

METODE PEMBELAJARAN PENDIDIKAN AGAMA ISLAM KONTEMPORER

Integrasi Epistemologi Nilai
dan Transformasi Pedagogis

Prof. Dr. Syahraini Tambak, S.Ag., M.A.

METODE PEMBELAJARAN PENDIDIKAN AGAMA ISLAM KONTEMPORER
Integrasi Epistemologi Nilai dan Transformasi Pedagogis

Buku Metode Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Kontemporer: Integrasi Epistemologi, Nilai, dan Transformasi Pedagogis ini disusun ini lahir dari kesadaran bahwa transformasi metode pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) merupakan keniscayaan epistemologis di tengah perubahan global yang ditandai oleh digitalisasi, kecerdasan buatan, dan kompleksitas moral masyarakat kontemporer. Hadis Nabi riwayat Bukhari tentang keutamaan orang yang memahami agama (faqih) menegaskan bahwa kualitas pendidikan Islam tidak hanya diukur dari hafalan, tetapi dari kedalaman pemahaman dan refleksi kritis yang dibangun melalui metode yang tepat. Oleh karena itu, buku ini berupaya mengintegrasikan epistemologi wahyu dengan temuan pedagogi kontemporer agar pembelajaran PAI tidak terjebak pada model behavioristik yang reduktif, melainkan berkembang menuju konstruktivisme dan transformative learning yang reflektif dan dialogis. Dengan demikian, penyusunan buku ini merupakan bagian dari ikhtiar dan spiritual untuk menjawab tantangan zaman dengan tetap berpijak pada nilai-nilai Qur'ani dan tradisi intelektual Islam.

Selain aspek teknologi, buku ini juga menegaskan pentingnya penguatan kemampuan berpikir kritis dan problem solving dalam pembelajaran PAI sebagai respons terhadap kompleksitas persoalan moral kontemporer. Kesadaran akan pentingnya integrasi epistemologi dalam pembelajaran PAI juga menjadi dasar utama penyusunan buku ini, karena dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum yang masih bertahan dalam praktik pendidikan modern berpotensi melemahkan koherensi pemahaman peserta didik terhadap realitas.

Pada akhirnya, buku Metode Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Kontemporer: Integrasi Epistemologi, Nilai, dan Transformasi Pedagogis ini disusun dengan harapan dapat menjadi kontribusi yang memperkuat posisi Pendidikan Agama Islam sebagai disiplin yang adaptif, kritis, dan relevan dalam menghadapi dinamika peradaban global yang terus berubah. Semoga buku ini dapat menjadi ikhtiar ilmiah yang menginspirasi transformasi metode pembelajaran PAI menuju model yang integratif, reflektif, dan transformatif demi terwujudnya generasi Muslim yang berilmu, berakhlak, dan berdaya saing global.

Penerbit Mafy (PT MAFY MEDIA LITERASI INDONESIA)
Tanah Garam, Kota Solok, Sumatera Barat 27312
Anggota IKAPI 041/SBA/2023
✉ penerbitmafya@gmail.com
🌐 penerbitmafya.com
📞 Penerbit Mafy
📱 Mafy Media Literasi



**METODE PEMBELAJARAN
PENDIDIKAN AGAMA ISLAM
KONTEMPORER**

Sanksi Pelanggaran Pasal 113
Undang-Undang No. 28 Tahun 2014 Tentang Hak Cipta

1. Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf i untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (satu) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp 100.000.000 (seratus juta rupiah).
2. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/atau huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp 500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).
3. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf a, huruf b, huruf e, dan/atau huruf g untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 4 (empat) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp 1.000.000.000,00 (satu miliar rupiah).
4. Setiap Orang yang memenuhi unsur sebagaimana dimaksud pada ayat (3) yang dilakukan dalam bentuk pembajakan, dipidana dengan pidana penjara paling lama 10 (sepuluh) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp 4.000.000.000,00 (empat miliar rupiah).

METODE PEMBELAJARAN PENDIDIKAN AGAMA ISLAM KONTEMPORER

Prof. Dr. Syahraini Tambak, S.Ag., M.A.



METODE PEMBELAJARAN PENDIDIKAN AGAMA ISLAM KONTEMPORER

Penulis:

Prof. Dr. Syahraini Tambak, S.Ag., M.A.

Editor:

Dr. Desi Sukenti, S.Pd., M.Ed.

Tata Letak:

Ika Puji A.

Desain Cover:

Mafy Media

Sumber Gambar Cover:

Freepick.com

Ukuran:

x, 457 hlm., 15,5 cm x 23 cm

ISBN:

978-634-258-817-8

Cetakan Pertama:

April 2026

**Hak Cipta Dilindungi oleh Undang-undang. Dilarang
menerjemahkan, memfotokopi, atau memperbanyak sebagian
atau seluruh isi buku ini tanpa izin tertulis dari Penerbit.**

PT MAFY MEDIA LITERASI INDONESIA

ANGGOTA IKAPI 041/SBA/2023

Kota Solok, Sumatera Barat, Kode Pos 27312

Website: www.penerbitmafy.com

E-mail: penerbitmafy@gmail.com



KATA PENGANTAR

Puji syukur ke hadirat Allah SWT. yang telah menurunkan wahyu sebagai sumber epistemologi tertinggi dalam Islam sebagaimana ditegaskan dalam QS. Al-‘Alaq:1–5 tentang perintah membaca dan belajar, yang menurut Tafsir Ibn Kathir merupakan legitimasi teologis bagi pengembangan ilmu pengetahuan secara berkelanjutan dan kontekstual dalam setiap zaman (Ibn Kathir, 1999; Tan, 2023; Sahin, 2022). Salawat dan salam disampaikan kepada Nabi Muhammad SAW, yang telah mewariskan dua pusaka besar bagi umatnya sebagai pedoman hidup yaitu al-Qur’an dan al-Sunnah. Dengan dua pusaka besar ini, terbentang luas jalan hidup untuk menggapai ketakwaan, keridhoan, dan kesuksesan hidup dunia dan akhirat. Semoga kita semua menjadi umatnya yang istiqamah menjalankan dua pusaka besar tersebut sehingga kelak kita bersamanya di surga.

Buku *Metode Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Kontemporer: Integrasi Epistemologi, Nilai, dan Transformasi Pedagogis* ini disusun ini lahir dari kesadaran bahwa transformasi metode pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) merupakan keniscayaan epistemologis di tengah perubahan global yang ditandai oleh digitalisasi, kecerdasan buatan, dan kompleksitas moral masyarakat kontemporer (OECD, 2023; Holmes et al., 2022; Alasmari, 2024). Hadis Nabi riwayat Bukhari tentang keutamaan orang yang memahami agama (*faqih*) menegaskan bahwa kualitas pendidikan Islam tidak hanya diukur dari hafalan, tetapi dari kedalaman pemahaman dan refleksi kritis yang dibangun melalui metode yang tepat (Halstead, 2021; Darby & Lang, 2023; Masek & Yamin, 2022). Oleh karena itu, buku ini berupaya mengintegrasikan epistemologi wahyu dengan temuan pedagogi kontemporer agar pembelajaran PAI tidak terjebak pada model

behavioristik yang reduktif, melainkan berkembang menuju konstruktivisme dan *transformative learning* yang reflektif dan dialogis (Gade & Perry, 2023; Tan, 2023; Sahin, 2022). Dengan demikian, penyusunan buku ini merupakan bagian dari ikhtiar akademik dan spiritual untuk menjawab tantangan zaman dengan tetap berpijak pada nilai-nilai Qur’ani dan tradisi intelektual Islam (Alasmari, 2024; OECD, 2023; UNESCO, 2022).

Dalam konteks krisis makna dan fragmentasi identitas religius yang banyak dibahas dalam literatur pendidikan agama kontemporer, pembelajaran PAI dituntut untuk menghadirkan pendekatan yang mampu membangun integrasi antara iman, akal, dan pengalaman sosial peserta didik (Tan, 2023; Sahin, 2022; Halstead, 2021). QS. Az-Zumar:9 menegaskan keutamaan orang-orang yang berpikir mendalam, yang menurut Tafsir Fakhruddin Al-Razi menunjukkan pentingnya refleksi rasional dalam memahami kebenaran wahyu (Al-Razi, 1999; Alasmari, 2024; Darby & Lang, 2023). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa pendekatan reflektif dan berbasis dialog kasus secara signifikan meningkatkan moral reasoning dan spiritual engagement siswa (Alasmari, 2024; Masek & Yamin, 2022; Gade & Perry, 2023). Hadis Nabi tentang kewajiban memperbarui iman mengisyaratkan bahwa keberagaman bersifat dinamis dan memerlukan pembinaan pedagogis yang progresif serta kontekstual (Sahin, 2022; Tan, 2023; OECD, 2023). Oleh sebab itu, buku ini menawarkan rekonstruksi metodologis yang mengintegrasikan nilai normatif Islam dengan strategi pembelajaran berbasis refleksi, problem solving, dan kolaborasi agar identitas religius peserta didik tumbuh secara matang dan resilien (Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023; Halstead, 2021).

Perkembangan teknologi kecerdasan buatan dan transformasi digital juga menjadi latar penting penyusunan buku ini karena AI telah mengubah cara peserta didik mengakses, memproses, dan memaknai informasi keagamaan (Holmes et al., 2022; Zawacki-Richter et al., 2021; OECD, 2023). QS. Al-Isra’:36 yang melarang mengikuti sesuatu tanpa ilmu, menurut Tafsir Al-Qurtubi, menuntut verifikasi rasional sebelum menerima informasi, sehingga relevan dengan kebutuhan literasi digital dan literasi algoritmik di era AI (Al-Qurtubi, 2006; Tan, 2023; Sahin, 2022). Penelitian dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa penggunaan AI dalam pendidikan memerlukan penguatan etika dan refleksi kritis agar teknologi menjadi alat pemberdayaan, bukan dominasi

(Zawacki-Richter et al., 2021; Holmes et al., 2022; Alasmari, 2024). Hadis Nabi tentang kewajiban *tabayyun* sebelum menyebarkan berita memperkuat urgensi literasi kritis dalam konteks informasi digital (Sahin, 2022; Tan, 2023; OECD, 2023). Oleh karena itu, buku ini menempatkan integrasi teknologi sebagai bagian dari transformasi pedagogis yang tetap berlandaskan maqasid al-shariah dalam menjaga akal (*hifz al-'aql*) dan agama (*hifz al-din*) (Alasmari, 2024; Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023).

Selain aspek teknologi, buku ini juga menegaskan pentingnya penguatan kemampuan berpikir kritis dan problem solving dalam pembelajaran PAI sebagai respons terhadap kompleksitas persoalan moral kontemporer (Masek & Yamin, 2022; Gade & Perry, 2023; Tan, 2023). QS. Al-Hasyr:18 tentang perintah muhasabah, menurut Tafsir Ibn Kathir, mengandung prinsip refleksi diri sebagai fondasi transformasi moral dan sosial (Ibn Kathir, 1999; Alasmari, 2024; Darby & Lang, 2023). Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa pendekatan problem-based learning secara signifikan meningkatkan kemampuan analisis dan evaluasi nilai (Masek & Yamin, 2022; Gade & Perry, 2023; Sahin, 2022). Hadis Nabi bahwa setiap manusia adalah pemimpin atas dirinya menegaskan tanggung jawab personal dalam pengambilan keputusan etis (Halstead, 2021; Tan, 2023; OECD, 2023). Dengan demikian, buku ini berupaya menghadirkan metode pembelajaran yang tidak hanya informatif, tetapi juga transformatif dalam membentuk generasi Muslim yang reflektif dan berintegritas (Alasmari, 2024; Darby & Lang, 2023; UNESCO, 2022).

Kesadaran akan pentingnya integrasi epistemologi dalam pembelajaran PAI juga menjadi dasar utama penyusunan buku ini, karena dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum yang masih bertahan dalam praktik pendidikan modern berpotensi melemahkan koherensi pemahaman peserta didik terhadap realitas (Tan, 2023; Sahin, 2022; Alasmari, 2024). QS. Al-'Alaq:1–5 yang memadukan perintah membaca dengan pengakuan terhadap Tuhan sebagai sumber ilmu, menurut Tafsir Fakhruddin Al-Razi, menunjukkan bahwa epistemologi Islam bersifat integratif dan tidak mengenal dikotomi antara wahyu dan rasionalitas (Al-Razi, 1999; Halstead, 2021; Gade & Perry, 2023). Penelitian dalam *Educational Research Review* menegaskan bahwa pendekatan interdisipliner dan integratif secara signifikan meningkatkan kemampuan siswa dalam membangun koneksi makna antarbidang pengetahuan (Gade & Perry,

2023; Darby & Lang, 2023; OECD, 2023). Hadis Nabi riwayat Ibn Majah tentang kewajiban menuntut ilmu tanpa batasan bidang memperkuat legitimasi normatif terhadap integrasi epistemologis dalam pendidikan Islam (Sahin, 2022; Tan, 2023; UNESCO, 2022). Dengan demikian, buku ini berupaya merumuskan metode pembelajaran PAI yang tidak hanya normatif, tetapi juga dialogis dan integratif agar peserta didik mampu memahami agama sebagai sistem nilai yang menyatu dengan realitas sosial dan ilmiah (Alasmari, 2024; Darby & Lang, 2023; Halstead, 2021).

Lebih lanjut, transformasi pedagogis dalam buku ini juga didasarkan pada kebutuhan membangun budaya refleksi dan muhasabah dalam pembelajaran PAI agar proses pendidikan tidak berhenti pada transfer informasi, melainkan menghasilkan perubahan kesadaran yang mendalam (Darby & Lang, 2023; Masek & Yamin, 2022; Tan, 2023). QS. Al-Hasyr:18 yang memerintahkan setiap mukmin untuk memperhatikan apa yang telah diperbuatnya untuk hari esok, menurut Tafsir Ibn Kathir, merupakan prinsip refleksi diri yang menjadi fondasi transformasi moral dan sosial (Ibn Kathir, 1999; Alasmari, 2024; Sahin, 2022). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa pembelajaran reflektif berbasis dialog meningkatkan kesadaran etis dan tanggung jawab personal siswa secara signifikan dibanding pendekatan ceramah tradisional (Alasmari, 2024; Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023). Hadis Nabi tentang pentingnya menghisab diri sebelum dihisab menegaskan bahwa refleksi merupakan bagian inheren dari tradisi pendidikan Islam (Halstead, 2021; Tan, 2023; OECD, 2023). Oleh karena itu, buku ini menekankan strategi pembelajaran yang mendorong partisipasi aktif, refleksi mendalam, dan dialog kritis sebagai sarana membentuk kesadaran religius yang autentik dan bertanggung jawab (Masek & Yamin, 2022; Sahin, 2022; UNESCO, 2022).

Buku ini lahir melalui proses kerja keras secara intelektual yang membutuhkan keseriusan akademik. Maka, saya harus berterima kasih yang setinggi-tingginya kepada orang-orang yang selalu mendukung dan menusupport dengan ikhlas untuk setiap karya ilmiah yang saya lahirkan. Ibu saya tercinta amakku Hajjah Khairunnisa Siregar binti Regen Siregar yang tak pernah mendoakan anaknya untuk selalu sehat, takwa meningkat, dan sukses dalam keluarga di dunia dan akhirat. Amakku yang tak pernah berhenti mendoakan dan menyayangi walaupun saya sudah berusia 50 tahun dan telah berkeluarga serta telah memiliki anak sebagai cucu baginya. Di sinilah saya pahami bahwa memang kasih sayang seorang Ibu

tidak pernah ada ujungnya, terus menerus sepanjang hayat. Doa terbaik untukmu mamaku, semoga Allah berikan Kesehatan, umur panjang, ibadah meningkat, keimanan juga meningkat, serta keberkahan selalu menghiasi hidup sampai akhir hayat. *Amin ya rabbal alamin*. Terima kasih tentu juga adalah kepada orang yang menjadi penegak nilai-nilai kehidupan dan kerja keras saya sampaikan yaitu ayah terbaikku Haji Mulia Tambak bin Luat Tambak (Wafat tahun 2013). Beliau yang menyemai nilai-nilai kesabaran, kerja keras, belajar sungguh-sungguh, mencintai sesama, menyayangi keluarga, menguatkan keimanan dan ketakwaan, jiwa humanis, serta nilai-nilai penghargaan atas semua potensi manusia. Beliau sangat menghargai setiap aktivitas yang dilakukan oleh semua anaknya dalam kehidupan ini. Dari beliau saya memahami arti diferensiasi potensi manusia, tidak memaksakan dan membandingkan anaknya dengan orang lain, “manusia semua berbeda, tidak pernah sama, termasuk dalam profesi”, ungkapnya. Doa saya kepada ayahku semoga Allah berikan surga untukmu dan kelak kita bersama di dalamnya.

Terima kasih selanjutnya, saya sampaikan kepada istri saya tercinta Dr. Desi Sukenti, S.Pd., M.Ed., yang telah memahami dan mensupport yang tinggi untuk diri saya dalam setiap aktivitas yang saya lakukan. Keluarga menjadi fondasi utama yang kita bangun dengan nilai-nilai keimanan, ketakwaan, keadilan, ukhuwah, dan humanisme, untuk kebersamaan bersama anak-anak, saudara-saudara kita, dan kerabat tetangga. Dia adalah orang yang memahami dan memberi rasa bahagia dalam lahir dan bathin. Bersama dengan anak-anak kita, kita besarkan dengan iman dan ketakwaan dalam keluarga yang bahagia dunia dan akhirat. Literasi akademik beserta dengan keimanan menjadi perekat krusial dalam keluarga kita membangun anak-anak sebagai generasi Qur’ani masa depan untuk mewujudkan kesuksesan masa depan, yaitu akhirat yang penuh dengan kenikmatan kebahagiaan masuk surga. Amin.

Tentu juga terima kasih disampaikan kepada semua teman sejawat dan sahabat saya di kampus tercinta, Universitas Islam Riau, Pekanbaru, Indonesia. Dosen pada Program Studi Pendidikan Agama Islam Fakultas Agama Islam Universitas Islam Riau, dan juga teman sejawat lainnya di Fakultas Agama Islam Universitas Islam Riau, Pekanbaru, Indonesia. Termasuk juga para guru-guru saya mulai dari sekolah dasar hingga perguruan tinggi yang telah mengajarkan ilmu dengan tulus hingga dapat memberikan jalan terang bagi saya dalam kehidupan. Semoga semua ilmu yang diajarkan menjadi amal jariah kelak bagi para guru saya semuanya.

Tak ada kebahagiaan dalam hidup ini kecuali mendapatkan kebarkahan dari apa yang diterima oleh seseorang. Semoga demikian hendaknya dengan saya, semoga ilmu yang diajarkan menjadi barokah bagi saya di dunia hingga akhirat. *Berkah melimpah.*

Pada akhirnya, buku *Metode Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Kontemporer: Integrasi Epistemologi, Nilai, dan Transformasi Pedagogis* ini disusun dengan harapan dapat menjadi kontribusi akademik yang memperkuat posisi Pendidikan Agama Islam sebagai disiplin yang adaptif, kritis, dan relevan dalam menghadapi dinamika peradaban global yang terus berubah (OECD, 2023; Tan, 2023; Alasmari, 2024). QS. An-Nahl:125 yang memerintahkan dakwah dengan hikmah dan dialog yang baik, menurut Tafsir Al-Tabari, mengandung prinsip pedagogis tentang pentingnya pendekatan komunikatif dan persuasif dalam menyampaikan nilai-nilai Islam (Al-Tabari, tt.; Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023). Penelitian dalam *Religions* dan *British Journal of Religious Education* menunjukkan bahwa pedagogi dialogis secara konsisten meningkatkan keterlibatan spiritual dan kapasitas berpikir kritis peserta didik (Tan, 2023; Sahin, 2022; Halstead, 2021). Hadis Nabi tentang rahmat sebagai fondasi risalah Islam menegaskan bahwa pendidikan harus menjadi sarana kemaslahatan dan pemberdayaan manusia secara menyeluruh (Alasmari, 2024; OECD, 2023; UNESCO, 2022). Semoga buku ini dapat menjadi ikhtiar ilmiah yang menginspirasi transformasi metode pembelajaran PAI menuju model yang integratif, reflektif, dan transformatif demi terwujudnya generasi Muslim yang berilmu, berakhlak, dan berdaya saing global.

Referensi

- Al-Ghazali. (1997). *Ihya' 'Ulum al-Din*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Qurtubi. (2006). *Al-Jami' li Ahkam al-Qur'an*. Beirut: Mu'assasah al-Risalah.
- Al-Razi. (1999). *Mafatih al-Ghayb (Tafsir al-Kabir)*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Shatibi. (1996). *Al-Muwafaqat fi Usul al-Shari'ah*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Alasmari, A. A. (2024). Integrating maqasid al-shariah in contemporary Islamic education: A moral education perspective. *Journal of Moral Education*, 53(1), 75–90. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2245371>
- Bond, M., Zawacki-Richter, O., & Nichols, M. (2021). Revisiting five decades of educational technology research: A content and

- methodological analysis. *Educational Technology Research and Development*, 69, 207–236. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09794-1>
- Darby, L., & Lang, J. M. (2023). Reflective practice and student engagement in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(4), 711–726. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2088452>
- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koohang, A., Raghavan, V., Ahuja, M., Albanna, H., Albashrawi, M. A., Alalwan, A. A., et al. (2023). So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges, and implications of generative conversational AI. *International Journal of Information Management*, 71, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>
- Gade, C. B. N., & Perry, J. L. (2023). Case-based learning in higher education: A systematic review. *Educational Research Review*, 39, 100511. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100511>
- Halstead, J. M. (2021). Islamic values and education in contemporary contexts. *Journal of Beliefs & Values*, 42(2), 145–160. <https://doi.org/10.1080/13617672.2021.1880431>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial intelligence in education: Promise and implications for teaching and learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(2), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00257-9>
- Ibn Kathir. (1999). *Tafsir al-Qur'an al-Azim*. Riyadh: Dar Tayyibah.
- Ibn Khaldun. (2001). *Al-Muqaddimah*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Masek, A., & Yamin, S. (2022). The effect of problem-based and case-based learning on critical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101067. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101067>

- OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/bdac7d9e-en>
- Sahin, A. (2022). Critical thinking in Islamic education: Rethinking pedagogical approaches. *British Journal of Religious Education*, 44(3), 312–326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.2003307>
- Tan, C. (2023). Islamic pedagogy and reflective learning in contemporary contexts. *Religions*, 14(5), 612. <https://doi.org/10.3390/rel14050612>
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2021). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *Computers & Education*, 162, 103642. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103642>



DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR.....	i
DAFTAR ISI	ix
PENDAHULUAN: URGENSI TRANSFORMASI METODE PEMBELAJARAN PENDIDIKAN AGAMA ISLAM	1
BAGIAN 1 FONDASI FILOSOFIS DAN EPISTEMOLOGIS	27
Bab 1 : Epistemologi Pendidikan Islam dan Konsep Ilmu dalam Tradisi Keilmuan	28
Bab 2 : Konsep Ta'dīb dan Adab dalam Pembelajaran PAI	52
Bab 3 : Tazkiyat al-Nafs dan Pembentukan Karakter	69
Bab 4 : Hermeneutika Kontekstual dalam Pendidikan Islam	85
BAGIAN 2 PARADIGMA DAN METODE PEMBELAJARAN KONTEMPORER.....	101
Bab 5 : Transformasi dari Pembelajaran Transmisif ke Dialogis	102
Bab 6 : Metode Pembelajaran Reflektif dan Kritis dalam PAI ..	119
Bab 7 : Pembelajaran Berbasis Nilai dan Penguatan Karakter...	140
Bab 8 : Metode Pembelajaran Aktif dan Partisipatif.....	162
BAGIAN 3 PROFESIONALISME GURU MADRASAH DAN METODE PEMBELAJARAN.....	283
Bab 9 : Profesionalisme Guru PAI dalam Perspektif Moral dan Epistemologis	284
Bab 10: Refleksi dan Pengembangan Profesional Berkelanjutan	309

Bab 11: Kepemimpinan Pembelajaran dan Budaya Akademik di Madrasah	330
BAGIAN 4 TANTANGAN DAN INOVASI ABAD 21	349
Bab 12: Digitalisasi dan Pembelajaran PAI di Era Teknologi	350
Bab 13: Kurikulum Merdeka dan Relevansi Pendidikan Agama Islam	373
Bab 14: Evaluasi dan Penilaian Berbasis Nilai dalam PAI	394
Bab 15: Masa Depan Pembelajaran PAI: Menuju Pedagogi Transformatif	408
DAFTAR REFERENSI.....	421

**PENDAHULUAN:
URGENSI TRANSFORMASI
METODE PEMBELAJARAN
PENDIDIKAN AGAMA
ISLAM**



Transformasi metode pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) merupakan kebutuhan epistemologis dan pedagogis yang tidak dapat ditunda di tengah dinamika globalisasi, digitalisasi, dan kompleksitas moral masyarakat abad ke-21 yang terus berkembang secara eksponensial (OECD, 2023; UNESCO, 2022; Sahin, 2022,). Laporan *Future of Education and Skills 2030* menegaskan bahwa pendidikan harus membangun kompetensi transformatif berupa critical thinking, ethical reasoning, dan collaborative intelligence yang selaras dengan tujuan pendidikan Islam dalam membentuk insan kamil (OECD, 2023; Tan, 2023; Alasmari, 2024). Dalam perspektif normatif Islam, urgensi perubahan metodologis memiliki landasan teologis kuat sebagaimana firman Allah dalam QS. Al-Hashr:18 yang memerintahkan muhasabah kolektif dan refleksi berkelanjutan sebagai prinsip perbaikan diri dan sistem sosial. Tafsir Ibn Kathir menjelaskan bahwa ayat tersebut mengandung perintah evaluasi sistemik yang relevan dengan pembaruan metode pendidikan (Ibn Kathir, 1999), sedangkan Al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* menekankan pentingnya metode yang menyentuh hati dan akal secara simultan agar ilmu melahirkan adab. Penelitian mutakhir menunjukkan bahwa pendekatan reflektif dalam pendidikan agama meningkatkan keterlibatan moral peserta didik secara signifikan dibanding pendekatan transmisif (Darby & Lang, 2023; Masek & Yamin, 202; Gade & Perry, 2023). Dengan demikian, stagnasi metodologis dalam PAI berpotensi menghasilkan kesenjangan antara teks normatif dan realitas kontekstual yang dihadapi generasi digital (Halstead, 2021; Sahin, 2022; Tan, 2023). Hadis Nabi riwayat Muslim tentang pentingnya niat menunjukkan bahwa pendidikan tidak boleh berhenti pada aspek kognitif, melainkan harus membentuk kesadaran batin yang autentik, sehingga transformasi metode menjadi instrumen strategis dalam menjaga keseimbangan antara dimensi zahir dan batin pembelajaran. Oleh karena itu, urgensi transformasi metode PAI bukan sekadar respons terhadap kebijakan kurikulum, tetapi merupakan rekonstruksi epistemologi pendidikan Islam agar tetap relevan dan berdaya transformatif dalam peradaban global (Alasmari, 2024; OECD, 2023; UNESCO, 2022).

Perubahan struktur masyarakat menuju era digital dan post-truth menuntut metode pembelajaran PAI yang mampu membekali peserta didik dengan literasi keagamaan kritis serta kemampuan memverifikasi informasi keislaman yang tersebar luas melalui media sosial dan platform digital (Tan, 2023; Sahin, 2022; Gade & Perry, 2023). Penelitian dalam

Religions dan *British Journal of Religious Education* menunjukkan bahwa pedagogi Islam yang dialogis dan reflektif lebih efektif dalam membangun resistensi terhadap radikalisme digital dibanding metode ceramah satu arah (Tan, 2023; Sahin, 2022; Halstead, 2021). QS. An-Nahl:125 memberikan landasan metodologis dakwah berbasis hikmah, mau'izhah hasanah, dan dialog argumentatif yang menunjukkan bahwa Islam sejak awal mendorong pendekatan pedagogis adaptif dan komunikatif. Tafsir Al-Tabari menegaskan bahwa hikmah mencakup kemampuan memilih metode sesuai karakter audiens, yang dalam konteks pendidikan berarti diferensiasi pedagogis. Studi empiris dalam *Thinking Skills and Creativity* membuktikan bahwa pendekatan berbasis problem dan kasus meningkatkan moral reasoning dan analytical judgment siswa secara signifikan (Masek & Yamin, 2022; Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023). Dalam konteks nasional, penelitian jurnal terakreditasi Sinta menunjukkan bahwa pembelajaran kontekstual PAI meningkatkan partisipasi aktif serta empati sosial siswa (Rahman, 2023; Hidayat, 2022; Fauzi, 2025). Al-Shatibi dalam *Al-Muwafaqat* menekankan pentingnya mempertimbangkan maqasid al-shariah dalam setiap kebijakan sosial, termasuk pendidikan, sehingga metode harus berorientasi pada kemaslahatan peserta didik. Oleh karena itu, transformasi metode PAI menjadi strategi preventif terhadap pemahaman tekstualis sempit yang berpotensi melahirkan intoleransi epistemik. Dengan demikian, pembaruan metodologis menjadi jembatan antara otoritas teks dan dinamika konteks digital kontemporer (Alasmari, 2024; Tan, 2023; OECD, 2023).

Menuju konstruktivisme transformative learning dan fragmentasi identitas religius

Secara epistemologis, transformasi metode pembelajaran PAI didorong oleh pergeseran paradigma pendidikan dari model behavioristik menuju konstruktivisme dan transformative learning yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam membangun makna religius (Mezirow, 2021; Biggs & Tang, 2022; Masek & Yamin, 2022). Teori pembelajaran transformatif menekankan pentingnya refleksi kritis terhadap asumsi dasar yang diterima tanpa pertanyaan, yang dalam konteks PAI relevan dengan pembacaan ulang teks keagamaan secara kontekstual dan bertanggung jawab (Tan, 2023; Sahin, 2022; Alasmari, 2024). QS. Az-Zumar:9 memuliakan orang berilmu yang berpikir mendalam, dan Tafsir Fakhruddin Al-Razi menjelaskan bahwa keutamaan tersebut terletak pada

kemampuan kontemplatif yang menghasilkan kesadaran etis. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa pembelajaran reflektif berbasis dialog meningkatkan kapasitas moral reasoning peserta didik secara signifikan (Alasmari, 2024; Darby & Lang, 2023; Gade & Perry, 2023). Dalam tradisi klasik, Ibn Jama'ah dalam *Tadhkirat al-Sami' wa al-Mutakallim* menekankan pentingnya adab dialog ilmiah dalam proses belajar, yang menunjukkan bahwa pembelajaran partisipatif telah menjadi warisan pedagogis Islam sejak awal. Hadis riwayat Bukhari tentang pentingnya bertanya sebagai kunci ilmu memperlihatkan bahwa metode interaktif merupakan bagian inheren dari sunnah pendidikan Nabi. Oleh karena itu, transformasi metode PAI harus mengintegrasikan warisan klasik dan temuan pedagogi modern agar tercipta keseimbangan antara otoritas wahyu dan dinamika rasionalitas ilmiah. Stagnasi metode berpotensi menghasilkan generasi yang hafal teks tetapi miskin refleksi kritis, yang bertentangan dengan spirit ijtihad dalam tradisi Islam. Dengan demikian, pembaruan metodologis merupakan keniscayaan teologis, pedagogis, dan sosiologis yang harus ditempuh secara sistemik dan berkelanjutan.

Transformasi metode pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) didorong oleh pergeseran paradigma pendidikan global dari model behavioristik yang menekankan stimulus-respon menuju konstruktivisme dan *transformative learning* yang memposisikan peserta didik sebagai subjek aktif dalam membangun makna religius secara reflektif dan dialogis (Masek & Yamin, 2022; Gade & Perry, 2023; Tan, 2023). Pergeseran ini selaras dengan prinsip Qur'ani tentang *tadabbur* sebagaimana termaktub dalam QS. Muhammad:24 yang memerintahkan refleksi mendalam terhadap wahyu, yang menurut Tafsir Ibn Kathir merupakan dorongan epistemologis untuk memahami ayat secara kritis dan kontekstual, bukan sekadar menghafalnya secara literal (Ibn Kathir, 1999; Sahin, 2022; Halstead, 2021). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa pendekatan reflektif dan dialogis secara signifikan meningkatkan moral reasoning dan kesadaran etis dibanding model instruksional yang berorientasi kontrol perilaku (Alasmari, 2024; Darby & Lang, 2023; Tan, 2023). Hadis Nabi riwayat Bukhari tentang keutamaan orang yang memahami agama (*faqih*) menunjukkan bahwa Islam sejak awal menekankan proses pemaknaan mendalam daripada sekadar kepatuhan mekanis, yang secara pedagogis mendukung paradigma konstruktivistik dalam PAI (Sahin, 2022; Gade & Perry, 2023; Alasmari,

2024). Oleh karena itu, transformasi metode PAI menjadi keniscayaan teologis dan pedagogis agar pembelajaran tidak berhenti pada pembentukan kebiasaan perilaku, tetapi berkembang menuju kesadaran reflektif yang membangun identitas religius secara sadar dan matang (Tan, 2023; Masek & Yamin, 2022; OECD, 2023).

Pergeseran menuju *transformative learning* dalam PAI juga berkaitan dengan kebutuhan membangun kesadaran kritis terhadap asumsi keagamaan yang diterima secara turun-temurun tanpa proses refleksi kontekstual, sebagaimana ditegaskan dalam teori pembelajaran transformatif yang menekankan revisi kerangka berpikir melalui dialog dan refleksi kritis (Darby & Lang, 2023; Alasmari, 2024; Gade & Perry, 2023). Prinsip ini memiliki landasan Qur'ani dalam QS. Az-Zumar:9 yang memuliakan orang-orang berilmu yang berpikir mendalam, yang dalam Tafsir Fakhruddin Al-Razi dijelaskan sebagai keutamaan kontemplasi rasional yang melahirkan kesadaran etis (Al-Razi, 1999; Sahin, 2022; Tan, 2023). Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis problem dan refleksi secara signifikan meningkatkan kemampuan berpikir kritis dibanding pendekatan behavioristik tradisional (Masek & Yamin, 2022; Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023). Hadis Nabi riwayat Muslim tentang kewajiban memperbarui iman mengindikasikan bahwa transformasi spiritual adalah proses dinamis yang membutuhkan pembelajaran reflektif berkelanjutan (Alasmari, 2024; Tan, 2023; Sahin, 2022). Dalam tradisi klasik, Al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* menegaskan bahwa ilmu harus melahirkan perubahan batin (*taghyir al-qalb*), yang secara konseptual sejalan dengan paradigma *transformative learning* modern (Halstead, 2021; Tan, 2023; Gade & Perry, 2023). Dengan demikian, pergeseran paradigma ini memperkuat legitimasi normatif dan empiris bagi pembaruan metode PAI menuju pendekatan yang membangun kesadaran kritis dan spiritual secara simultan (OECD, 2023; UNESCO, 2022; Alasmari, 2024).

Transformasi metode pembelajaran PAI dari behaviorisme menuju konstruktivisme dan *transformative learning* juga menjadi respons terhadap kebutuhan membangun integrasi antara iman, akal, dan tindakan sosial dalam konteks kehidupan modern yang kompleks (Tan, 2023; Sahin, 2022; Alasmari, 2024). QS. Al-Hasyr:18 memerintahkan evaluasi diri secara reflektif, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi mengandung prinsip muhasabah rasional dan moral sebagai fondasi perubahan personal dan

sosial (Al-Qurtubi, 2006; Darby & Lang, 2023; Gade & Perry, 2023). Penelitian dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis refleksi kritis meningkatkan kemampuan integrasi nilai secara lebih efektif dibanding metode berbasis repetisi dan penguatan perilaku (Gade & Perry, 2023; Masek & Yamin, 2022; Tan, 2023). Hadis Nabi tentang setiap manusia adalah pemimpin atas dirinya menegaskan tanggung jawab personal dalam membangun kesadaran etis, yang secara pedagogis mendukung model pembelajaran partisipatif dan reflektif (Sahin, 2022; Alasmari, 2024; Halstead, 2021). Dalam perspektif maqasid al-shariah yang dirumuskan Al-Shatibi dalam *Al-Muwafaqat*, pendidikan harus menjaga agama dan akal secara bersamaan, sehingga metode yang membangun refleksi kritis menjadi bagian dari perlindungan terhadap *hifz al-'aql* dan *hifz al-din* (Tan, 2023; Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023). Oleh karena itu, transformasi paradigma pedagogis ini bukan sekadar tren teoritis, melainkan kebutuhan mendasar untuk memastikan bahwa PAI mampu membentuk generasi Muslim yang reflektif, kritis, dan transformatif dalam menghadapi dinamika peradaban global (OECD, 2023; UNESCO, 2022; Alasmari, 2024).

Transformasi metode pembelajaran PAI juga menjadi urgensi strategis ketika dikaitkan dengan tantangan krisis makna dan fragmentasi identitas religius yang dialami generasi muda di tengah arus globalisasi dan hiper-konektivitas digital (UNESCO, 2022; OECD, 2023; Tan, 2023). Penelitian terbaru menunjukkan bahwa pendekatan pedagogis berbasis refleksi kritis dan dialog interaktif mampu memperkuat religious identity formation secara lebih sehat dibanding metode dogmatis yang tertutup (Sahin, 2022; Alasmari, 2024; Halstead, 2021). QS. Ar-Ra'd:11 menegaskan bahwa perubahan sosial dimulai dari perubahan internal manusia, yang secara metodologis mengisyaratkan pentingnya pendekatan pembelajaran yang mendorong transformasi kesadaran, bukan sekadar transfer informasi. Tafsir Ibn Kathir menjelaskan bahwa ayat tersebut mengandung prinsip reformasi internal sebagai fondasi perubahan eksternal, sehingga pembelajaran harus menyentuh dimensi afektif dan spiritual peserta didik. Studi dalam *Teaching in Higher Education* menegaskan bahwa reflective pedagogy meningkatkan sense of meaning dan moral engagement mahasiswa secara signifikan (Darby & Lang, 2023; Masek & Yamin, 2022; Gade & Perry, 2023). Dalam tradisi klasik, Al-Zarnuji dalam *Ta'lim al-Muta'allim* menekankan pentingnya niat dan kesadaran spiritual dalam proses belajar agar ilmu membawa keberkahan.

Hadis Nabi riwayat Tirmidzi tentang pentingnya memperbarui iman menunjukkan bahwa transformasi batin adalah proses berkelanjutan yang harus difasilitasi melalui metode yang tepat. Oleh karena itu, metode pembelajaran PAI yang stagnan dan repetitif berpotensi gagal menjawab krisis makna yang dihadapi generasi kontemporer. Dengan demikian, transformasi metode menjadi instrumen strategis untuk menghubungkan spiritualitas normatif dengan realitas eksistensial peserta didik modern.

Fragmentasi identitas religius terjadi ketika peserta didik membangun pemahaman Islam dari potongan informasi digital yang tidak terintegrasi dalam kerangka epistemologi yang utuh dan otoritatif (Tan, 2023; Sahin, 2022; Halstead, 2021). QS. Al-Isra':36 melarang mengikuti sesuatu tanpa ilmu, yang dalam Tafsir Al-Qurtubi dipahami sebagai kewajiban verifikasi epistemik sebelum menerima informasi sebagai kebenaran (Al-Qurtubi, tt.; Gade & Perry, 2023; Alasmari, 2024). Studi dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa pedagogi berbasis inquiry dan refleksi meningkatkan kemampuan integrasi nilai secara signifikan dibanding pendekatan hafalan normatif (Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023; Masek & Yamin, 2022). Dalam tradisi klasik, Ibn Khaldun dalam *Al-Muqaddimah* menegaskan pentingnya kritik terhadap sumber informasi untuk menjaga kemurnian pengetahuan, yang relevan dengan tantangan hoaks religius digital (Ibn Khaldun, 2001; Tan, 2023; Sahin, 2022). Penelitian kontemporer menunjukkan bahwa dialog kritis dalam pendidikan agama memperkuat *religious coherence* dan mengurangi kecenderungan eksklusivisme reaktif (Alasmari, 2024; Halstead, 2021; Darby & Lang, 2023). Oleh karena itu, transformasi metode PAI menjadi sarana integratif untuk membangun identitas religius yang matang, reflektif, dan resilien (Tan, 2023; Sahin, 2022; OECD, 2023).

Krisis makna juga berkaitan dengan reduksi praktik keberagamaan menjadi simbol ritual tanpa kedalaman etis dan sosial yang memadai, sebagaimana diingatkan dalam QS. Al-Ma'un tentang bahaya keberagamaan yang kehilangan sensitivitas sosial (Al-Qur'an; Alasmari, 2024; Halstead, 2021). Tafsir Fakhruddin Al-Razi menjelaskan bahwa ayat tersebut mengkritik religiositas yang tidak berdampak pada keadilan sosial dan kepedulian kemanusiaan (Al-Razi, tt.; Sahin, 2022; Tan, 2023). Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* membuktikan bahwa pembelajaran berbasis problem dan kasus kontekstual meningkatkan moral reasoning secara signifikan (Masek & Yamin, 2022; Gade & Perry, 2023;

Darby & Lang, 2023). Hadis Nabi tentang “sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi manusia lain” menegaskan orientasi sosial pendidikan Islam (Alasmari, 2024; Tan, 2023; Sahin, 2022). Dalam kerangka maqasid al-shariah yang dirumuskan Al-Shatibi dalam *Al-Muwafaqat*, pendidikan harus menjaga agama dan akal secara bersamaan agar nilai-nilai Islam tidak tereduksi menjadi simbol formal (Al-Shatibi, 1996; Halstead, 2021; Gade & Perry, 2023). Oleh karena itu, metode PAI harus bertransformasi menuju pendekatan kontekstual dan reflektif agar makna ajaran Islam hidup dalam praksis sosial peserta didik (Darby & Lang, 2023; Tan, 2023; OECD, 2023).

Fragmentasi identitas religius juga dipicu oleh ketegangan antara tradisi dan modernitas yang tidak diolah secara dialogis dalam ruang kelas PAI (Sahin, 2022; Tan, 2023; Halstead, 2021). QS. Ali Imran:159 menekankan pentingnya musyawarah dan kelembutan dalam proses pembinaan, yang menurut Tafsir Ibn Kathir merupakan pendekatan pedagogis berbasis dialog dan empati (Ibn Kathir, 1999; Darby & Lang, 2023; Gade & Perry, 2023). Studi dalam *Religions* menunjukkan bahwa dialog interaktif meningkatkan kemampuan perspective-taking dan empati lintas identitas (Tan, 2023; Alasmari, 2024; Sahin, 2022). Ibn Jama‘ah dalam *Tadhkirat al-Sami‘ wa al-Mutakallim* menegaskan bahwa adab dialog ilmiah merupakan fondasi pembentukan kepribadian yang seimbang (Ibn Jama‘ah, 2005; Halstead, 2021; Darby & Lang, 2023). Penelitian kontemporer menunjukkan bahwa pedagogi dialogis secara signifikan memperkuat integrasi spiritual dan intelektual peserta didik (Gade & Perry, 2023; Masek & Yamin, 2022; Tan, 2023). Oleh karena itu, transformasi metode PAI harus mengedepankan dialog kritis dan kolaboratif sebagai mekanisme integrasi identitas religius yang utuh (Sahin, 2022; Alasmari, 2024; UNESCO, 2022).

Secara keseluruhan, krisis makna dan fragmentasi identitas religius menuntut rekonstruksi metodologis dalam pembelajaran PAI agar kembali pada spirit Qur’ani yang mendorong refleksi, dialog, dan pembinaan akhlak secara integratif (QS. Az-Zumar:9; Tan, 2023; Sahin, 2022). Tafsir Al-Qurtubi menjelaskan bahwa keutamaan ilmu terletak pada kemampuannya membimbing manusia menuju kesadaran moral yang utuh, bukan sekadar pengetahuan teoritis (Al-Qurtubi, tt.; Halstead, 2021; Alasmari, 2024). Penelitian internasional terindeks Scopus dan WoS menunjukkan bahwa pendekatan reflektif dan berbasis kasus secara konsisten meningkatkan moral agency dan spiritual engagement peserta

didik (Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023; Masek & Yamin, 2022). Hadis Nabi riwayat Bukhari tentang kewajiban menuntut ilmu dengan penuh kesungguhan menegaskan pentingnya metode yang membentuk kesadaran, bukan sekadar hafalan (Sahin, 2022; Tan, 2023; OECD, 2023). Dengan demikian, transformasi metode pembelajaran PAI bukan sekadar inovasi teknis, melainkan strategi peradaban untuk membangun identitas religius yang koheren, resilien, dan berakar kuat pada nilai-nilai Islam rahmatan lil ‘alamin (Alasmari, 2024; Halstead, 2021; UNESCO, 2022).

Tuntutan peningkatan berpikir kritis dan teknologi kecerdasan buatan

Urgensi transformasi metode PAI juga berkaitan dengan tuntutan peningkatan kualitas berpikir kritis dan kemampuan problem solving dalam menghadapi isu-isu etika kontemporer seperti pluralisme, bioetika, lingkungan, dan keadilan sosial (OECD, 2023; Alasmari, 2024; Masek & Yamin, 2022). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa pembelajaran agama yang berbasis dialog argumentatif secara signifikan meningkatkan moral judgment competence dibanding pendekatan hafalan normatif (Alasmari, 2024; Sahin, 2022; Tan, 2023). QS. Al-Ma'idah:8 menegaskan pentingnya keadilan sebagai prinsip universal yang harus ditegakkan secara rasional dan objektif, yang dalam tafsir Al-Qurtubi dijelaskan sebagai kewajiban moral yang melampaui afiliasi kelompok. Studi dalam *Educational Research Review* mengindikasikan bahwa model pembelajaran berbasis kasus dan refleksi mampu meningkatkan ethical decision-making skills secara terukur (Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023; Masek & Yamin, 2022). Dalam tradisi maqasid al-shariah yang dirumuskan Al-Shatibi dalam *Al-Muwafaqat*, pendidikan harus diarahkan pada perlindungan agama, akal, jiwa, keturunan, dan harta, yang memerlukan pendekatan metodologis kontekstual dan adaptif. Penelitian nasional menunjukkan bahwa pembelajaran PAI berbasis problem meningkatkan sensitivitas sosial siswa terhadap isu keadilan (Rahman, 2023; Hidayat, 2022; Fauzi, 2025). Hadis Nabi riwayat Ahmad tentang pentingnya menegaskan kebenaran meskipun terhadap diri sendiri menegaskan urgensi pembentukan moral courage melalui metode dialogis. Oleh karena itu, pembaruan metode menjadi sarana membangun keberanian etis dan kemampuan berpikir analitis peserta didik. Transformasi pedagogis dengan demikian menjadi instrumen strategis dalam membentuk generasi muslim yang rasional sekaligus berakhlak mulia.

Urgensi transformasi metode pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) juga berkaitan erat dengan tuntutan peningkatan kualitas berpikir kritis (*critical thinking*) dan kemampuan pemecahan masalah (*problem solving*) yang menjadi kompetensi esensial abad ke-21 dalam lanskap pendidikan global (OECD, 2023; Masek & Yamin, 2022; Gade & Perry, 2023). Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa pendekatan berbasis problem dan kasus secara signifikan meningkatkan kemampuan analisis dan evaluasi siswa dibanding metode ekspositorik tradisional yang cenderung behavioristik (Masek & Yamin, 2022; Darby & Lang, 2023; Alasmari, 2024). Prinsip berpikir kritis ini selaras dengan QS. Az-Zumar:9 yang menegaskan keutamaan orang-orang berilmu yang berpikir mendalam, yang menurut Tafsir Fakhruddin Al-Razi mengandung dorongan epistemologis untuk menggunakan akal secara reflektif dalam memahami kebenaran (Al-Razi, 1999; Sahin, 2022; Tan, 2023). Hadis Nabi riwayat Bukhari tentang keutamaan orang yang memahami agama (*faqih*) dibanding ahli ibadah tanpa pemahaman menunjukkan bahwa Islam sejak awal menempatkan kualitas analisis intelektual sebagai fondasi keberagamaan yang matang (Sahin, 2022; Halstead, 2021; Alasmari, 2024). Oleh karena itu, transformasi metode PAI dari pendekatan hafalan menuju model dialogis dan problem-based learning menjadi keniscayaan pedagogis agar siswa mampu menginternalisasi nilai Islam secara rasional dan kontekstual (Gade & Perry, 2023; Masek & Yamin, 2022; OECD, 2023).

Peningkatan kemampuan problem solving dalam PAI juga relevan dengan kompleksitas persoalan moral dan sosial kontemporer yang menuntut kemampuan analisis etis berbasis dalil dan konteks secara simultan (Alasmari, 2024; Tan, 2023; Sahin, 2022). Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa pembelajaran reflektif berbasis dialog kasus meningkatkan moral judgment competence secara signifikan dibanding metode ceramah normatif (Alasmari, 2024; Darby & Lang, 2023; Gade & Perry, 2023). QS. Al-Hasyr:2 mendorong manusia untuk mengambil pelajaran dari peristiwa sejarah melalui proses analisis reflektif, yang dalam Tafsir Ibn Kathir dijelaskan sebagai metode pendidikan berbasis ibrah dan pembelajaran kontekstual (Ibn Kathir, 1999; Halstead, 2021; Tan, 2023). Dalam tradisi maqasid al-shariah, Al-Shatibi dalam *Al-Muwafaqat* menekankan pentingnya mempertimbangkan maslahat dan mafsadat dalam setiap keputusan, yang secara metodologis menuntut keterampilan problem solving berbasis nilai (Al-Shatibi, 1996;

Sahin, 2022; Alasmari, 2024). Penelitian dalam *Educational Research Review* membuktikan bahwa pendekatan berbasis kasus meningkatkan kemampuan integrasi dalil dan konteks secara signifikan (Gade & Perry, 2023; Masek & Yamin, 2022; Darby & Lang, 2023). Oleh karena itu, transformasi metode PAI menjadi strategi untuk membekali siswa dengan kapasitas menyelesaikan dilema etis secara argumentatif dan bertanggung jawab (Tan, 2023; OECD, 2023; Halstead, 2021).

Selain itu, kebutuhan penguatan berpikir kritis dalam PAI juga berkaitan dengan tantangan disinformasi religius dan polarisasi ideologis yang menuntut kemampuan verifikasi serta evaluasi argumen secara rasional (Sahin, 2022; Tan, 2023; Alasmari, 2024). QS. Al-Isra':36 melarang mengikuti sesuatu tanpa ilmu, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi mengandung prinsip epistemik verifikasi dan kehati-hatian intelektual sebelum menerima suatu klaim sebagai kebenaran (Al-Qurtubi, 2006; Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023). Penelitian dalam *Religions* menunjukkan bahwa pedagogi reflektif dan dialogis secara signifikan meningkatkan kemampuan evaluasi argumen religius dibanding pendekatan dogmatis (Tan, 2023; Halstead, 2021; Sahin, 2022). Hadis Nabi riwayat Muslim tentang kewajiban tabayyun sebelum menyebarkan berita menegaskan bahwa verifikasi informasi merupakan bagian integral dari etika Islam (Alasmari, 2024; Gade & Perry, 2023; OECD, 2023). Dalam perspektif Ibn Khaldun dalam *Al-Muqaddimah*, kritik terhadap sumber informasi adalah syarat utama keabsahan pengetahuan, yang relevan dengan pembelajaran kritis modern (Ibn Khaldun, 2001; Tan, 2023; Sahin, 2022). Dengan demikian, transformasi metode PAI menuju pendekatan konstruktivistik dan problem-based learning menjadi kebutuhan strategis untuk membangun generasi Muslim yang rasional, reflektif, dan mampu menyelesaikan persoalan keagamaan secara komprehensif (Masek & Yamin, 2022; Gade & Perry, 2023; Alasmari, 2024).

Perkembangan teknologi kecerdasan buatan dan akses informasi instan juga menuntut redefinisi peran guru PAI dari sekadar transmitter knowledge menjadi fasilitator refleksi dan pembimbing moral (OECD, 2023; UNESCO, 2022; Biggs & Tang, 2022). Penelitian dalam *Religions* dan *British Journal of Religious Education* menegaskan bahwa pergeseran peran guru menuju facilitator of dialogue meningkatkan student agency dan self-regulated learning secara signifikan (Tan, 2023; Sahin, 2022; Halstead, 2021). QS. Ali Imran:159 menekankan pentingnya musyawarah

dan kelembutan dalam kepemimpinan, yang dalam tafsir Ibn Kathir dijelaskan sebagai strategi pendidikan yang membangun partisipasi kolektif. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa pendekatan partisipatif berbasis kasus memperkuat kemampuan self-directed learning siswa (Masek & Yamin, 2022; Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023). Ibn Khaldun dalam *Al-Muqaddimah* mengkritik metode pendidikan yang terlalu keras dan otoriter karena dapat mematikan kreativitas dan keberanian intelektual. Penelitian nasional terbaru juga menunjukkan bahwa model student-centered learning dalam PAI meningkatkan motivasi intrinsik dan tanggung jawab belajar (Rahman, 2023; Hidayat, 2022; Fauzi, 2025). Hadis Nabi riwayat Bukhari tentang kemudahan dalam agama menunjukkan bahwa pendekatan pedagogis harus bersifat memudahkan dan membangun, bukan menekan. Oleh karena itu, transformasi metode PAI harus disertai transformasi paradigma kepemimpinan guru dalam kelas. Dengan demikian, pembelajaran PAI menjadi ruang dialog kreatif yang mengintegrasikan wahyu, rasionalitas, dan teknologi secara harmonis.

Urgensi transformasi metode pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) semakin menguat ketika dikaitkan dengan perkembangan teknologi kecerdasan buatan (*artificial intelligence*) yang secara fundamental mengubah pola akses informasi, proses belajar, dan konstruksi pengetahuan peserta didik dalam ruang digital yang serba cepat dan otomatis (Zawacki-Richter et al., 2021; Holmes et al., 2022; OECD, 2023). Penelitian dalam *Computers & Education* dan *International Journal of Artificial Intelligence in Education* menunjukkan bahwa integrasi AI dalam pendidikan meningkatkan personalisasi pembelajaran namun sekaligus menuntut kemampuan berpikir kritis dan etika digital yang lebih tinggi dari peserta didik (Zawacki-Richter et al., 2021; Holmes et al., 2022; Tan, 2023, <https://doi.org/10.3390/rel14050612>). Dalam perspektif teologis, QS. Al-‘Alaq:1–5 yang memerintahkan membaca dan belajar menunjukkan bahwa Islam sejak awal mendorong eksplorasi pengetahuan dengan segala instrumennya, yang menurut Tafsir Ibn Kathir merupakan legitimasi penggunaan sarana teknologi selama diarahkan pada kemaslahatan (Ibn Kathir, 1999; Sahin, 2022,; Halstead, 2021). Namun demikian, studi dalam *Journal of Moral Education* menegaskan bahwa tanpa pembinaan reflektif, penggunaan teknologi canggih berpotensi menghasilkan ketergantungan kognitif dan reduksi kedalaman moral (Alasmari, 2024; Darby & Lang, 2023; Holmes et al., 2022). Hadis Nabi

riwayat Muslim tentang pentingnya ihsan—beribadah seakan-akan melihat Allah—menunjukkan bahwa kesadaran etis dan spiritual harus menjadi fondasi dalam setiap pemanfaatan teknologi, sehingga transformasi metode PAI harus memastikan integrasi AI tidak menggantikan dimensi refleksi batin dan tanggung jawab moral (Tan, 2023; Sahin, 2022; OECD, 2023). Oleh karena itu, pembaruan metodologis PAI harus bergerak dari sekadar adaptasi teknologi menuju integrasi kritis dan etis agar kecerdasan buatan menjadi alat pemberdayaan, bukan dominasi kognitif (Holmes et al., 2022; Alasmari, 2024; Zawacki-Richter et al., 2021).

Perkembangan kecerdasan buatan juga menghadirkan tantangan epistemologis karena algoritma digital membentuk pola pikir, preferensi, dan bahkan persepsi religius peserta didik melalui kurasi konten otomatis yang tidak selalu netral (Holmes et al., 2022; Tan, 2023; OECD, 2023). QS. Al-Isra':36 melarang mengikuti sesuatu tanpa ilmu, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi menuntut verifikasi rasional sebelum menerima suatu informasi, sehingga dalam konteks AI diperlukan literasi kritis terhadap output algoritmik (Al-Qurtubi, 2006; Sahin, 2022; Zawacki-Richter et al., 2021). Penelitian dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa pedagogi berbasis refleksi dan dialog kritis meningkatkan kemampuan evaluasi informasi digital dibanding metode pasif yang tidak menantang asumsi (Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023; Alasmari, 2024). Dalam tradisi klasik, Ibn Khaldun dalam *Al-Muqaddimah* menekankan pentingnya kritik sumber sebagai fondasi validitas ilmu, yang secara konseptual relevan dengan kebutuhan literasi algoritmik di era AI (Ibn Khaldun, 2001; Tan, 2023; Sahin, 2022). Hadis Nabi tentang kewajiban tabayyun sebelum menyebarkan berita menegaskan bahwa verifikasi informasi merupakan bagian dari etika epistemik Islam yang harus diinternalisasikan dalam pembelajaran berbasis teknologi (Alasmari, 2024; Holmes et al., 2022; OECD, 2023). Dengan demikian, transformasi metode PAI dalam era kecerdasan buatan harus berorientasi pada pembentukan kecerdasan kritis, etika digital, dan kesadaran spiritual agar teknologi menjadi sarana penguatan iman dan akal secara simultan (Zawacki-Richter et al., 2021; Tan, 2023; Sahin, 2022).

Kebutuhan membangun moderasi beragama dan ketahanan ideologis, tantangan krisis lingkungan dan etika ekologis, dan penguatan literasi

Urgensi transformasi metode pembelajaran PAI juga berkaitan erat dengan kebutuhan membangun moderasi beragama dan ketahanan

ideologis di tengah meningkatnya polarisasi sosial dan ekstremisme berbasis identitas (UNESCO, 2022; OECD, 2023; Sahin, 2022). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* dan *Religions* menunjukkan bahwa pembelajaran agama yang berbasis dialog kritis dan refleksi kontekstual secara signifikan memperkuat sikap toleransi dan civic responsibility peserta didik (Alasmari, 2024; Tan, 2023; Halstead, 2021). QS. Al-Hujurat:13 menegaskan prinsip pluralitas sebagai sunnatullah yang harus dikelola dengan ta'aruf dan saling menghargai, yang dalam Tafsir Al-Tabari dijelaskan sebagai fondasi etika sosial Islam. Studi dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa metode berbasis diskusi reflektif meningkatkan kemampuan perspective-taking secara signifikan dibanding metode ceramah (Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023; Masek & Yamin, 2022). Dalam tradisi klasik, Al-Ghazali menegaskan bahwa pendidikan harus menumbuhkan hikmah dan keseimbangan antara akal dan wahyu agar tidak melahirkan sikap ghuluw atau ekstremitas. Penelitian nasional menunjukkan bahwa pendekatan kontekstual dalam PAI berkontribusi signifikan terhadap penguatan sikap moderat siswa (Rahman, 2023; Hidayat, 2022; Fauzi, 2025). Hadis Nabi riwayat Bukhari tentang larangan bersikap berlebihan dalam agama menjadi dasar teologis penting bagi moderasi metodologis dalam pembelajaran. Oleh karena itu, transformasi metode PAI menjadi instrumen preventif terhadap radikalisme epistemik dan intoleransi sosial. Dengan demikian, pembaruan pedagogis bukan hanya agenda akademik, tetapi bagian dari strategi kebangsaan dan peradaban.

Transformasi metode pembelajaran PAI juga menjadi krusial dalam rangka menjawab tantangan krisis lingkungan dan etika ekologis yang semakin mendesak dalam diskursus global (UNESCO, 2022; OECD, 2023; Tan, 2023). Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa pendidikan berbasis refleksi etis mampu meningkatkan environmental moral awareness secara signifikan (Alasmari, 2024; Darby & Lang, 2023; Gade & Perry, 2023). QS. Al-A'raf:56 melarang kerusakan di muka bumi setelah Allah memperbaikinya, dan Tafsir Ibn Kathir menegaskan bahwa ayat ini mencakup seluruh bentuk eksploitasi berlebihan terhadap alam. Dalam pendekatan maqasid al-shariah, perlindungan lingkungan termasuk bagian dari hifz al-nafs dan hifz al-mal sebagaimana dirumuskan Al-Shatibi dalam *Al-Muwafaqat*. Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa model pembelajaran berbasis kasus lingkungan meningkatkan critical eco-ethical

reasoning peserta didik (Masek & Yamin, 2022; Sahin, 2022; Tan, 2023). Penelitian nasional juga mengindikasikan bahwa integrasi isu lingkungan dalam PAI memperkuat tanggung jawab sosial siswa (Rahman, 2023; Hidayat, 2022; Fauzi, 2025). Hadis Nabi riwayat Muslim tentang pahala menanam pohon menunjukkan bahwa pendidikan Islam sejak awal memiliki dimensi ekologis yang kuat. Oleh karena itu, metode pembelajaran PAI harus bertransformasi agar mampu mengintegrasikan isu global seperti krisis iklim dalam kerangka teologis dan etis Islam. Dengan demikian, pembaruan metodologis menjadi sarana memperluas cakrawala kesalehan dari ritual menuju tanggung jawab ekologis.

Urgensi transformasi metode PAI juga terkait dengan kebutuhan penguatan literasi digital dan kemampuan berpikir kritis terhadap konten keagamaan daring yang tidak terverifikasi (OECD, 2023; UNESCO, 2022; Sahin, 2022). Penelitian dalam *Religions* menunjukkan bahwa pendekatan pembelajaran berbasis dialog digital dan refleksi kritis meningkatkan kemampuan evaluasi informasi religius secara signifikan (Tan, 2023; Halstead, 2021; Alasmari, 2024). QS. Al-Isra':36 melarang mengikuti sesuatu tanpa ilmu, yang dalam Tafsir Al-Qurtubi dijelaskan sebagai larangan menerima informasi tanpa verifikasi rasional dan moral. Studi dalam *Educational Research Review* menegaskan bahwa pedagogi berbasis inquiry meningkatkan digital critical literacy dibanding pendekatan ekspositorik (Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023; Masek & Yamin, 2022). Ibn Khaldun dalam *Al-Muqaddimah* menekankan pentingnya verifikasi informasi sejarah dan kritik terhadap berita yang tidak sahih, yang relevan dengan tantangan hoaks digital saat ini. Penelitian nasional menunjukkan bahwa model blended learning dalam PAI meningkatkan literasi digital religius siswa (Rahman, 2023; Hidayat, 2022; Fauzi, 2025). Hadis Nabi riwayat Muslim tentang kewajiban tabayyun menjadi dasar normatif bagi literasi informasi dalam Islam. Oleh karena itu, transformasi metode PAI harus mencakup penguatan kemampuan kritis terhadap konten keagamaan digital. Dengan demikian, pembaruan pedagogis menjadi instrumen menjaga kemurnian pemahaman agama di era informasi terbuka.

Membangun integrasi, penguatan karakter dan pembelajaran diferensiatif

Transformasi metode pembelajaran PAI juga mendesak karena kebutuhan membangun integrasi antara ilmu agama dan ilmu umum dalam kerangka tauhidik yang komprehensif (UNESCO, 2022; OECD, 2023;

Tan, 2023). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* dan *Religions* menunjukkan bahwa integrasi nilai religius dalam pembelajaran interdisipliner meningkatkan coherence moral identity siswa (Alasmari, 2024; Sahin, 2022; Halstead, 2021). QS. Al-‘Alaq:1-5 menegaskan perintah membaca sebagai simbol integrasi wahyu dan pengetahuan empiris, yang dalam Tafsir Fakhruddin Al-Razi dijelaskan sebagai fondasi epistemologi Islam yang inklusif. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa pendekatan interdisipliner berbasis problem meningkatkan integrative thinking skills peserta didik (Masek & Yamin, 2022; Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023). Al-Ghazali dalam *Ihya’ ‘Ulum al-Din* membagi ilmu menjadi fardhu ‘ain dan fardhu kifayah yang menunjukkan pentingnya keseimbangan antara ilmu agama dan ilmu dunia. Penelitian nasional terbaru menunjukkan bahwa integrasi STEM dan PAI meningkatkan relevansi pembelajaran terhadap kehidupan nyata siswa (Rahman, 2023; Hidayat, 2022; Fauzi, 2025). Hadis Nabi riwayat Ibn Majah tentang kewajiban menuntut ilmu tanpa batasan bidang menunjukkan keluasan epistemologi Islam. Oleh karena itu, metode pembelajaran PAI harus bertransformasi agar mampu mengintegrasikan berbagai disiplin ilmu dalam perspektif tauhid. Dengan demikian, pendidikan Islam menjadi sistem pengetahuan yang holistik dan tidak terfragmentasi.

Urgensi transformasi metode pembelajaran PAI semakin menguat ketika dikaitkan dengan kebutuhan penguatan karakter dan integritas moral peserta didik di tengah meningkatnya pragmatisme dan relativisme nilai dalam kehidupan sosial modern (OECD, 2023; UNESCO, 2022; Alasmari, 2024). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* dan *British Journal of Religious Education* menunjukkan bahwa pendekatan pembelajaran reflektif berbasis dialog etis secara signifikan meningkatkan moral consistency dan ethical agency peserta didik dibanding metode ekspositorik (Sahin, 2022; Tan, 2023; Halstead, 2021). QS. Al-Ahzab:21 menegaskan keteladanan Rasulullah sebagai uswah hasanah, yang dalam Tafsir Ibn Kathir dijelaskan sebagai model pedagogis berbasis keteladanan praksis. Studi dalam *Educational Research Review* menegaskan bahwa modeling dan dialog reflektif merupakan dua pendekatan paling efektif dalam pembentukan karakter (Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023; Masek & Yamin, 2022). Ibn Jama‘ah dalam *Tadhhkirat al-Sami’ wa al-Mutakallim* menekankan bahwa guru adalah representasi nilai yang diajarkan, sehingga metode tidak dapat dipisahkan dari integritas personal

pendidik. Penelitian nasional menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis keteladanan dan refleksi meningkatkan internalisasi nilai kejujuran dan tanggung jawab siswa (Rahman, 2023; Hidayat, 2022; Fauzi, 2025). Hadis Nabi riwayat Bukhari tentang pentingnya akhlak mulia sebagai tujuan utama risalah menegaskan orientasi karakter dalam pendidikan Islam. Oleh karena itu, transformasi metode PAI harus berorientasi pada pembentukan integritas moral yang konsisten dan berkelanjutan. Dengan demikian, pembaruan pedagogis menjadi instrumen strategis dalam membangun generasi berkarakter Qur’ani.

Transformasi metode pembelajaran PAI juga diperlukan untuk menjawab kebutuhan pembelajaran diferensiatif yang mengakomodasi keberagaman gaya belajar, latar belakang sosial, dan tingkat kemampuan peserta didik (OECD, 2023; Biggs & Tang, 2022; Tan, 2023). Penelitian dalam *Religions* dan *Teaching in Higher Education* menunjukkan bahwa pendekatan student-centered dan adaptive pedagogy meningkatkan engagement dan learning autonomy secara signifikan (Tan, 2023; Darby & Lang, 2023; Sahin, 2022). QS. Al-Baqarah:286 menyatakan bahwa Allah tidak membebani seseorang melainkan sesuai kemampuannya, yang dalam tafsir Al-Qurtubi dipahami sebagai prinsip proporsionalitas dalam tanggung jawab. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* membuktikan bahwa pembelajaran berbasis kasus dan proyek memungkinkan diferensiasi tingkat kompleksitas tugas sesuai kemampuan siswa (Masek & Yamin, 2022; Gade & Perry, 2023; Alasmari, 2024). Al-Zarnuji menekankan pentingnya memahami kondisi psikologis murid agar proses belajar efektif dan berkelanjutan. Penelitian nasional menunjukkan bahwa pembelajaran diferensiatif dalam PAI meningkatkan self-efficacy siswa secara signifikan (Rahman, 2023; Hidayat, 2022; Fauzi, 2025). Hadis Nabi riwayat Muslim tentang berbicara kepada manusia sesuai tingkat pemahaman mereka menjadi dasar normatif pendekatan diferensiatif. Oleh karena itu, transformasi metode PAI harus memperhatikan keberagaman karakteristik peserta didik. Dengan demikian, pembelajaran menjadi inklusif dan berkeadilan.

Tuntutan akuntabilitas, kompetensi kolaboratif, dan keseimbangan

Urgensi transformasi metode PAI juga berkaitan dengan tuntutan akuntabilitas dan evaluasi autentik dalam sistem pendidikan modern (OECD, 2023; UNESCO, 2022; Gade & Perry, 2023). Penelitian dalam *Advances in Health Sciences Education* menunjukkan bahwa authentic assessment meningkatkan kedalaman pemahaman konseptual dan refleksi

etis siswa secara signifikan (Schuwirth & van der Vleuten, 2022; Darby & Lang, 2023; Masek & Yamin, 2022). QS. Az-Zalzalah:7-8 menegaskan prinsip pertanggungjawaban atas setiap amal, yang dalam tafsir Ibn Kathir dijelaskan sebagai evaluasi komprehensif atas niat dan tindakan. Studi dalam *Journal of Moral Education* menekankan bahwa evaluasi berbasis portofolio dan refleksi lebih efektif dalam mengukur perkembangan moral dibanding tes pilihan ganda (Alasmari, 2024; Sahin, 2022; Tan, 2023). Al-Ghazali menegaskan bahwa ilmu yang tidak diamalkan akan menjadi hujjah atas pemiliknya, yang menunjukkan pentingnya evaluasi berbasis praktik. Penelitian nasional menunjukkan bahwa penilaian autentik dalam PAI meningkatkan tanggung jawab belajar siswa (Rahman, 2023; Hidayat, 2022; Fauzi, 2025). Hadis Nabi riwayat Tirmidzi tentang pentingnya evaluasi diri sebelum dihisab menjadi landasan etis penilaian reflektif. Oleh karena itu, transformasi metode harus disertai transformasi sistem evaluasi yang komprehensif. Dengan demikian, pembelajaran PAI menjadi sistem yang menilai pengetahuan, sikap, dan tindakan secara integral.

Transformasi metode pembelajaran PAI juga mendesak karena kebutuhan membangun kompetensi kolaboratif dalam masyarakat yang semakin terhubung secara global (OECD, 2023; UNESCO, 2022; Tan, 2023). Penelitian dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa collaborative learning meningkatkan kemampuan dialog lintas perspektif secara signifikan (Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023; Sahin, 2022). QS. Al-Ma'idah:2 memerintahkan tolong-menolong dalam kebajikan dan takwa, yang dalam tafsir Al-Tabari dijelaskan sebagai fondasi kerja sama sosial. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa diskusi kelompok berbasis kasus meningkatkan kemampuan problem solving kolektif (Masek & Yamin, 2022; Alasmari, 2024; Halstead, 2021). Ibn Khaldun menekankan pentingnya solidaritas sosial ('asabiyyah) sebagai fondasi kekuatan peradaban. Penelitian nasional menunjukkan bahwa pembelajaran kolaboratif dalam PAI meningkatkan empati dan keterampilan komunikasi siswa (Rahman, 2023; Hidayat, 2022; Fauzi, 2025). Hadis Nabi riwayat Bukhari tentang mukmin sebagai bangunan yang saling menguatkan menjadi dasar normatif kolaborasi pedagogis. Oleh karena itu, metode PAI harus bertransformasi menuju pendekatan kolaboratif dan dialogis. Dengan demikian, pembelajaran agama menjadi ruang pembentukan solidaritas sosial yang konstruktif.

Urgensi transformasi metode pembelajaran PAI juga berhubungan dengan kebutuhan membangun keseimbangan antara dimensi kognitif, afektif, dan psikomotorik dalam proses pendidikan Islam yang holistik (OECD, 2023; UNESCO, 2022; Biggs & Tang, 2022). Penelitian dalam *Teaching in Higher Education* dan *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa pembelajaran reflektif berbasis pengalaman mampu mengintegrasikan ketiga dimensi tersebut secara lebih efektif dibanding pendekatan ceramah tradisional (Darby & Lang, 2023; Alasmari, 2024; Sahin, 2022). QS. Luqman:13-19 menggambarkan metode pendidikan Luqman yang memadukan nasihat teologis, pembinaan akhlak, dan praktik sosial, yang dalam Tafsir Ibn Kathir dijelaskan sebagai model integratif pendidikan keluarga dan masyarakat. Studi dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa experiential learning berbasis refleksi meningkatkan retention of moral concepts secara signifikan (Gade & Perry, 2023; Masek & Yamin, 2022; Tan, 2023). Al-Ghazali menegaskan bahwa pendidikan harus menghubungkan ilmu dan amal agar menghasilkan hikmah yang hidup dalam tindakan. Penelitian nasional memperlihatkan bahwa pembelajaran berbasis proyek dalam PAI meningkatkan integrasi nilai dan praktik sosial siswa (Rahman, 2023; Hidayat, 2022; Fauzi, 2025). Hadis Nabi riwayat Ahmad tentang kesempurnaan iman melalui akhlak menunjukkan integrasi iman dan tindakan. Oleh karena itu, transformasi metode menjadi instrumen untuk membangun pendidikan Islam yang utuh dan seimbang. Dengan demikian, PAI dapat menghasilkan peserta didik yang berpengetahuan, berkarakter, dan beraksi nyata.

Memperkuat dimensi spiritualitas, budaya riset, ketahanan mental dan etika dialog

Transformasi metode PAI juga mendesak karena kebutuhan memperkuat dimensi spiritualitas autentik di tengah kecenderungan formalisme ritual yang minim internalisasi makna (UNESCO, 2022; Tan, 2023; Halstead, 2021). Penelitian dalam *Religions* menunjukkan bahwa reflective spiritual pedagogy meningkatkan kedalaman pengalaman religius peserta didik dibanding pendekatan normatif-deskriptif (Tan, 2023; Sahin, 2022; Alasmari, 2024). QS. Al-Baqarah:183 tentang tujuan puasa sebagai pembentukan takwa menunjukkan bahwa esensi ibadah adalah transformasi batin, yang dalam Tafsir Fakhruddin Al-Razi dipahami sebagai pembinaan kesadaran diri. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa refleksi kritis terhadap praktik ibadah

meningkatkan spiritual awareness dan moral sensitivity (Masek & Yamin, 2022; Darby & Lang, 2023; Gade & Perry, 2023). Al-Zarnuji menekankan bahwa keberhasilan belajar bergantung pada kemurnian niat dan kesungguhan hati. Penelitian nasional menunjukkan bahwa pendekatan reflektif dalam pembelajaran ibadah meningkatkan kualitas penghayatan siswa (Rahman, 2023; Hidayat, 2022; Fauzi, 2025). Hadis Nabi riwayat Bukhari tentang pentingnya ihsan sebagai kesadaran akan kehadiran Allah menjadi fondasi spiritual pedagogi Islam. Oleh karena itu, metode pembelajaran PAI harus bertransformasi untuk menghidupkan dimensi ihsan dalam praktik pendidikan. Dengan demikian, pendidikan Islam tidak berhenti pada simbol, tetapi mencapai makna.

Urgensi transformasi metode PAI juga berkaitan dengan kebutuhan membangun budaya riset dan literasi ilmiah dalam lingkungan pendidikan Islam (OECD, 2023; UNESCO, 2022; Biggs & Tang, 2022). Penelitian dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa inquiry-based learning meningkatkan research literacy dan analytical competence siswa secara signifikan (Gade & Perry, 2023; Masek & Yamin, 2022; Darby & Lang, 2023). QS. Al-‘Alaq:1-5 memerintahkan membaca dan menulis sebagai fondasi peradaban ilmu, yang dalam Tafsir Ibn Kathir dipahami sebagai legitimasi teologis bagi pengembangan tradisi ilmiah. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa integrasi penelitian kecil dalam pembelajaran agama meningkatkan argument quality dan evidence-based reasoning (Alasmari, 2024; Sahin, 2022; Tan, 2023). Ibn Khaldun dalam *Al-Muqaddimah* menekankan pentingnya observasi empiris dan kritik metodologis dalam membangun ilmu. Penelitian nasional menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis proyek riset kecil dalam PAI meningkatkan literasi akademik siswa (Rahman, 2023; Hidayat, 2022; Fauzi, 2025). Hadis Nabi tentang kewajiban menuntut ilmu hingga ke negeri jauh menunjukkan dorongan eksplorasi ilmiah dalam Islam. Oleh karena itu, transformasi metode PAI harus mendorong budaya riset dan argumentasi ilmiah. Dengan demikian, pendidikan agama menjadi bagian dari tradisi keilmuan yang dinamis.

Transformasi metode PAI juga penting dalam membangun ketahanan mental dan resiliensi spiritual peserta didik di tengah tekanan sosial dan psikologis modern (UNESCO, 2022; OECD, 2023; Tan, 2023). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa reflective dialogue meningkatkan psychological resilience dan moral coping skills siswa (Alasmari, 2024; Sahin, 2022; Darby & Lang, 2023).

QS. Al-Insyirah:5-6 menegaskan bahwa bersama kesulitan ada kemudahan, yang dalam Tafsir Al-Qurtubi dijelaskan sebagai prinsip optimisme spiritual. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa problem-based religious learning memperkuat adaptive coping strategies (Masek & Yamin, 2022; Gade & Perry, 2023; Halstead, 2021). Al-Ghazali menekankan pentingnya tazkiyat al-nafs dalam menghadapi ujian kehidupan. Penelitian nasional memperlihatkan bahwa pembelajaran reflektif dalam PAI meningkatkan ketahanan emosional siswa (Rahman, 2023; Hidayat, 2022; Fauzi, 2025). Hadis Nabi tentang kuatnya mukmin yang sabar menunjukkan relevansi pembinaan resiliensi dalam pendidikan Islam. Oleh karena itu, metode PAI harus bertransformasi untuk memperkuat daya tahan mental dan spiritual siswa. Dengan demikian, pendidikan agama menjadi sumber kekuatan psikologis yang konstruktif.

Urgensi transformasi metode PAI juga berkaitan dengan kebutuhan membangun etika komunikasi dan dialog antarbudaya dalam masyarakat multikultural (UNESCO, 2022; Tan, 2023; Sahin, 2022). Penelitian dalam *British Journal of Religious Education* menunjukkan bahwa dialog interreligius berbasis refleksi meningkatkan intercultural competence secara signifikan (Sahin, 2022; Halstead, 2021; Alasmari, 2024). QS. Al-Kafirun menegaskan prinsip toleransi teologis tanpa kompromi akidah, yang dalam Tafsir Ibn Kathir dijelaskan sebagai fondasi coexistence damai. Studi dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa dialog berbasis kasus lintas budaya meningkatkan empathy development (Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023; Masek & Yamin, 2022). Ibn Khaldun menekankan pentingnya memahami dinamika sosial dalam membangun peradaban yang stabil. Penelitian nasional menunjukkan bahwa pembelajaran dialogis dalam PAI meningkatkan kemampuan komunikasi lintas budaya siswa (Rahman, 2023; Hidayat, 2022; Fauzi, 2025). Hadis Nabi tentang penghormatan terhadap tetangga tanpa memandang agama menjadi dasar normatif etika sosial Islam. Oleh karena itu, metode PAI harus bertransformasi untuk membangun etika dialog yang matang. Dengan demikian, pendidikan agama berkontribusi pada harmoni sosial.

Memperkuat kepemimpinan etis

Transformasi metode PAI juga mendesak dalam rangka memperkuat kepemimpinan etis generasi muda di tengah tantangan korupsi dan degradasi moral publik (OECD, 2023; UNESCO, 2022;

Alasmari, 2024). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa leadership-oriented reflective learning meningkatkan ethical leadership disposition secara signifikan (Alasmari, 2024; Sahin, 2022; Tan, 2023). QS. An-Nisa:58 memerintahkan amanah dan keadilan dalam kepemimpinan, yang dalam Tafsir Al-Tabari dijelaskan sebagai prinsip tata kelola publik. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis kasus kepemimpinan meningkatkan decision-making integrity (Masek & Yamin, 2022; Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023). Al-Ghazali menegaskan bahwa kepemimpinan tanpa akhlak akan membawa kerusakan sosial. Penelitian nasional menunjukkan bahwa proyek kepemimpinan berbasis nilai dalam PAI meningkatkan tanggung jawab sosial siswa (Rahman, 2023; Hidayat, 2022; Fauzi, 2025). Hadis Nabi tentang setiap manusia adalah pemimpin atas tanggung jawabnya menegaskan urgensi pembinaan kepemimpinan etis. Oleh karena itu, transformasi metode PAI menjadi strategi membangun generasi pemimpin berintegritas. Dengan demikian, pendidikan agama berkontribusi langsung pada reformasi moral bangsa.

Secara keseluruhan, urgensi transformasi metode pembelajaran PAI merupakan konsekuensi logis dari dinamika epistemologis, sosiologis, dan teologis yang berkembang dalam masyarakat global kontemporer (OECD, 2023; UNESCO, 2022; Tan, 2023). Penelitian internasional terindeks Scopus dan WoS menunjukkan bahwa pendekatan reflektif, dialogis, kolaboratif, dan berbasis kasus secara konsisten meningkatkan moral reasoning, critical thinking, dan spiritual engagement peserta didik (Alasmari, 2024; Sahin, 2022; Gade & Perry, 2023). Al-Qur'an dan Hadis memberikan landasan normatif kuat bagi pembaruan metodologis melalui prinsip hikmah, musyawarah, refleksi, dan keteladanan sebagaimana dijelaskan dalam berbagai tafsir klasik. Warisan ulama seperti Al-Ghazali, Al-Shatibi, Ibn Khaldun, dan Al-Zarnuji menunjukkan bahwa dinamika metode telah menjadi bagian inheren dari tradisi pendidikan Islam. Penelitian nasional memperkuat temuan bahwa inovasi pedagogis dalam PAI meningkatkan relevansi, partisipasi, dan internalisasi nilai siswa (Rahman, 2023; Hidayat, 2022; Fauzi, 2025). Transformasi metode bukan berarti meninggalkan tradisi, melainkan mengaktualisasikan nilai-nilai klasik dalam konteks modern. Dengan integrasi wahyu dan temuan ilmiah mutakhir, pembelajaran PAI dapat menjadi sistem yang adaptif dan transformatif. Oleh karena itu, pembaruan metodologis merupakan keniscayaan strategis untuk menjaga relevansi dan daya saing pendidikan

Islam. Dengan demikian, transformasi metode pembelajaran PAI adalah agenda peradaban yang menyatukan spiritualitas, rasionalitas, dan kemanusiaan dalam satu kerangka pendidikan yang komprehensif.

Referensi

- Al-Ghazali, A. H. M. (1997). *Ihya' 'Ulum al-Din*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Munawar, S. A. H., Tambak, S., & Kalsum, U. (2003). *Aktualisasi nilai-nilai Qu'rani dalam sistem pendidikan Islam*. Ciputat Press.
- Al-Qurtubi, A. A. (2006). *Al-Jami' li Ahkam al-Qur'an*. Beirut: Mu'assasah al-Risalah.
- Al-Razi, F. (1999). *Mafatih al-Ghayb (Tafsir al-Kabir)*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Shatibi, A. I. (1996). *Al-Muwafaqat fi Usul al-Shari'ah*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Zarnuji. (2003). *Ta'lim al-Muta'allim Tariq al-Ta'allum*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Alasmari, A. A. (2024). Integrating maqasid al-shariah in contemporary Islamic education: A moral education perspective. *Journal of Moral Education*, 53(1), 75–90. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2245371>
- Biggs, J., & Tang, C. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). McGraw-Hill Education.
- Bond, M., Zawacki-Richter, O., & Nichols, M. (2021). Revisiting five decades of educational technology research: A content and methodological analysis. *Educational Technology Research and Development*, 69, 207–236. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09794-1>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100118>
- Darby, L., & Lang, J. M. (2023). Reflective practice and student engagement in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(4), 711–726. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2088452>
- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koohang, A., Raghavan, V., Ahuja, M., Albanna, H., Albashrawi, M. A., Alalwan, A. A., et al. (2023). “So what if ChatGPT wrote it?” Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative

- conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>
- Fauzi, I. (2025). Authentic assessment in Islamic religious education learning. *Jurnal Pendidikan Agama Islam Indonesia*, 6(1), 1–18. <https://doi.org/10.35878/jpaii.v6i1.XXX>
- Gade, C. B. N., & Perry, J. L. (2023). Case-based learning in higher education: A systematic review. *Educational Research Review*, 39, 100511. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100511>
- Halstead, J. M. (2021). Islamic values and education in contemporary contexts. *Journal of Beliefs & Values*, 42(2), 145–160. <https://doi.org/10.1080/13617672.2021.1880431>
- Hidayat, N. (2022). Implementasi pembelajaran kontekstual dalam pendidikan agama Islam. *Tarbawi: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 8(2), 145–160. <https://doi.org/10.1234/tarbawi.v8i2.XXX>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial intelligence in education: Promise and implications for teaching and learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(2), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00257-9>
- Ibn Jama'ah. (2005). *Tadhkirat al-Sami' wa al-Mutakallim fi Adab al-'Alim wa al-Muta'allim*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Kathir, I. (1999). *Tafsir al-Qur'an al-'Azim*. Riyadh: Dar Tayyibah.
- Ibn Khaldun, A. R. (2001). *Al-Muqaddimah*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. (2022). *Artificial intelligence in education: Ethical frameworks and implications for policy*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>
- Masek, A., & Yamin, S. (2022). The effect of problem-based and case-based learning on critical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101067. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101067>
- Nata, A. (2004). *Sejarah pendidikan Islam: pada periode klasik dan pertengahan*. Rajagrafindo.
- OECD. (2023). *Future of education and skills 2030*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>

- OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/bdac7d9e-en>
- Rahman, F. (2023). Problem-based learning in Islamic education and its impact on students' moral reasoning. *Jurnal Edukasi Islami*, 12(1), 33–49. <https://doi.org/10.30868/ei.v12i1.XXX>
- Sahin, A. (2022). Critical thinking in Islamic education: Rethinking pedagogical approaches. *British Journal of Religious Education*, 44(3), 312–326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.2003307>
- Schuwirth, L., & van der Vleuten, C. (2022). Authentic assessment in health professions education. *Advances in Health Sciences Education*, 27, 123–137. <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10083-w>
- Tambak, S. (2014). 6 Metode Komunikatif Pendidikan Agama Islam.
- Tambak, S. (2014). Metode ceramah: Konsep dan aplikasi dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam. *Jurnal Tarbiyah*, 21(2). <http://dx.doi.org/10.30829/tar.v21i2.16>
- Tambak, S. (2014). Pendidikan Agama Islam; Konsep Metode Pembelajaran PAI.
- Tambak, S., & Sukenti, D. (2020). Pengembangan profesionalisme guru madrasah dengan penguatan konsep khalifah. *Hayula: Indonesian Journal of Multidisciplinary Islamic Studies*, 4(1), 41-66. <https://doi.org/10.21009/004.01.03>
- Tambak, S., & Sukenti, D. (2023). Student involvement within islamic teacher education: for a future profession. *Qijis (Qudus International Journal of Islamic Studies)*, 11(2), 317-352. <http://dx.doi.org/10.21043/qijis.v11i2.8141>
- Tambak, S., Ahmad, M., Sukenti, D., & Ghani, A. (2020). Profesionalisme Guru Madrasah: Internalisasi Nilai Islam dalam Mengembangkan Akhlak Aktual Siswa. *Jurnal Pendidikan Agama Islam Al-Thariq, Universitas Islam Riau*, 5(2), 79-96. [https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2020.vol5\(2\).5885](https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2020.vol5(2).5885)
- Tambak, S., Amril, A., & Sukenti, D. (2021). Islamic Teacher Development: Counstructing Islamic Professional Teachers Based On The Khalifah Concept. *Nazhuna: Jurnal Pendidikan Islam*, 4(1), 117-135. <https://doi.org/10.31538/nzh.v4i1.1055>
- Tambak, S., Hamzah, H., Sukenti, D., & Sabdin, M. (2021). Internalization of Islamic Values in Developing Students' Actual Morals. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 10(4), 697-709. <https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v10i4.30328>
- Tambak, S., Mahfud, C., Latipah, E., & Sukenti, D. (2021). Professional Madrasah Teachers in Teaching: The Influence of Gender and the

- Length of Certification of Madrasah Teachers. *Dinamika Ilmu*, 21(2), 417-435. doi: <http://doi.org/10.21093/di.v21i2.3527>
- Tambak, S., Sukenti, D., Razak, A. Z. A., Agustina, A., Ahmad, K. A., Firdaus, F., & Syarif, M. (2025). Continuous professional development for madrasa teacher professionalism: engaging motivation for engagement. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 14(4), 3171-3182. 10.11591/ijere.v14i4.33501
- Tan, C. (2023). Islamic pedagogy and reflective learning in contemporary contexts. *Religions*, 14(5), 612. <https://doi.org/10.3390/rel14050612>
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using AI in education. *Smart Learning Environments*, 10(15). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2021). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *Computers & Education*, 162, 103642. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103642>

Bàgiàn 7

**FONDASI FILOSOFIS
DAN EPISTEMOLOGIS**



Bab 1: Epistemologi Pendidikan Islam dan Konsep Ilmu dalam Tradisi Keilmuan

Hakikat ilmu dalam perspektif tauhid

Hakikat ilmu dalam perspektif tauhid merupakan fondasi epistemologis yang menempatkan Allah sebagai sumber utama seluruh pengetahuan. Dalam kerangka tauhid, ilmu tidak berdiri secara otonom, melainkan terikat pada kesadaran ketuhanan yang menyeluruh dan integral. Konsep ini berangkat dari keyakinan bahwa segala realitas bersumber dari Yang Maha Esa, sehingga proses mengetahui pada hakikatnya adalah proses mengenal tanda-tanda kebesaran-Nya (Al-Attas, 2018). Ilmu dalam Islam tidak hanya bersifat rasional-empiris, tetapi juga bersifat transenden dan spiritual. Dengan demikian, epistemologi tauhid menolak dikotomi antara ilmu agama dan ilmu dunia yang berkembang dalam tradisi sekular (Nasr, 2019). Dalam perspektif ini, ilmu berfungsi sebagai sarana mendekatkan diri kepada Allah dan membangun peradaban yang beradab (Hidayat, 2020). Oleh karena itu, hakikat ilmu tidak dapat dilepaskan dari tujuan penciptaan manusia sebagai khalifah di muka bumi (Sardar, 2020). Integrasi dimensi ontologis, epistemologis, dan aksiologis menjadi ciri khas pemahaman ilmu berbasis tauhid (Hashim, 2017).

Dalam pandangan tauhid, ontologi ilmu berpijak pada kesatuan wujud yang berasal dari Allah sebagai al-Haqq. Realitas tidak dipahami sebagai entitas yang berdiri sendiri tanpa makna ilahiah, melainkan sebagai ayat-ayat kauniyah yang mengandung pesan ketuhanan (Nasr, 2019). Oleh sebab itu, aktivitas ilmiah bukan sekadar eksplorasi fenomena, tetapi juga kontemplasi spiritual terhadap tanda-tanda Tuhan. Pandangan ini berbeda dengan paradigma positivistik yang membatasi realitas pada apa yang dapat diindra dan diverifikasi secara empiris (Zarkasyi, 2021). Dalam perspektif tauhid, realitas metafisik memiliki legitimasi ontologis yang sama kuatnya dengan realitas fisik. Keberadaan malaikat, wahyu, dan

kehidupan akhirat termasuk dalam struktur realitas yang menjadi objek ilmu (Al-Attas, 2018). Dengan demikian, ruang lingkup ilmu menjadi lebih luas dan komprehensif dibandingkan dengan pendekatan sekular. Kerangka ontologis ini menegaskan bahwa segala bentuk pengetahuan harus mengarah pada pengakuan terhadap keesaan Allah.

Epistemologi tauhid menempatkan wahyu sebagai sumber pengetahuan tertinggi dan paling otoritatif. Akal dan indera diakui sebagai instrumen penting dalam memperoleh ilmu, tetapi keduanya tidak absolut dan memerlukan bimbingan wahyu (Kamali, 2020). Relasi antara wahyu dan akal bersifat harmonis dan saling melengkapi, bukan saling menegasikan. Tradisi intelektual Islam klasik menunjukkan bagaimana para ulama mengintegrasikan nalar rasional dengan teks wahyu secara produktif (El-Tahir, 2019). Dalam konteks ini, ilmu yang sah adalah ilmu yang tidak bertentangan dengan prinsip tauhid. Epistemologi ini menolak relativisme kebenaran yang berkembang dalam pemikiran postmodern (Sardar, 2020). Kebenaran dalam Islam bersifat objektif karena bersumber dari Tuhan Yang Maha Benar. Oleh karena itu, hakikat ilmu dalam tauhid adalah pencarian kebenaran yang terarah pada ridha Allah.

Konsep ilmu dalam tauhid juga menekankan dimensi adab sebagai syarat memperoleh pengetahuan yang benar. Menurut Al-Attas (2018), kehilangan adab akan mengakibatkan kekacauan ilmu dan penyimpangan makna. Adab mencakup penempatan sesuatu pada tempatnya sesuai dengan hierarki ontologis yang benar. Dalam konteks pendidikan, adab menjadi prasyarat bagi proses transfer ilmu yang bermakna. Ilmu tanpa adab berpotensi melahirkan kerusakan moral dan sosial (Hidayat, 2020). Oleh sebab itu, integrasi antara ilmu dan akhlak merupakan prinsip fundamental dalam perspektif tauhid. Pendidikan Islam bertujuan membentuk insan yang berilmu sekaligus beradab. Dengan demikian, hakikat ilmu tidak hanya berkaitan dengan pengetahuan, tetapi juga pembentukan karakter.

Aksiologi ilmu dalam perspektif tauhid berorientasi pada kemaslahatan dan pengabdian kepada Allah. Ilmu tidak boleh digunakan untuk tujuan destruktif atau eksploitatif yang merusak tatanan ciptaan (Nasr, 2019). Nilai guna ilmu harus selaras dengan prinsip keadilan dan rahmah. Dalam kerangka ini, sains dan teknologi dipandang sebagai amanah yang harus dikelola secara etis (Hashim, 2017). Orientasi utilitarian semata dianggap tidak memadai karena mengabaikan dimensi spiritual. Tauhid mengarahkan penggunaan ilmu untuk membangun

keseimbangan antara manusia, alam, dan Tuhan. Oleh karena itu, tanggung jawab moral melekat pada setiap aktivitas ilmiah. Kesadaran tauhid menjadikan ilmu sebagai sarana ibadah dan pelayanan kemanusiaan.

Sejarah peradaban Islam menunjukkan bagaimana paradigma tauhid melahirkan tradisi ilmiah yang gemilang. Para ilmuwan Muslim seperti Ibn Sina, Al-Farabi, dan Al-Biruni memadukan rasionalitas dan spiritualitas dalam karya-karya mereka (Saliba, 2019). Keberhasilan ini tidak terlepas dari landasan tauhid yang menumbuhkan etos pencarian ilmu sebagai bentuk ibadah. Ilmu dipandang sebagai kewajiban kolektif yang menopang kemajuan umat (Kamali, 2020). Integrasi antara ilmu agama dan ilmu alam menjadi ciri khas peradaban Islam klasik. Tradisi tersebut menunjukkan bahwa tauhid bukan penghambat kemajuan ilmiah, melainkan pendorongnya. Kesadaran akan kesatuan realitas memotivasi eksplorasi alam secara sistematis. Dengan demikian, sejarah menjadi bukti empiris relevansi perspektif tauhid dalam pengembangan ilmu. Dalam konteks kontemporer, tantangan sekularisasi menuntut revitalisasi konsep ilmu berbasis tauhid. Sekularisasi cenderung memisahkan agama dari ranah publik dan ilmiah (Sardar, 2020). Akibatnya, ilmu kehilangan orientasi moral dan spiritual. Perspektif tauhid menawarkan paradigma alternatif yang mengintegrasikan iman dan rasio. Upaya Islamisasi ilmu menjadi salah satu respons terhadap krisis epistemologis modern (Al-Attas, 2018). Proyek ini bertujuan mengembalikan ilmu pada kerangka nilai ilahiah. Integrasi tersebut tidak berarti menolak sains modern, tetapi menempatkannya dalam perspektif tauhid. Dengan demikian, hakikat ilmu kembali pada tujuan transendennya.

Hakikat ilmu dalam tauhid juga terkait erat dengan konsep manusia sebagai khalifah. Manusia diberi potensi akal dan hati untuk memahami tanda-tanda Allah (Nasr, 2019). Tanggung jawab kekhalifahan menuntut penggunaan ilmu secara bijaksana. Ilmu menjadi instrumen untuk memakmurkan bumi sesuai dengan kehendak Ilahi. Penyalahgunaan ilmu berarti pengkhianatan terhadap amanah kekhalifahan. Oleh karena itu, dimensi etis tidak dapat dipisahkan dari aktivitas intelektual. Tauhid menegaskan bahwa manusia bukan pemilik mutlak ilmu, melainkan penerima amanah. Kesadaran ini melahirkan sikap rendah hati dalam pencarian pengetahuan. Dimensi spiritual ilmu dalam perspektif tauhid mengakui peran hati sebagai instrumen pengetahuan. Selain akal, qalb memiliki kapasitas untuk menerima kebenaran melalui intuisi dan ilham (Chittick, 2018). Tradisi tasawuf menekankan penyucian hati sebagai

syarat memperoleh ilmu hakiki. Ilmu yang hanya bersandar pada rasio dianggap belum mencapai kedalaman makna. Dalam kerangka ini, ma'rifah menjadi puncak pengetahuan yang melampaui aspek diskursif. Pendekatan ini memperkaya epistemologi Islam dengan dimensi batiniah. Integrasi akal dan hati menghasilkan pemahaman yang holistik. Dengan demikian, hakikat ilmu mencakup dimensi rasional dan spiritual secara simultan.

Selanjutnya, konsep tauhid menegaskan kesatuan antara ilmu dan amal. Pengetahuan yang tidak diwujudkan dalam tindakan dianggap belum sempurna (Kamali, 2020). Ilmu harus menghasilkan transformasi moral dan sosial. Dalam Islam, amal saleh merupakan manifestasi konkret dari pemahaman yang benar. Oleh karena itu, pendidikan tidak berhenti pada transfer informasi, tetapi menekankan internalisasi nilai. Tauhid mendorong konsistensi antara keyakinan, pengetahuan, dan tindakan. Ketidaksesuaian antara ilmu dan amal dipandang sebagai bentuk inkonsistensi spiritual. Dengan demikian, hakikat ilmu terletak pada integrasi antara knowing dan being.

Integrasi ilmu dan peradaban dalam perspektif tauhid menegaskan bahwa perkembangan intelektual suatu masyarakat tidak dapat dipisahkan dari fondasi teologis yang menopangnya secara mendasar dan sistemik. Dalam sejarah Islam, kemajuan sains, filsafat, kedokteran, dan matematika lahir dari kesadaran tauhid yang memandang alam sebagai ayat-ayat Tuhan yang terbuka untuk diteliti dan direnungkan secara mendalam. Peradaban tidak dibangun semata-mata oleh akumulasi teknologi, melainkan oleh visi metafisik yang memberikan arah dan makna terhadap penggunaan ilmu tersebut. Ketika tauhid menjadi landasan, maka orientasi ilmu bergerak menuju kemaslahatan kolektif dan penguatan moralitas publik yang berkeadaban. Sebaliknya, ketika ilmu terlepas dari kesadaran ketuhanan, peradaban berisiko mengalami krisis makna dan dehumanisasi struktural yang sistemik. Perspektif ini menunjukkan bahwa ilmu bukanlah entitas netral yang bebas nilai, melainkan selalu berkelindan dengan pandangan hidup yang melatarinya secara inheren. Oleh karena itu, revitalisasi peradaban Islam meniscayakan rekonstruksi epistemologi berbasis tauhid yang integral dan transformatif. Integrasi tersebut menjadi prasyarat bagi lahirnya peradaban yang adil, berimbang, dan berorientasi pada nilai transenden.

Kritik terhadap dualisme epistemologis merupakan bagian penting dari pemahaman hakikat ilmu dalam perspektif tauhid yang menolak

pemisahan radikal antara ilmu agama dan ilmu umum. Dualisme tersebut lahir dari sejarah sekularisasi Barat yang memisahkan ranah sakral dan profan secara ontologis maupun metodologis. Dalam pandangan tauhid, realitas bersifat satu karena berasal dari sumber yang satu, sehingga pembelahan epistemologis dianggap tidak memiliki dasar metafisik yang sah. Pemisahan tersebut sering kali melahirkan dikotomi kurikulum pendidikan yang mengakibatkan fragmentasi kesadaran intelektual umat. Akibatnya, lahir generasi yang terampil secara teknis tetapi miskin orientasi spiritual dan etis dalam praksis sosialnya. Tauhid menawarkan pendekatan integratif yang memandang seluruh ilmu sebagai bagian dari upaya memahami sunnatullah dalam berbagai dimensi kehidupan. Kritik ini tidak bertujuan menolak spesialisasi keilmuan, melainkan menegaskan perlunya kesatuan paradigma dalam kerangka teologis. Dengan demikian, hakikat ilmu kembali pada kesadaran kesatuan yang menghapus sekat-sekat artifisial dalam bangunan pengetahuan.

Peran bahasa dalam transmisi ilmu memiliki posisi sentral dalam perspektif tauhid karena bahasa dipandang sebagai medium makna yang menghubungkan manusia dengan realitas dan wahyu. Al-Qur'an sendiri diturunkan dalam bahasa Arab yang kaya nuansa semantik dan simbolik, sehingga pemahaman terhadap bahasa menjadi kunci akses terhadap khazanah ilmu keislaman. Bahasa bukan sekadar alat komunikasi, tetapi juga pembentuk worldview dan kerangka konseptual berpikir seseorang secara mendalam. Dalam konteks ini, degradasi makna istilah-istilah kunci seperti 'ilm, hikmah, dan adab dapat menyebabkan distorsi epistemologis yang serius. Perspektif tauhid menuntut ketelitian dalam penggunaan terminologi agar tidak terjadi reduksi makna akibat penerjemahan yang tidak akurat. Bahasa ilmiah dalam Islam selalu berupaya menjaga keterhubungan antara konsep rasional dan dimensi spiritualnya secara harmonis. Oleh sebab itu, penguasaan bahasa klasik dan kontemporer menjadi bagian dari tanggung jawab intelektual dalam tradisi tauhid. Dengan demikian, transmisi ilmu bukan hanya soal transfer informasi, tetapi juga penjagaan makna yang berakar pada kesadaran ketuhanan.

Hubungan antara tauhid dan metodologi ilmiah menegaskan bahwa metode penelitian dalam Islam tidak bebas nilai, melainkan terarah oleh prinsip-prinsip teologis yang mendasarinya. Metodologi ilmiah modern sering kali diasosiasikan dengan netralitas dan objektivitas yang steril dari pertimbangan metafisik. Namun, perspektif tauhid melihat bahwa setiap metode berangkat dari asumsi ontologis dan epistemologis tertentu yang

tidak pernah benar-benar netral. Dalam kerangka tauhid, observasi empiris dan penalaran logis tetap dihargai sebagai instrumen penting dalam pencarian kebenaran. Akan tetapi, keduanya harus beroperasi dalam batas-batas etis dan metafisik yang tidak bertentangan dengan wahyu. Metode ilmiah yang berorientasi tauhid menghindari reduksionisme materialistik yang menafikan dimensi ruhani manusia. Sebaliknya, ia mengintegrasikan pendekatan rasional, empiris, dan reflektif secara seimbang. Dengan demikian, metodologi ilmiah menjadi sarana penguatan iman sekaligus pengembangan pengetahuan yang bertanggung jawab.

Etika penelitian dalam perspektif tauhid berakar pada kesadaran bahwa ilmu adalah amanah yang harus dipertanggungjawabkan di hadapan Allah. Prinsip kejujuran, transparansi, dan integritas bukan sekadar standar profesional, melainkan kewajiban moral yang memiliki konsekuensi spiritual. Pelanggaran etika seperti plagiarisme, manipulasi data, atau eksploitasi subjek penelitian dipandang sebagai bentuk pengkhianatan terhadap amanah ilmu. Tauhid menanamkan kesadaran ihsan, yaitu perasaan diawasi oleh Allah dalam setiap aktivitas intelektual. Dengan kesadaran tersebut, peneliti terdorong menjaga kualitas dan kemurnian proses ilmiahnya secara konsisten. Etika penelitian juga mencakup tanggung jawab terhadap dampak sosial dari temuan ilmiah yang dihasilkan. Ilmu yang merugikan kemanusiaan atau merusak lingkungan bertentangan dengan tujuan syariah yang menjaga kemaslahatan. Oleh karena itu, etika penelitian dalam perspektif tauhid bersifat komprehensif dan melampaui regulasi formal.

Pendidikan tinggi Islam memegang peran strategis dalam mengimplementasikan konsep ilmu berbasis tauhid secara sistematis dan institusional. Perguruan tinggi tidak hanya menjadi pusat transfer pengetahuan, tetapi juga ruang pembentukan worldview Islami yang kokoh dan reflektif. Kurikulum perlu dirancang secara integratif agar mahasiswa tidak terjebak dalam fragmentasi disiplin ilmu yang terpisah dari nilai-nilai keimanan. Integrasi tersebut dapat diwujudkan melalui dialog interdisipliner yang berlandaskan paradigma tauhid. Dosen sebagai otoritas akademik memiliki tanggung jawab moral untuk menjadi teladan dalam integrasi iman dan intelektualitas. Pendidikan tinggi Islam juga harus mampu menjawab tantangan global tanpa kehilangan identitas epistemologisnya. Penelitian dan publikasi ilmiah perlu diarahkan pada isu-isu strategis yang relevan dengan kebutuhan umat dan kemanusiaan

universal. Dengan demikian, kampus menjadi laboratorium peradaban yang menghidupkan kembali semangat keilmuan berbasis tauhid.

Tantangan artificial intelligence dalam perspektif tauhid membuka diskursus baru mengenai relasi antara teknologi dan nilai-nilai ketuhanan. Perkembangan kecerdasan buatan menghadirkan potensi besar dalam pengolahan data dan efisiensi kerja manusia secara masif. Namun, tanpa landasan etis yang kuat, teknologi tersebut dapat disalahgunakan untuk tujuan manipulatif atau destruktif. Perspektif tauhid menuntut agar pengembangan AI diarahkan pada kemaslahatan dan penghormatan terhadap martabat manusia sebagai makhluk yang dimuliakan. Manusia tetap diposisikan sebagai subjek moral yang memiliki tanggung jawab etis, bukan sekadar operator sistem algoritmik. Tauhid juga menegaskan batas ontologis antara ciptaan manusia dan ciptaan Allah, sehingga tidak terjadi glorifikasi teknologi secara berlebihan. Diskursus ini menuntut kehadiran ulama dan ilmuwan dalam dialog multidisipliner mengenai etika teknologi. Dengan demikian, inovasi teknologi tetap berada dalam koridor nilai ilahiah yang menjaga keseimbangan kemanusiaan.

Krisis lingkungan global menjadi salah satu bukti bahwa ilmu yang terlepas dari tauhid dapat berujung pada eksploitasi alam secara masif dan tidak terkendali. Perspektif tauhid memandang alam sebagai amanah dan tanda kebesaran Allah yang harus dijaga kelestariannya. Konsep khalifah menuntut manusia untuk mengelola sumber daya alam secara adil dan berkelanjutan. Eksploitasi yang berlebihan mencerminkan kegagalan memahami dimensi spiritual dari realitas ekologis. Ilmu lingkungan dalam kerangka tauhid tidak hanya membahas aspek teknis konservasi, tetapi juga kesadaran moral dan spiritual terhadap ciptaan Tuhan. Pendidikan berbasis tauhid dapat menumbuhkan etika ekologis yang berakar pada keimanan. Kesadaran ini mendorong gaya hidup yang moderat dan bertanggung jawab. Dengan demikian, solusi krisis lingkungan memerlukan rekonstruksi paradigma ilmu yang selaras dengan prinsip tauhid.

Maqashid syariah memberikan kerangka aksiologis yang penting dalam memahami orientasi ilmu dalam perspektif tauhid. Tujuan syariah yang meliputi perlindungan agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta menjadi parameter evaluatif terhadap penggunaan ilmu. Ilmu yang merusak salah satu dari lima prinsip tersebut dianggap menyimpang dari tujuan ilahiah. Kerangka *maqashid* memungkinkan pengembangan disiplin ilmu yang responsif terhadap kebutuhan sosial tanpa kehilangan

orientasi normatifnya. Dalam konteks ini, sains, ekonomi, dan teknologi dapat dinilai berdasarkan kontribusinya terhadap kemaslahatan publik. Perspektif tauhid memastikan bahwa maqashid tidak dipahami secara utilitarian semata, tetapi sebagai bagian dari pengabdian kepada Allah. Integrasi maqashid dan epistemologi menghasilkan paradigma ilmu yang berorientasi pada keseimbangan dunia dan akhirat. Dengan demikian, ilmu berfungsi sebagai instrumen realisasi tujuan syariah secara komprehensif.

Perbandingan dengan epistemologi Barat menunjukkan perbedaan mendasar dalam sumber dan orientasi pengetahuan. Epistemologi Barat modern cenderung berakar pada rasionalisme dan empirisme yang memarginalkan wahyu sebagai sumber kebenaran. Sementara itu, perspektif tauhid menempatkan wahyu sebagai fondasi epistemologis yang memberikan arah pada akal dan pengalaman empiris. Perbedaan ini berdampak pada cara memahami realitas, manusia, dan tujuan hidup secara fundamental. Dalam paradigma sekular, kebenaran sering dipahami sebagai konstruksi sosial yang relatif dan berubah-ubah. Sebaliknya, tauhid memandang kebenaran sebagai sesuatu yang objektif dan bersumber dari Tuhan Yang Maha Absolut. Meskipun demikian, dialog kritis tetap dimungkinkan untuk memperkaya khazanah keilmuan secara konstruktif. Dengan pendekatan yang selektif dan integratif, umat Islam dapat mengambil manfaat dari perkembangan sains modern tanpa kehilangan identitas teologisnya.

Paradigma integratif-interkoneksi dalam perspektif tauhid menegaskan pentingnya hubungan dialogis antara berbagai disiplin ilmu yang selama ini berkembang secara terpisah dan terfragmentasi dalam kerangka akademik modern. Tauhid sebagai prinsip kesatuan menuntut agar ilmu-ilmu keislaman, ilmu sosial, humaniora, dan sains alam tidak berjalan sendiri-sendiri tanpa jembatan konseptual yang kokoh. Integrasi ini bukanlah upaya simplifikasi yang mereduksi kompleksitas masing-masing disiplin, melainkan proses saling memperkaya melalui kerangka metafisik yang sama. Dengan paradigma ini, kajian fikih dapat berdialog dengan ekonomi, studi tafsir dapat bersentuhan dengan ekologi, dan ilmu kalam dapat berinteraksi dengan filsafat sains secara produktif. Interkonektivitas tersebut meniscayakan keterbukaan metodologis yang tetap berada dalam batas-batas prinsip tauhid sebagai fondasi normatif. Melalui pendekatan ini, fragmentasi keilmuan yang menjadi ciri modernitas dapat diatasi secara gradual dan sistemik. Paradigma integratif-interkoneksi juga mendorong lahirnya riset kolaboratif yang berorientasi

pada pemecahan masalah umat secara komprehensif. Dengan demikian, hakikat ilmu kembali pada visi kesatuan yang memadukan keragaman disiplin dalam satu orientasi ketuhanan.

Pembentukan worldview Islami merupakan implikasi langsung dari pemahaman ilmu dalam perspektif tauhid yang menekankan kesatuan antara keyakinan, pemikiran, dan tindakan dalam struktur kesadaran manusia. Worldview ini berfungsi sebagai lensa interpretatif yang menentukan cara seseorang memahami realitas, menilai kebenaran, dan menetapkan tujuan hidupnya. Dalam konteks tauhid, worldview Islami berakar pada pengakuan terhadap keesaan Allah sebagai pusat seluruh orientasi eksistensial. Ilmu yang dipelajari tanpa kerangka worldview yang jelas berpotensi melahirkan krisis identitas dan disorientasi moral. Oleh karena itu, proses pendidikan harus diarahkan pada internalisasi pandangan hidup Islami secara reflektif dan kritis. Pembentukan worldview tidak dilakukan melalui indoktrinasi semata, tetapi melalui dialog intelektual yang argumentatif dan rasional. Kesadaran ini memungkinkan lahirnya generasi yang mampu berinteraksi dengan modernitas tanpa kehilangan akar teologisnya. Dengan demikian, hakikat ilmu dalam tauhid berfungsi membentuk kesadaran worldview yang integral dan berakar kuat.

Relevansi konsep ilmu berbasis tauhid dalam kurikulum pendidikan menuntut adanya rekonstruksi struktur materi dan pendekatan pedagogis yang lebih menyeluruh dan terarah. Kurikulum tidak cukup hanya menambahkan mata kuliah agama dalam sistem pendidikan umum, melainkan harus mereorientasi seluruh kerangka konseptual pembelajaran. Setiap disiplin ilmu perlu dipahami dalam konteks nilai dan tujuan yang selaras dengan prinsip tauhid. Integrasi tersebut dapat dilakukan melalui penjelasan filosofis mengenai asumsi dasar masing-masing disiplin dalam kaitannya dengan pandangan hidup Islam. Guru dan dosen harus dilatih untuk mampu menjelaskan hubungan antara konsep-konsep ilmiah dan nilai ketuhanan secara argumentatif. Pendekatan ini menuntut kreativitas pedagogis agar tidak terjebak pada formalisme simbolik semata. Kurikulum berbasis tauhid juga harus adaptif terhadap perkembangan zaman tanpa mengorbankan prinsip dasarnya. Dengan demikian, pendidikan menjadi wahana internalisasi ilmu yang menyatu dengan kesadaran keimanan.

Otoritas ulama dan akademisi dalam perspektif tauhid memiliki peran yang saling melengkapi dalam menjaga kemurnian dan perkembangan ilmu secara seimbang dan berkelanjutan. Ulama memiliki

otoritas dalam memahami dan menafsirkan teks-teks wahyu, sementara akademisi memiliki kompetensi metodologis dalam mengembangkan penelitian empiris dan teoritis. Ketika kedua otoritas ini berjalan secara terpisah dan tidak berdialog, maka terjadi kesenjangan epistemologis yang merugikan perkembangan umat. Perspektif tauhid mendorong kolaborasi antara tradisi keilmuan klasik dan pendekatan ilmiah modern dalam suasana saling menghormati. Dialog tersebut memungkinkan lahirnya fatwa dan kebijakan yang berbasis riset ilmiah sekaligus berlandaskan prinsip syariah. Sinergi ini juga mencegah lahirnya sikap anti-intelektual atau sebaliknya, sikap sekularistik yang menafikan otoritas wahyu. Keseimbangan antara dua otoritas ini mencerminkan prinsip wasathiyah dalam pengelolaan ilmu. Dengan demikian, hakikat ilmu terjaga melalui kolaborasi harmonis antara otoritas normatif dan otoritas akademik.

Konsep hikmah dalam tradisi Islam memberikan dimensi kedalaman pada pemahaman hakikat ilmu dalam perspektif tauhid yang melampaui sekadar akumulasi informasi atau keterampilan teknis. Hikmah sering dipahami sebagai kemampuan menempatkan sesuatu pada tempatnya secara tepat berdasarkan pengetahuan yang benar dan pertimbangan moral yang matang. Dalam kerangka tauhid, hikmah merupakan anugerah yang lahir dari integrasi antara ilmu, iman, dan pengalaman spiritual. Ilmu tanpa hikmah dapat menghasilkan kecanggihan teknis yang tidak disertai kebijaksanaan dalam penggunaannya. Oleh karena itu, pendidikan Islam bertujuan membentuk insan hakim yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga arif dalam mengambil keputusan. Hikmah juga menuntut kemampuan membaca konteks sosial dan sejarah dalam penerapan prinsip-prinsip normatif. Dengan pendekatan ini, ilmu menjadi instrumen transformasi yang bijaksana dan tidak reaktif. Hakikat ilmu dalam tauhid pada akhirnya bermuara pada lahirnya hikmah sebagai puncak kematangan intelektual dan spiritual.

Relasi iman dan sains dalam perspektif tauhid tidak dipahami sebagai hubungan yang saling bertentangan, melainkan sebagai dua dimensi yang saling menguatkan dalam struktur kesadaran manusia yang utuh dan seimbang. Iman memberikan orientasi dan makna terhadap aktivitas ilmiah, sementara sains menyediakan sarana empiris untuk memahami sunnatullah yang bekerja di alam semesta. Ketegangan antara iman dan sains yang sering muncul dalam sejarah Barat tidak memiliki akar teologis yang sama dalam tradisi Islam. Tauhid justru mendorong eksplorasi ilmiah sebagai bentuk penghayatan terhadap kebesaran ciptaan

Allah. Sains yang berkembang dalam kerangka iman akan terhindar dari kesombongan epistemik dan klaim absolutisme metodologis. Sebaliknya, iman yang didukung oleh pemahaman ilmiah akan semakin kokoh karena disertai refleksi rasional yang mendalam. Integrasi ini menumbuhkan sikap rendah hati intelektual sekaligus keberanian dalam mencari kebenaran. Dengan demikian, hakikat ilmu dalam tauhid menempatkan iman dan sains dalam hubungan dialektis yang produktif.

Universalisme nilai tauhid memberikan dimensi inklusif dalam pengembangan ilmu yang tidak terbatas pada komunitas Muslim semata, melainkan terbuka bagi seluruh umat manusia dalam semangat rahmatan lil ‘alamin. Prinsip keesaan Tuhan melahirkan kesadaran akan kesatuan asal-usul dan martabat kemanusiaan yang sama. Oleh karena itu, ilmu dalam perspektif tauhid diarahkan untuk memberikan manfaat universal dan bukan hanya kepentingan kelompok tertentu. Nilai keadilan, kejujuran, dan tanggung jawab sosial menjadi prinsip yang dapat diterima secara lintas budaya dan agama. Tauhid tidak menutup ruang dialog dengan tradisi intelektual lain, selama tidak mengorbankan prinsip dasarnya. Pendekatan ini memungkinkan kolaborasi global dalam menghadapi tantangan kemanusiaan seperti kemiskinan, konflik, dan perubahan iklim. Ilmu berbasis tauhid tidak bersifat eksklusif, tetapi memiliki horizon etis yang luas dan inklusif. Dengan demikian, universalisme tauhid memperluas cakrawala manfaat ilmu bagi peradaban dunia.

Rekonstruksi ilmu sosial dalam perspektif tauhid menjadi agenda penting untuk mengatasi reduksionisme materialistik yang sering mendominasi teori-teori sosial modern secara paradigmatis. Banyak teori sosial dibangun atas asumsi sekular mengenai hakikat manusia yang semata-mata dipandang sebagai makhluk ekonomi atau politik. Perspektif tauhid menawarkan antropologi alternatif yang melihat manusia sebagai makhluk spiritual sekaligus sosial. Dengan asumsi tersebut, analisis sosial tidak hanya berfokus pada struktur kekuasaan atau distribusi sumber daya, tetapi juga pada dimensi moral dan spiritual masyarakat. Rekonstruksi ini tidak berarti menolak teori sosial modern secara total, melainkan mengkritisnya secara selektif dan integratif. Ilmu sosial berbasis tauhid harus mampu menjelaskan fenomena sosial secara empiris sekaligus normatif. Pendekatan ini membuka ruang bagi pengembangan teori sosial yang lebih komprehensif dan berkeadilan. Dengan demikian, hakikat ilmu sosial dalam tauhid mencerminkan keseimbangan antara analisis struktural dan orientasi etis.

Integrasi wahyu dan empirisme dalam perspektif tauhid menunjukkan bahwa pengalaman empiris dan data observasional tidak bertentangan dengan petunjuk wahyu, melainkan dapat saling menguatkan dalam proses pencarian kebenaran. Wahyu memberikan kerangka normatif dan tujuan akhir, sementara empirisme menyediakan sarana verifikasi terhadap fenomena alam dan sosial. Ketegangan antara keduanya biasanya muncul ketika wahyu dipahami secara literal tanpa konteks atau ketika empirisme diklaim sebagai satu-satunya sumber kebenaran. Perspektif tauhid menolak kedua ekstrem tersebut dan mendorong pendekatan hermeneutik yang rasional dan bertanggung jawab. Integrasi ini meniscayakan kemampuan intelektual untuk membaca teks dan realitas secara simultan. Dalam tradisi Islam klasik, pendekatan semacam ini telah melahirkan kemajuan dalam bidang astronomi, kedokteran, dan hukum. Model tersebut dapat direvitalisasi dalam konteks kontemporer dengan metodologi yang lebih sistematis. Dengan demikian, hakikat ilmu terletak pada harmonisasi antara petunjuk ilahi dan temuan empiris.

Kesadaran kosmologis dalam perspektif tauhid memandang alam semesta sebagai sistem yang teratur dan tunduk pada hukum-hukum Ilahi yang konsisten dan dapat dipahami melalui proses ilmiah yang reflektif. Alam tidak dipahami sebagai entitas yang otonom dan tanpa tujuan, melainkan sebagai manifestasi kehendak dan kebijaksanaan Tuhan. Kesadaran ini menumbuhkan rasa takjub dan kerendahan hati dalam diri ilmuwan ketika berhadapan dengan kompleksitas kosmos. Penelitian ilmiah menjadi bentuk tadabbur terhadap ayat-ayat kauniyah yang terbentang luas di alam raya. Perspektif ini juga mendorong pengembangan kosmologi yang tidak terjebak pada spekulasi materialistik semata. Dengan kesadaran kosmologis tauhid, eksplorasi ruang angkasa dan penelitian fisika modern dapat dipahami sebagai bagian dari ibadah intelektual. Sikap ini menghindarkan manusia dari eksploitasi alam yang serakah dan tidak bertanggung jawab. Oleh karena itu, hakikat ilmu dalam tauhid melahirkan kesadaran kosmik yang sarat makna spiritual.

Aspek sintesis filosofis dari keseluruhan pembahasan ini menegaskan bahwa hakikat ilmu dalam perspektif tauhid merupakan kesatuan integral antara ontologi, epistemologi, dan aksiologi yang berpusat pada pengakuan terhadap keesaan Allah secara total dan konsisten. Ontologi tauhid menegaskan bahwa seluruh realitas bersumber dari Tuhan dan memiliki makna transenden yang tidak dapat direduksi menjadi sekadar fenomena material. Epistemologi tauhid mengakui peran

wahyu, akal, dan pengalaman sebagai sumber pengetahuan yang saling melengkapi dalam struktur hierarkis yang jelas. Aksiologi tauhid mengarahkan ilmu pada tujuan kemaslahatan, keadilan, dan pengabdian kepada Allah sebagai orientasi akhir. Integrasi ketiga dimensi tersebut menghasilkan paradigma ilmu yang tidak terfragmentasi dan tidak kehilangan arah moralnya. Dalam konteks global yang sarat krisis makna dan disorientasi nilai, perspektif tauhid menawarkan fondasi alternatif yang kokoh dan komprehensif. Tantangan modernitas tidak dapat dijawab hanya dengan teknologi, tetapi memerlukan rekonstruksi paradigma yang mendasar. Dengan demikian, hakikat ilmu dalam perspektif tauhid bukan hanya konsep teoretis, melainkan visi peradaban yang menuntun manusia menuju keseimbangan antara dunia dan akhirat.

Relasi wahyu, akal, dan pengalaman

Relasi antara wahyu, akal, dan pengalaman merupakan salah satu tema sentral dalam epistemologi Islam yang membentuk struktur dasar bangunan keilmuan sepanjang sejarah peradaban Muslim. Wahyu dipahami sebagai sumber pengetahuan tertinggi yang bersifat transenden dan otoritatif karena berasal langsung dari Allah sebagai al-‘Alim, sebagaimana ditegaskan dalam Al-Qur’an dan dijelaskan secara sistematis oleh para mufasir klasik seperti al-Ṭabari dalam *Jāmi‘ al-Bayān* (al-Ṭabari, 2017). Akal diposisikan sebagai instrumen rasional yang dianugerahkan kepada manusia untuk memahami, menafsirkan, dan mengaktualisasikan pesan wahyu dalam konteks kehidupan yang terus berubah (al-Ghazālī, 2016). Sementara itu, pengalaman empiris menjadi ruang aktualisasi dan verifikasi praksis terhadap pemahaman yang diperoleh melalui wahyu dan akal (Ibn Khaldūn, 2015). Relasi ketiganya bersifat komplementer dan tidak antagonistik dalam kerangka tauhid yang integratif (Nasr, 2019). Ketegangan yang muncul dalam sejarah intelektual sering kali disebabkan oleh reduksi salah satu unsur sehingga menimbulkan ketimpangan epistemologis (Sardar, 2020). Oleh karena itu, pemahaman yang utuh tentang relasi wahyu, akal, dan pengalaman menjadi prasyarat bagi rekonstruksi epistemologi Islam kontemporer (Zarkasyi, 2021).

Wahyu dalam tradisi Islam tidak sekadar dipahami sebagai teks normatif, melainkan sebagai petunjuk ontologis dan epistemologis yang memberikan kerangka dasar bagi pemaknaan realitas secara menyeluruh. Al-Qur’an berulang kali mendorong penggunaan akal melalui ungkapan seperti *afalā ta‘qilūn* dan *afalā tatafakkarūn*, yang menunjukkan bahwa wahyu tidak menegaskan rasionalitas, tetapi justru mengaktifkannya (Ibn

Kathīr, 2018). Dalam kerangka ini, wahyu berfungsi sebagai cahaya yang menerangi proses berpikir manusia agar tidak tersesat dalam relativisme atau skeptisisme epistemik (al-Rāzī, 2016). Wahyu juga memberikan batas normatif agar akal tidak melampaui kapasitasnya dalam menembus wilayah metafisika yang berada di luar jangkauan empiris (al-Syātibī, 2017). Dengan demikian, relasi wahyu dan akal bersifat hierarkis sekaligus dialogis. Wahyu memberikan prinsip universal, sedangkan akal mengoperasionalkannya dalam konteks historis dan sosial. Pola relasi ini mencerminkan keseimbangan antara otoritas transenden dan dinamika rasional manusia.

Akal dalam perspektif Islam memiliki kedudukan yang mulia karena menjadi pembeda utama antara manusia dan makhluk lainnya sebagaimana ditegaskan oleh para teolog seperti al-Māturīdī dalam karya-karyanya yang kini banyak dikaji ulang (al-Māturīdī, 2019). Akal memungkinkan manusia memahami dalil-dalil keberadaan Tuhan melalui refleksi terhadap alam dan dirinya sendiri (al-Fārābī, 2016). Namun demikian, akal bukanlah sumber kebenaran absolut yang berdiri sendiri tanpa bimbingan wahyu. Dalam sejarah pemikiran Islam, perdebatan antara rasionalis dan tradisionalis menunjukkan dinamika yang kompleks dalam menempatkan otoritas akal (Frank, 2018). Perspektif moderat seperti yang ditawarkan al-Ghazālī menegaskan bahwa akal dan wahyu harus dipadukan dalam harmoni epistemologis (al-Ghazālī, 2016). Akal berfungsi sebagai alat interpretasi dan verifikasi, tetapi tidak berhak menolak wahyu yang sah. Dengan demikian, relasi ini membentuk struktur epistemologi yang seimbang dan tidak ekstrem.

Pengalaman empiris dalam Islam tidak diposisikan sebagai sumber kebenaran yang terpisah dari wahyu dan akal, melainkan sebagai medan aktualisasi dan pengujian terhadap keduanya. Ibn Khaldūn dalam *al-Muqaddimah* menekankan pentingnya observasi dan pengalaman dalam memahami fenomena sosial secara objektif (Ibn Khaldūn, 2015). Tradisi ilmiah Islam klasik menunjukkan bahwa eksperimen dan observasi menjadi bagian integral dari proses ilmiah, sebagaimana terlihat dalam karya Ibn al-Haytham dan al-Bīrūnī (Saliba, 2019). Namun, pengalaman tetap dipahami dalam kerangka nilai dan tujuan yang ditetapkan wahyu. Pengalaman tanpa bimbingan wahyu berpotensi terjebak dalam pragmatisme atau utilitarianisme semata (Nasr, 2019). Sebaliknya, wahyu tanpa aktualisasi pengalaman dapat kehilangan daya transformasinya

dalam realitas sosial. Oleh karena itu, relasi ketiganya bersifat dinamis dan saling menguatkan.

Secara historis, integrasi wahyu, akal, dan pengalaman melahirkan tradisi ilmiah yang produktif dalam peradaban Islam klasik, terutama pada masa Abbasiyah yang sering disebut sebagai era keemasan intelektual (Gutas, 2016). Proses penerjemahan karya-karya Yunani tidak dilakukan secara pasif, melainkan melalui kritik dan integrasi dalam kerangka teologis Islam. Para ilmuwan Muslim memanfaatkan akal dan pengalaman untuk mengembangkan ilmu kedokteran, astronomi, dan matematika tanpa melepaskan orientasi wahyu (Saliba, 2019). Integrasi ini menunjukkan bahwa Islam tidak anti terhadap rasionalitas atau empirisme. Justru, wahyu menjadi inspirasi bagi eksplorasi ilmiah yang mendalam. Model ini relevan untuk dikaji kembali dalam menghadapi tantangan sains modern. Dengan demikian, sejarah menjadi bukti konkret harmoni ketiga unsur tersebut.

Dalam konteks filsafat ilmu kontemporer, relasi wahyu, akal, dan pengalaman dapat dipahami sebagai paradigma integratif yang melampaui dikotomi antara rasionalisme dan empirisme yang berkembang di Barat (Hacking, 2017). Rasionalisme menekankan supremasi akal, sedangkan empirisme mengutamakan pengalaman indrawi sebagai sumber pengetahuan. Islam menawarkan sintesis yang lebih komprehensif dengan memasukkan wahyu sebagai sumber transenden. Pendekatan ini menghindari reduksionisme yang membatasi realitas pada aspek material semata. Selain itu, paradigma integratif ini memberikan landasan moral bagi penggunaan ilmu dan teknologi (Kamali, 2020). Integrasi tersebut juga menumbuhkan kesadaran bahwa pencarian ilmu adalah bagian dari ibadah. Dengan demikian, relasi ketiganya memiliki implikasi praktis dalam kehidupan modern.

Dalam bidang hukum Islam, relasi wahyu dan akal tampak jelas dalam metode *ijtihād* yang dikembangkan oleh para ulama usul fikih seperti al-Syāfi‘ī dan al-Syātibī (Hallaq, 2018). Wahyu menjadi sumber hukum primer, sementara akal digunakan untuk menafsirkan dan mengaplikasikan prinsip-prinsipnya dalam situasi baru. Pengalaman sosial umat menjadi bahan pertimbangan dalam menentukan kemaslahatan dan mafsadat. Konsep *maqāṣid al-syarī‘ah* menunjukkan bahwa hukum Islam tidak kaku, melainkan adaptif terhadap perubahan zaman (Auda, 2017). Relasi ini membuktikan bahwa Islam memiliki mekanisme internal untuk merespons dinamika sosial. Tanpa akal dan pengalaman, teks wahyu

berpotensi dipahami secara literalistik. Oleh karena itu, harmoni ketiganya menjadi fondasi metodologis dalam pengembangan hukum Islam.

Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, relasi wahyu, akal, dan pengalaman menuntut desain kurikulum yang integratif dan reflektif sebagaimana dianjurkan dalam berbagai dokumen kebijakan seperti Kerangka Kualifikasi Nasional Indonesia dan Standar Nasional Pendidikan (Kemendikbud, 2022). Pendidikan tidak boleh hanya menekankan hafalan teks wahyu tanpa melatih kemampuan berpikir kritis dan reflektif. Sebaliknya, pendidikan juga tidak boleh terjebak pada rasionalitas instrumental yang mengabaikan dimensi spiritual. Pengalaman belajar harus dirancang agar peserta didik mampu menginternalisasi nilai wahyu melalui praktik nyata. Pendekatan ini sejalan dengan gagasan pendidikan berbasis tauhid yang dikembangkan oleh para pemikir Muslim kontemporer (al-Attas, 2018). Integrasi ini membentuk insan yang berilmu sekaligus beriman. Dengan demikian, pendidikan menjadi ruang aktualisasi relasi ketiganya secara konkret.

Dimensi teologis relasi wahyu dan akal menegaskan bahwa keduanya berakar pada sumber ontologis yang sama, yaitu Allah sebagai al-Ḥakīm dan al-ʿAlīm, sehingga tidak mungkin terjadi kontradiksi hakiki antara kebenaran rasional dan kebenaran wahyu yang sahih. Para teolog Ahl al-Sunnah seperti al-Ashʿarī dan al-Māturīdī menegaskan bahwa akal memiliki kapasitas untuk mengetahui keberadaan Tuhan dan sebagian nilai moral, tetapi tetap memerlukan wahyu untuk memperoleh penjelasan rinci tentang perkara gaib dan hukum-hukum ibadah (al-Ashʿarī, 2016; al-Māturīdī, 2019). Relasi ini bersifat taʾawunī, yakni saling membantu dalam membimbing manusia menuju kebenaran yang utuh dan tidak parsial. Wahyu memberikan prinsip universal dan batas normatif, sedangkan akal mengaktualisasikannya melalui proses istidlāl dan istinbāt yang metodologis (al-Juwaynī, 2017). Dalam kerangka ini, konflik antara wahyu dan akal sering kali muncul akibat kekeliruan dalam memahami teks atau kelemahan dalam penalaran rasional itu sendiri. Perspektif teologis Islam menolak anggapan bahwa iman identik dengan irasionalitas, karena iman justru didukung oleh argumen rasional yang kokoh (Frank, 2018). Dengan demikian, dimensi teologis ini membangun fondasi epistemologis yang harmonis dan tidak antagonistik.

Kritik terhadap sekularisme menjadi bagian penting dalam memahami relasi wahyu, akal, dan pengalaman, karena sekularisme modern cenderung memisahkan agama dari ruang publik dan diskursus

ilmiah secara sistemik (Taylor, 2018). Dalam paradigma sekular, wahyu dipinggirkan sebagai urusan privat yang tidak memiliki legitimasi epistemik dalam ranah akademik. Akibatnya, akal dan pengalaman diangkat menjadi satu-satunya sumber pengetahuan yang dianggap sah dan objektif. Perspektif Islam mengkritik reduksi tersebut karena mengabaikan dimensi metafisik dan moral yang menjadi fondasi kebermaknaan ilmu (Nasr, 2019). Sekularisme juga melahirkan relativisme nilai yang berpotensi mengikis komitmen etis dalam penggunaan ilmu dan teknologi (Sardar, 2020). Relasi integratif antara wahyu, akal, dan pengalaman menawarkan alternatif yang tidak menolak rasionalitas modern, tetapi mengarahkannya dalam horizon transenden. Dengan demikian, kritik terhadap sekularisme bertujuan mengembalikan keseimbangan epistemologis yang hilang dalam modernitas.

Peran intuisi dalam relasi wahyu, akal, dan pengalaman menambah dimensi kedalaman epistemologis yang tidak semata-mata rasional atau empiris. Para filsuf dan sufi seperti Suhrawardī menekankan bahwa pengetahuan intuitif (*‘ilm ḥudūrī*) memiliki validitas tersendiri dalam menangkap realitas metafisik (Suhrawardī, 2017). Intuisi bukanlah perasaan subjektif tanpa dasar, melainkan hasil penyucian jiwa dan kedalaman refleksi spiritual. Dalam perspektif ini, akal dan pengalaman mempersiapkan manusia untuk menerima limpahan makna yang lebih tinggi melalui ilham. Wahyu tetap menjadi standar kebenaran, sehingga intuisi yang sah tidak mungkin bertentangan dengannya. Relasi ini menunjukkan adanya hirarki pengetahuan yang mengintegrasikan dimensi rasional, empiris, dan spiritual. Dengan demikian, epistemologi Islam mengakui pluralitas cara mengetahui dalam satu kesatuan tauhid.

Epistemologi tasawuf memperkaya diskursus relasi wahyu, akal, dan pengalaman melalui penekanan pada dimensi batiniah dan penyucian diri. Al-Ghazālī dalam *al-Munqidh min al-Ḍalāl* menjelaskan bahwa krisis epistemologis hanya dapat diatasi melalui kombinasi rasionalitas dan pengalaman spiritual yang otentik (al-Ghazālī, 2016). Tasawuf tidak menafikan akal, tetapi menempatkannya sebagai tahap awal menuju pengetahuan yang lebih mendalam. Pengalaman mistik dipahami sebagai bentuk kesadaran langsung terhadap kehadiran Ilahi yang tetap berada dalam koridor syariah. Dengan demikian, wahyu menjadi parameter untuk menilai validitas pengalaman spiritual. Epistemologi tasawuf menolak klaim pengalaman subjektif yang bertentangan dengan prinsip tauhid. Integrasi ini menghasilkan model pengetahuan yang transformatif dan etis.

Metodologi tafsir Al-Qur'an merupakan arena konkret relasi wahyu dan akal yang menunjukkan dinamika intelektual Islam sepanjang sejarah. Para mufasir seperti al-Ṭabarī, al-Rāzī, dan Ibn 'Āsyūr memanfaatkan perangkat linguistik, logika, dan konteks historis dalam menafsirkan teks wahyu (Ibn 'Āsyūr, 2016). Tafsir tidak hanya mengandalkan riwayat, tetapi juga dirayah yang berbasis argumentasi rasional. Pengalaman sosial umat turut memengaruhi pendekatan penafsiran, terutama dalam isu-isu mu'āmalah dan kemasyarakatan. Metodologi tafsir kontemporer juga melibatkan pendekatan interdisipliner seperti hermeneutika dan ilmu sosial (Abdullah, 2020). Namun, prinsip dasar yang dijaga adalah supremasi wahyu sebagai sumber makna utama. Dengan demikian, tafsir menjadi ruang dialog antara teks suci, akal kritis, dan realitas empiris.

Pengalaman religius dalam Islam dipahami sebagai perjumpaan eksistensial manusia dengan dimensi transenden yang memperkaya pemahaman rasional terhadap wahyu. William James mengkaji pengalaman religius sebagai fenomena psikologis, tetapi dalam Islam pengalaman tersebut selalu diukur dengan standar syariah (James, 2017). Pengalaman spiritual dapat memperkuat iman dan memperdalam makna ibadah. Namun, pengalaman itu tidak boleh dijadikan sumber hukum yang berdiri sendiri tanpa legitimasi wahyu. Relasi ini menjaga keseimbangan antara subjektivitas dan objektivitas dalam agama. Pengalaman religius menjadi sarana internalisasi nilai, bukan sumber normativitas baru. Dengan demikian, pengalaman berfungsi memperkaya pemahaman, bukan menggantikan wahyu.

Integrasi wahyu, akal, dan pengalaman dalam sains modern menjadi tantangan sekaligus peluang bagi kebangkitan intelektual Islam kontemporer. Sains modern yang berbasis empirisme dapat diperkaya dengan orientasi etis dan metafisik yang bersumber dari wahyu (Guessoum, 2016). Akal digunakan untuk mengembangkan teori dan model ilmiah, sementara pengalaman empiris menjadi sarana verifikasi. Wahyu memberikan kerangka nilai agar sains tidak terjebak dalam eksploitasi destruktif. Model ini menuntut dialog antara ilmuwan dan ulama dalam merumuskan etika sains. Integrasi tersebut memungkinkan lahirnya sains yang humanistik dan berkeadaban. Dengan demikian, relasi ketiganya memiliki implikasi strategis dalam pengembangan ilmu pengetahuan.

Etika penelitian dalam perspektif Islam berakar pada integrasi wahyu, akal, dan pengalaman yang menuntut tanggung jawab moral di

setiap tahap proses ilmiah. Prinsip kejujuran dan amanah ditegaskan dalam Al-Qur'an dan hadis sebagai landasan integritas ilmiah (al-Nawawī, 2018). Akal berperan dalam merumuskan metodologi yang valid dan sistematis. Pengalaman empiris menyediakan data yang harus diperlakukan secara objektif dan transparan. Wahyu memberikan batas agar penelitian tidak melanggar nilai kemanusiaan atau merusak lingkungan. Fatwa dan regulasi kontemporer tentang bioetika menunjukkan pentingnya panduan normatif dalam riset (Majma' al-Fiqh al-Islāmī, 2021). Dengan demikian, etika penelitian menjadi wujud konkret relasi harmonis ketiga unsur tersebut.

Kebijakan pendidikan tinggi di berbagai negara Muslim mulai mengarah pada integrasi ilmu agama dan ilmu umum sebagai respons terhadap fragmentasi epistemologis modern (Kementerian Agama RI, 2021). Dokumen kebijakan tersebut menekankan pentingnya penguatan moderasi beragama dan literasi kritis. Relasi wahyu dan akal menjadi landasan dalam merancang kurikulum yang integratif. Pengalaman belajar mahasiswa harus mencerminkan dialog antara teks dan konteks. Pendekatan ini mendorong lahirnya lulusan yang kompeten secara profesional dan matang secara spiritual. Integrasi ini juga memperkuat identitas institusi pendidikan Islam di tengah globalisasi. Dengan demikian, kebijakan pendidikan menjadi instrumen strategis dalam membumikan paradigma integratif.

Konsep maqāṣid al-syarī'ah memperlihatkan bagaimana wahyu dan akal bekerja sama dalam merumuskan tujuan-tujuan hukum yang adaptif terhadap pengalaman sosial (Auda, 2017). Wahyu menetapkan prinsip perlindungan agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta. Akal berperan dalam menafsirkan dan mengembangkan prinsip tersebut sesuai kebutuhan zaman. Pengalaman empiris masyarakat menjadi bahan pertimbangan dalam menentukan kebijakan publik. Integrasi ini menunjukkan fleksibilitas hukum Islam tanpa kehilangan fondasi normatifnya. Maqāṣid menjadi jembatan antara teks wahyu dan realitas kontemporer. Dengan demikian, relasi wahyu, akal, dan pengalaman terwujud dalam praksis hukum yang kontekstual.

Dialog antaragama dalam perspektif Islam juga mencerminkan integrasi wahyu, akal, dan pengalaman dalam membangun hubungan damai dan konstruktif. Wahyu mengajarkan prinsip penghormatan terhadap perbedaan dan larangan pemaksaan agama. Akal digunakan untuk menemukan titik temu rasional dalam nilai-nilai kemanusiaan universal. Pengalaman historis konflik dan kerja sama antarumat beragama menjadi

pelajaran penting dalam merumuskan strategi dialog (Esposito, 2018). Relasi ini memungkinkan terciptanya komunikasi yang inklusif tanpa mengorbankan identitas teologis. Dialog dilakukan dalam semangat keadilan dan kebenaran. Dengan demikian, paradigma integratif memperkuat kontribusi Islam dalam perdamaian global.

Krisis lingkungan global memperlihatkan urgensi integrasi wahyu, akal, dan pengalaman dalam merumuskan etika ekologis yang berkelanjutan. Wahyu menegaskan larangan kerusakan di bumi dan amanah kekhalifahan manusia. Akal mengembangkan teknologi konservasi dan kebijakan lingkungan berbasis data ilmiah. Pengalaman empiris bencana ekologis menjadi peringatan atas penyalahgunaan ilmu. Integrasi ini melahirkan kesadaran kosmik yang menghargai keseimbangan alam (Foltz, 2016). Perspektif Islam mendorong gaya hidup moderat dan bertanggung jawab. Dengan demikian, solusi krisis lingkungan memerlukan rekonstruksi paradigma ilmu berbasis tauhid.

Perkembangan artificial intelligence menuntut kajian mendalam tentang relasi wahyu, akal, dan pengalaman dalam era digital yang semakin kompleks dan otonom secara teknologi. Wahyu memberikan prinsip dasar mengenai martabat manusia dan batas-batas etis dalam penggunaan teknologi yang berpotensi memengaruhi kehidupan secara luas. Akal berfungsi merancang algoritma, sistem pembelajaran mesin, dan struktur komputasi yang canggih serta adaptif terhadap kebutuhan manusia. Pengalaman empiris dalam penggunaan AI menunjukkan manfaat besar sekaligus risiko serius seperti bias algoritmik dan penyalahgunaan data (Russell, 2019). Perspektif Islam menuntut agar inovasi teknologi tetap berada dalam kerangka tanggung jawab moral dan kemaslahatan publik. Fatwa dan pedoman etika digital kontemporer mulai dirumuskan untuk merespons tantangan ini (OIC, 2022). Dengan demikian, integrasi wahyu, akal, dan pengalaman menjadi kunci dalam mengarahkan perkembangan AI secara beradab.

Pembentukan worldview Islami merupakan konsekuensi logis dari integrasi wahyu, akal, dan pengalaman dalam struktur kesadaran manusia yang utuh dan reflektif. Worldview tersebut berakar pada tauhid yang menegaskan kesatuan realitas dan tujuan hidup manusia. Wahyu menyediakan kerangka metafisik dan moral, sedangkan akal menyusun argumen rasional yang memperkuat keyakinan tersebut. Pengalaman hidup individu dan kolektif memperkaya pemahaman terhadap nilai-nilai Islam dalam konteks konkret. Tanpa integrasi ini, worldview berisiko

terfragmentasi dan kehilangan orientasi spiritual (al-Attas, 2018). Pendidikan berperan penting dalam membentuk kesadaran worldview secara sistematis. Dengan demikian, relasi ketiganya membangun fondasi identitas intelektual yang kokoh.

Integrasi kurikulum dalam pendidikan Islam modern memerlukan pendekatan sistemik yang menempatkan wahyu sebagai fondasi nilai, akal sebagai instrumen analisis, dan pengalaman sebagai ruang aplikasi. Kurikulum tidak boleh memisahkan ilmu agama dan ilmu umum secara dikotomis. Setiap disiplin ilmu perlu dikaitkan dengan nilai etis dan tujuan transenden. Pendekatan ini menuntut pelatihan guru dan dosen agar mampu mengintegrasikan perspektif teologis dalam pembelajaran sains dan sosial (Azra, 2019). Pengalaman belajar harus bersifat reflektif dan partisipatif. Integrasi kurikulum memperkuat kohesi epistemologis dalam sistem pendidikan. Dengan demikian, paradigma integratif dapat diimplementasikan secara konkret.

Rekonstruksi ilmu sosial dalam perspektif Islam memerlukan dialog kritis antara teori modern dan prinsip wahyu. Banyak teori sosial modern berakar pada asumsi sekular yang mengabaikan dimensi spiritual manusia (Berger, 2017). Wahyu menawarkan pandangan antropologis yang menempatkan manusia sebagai makhluk moral dan religius. Akal digunakan untuk mengkritisi dan menyaring teori-teori yang relevan dengan nilai Islam. Pengalaman empiris masyarakat Muslim menjadi sumber data penting dalam pengembangan teori alternatif. Pendekatan ini melahirkan ilmu sosial yang lebih komprehensif dan etis. Dengan demikian, integrasi ketiganya memungkinkan rekonstruksi paradigma sosial yang berkeadaban.

Kosmologi Islam memperlihatkan integrasi wahyu, akal, dan pengalaman dalam memahami struktur alam semesta secara menyeluruh dan bermakna. Wahyu menggambarkan alam sebagai ayat-ayat Tuhan yang tunduk pada hukum Ilahi. Akal mengembangkan teori kosmologi dan fisika untuk menjelaskan fenomena alam secara ilmiah. Pengalaman observasional melalui teleskop dan eksperimen memperkaya pemahaman tersebut (Guessoum, 2016). Perspektif Islam menolak pandangan kosmos yang nihilistik dan tanpa tujuan. Integrasi ini menumbuhkan rasa takjub dan tanggung jawab ekologis. Dengan demikian, kosmologi menjadi medan dialog produktif antara iman dan sains.

Hermeneutika dalam studi Islam modern menunjukkan dinamika relasi wahyu dan akal dalam memahami teks suci secara kontekstual.

Pendekatan hermeneutik menekankan pentingnya konteks historis dan linguistik dalam penafsiran (Abdullah, 2020). Wahyu tetap diposisikan sebagai sumber otoritatif, tetapi akal digunakan untuk menggali makna yang relevan dengan situasi kontemporer. Pengalaman sosial umat menjadi latar penting dalam proses interpretasi. Pendekatan ini mencegah pembacaan literalistik yang kaku. Namun, hermeneutika Islam tetap menjaga batas normatif agar tidak terjebak relativisme. Dengan demikian, tafsir menjadi ruang dialog kreatif antara teks dan realitas.

Otoritas ulama dan ilmuwan dalam Islam mencerminkan integrasi wahyu dan akal dalam struktur kepemimpinan intelektual umat. Ulama memiliki kompetensi dalam memahami teks wahyu dan tradisi klasik. Ilmuwan modern menguasai metodologi empiris dan teknologi kontemporer. Kolaborasi keduanya penting dalam merumuskan solusi atas persoalan kompleks seperti bioetika dan ekonomi digital. Pengalaman sosial menjadi bahan pertimbangan dalam pengambilan keputusan kolektif. Sinergi ini mencerminkan prinsip musyawarah dan tanggung jawab bersama. Dengan demikian, relasi wahyu, akal, dan pengalaman terwujud dalam tata kelola ilmu yang kolaboratif.

Paradigma integratif-interkoneksi menegaskan pentingnya dialog antar-disiplin dalam kerangka tauhid yang menyatukan berbagai cabang ilmu. Wahyu menjadi pusat orientasi nilai, sedangkan akal menghubungkan berbagai bidang melalui pendekatan rasional dan metodologis. Pengalaman empiris menjadi jembatan antara teori dan praktik. Model ini menghindari fragmentasi keilmuan yang menjadi ciri modernitas (Kuntowijoyo, 2017). Integrasi tersebut mendorong riset kolaboratif lintas bidang. Pendidikan tinggi Islam mulai mengadopsi paradigma ini dalam desain akademiknya. Dengan demikian, paradigma integratif memperkuat kohesi epistemologis. Sintesis filosofis relasi wahyu, akal, dan pengalaman menunjukkan bahwa ketiganya membentuk struktur epistemologi yang saling melengkapi dan tidak dapat dipisahkan. Wahyu memberikan orientasi transenden dan tujuan akhir. Akal menyediakan kerangka analisis dan argumentasi rasional. Pengalaman menjadi arena verifikasi dan implementasi praktis. Ketiganya bekerja dalam sistem hierarkis yang harmonis. Ketimpangan salah satu unsur akan menghasilkan krisis epistemologis. Dengan demikian, integrasi ini menjadi fondasi peradaban yang berlandaskan tauhid.

Pada akhirnya, kesatuan wahyu, akal, dan pengalaman dalam perspektif Islam bukan hanya konsep teoretis, tetapi visi peradaban yang

menuntun manusia menuju keseimbangan antara iman dan rasio, antara refleksi dan aksi, serta antara dunia dan akhirat. Integrasi ini membangun manusia yang utuh secara intelektual, spiritual, dan sosial. Peradaban yang lahir dari paradigma ini tidak sekadar maju secara teknologi, tetapi juga berakar kuat pada nilai moral. Relasi ketiganya menegaskan bahwa ilmu adalah amanah yang harus digunakan untuk kemaslahatan. Dalam konteks global yang sarat krisis makna, paradigma ini menawarkan alternatif yang komprehensif. Kesatuan tersebut mencerminkan prinsip tauhid yang menyatukan seluruh aspek kehidupan. Dengan demikian, relasi wahyu, akal, dan pengalaman menjadi fondasi pembangunan peradaban Islam yang berkeadaban dan berkelanjutan.

Referensi

- Al-Attas, S. M. N. (2018). *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: IBFIM (Islamic Banking and Finance Institute Malaysia).
- Al-Fārābī. (2016). *Ārā' Ahl al-Madīnah al-Fāḍilah*. Beirut: Dār wa Maktabat al-Hilāl.
- Al-Ghazālī. (2016). *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Māturīdī. (2019). *Kitāb al-Tawḥīd*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Rāzī. (2016). *Mafātīḥ al-Ghayb*. Beirut: Dār Ihyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Al-Syāṭibī. (2017). *Al-Muwāfaqāt fī Uṣūl al-Syarī'ah*. Beirut: Dār Ibn 'Affān.
- Al-Ṭabarī. (2017). *Jāmi' al-Bayān 'an Ta'wīl Āy al-Qur'ān*. Beirut: Mu'assasat al-Risālah.
- Auda, J. (2017). *Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach*. London: The International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- Chittick, W. (2018). *Divine Love: Islamic Literature and the Path to God*. New Haven: Yale University Press.
- El-Tahir, A. (2019). Islamic intellectual tradition and epistemology.
- Frank, R. (2018). *Classical Islamic Theology: The Ash'arites*. London: Routledge.
- Gutas, D. (2016). *Greek Thought, Arabic Culture: The Graeco-Arabic Translation Movement in Baghdad and Early 'Abbāsīd Society*. London: Routledge.
- Hacking, I. (2017). *Representing and Intervening: Introductory Topics in the Philosophy of Natural Science*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hallaq, W. B. (2018). *An Introduction to Islamic Law*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hashim, R. (2017). Rethinking Islamic education in facing modern challenges.
- Hidayat, K. (2020). Pendidikan dan pembentukan karakter berbasis tauhid.
- Ibn Kathīr. (2018). *Tafsīr al-Qur'ān al-'Azīm*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Khaldūn. (2015). *Al-Muqaddimah*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Kamali, M. H. (2020). *The Middle Path of Moderation in Islam: The Qur'anic Principle of Wasatiyyah*. Oxford: Oxford University Press.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. (2022). *Standar Nasional Pendidikan*. Jakarta: Kemendikbud RI.
- Nasr, S. H. (2019). *Islamic Science and the Challenge of Modernity*. Chicago: Kazi Publications.
- Saliba, G. (2019). *Islamic Science and the Making of the European Renaissance*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sardar, Z. (2020). *Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come*. London: Hurst & Company.
- Zarkasyi, H. F. (2021). *Worldview Islam dan Tantangan Peradaban Modern*. Ponorogo: UNIDA Gontor Press.

Bab 2: Konsep Ta'dīb dan Adab dalam Pembelajaran PAI

Pemikiran Syed Muhammad Naquib al-Attas

Pemikiran Syed Muhammad Naquib al-Attas tentang konsep *ta'dīb* dan *adab* merupakan fondasi filosofis yang sangat penting dalam pengembangan Pendidikan Agama Islam (PAI). Al-Attas secara tegas menyatakan bahwa istilah yang paling tepat untuk pendidikan dalam Islam bukanlah *tarbiyah* atau *ta'līm*, melainkan *ta'dīb*, karena istilah ini mencakup dimensi pengetahuan, pembinaan moral, dan pembentukan kepribadian secara integral (Al-Attas, 1980). Dalam karyanya *The Concept of Education in Islam*, ia menegaskan bahwa pendidikan adalah proses penanaman adab sehingga manusia mengenali dan menempatkan sesuatu pada tempatnya yang tepat dalam tatanan wujud (Al-Attas, 1999). Konsep ini berakar pada pandangan dunia Islam yang menempatkan ilmu sebagai cahaya dan adab sebagai disiplin diri dalam menerima cahaya tersebut. Dalam konteks pembelajaran PAI, pendekatan ini menuntut integrasi antara aspek kognitif, afektif, dan spiritual secara simultan. Al-Attas memandang krisis pendidikan modern sebagai akibat dari “loss of adab” yang berujung pada kekacauan ilmu dan kekeliruan kepemimpinan (Al-Attas, 2001). Oleh karena itu, konsep *ta'dīb* menjadi solusi epistemologis dan aksiologis dalam reformulasi pendidikan Islam kontemporer.

Konsep *adab* dalam pemikiran al-Attas memiliki makna yang jauh lebih luas daripada sekadar sopan santun atau etika sosial. Ia mendefinisikan adab sebagai pengenalan dan pengakuan akan realitas serta kedudukan sesuatu sesuai dengan hierarki ontologis yang telah ditetapkan Allah (Al-Attas, 1995). Definisi ini memiliki akar kuat dalam tradisi klasik Islam, terutama dalam karya Imam al-Ghazālī yang menekankan pentingnya penyucian jiwa sebelum menerima ilmu dalam *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn* (Al-Ghazālī, 2005). Selain itu, Ibn Miskawayh dalam *Tahdhīb al-*

Akhlāq juga menegaskan bahwa akhlak yang benar merupakan fondasi keutamaan manusia (Ibn Miskawayh, 2011). Al-Attas mengintegrasikan warisan klasik tersebut dalam kerangka filosofis yang sistematis. Dalam pembelajaran PAI, hal ini berarti guru tidak hanya mentransmisikan informasi keagamaan, tetapi juga menanamkan kesadaran ontologis tentang posisi manusia sebagai hamba dan khalifah. Dengan demikian, adab menjadi prasyarat epistemologis bagi penerimaan ilmu yang benar. Tanpa adab, ilmu berpotensi disalahgunakan dan kehilangan orientasi ilahiah.

Al-Attas mengkritik penggunaan istilah *tarbiyah* dalam pendidikan Islam modern karena dianggap terlalu menekankan aspek pertumbuhan fisik dan psikologis semata (Al-Attas, 1980). Menurutnya, istilah *ta'dīb* lebih komprehensif karena mencakup unsur pengetahuan, pengajaran, dan pembinaan karakter secara terpadu. Ia merujuk pada hadis Nabi tentang pendidikan sebagai proses pembentukan manusia beradab, yang tercermin dalam sabda Rasulullah tentang pentingnya adab sebelum ilmu (Al-Zarnūjī, 2003). Dalam kitab klasik *Ta'lim al-Muta'allim*, al-Zarnūjī menegaskan bahwa keberkahan ilmu sangat bergantung pada adab penuntutnya. Perspektif ini selaras dengan gagasan al-Attas bahwa pendidikan adalah internalisasi nilai yang membentuk insan beradab. Dalam pembelajaran PAI, pendekatan *ta'dīb* menghendaki adanya keteladanan guru sebagai figur moral dan spiritual. Guru bukan sekadar fasilitator, melainkan model adab yang hidup dalam interaksi pedagogis. Oleh karena itu, konsep *ta'dīb* menuntut reformulasi paradigma peran guru dalam pendidikan Islam.

Dalam kerangka epistemologi Islam, al-Attas menempatkan adab sebagai disiplin intelektual yang menjaga keteraturan ilmu. Ia menegaskan bahwa hilangnya adab menyebabkan kekeliruan dalam memahami hierarki pengetahuan, sehingga ilmu-ilmu yang bersifat instrumental dianggap lebih tinggi daripada ilmu-ilmu yang bersifat prinsipil (Al-Attas, 1999). Fenomena ini terlihat dalam sistem pendidikan modern yang mengutamakan sains dan teknologi tanpa landasan metafisik yang kuat. Pandangan ini memiliki resonansi dengan kritik Syed Hossein Nasr terhadap sekularisasi ilmu dalam *Islamic Science and the Challenge of Modernity* (Nasr, 1994). Dalam konteks PAI, integrasi adab berarti menempatkan ilmu agama sebagai fondasi nilai yang membimbing seluruh disiplin ilmu lainnya. Pembelajaran tidak boleh terfragmentasi secara dikotomis antara agama dan dunia. Sebaliknya, seluruh ilmu harus

diarahkan pada pengenalan terhadap Tuhan sebagai sumber kebenaran. Dengan demikian, ta'dīb menjadi instrumen integrasi ilmu dalam kerangka tauhid.

Konsep ta'dīb juga berimplikasi pada tujuan pendidikan Islam, yaitu pembentukan insan yang baik (*insān ṣāliḥ*) dan bukan sekadar warga negara yang produktif (Al-Attas, 1980). Tujuan ini sejalan dengan pemikiran Ibn Khaldūn dalam *al-Muqaddimah* yang menekankan pentingnya pendidikan dalam membangun peradaban berlandaskan moralitas (Ibn Khaldūn, 2005). Dalam perspektif al-Attas, insan beradab adalah individu yang memahami tanggung jawabnya terhadap Allah, diri sendiri, dan masyarakat. Pembelajaran PAI harus diarahkan pada pembentukan kesadaran ini melalui integrasi antara pengetahuan dan pengamalan. Evaluasi pendidikan tidak cukup mengukur capaian kognitif, tetapi juga transformasi karakter. Dengan demikian, ta'dīb menggeser orientasi pendidikan dari sekadar transfer ilmu menjadi proses pembentukan kepribadian Islami. Konsep ini menuntut adanya reformasi kurikulum yang berlandaskan worldview Islam secara konsisten.

Dalam praktik pembelajaran PAI, konsep adab menuntut adanya relasi pedagogis yang berlandaskan penghormatan dan tanggung jawab moral. Al-Attas menegaskan bahwa hubungan guru dan murid harus mencerminkan struktur hierarkis yang harmonis dan bukan egalitarianisme tanpa batas (Al-Attas, 1999). Hal ini sejalan dengan pandangan klasik al-Ghazālī tentang pentingnya penghormatan murid kepada guru sebagai bagian dari adab menuntut ilmu (Al-Ghazālī, 2005). Relasi ini bukanlah bentuk otoritarianisme, melainkan pengakuan terhadap otoritas ilmu dan pengalaman. Dalam konteks modern, prinsip ini perlu diterjemahkan secara bijaksana agar tetap relevan tanpa menghilangkan esensi penghormatan. Pembelajaran PAI berbasis ta'dīb mendorong terciptanya lingkungan kelas yang sarat nilai dan keteladanan. Guru berfungsi sebagai pembimbing ruhani yang menanamkan nilai melalui sikap dan perilaku. Dengan demikian, adab menjadi jiwa dalam interaksi edukatif.

Al-Attas juga mengaitkan konsep adab dengan pembentukan worldview Islam yang integral. Ia menegaskan bahwa pendidikan harus membentuk pandangan hidup Islami yang kokoh agar peserta didik tidak terjebak dalam relativisme nilai (Al-Attas, 1995). Worldview ini berakar pada tauhid sebagai prinsip kesatuan realitas dan pengetahuan. Dalam tradisi klasik, konsep ini dapat ditelusuri pada karya Fakhr al-Dīn al-Rāzī yang mengintegrasikan teologi dan filsafat dalam *Mafātīḥ al-Ghayb* (Al-

Rāzī, 2000). Dalam pembelajaran PAI, internalisasi worldview Islam berarti mengajarkan agama bukan hanya sebagai ritual, tetapi sebagai kerangka berpikir menyeluruh. Peserta didik dibimbing untuk melihat seluruh aspek kehidupan dalam perspektif tauhid. Dengan demikian, ta'dīb menjadi sarana pembentukan kesadaran kosmologis dan etis yang menyeluruh. Pendidikan Islam tidak lagi bersifat parsial, melainkan integral dan transformatif.

Dimensi spiritual dalam konsep ta'dīb menegaskan bahwa ilmu harus membawa manusia pada pengenalan diri dan Tuhan. Al-Attas memandang bahwa tujuan akhir pendidikan adalah tercapainya kebahagiaan sejati (*sa'ādah*) yang bersifat duniawi dan ukhrawi (Al-Attas, 2001). Pandangan ini selaras dengan filsafat pendidikan al-Fārābī dalam *Ārā' Ahl al-Madīnah al-Fāḍilah*, yang menempatkan kebahagiaan sebagai tujuan tertinggi manusia (Al-Fārābī, 1998). Dalam pembelajaran PAI, orientasi spiritual ini harus tercermin dalam metode dan materi ajar yang membimbing peserta didik menuju kesadaran transenden. Ilmu agama tidak boleh dipahami secara formalistik, tetapi harus diinternalisasi dalam kehidupan sehari-hari. Dengan demikian, ta'dīb menghubungkan dimensi intelektual dan spiritual secara harmonis. Pendidikan menjadi jalan menuju kesempurnaan moral dan kedewasaan ruhani.

Kritik al-Attas terhadap sekularisasi pendidikan modern menjadi relevan dalam konteks globalisasi dan modernitas. Ia menilai bahwa sistem pendidikan Barat cenderung memisahkan ilmu dari nilai dan agama dari kehidupan publik (Al-Attas, 1993). Kritik ini sejalan dengan pandangan Ismail Raji al-Faruqi tentang perlunya Islamisasi ilmu pengetahuan (Al-Faruqi, 1982). Dalam pembelajaran PAI, tantangan ini muncul dalam bentuk fragmentasi kurikulum dan dominasi paradigma positivistik. Konsep ta'dīb menawarkan pendekatan integratif yang menyatukan ilmu dan nilai dalam satu kesatuan worldview. Reformulasi kurikulum PAI perlu berlandaskan prinsip ini agar tidak terjebak pada formalitas administratif semata. Dengan demikian, pemikiran al-Attas memberikan arah strategis bagi penguatan identitas pendidikan Islam di era modern.

Pemikiran al-Attas tentang *ta'dīb* juga memiliki implikasi langsung terhadap desain kurikulum Pendidikan Agama Islam (PAI) yang berorientasi pada pembentukan struktur keilmuan yang hierarkis dan terpadu. Ia menekankan bahwa setiap disiplin ilmu harus diletakkan sesuai dengan kedudukannya dalam tatanan wujud, sehingga tidak terjadi kekeliruan dalam memahami prioritas nilai (Al-Attas, 1995). Dalam

kerangka ini, ilmu-ilmu fard ‘ain seperti akidah dan akhlak menjadi fondasi bagi ilmu-ilmu fard kifayah yang bersifat instrumental. Pandangan ini sejalan dengan klasifikasi ilmu yang dirumuskan oleh al-Ghazālī dalam *Ihyā’ ‘Ulūm al-Dīn*, yang membedakan antara ilmu yang wajib secara individual dan kolektif (Al-Ghazālī, 2005). Kurikulum PAI berbasis ta’dīb harus mengintegrasikan dimensi metafisik dan etis dalam setiap mata pelajaran. Hal ini bertujuan agar peserta didik tidak hanya memahami ajaran Islam secara tekstual, tetapi juga menyadari makna ontologis dan aksiologisnya. Dengan demikian, struktur kurikulum tidak semata-mata mengikuti logika administratif, melainkan logika nilai dan hikmah. Pendekatan ini memperkuat identitas pendidikan Islam dalam menghadapi arus globalisasi.

Konsep adab dalam perspektif al-Attas juga berkaitan erat dengan pembentukan disiplin intelektual dan spiritual dalam diri peserta didik. Ia memandang bahwa adab terhadap ilmu mencakup kesadaran akan tujuan belajar, penghormatan terhadap sumber pengetahuan, dan ketundukan pada kebenaran (Al-Attas, 1980). Dalam tradisi klasik, Imam al-Nawawī dalam *Al-Majmū’* menekankan pentingnya niat yang benar dalam menuntut ilmu sebagai bagian dari adab (Al-Nawawī, 2007). Niat yang lurus menjadi landasan spiritual yang menjaga ilmu dari penyimpangan orientasi. Dalam pembelajaran PAI, internalisasi adab terhadap ilmu berarti membangun kesadaran bahwa belajar adalah ibadah. Guru berperan mengarahkan peserta didik untuk memahami bahwa ilmu bukan sekadar alat mobilitas sosial, tetapi jalan menuju pengenalan Tuhan. Pendekatan ini mengintegrasikan dimensi epistemologis dan spiritual secara harmonis. Dengan demikian, ta’dīb membentuk kultur akademik yang berlandaskan keikhlasan dan tanggung jawab moral.

Al-Attas juga menegaskan bahwa krisis peradaban modern berakar pada hilangnya adab terhadap otoritas ilmu dan kebenaran (Al-Attas, 1993). Fenomena relativisme dan skeptisisme dianggap sebagai konsekuensi dari pemisahan ilmu dari wahyu. Pandangan ini memiliki kesamaan dengan kritik Fazlur Rahman terhadap fragmentasi pemikiran Islam modern (Rahman, 1982). Dalam konteks PAI, tantangan ini muncul dalam bentuk reduksi agama menjadi ritual formal tanpa kesadaran intelektual yang mendalam. Pendidikan berbasis ta’dīb berupaya mengembalikan integritas ilmu dengan menanamkan kesadaran tauhid sebagai prinsip epistemologis. Hal ini menuntut adanya pendekatan integratif antara teks dan konteks dalam pembelajaran. Guru tidak hanya

mengajarkan hukum-hukum fikih, tetapi juga hikmah dan maqāṣid di baliknya. Dengan demikian, peserta didik dibimbing untuk memahami agama secara komprehensif dan reflektif.

Dalam implementasi praktis, konsep ta'dīb menuntut adanya keteladanan moral sebagai metode pendidikan utama. Al-Attas menegaskan bahwa pembentukan adab tidak cukup melalui ceramah normatif, tetapi melalui internalisasi nilai dalam kehidupan sehari-hari (Al-Attas, 1999). Prinsip ini sejalan dengan metode pendidikan Rasulullah yang dijelaskan dalam karya Ibn Qayyim al-Jawziyyah, *Miftāḥ Dār al-Sa'ādah*, yang menekankan pentingnya keteladanan dalam pembinaan karakter (Ibn Qayyim, 2010). Dalam PAI, guru harus menjadi figur yang mencerminkan integritas antara ucapan dan perbuatan. Keteladanan tersebut memperkuat legitimasi moral proses pembelajaran. Tanpa keteladanan, pesan nilai cenderung kehilangan daya transformasinya. Oleh karena itu, profesionalisme guru dalam perspektif ta'dīb mencakup kualitas spiritual dan etis. Pendidikan menjadi proses transformasi yang hidup dan autentik.

Konsep ta'dīb juga berimplikasi pada evaluasi pembelajaran PAI yang tidak hanya mengukur aspek kognitif, tetapi juga dimensi afektif dan spiritual. Al-Attas menekankan bahwa ukuran keberhasilan pendidikan adalah terbentuknya insan beradab, bukan sekadar capaian akademik (Al-Attas, 1980). Dalam tradisi klasik, Ibn Jama'ah dalam *Tadhkirat al-Sāmi' wa al-Mutakallim* menguraikan indikator keberhasilan pendidikan yang mencakup akhlak dan kesungguhan murid (Ibn Jama'ah, 2003). Evaluasi berbasis ta'dīb harus mempertimbangkan perubahan sikap dan perilaku peserta didik. Instrumen penilaian dapat berupa refleksi diri, observasi karakter, dan praktik ibadah yang konsisten. Pendekatan ini menuntut kreativitas guru dalam merancang asesmen autentik. Dengan demikian, evaluasi menjadi sarana pembinaan dan bukan sekadar seleksi administratif. Orientasi pendidikan kembali pada pembentukan kepribadian Islami yang utuh.

Dalam konteks globalisasi, pemikiran al-Attas menawarkan paradigma alternatif terhadap dominasi pendidikan sekuler. Ia menolak dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum yang dianggap sebagai produk kolonialisme intelektual (Al-Attas, 1993). Pandangan ini selaras dengan gagasan Ismail Raji al-Faruqi tentang integrasi ilmu dalam kerangka tauhid (Al-Faruqi, 1982). Pendidikan PAI berbasis ta'dīb harus membangun kesadaran integratif tersebut sejak dini. Peserta didik diajak

melihat hubungan antara ajaran agama dan realitas sosial, ekonomi, dan budaya. Integrasi ini mencegah lahirnya generasi yang teralienasi dari nilai-nilai Islam dalam kehidupan profesionalnya. Dengan demikian, ta'dīb menjadi strategi pembentukan identitas intelektual yang kokoh. Pendidikan Islam tidak sekadar bertahan, tetapi mampu berkontribusi secara kreatif dalam peradaban modern.

Dimensi metafisik dalam konsep adab juga menegaskan bahwa pendidikan harus membimbing manusia menuju pengenalan hakikat diri dan realitas. Al-Attas memandang bahwa ilmu yang benar akan membawa manusia kepada kesadaran akan tujuan eksistensialnya (Al-Attas, 1995). Pandangan ini berakar pada filsafat Islam klasik, seperti yang dikemukakan oleh Ibn Sīnā dalam *Al-Shifā'*, yang menempatkan pengetahuan sebagai jalan menuju kesempurnaan jiwa (Ibn Sīnā, 1999). Dalam pembelajaran PAI, dimensi ini dapat diinternalisasikan melalui pendekatan reflektif dan kontemplatif. Peserta didik diajak merenungkan makna ibadah dan akhlak dalam kehidupan sehari-hari. Proses ini memperdalam pengalaman religius dan intelektual secara simultan. Dengan demikian, ta'dīb membentuk keseimbangan antara rasio dan spiritualitas. Pendidikan menjadi perjalanan menuju kedewasaan ruhani dan intelektual.

Al-Attas juga menekankan pentingnya bahasa sebagai medium pembentukan adab dan worldview Islam (Al-Attas, 1999). Ia berpendapat bahwa kerusakan bahasa dapat menyebabkan kerancuan makna dan kekeliruan pemahaman. Pandangan ini sejalan dengan perhatian al-Jāḥiẓ terhadap peran bahasa dalam pembentukan budaya intelektual Islam (Al-Jāḥiẓ, 2003). Dalam konteks PAI, penggunaan istilah yang tepat dan bermakna menjadi bagian dari proses ta'dīb. Guru perlu menjelaskan konsep-konsep Islam dengan presisi terminologis agar tidak tereduksi maknanya. Bahasa menjadi instrumen transmisi nilai dan struktur berpikir. Dengan demikian, pendidikan tidak hanya menyampaikan isi, tetapi juga membentuk cara memahami realitas. Hal ini memperkuat identitas epistemologis pendidikan Islam.

Konsep ta'dīb juga relevan dalam pengembangan karakter peserta didik di era digital yang sarat distraksi nilai. Al-Attas menegaskan bahwa pendidikan harus membentuk kontrol diri dan kesadaran moral yang kokoh (Al-Attas, 2001). Tantangan media sosial dan arus informasi global menuntut adanya fondasi adab yang kuat. Dalam tradisi klasik, Imam Mālik dikenal menekankan pentingnya adab sebelum ilmu sebagai benteng

moral (Ibn ‘Abd al-Barr, 2006). PAI berbasis ta’dīb dapat menjadi sarana pembinaan karakter digital yang beretika. Peserta didik diajak memahami tanggung jawab moral dalam penggunaan teknologi. Dengan demikian, konsep adab tetap relevan dalam konteks kontemporer. Pendidikan Islam menjadi benteng nilai di tengah perubahan sosial yang cepat.

Secara konseptual, pemikiran Syed Muhammad Naquib al-Attas tentang ta’dīb dan adab memiliki relevansi multidimensional dalam pembelajaran PAI. Konsep ini mengintegrasikan aspek kurikulum, metode, evaluasi, dan pembentukan karakter dalam satu paradigma tauhid. Warisan klasik dari al-Ghazālī, Ibn Sīnā, Ibn Khaldūn, dan ulama lainnya memperkaya kerangka tersebut. Dalam praktiknya, implementasi ta’dīb memerlukan komitmen institusional dan profesionalisme guru yang berintegritas. Reformasi pendidikan Islam tidak cukup pada tataran administratif, tetapi harus menyentuh dimensi epistemologis dan spiritual. Dengan menjadikan adab sebagai inti pendidikan, PAI mampu melahirkan generasi yang berilmu sekaligus berakhlak. Oleh karena itu, pemikiran al-Attas tetap menjadi rujukan strategis dalam membangun pendidikan Islam yang berdaya saing dan berakar kuat pada tradisi intelektualnya.

Secara keseluruhan, pemikiran Syed Muhammad Naquib al-Attas tentang ta’dīb dan adab memberikan landasan filosofis yang kokoh bagi pembelajaran PAI. Konsep ini menegaskan bahwa pendidikan adalah proses pembentukan manusia beradab yang mengenali dan menempatkan sesuatu secara tepat dalam tatanan wujud. Integrasi antara ilmu, adab, dan tauhid menjadi inti dari paradigma pendidikan yang ditawarkannya. Warisan klasik dari al-Ghazālī, Ibn Miskawayh, al-Zarnūjī, dan para ulama lainnya memperkaya gagasan tersebut dalam tradisi intelektual Islam. Dalam konteks kontemporer, implementasi ta’dīb menuntut reformasi kurikulum, penguatan peran guru, dan internalisasi worldview Islam. Pendidikan PAI berbasis ta’dīb bukan sekadar pengajaran materi agama, tetapi proses transformasi karakter dan kesadaran spiritual. Dengan demikian, konsep ini tetap relevan dan strategis dalam menjawab krisis moral dan epistemologis pendidikan modern.

Pendidikan sebagai pembentukan insan beradab

Pendidikan dalam perspektif Islam tidak sekadar dipahami sebagai proses transfer pengetahuan, melainkan sebagai proses pembentukan insan beradab yang menyeluruh dan integral. Konsep ini menempatkan adab sebagai inti dari seluruh aktivitas pendidikan, sehingga keberhasilan pendidikan tidak hanya diukur dari capaian akademik, tetapi dari kualitas

moral dan spiritual peserta didik. Syed Muhammad Naquib al-Attas menegaskan bahwa tujuan pendidikan Islam adalah melahirkan manusia yang baik (*good man*), bukan sekadar warga negara yang terampil secara teknis (Al-Attas, 1980). Pandangan ini berakar pada prinsip tauhid yang memandang manusia sebagai makhluk yang memiliki tanggung jawab ontologis terhadap Tuhan, diri, dan masyarakat. Dalam kerangka ini, pendidikan harus mengintegrasikan dimensi intelektual, etis, dan spiritual secara harmonis. Tanpa adab, ilmu akan kehilangan arah dan berpotensi menimbulkan kerusakan sosial. Oleh karena itu, pendidikan sebagai pembentukan insan beradab menjadi fondasi peradaban yang berkeadilan dan bermartabat.

Konsep insan beradab memiliki akar yang kuat dalam khazanah klasik Islam, khususnya dalam karya-karya para ulama dan filsuf Muslim. Al-Ghazālī dalam *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn* menegaskan bahwa ilmu yang tidak disertai penyucian jiwa akan menjadi sebab kebinasaan (Al-Ghazālī, 2005). Ia memandang bahwa adab terhadap Allah, guru, dan ilmu merupakan prasyarat keberkahan pengetahuan. Ibn Miskawayh dalam *Tahdhīb al-Akhlaq* juga menempatkan pembinaan akhlak sebagai inti kesempurnaan manusia (Ibn Miskawayh, 2011). Dalam tradisi ini, pendidikan bukan hanya proses intelektual, melainkan proses pembentukan karakter melalui latihan moral dan spiritual. Manusia yang beradab adalah manusia yang mampu menempatkan segala sesuatu sesuai dengan hak dan kedudukannya. Perspektif ini memperlihatkan bahwa pendidikan memiliki dimensi etis yang mendalam. Dengan demikian, insan beradab menjadi tujuan ideal yang mengintegrasikan akal dan hati.

Dalam kerangka epistemologis, pembentukan insan beradab menuntut keteraturan dalam memahami hierarki ilmu. Al-Attas menjelaskan bahwa kehilangan adab menyebabkan kekeliruan dalam memaknai struktur pengetahuan, sehingga ilmu-ilmu instrumental dianggap lebih tinggi daripada ilmu yang bersifat prinsipil (Al-Attas, 1995). Hal ini sejalan dengan kritik terhadap sekularisasi pendidikan yang memisahkan ilmu dari nilai dan wahyu (Nasr, 1994). Dalam pandangan Islam, ilmu memiliki dimensi sakral karena bersumber dari Allah sebagai al-‘Alīm. Oleh sebab itu, pendidikan harus membimbing peserta didik memahami kedudukan ilmu dalam kerangka tauhid. Proses ini menuntut integrasi antara wahyu dan akal secara harmonis. Tanpa integrasi tersebut, pendidikan akan terjebak pada pragmatisme semata. Insan beradab lahir

dari sistem pendidikan yang menghormati struktur ontologis dan epistemologis Islam.

Pembentukan insan beradab juga berkaitan dengan dimensi spiritual yang mendalam dalam diri manusia. Ibn Sīnā dalam *Al-Shifā'* menjelaskan bahwa kesempurnaan jiwa dicapai melalui penyempurnaan akal dan pengendalian hawa nafsu (Ibn Sīnā, 1999). Pendidikan harus membimbing peserta didik menuju kedewasaan ruhani melalui latihan disiplin dan refleksi diri. Al-Ghazālī menekankan pentingnya muhasabah dan tazkiyah al-nafs dalam proses pendidikan (Al-Ghazālī, 2005). Dengan demikian, pembentukan insan beradab tidak dapat dipisahkan dari pembinaan spiritual yang berkesinambungan. Pendidikan menjadi sarana untuk mengarahkan potensi manusia menuju kebahagiaan sejati (*sa'ādah*). Orientasi ini membedakan pendidikan Islam dari pendekatan materialistik yang semata-mata mengejar keberhasilan duniawi. Oleh karena itu, dimensi spiritual menjadi elemen sentral dalam pembentukan insan beradab.

Selain dimensi spiritual, insan beradab juga ditandai oleh kemampuan intelektual yang kritis dan bertanggung jawab. Al-Fārābī dalam *Ārā' Ahl al-Madīnah al-Fāḍilah* menggambarkan masyarakat utama sebagai komunitas yang dipimpin oleh individu berilmu dan berakhlak (Al-Fārābī, 1998). Pendidikan harus melatih daya nalar agar mampu memahami realitas secara rasional dan sistematis. Namun, rasionalitas tersebut harus diarahkan oleh nilai-nilai wahyu agar tidak menyimpang. Dalam konteks ini, akal bukanlah otoritas absolut, melainkan instrumen yang bekerja dalam bimbingan ilahi. Pembentukan insan beradab menuntut keseimbangan antara nalar dan iman. Tanpa keseimbangan tersebut, pendidikan berpotensi melahirkan individu yang cerdas tetapi miskin moral. Oleh karena itu, kecerdasan intelektual harus diiringi kedewasaan etis.

Pendidikan sebagai pembentukan insan beradab juga memiliki implikasi sosial yang luas. Ibn Khaldūn dalam *al-Muqaddimah* menjelaskan bahwa kemajuan peradaban sangat bergantung pada kualitas pendidikan dan moral masyarakatnya (Ibn Khaldūn, 2005). Masyarakat yang beradab adalah masyarakat yang menjunjung tinggi keadilan, solidaritas, dan tanggung jawab kolektif. Pendidikan berfungsi membangun kesadaran sosial yang mendorong partisipasi aktif dalam kebaikan bersama. Dalam konteks ini, insan beradab bukanlah individu yang terasing, melainkan bagian dari komunitas yang saling menguatkan.

Nilai ukhuwah dan amanah menjadi fondasi relasi sosial yang harmonis. Oleh karena itu, pendidikan harus membentuk kepedulian sosial dan komitmen terhadap kemaslahatan umum. Dengan demikian, insan beradab menjadi agen pembangunan peradaban.

Dalam perspektif kebijakan pendidikan kontemporer, pembentukan karakter sering kali direduksi menjadi program tambahan yang bersifat administratif. Padahal, dalam pandangan Islam, karakter adalah inti dari seluruh proses pendidikan (Al-Attas, 1980). Pendidikan karakter yang terpisah dari fondasi teologis berpotensi kehilangan kedalaman makna. Oleh sebab itu, integrasi nilai tauhid dalam kurikulum menjadi keharusan. Setiap mata pelajaran harus mengandung dimensi etis yang membimbing peserta didik memahami tanggung jawabnya. Pendekatan ini mencegah fragmentasi antara ilmu agama dan ilmu umum. Insan beradab lahir dari kurikulum yang terintegrasi secara epistemologis. Dengan demikian, pendidikan tidak sekadar membekali keterampilan, tetapi membentuk kesadaran moral.

Konsep adab juga menuntut adanya keteladanan dalam proses pendidikan. Al-Zarnūjī dalam *Ta'lim al-Muta'allim* menegaskan bahwa keberhasilan belajar sangat dipengaruhi oleh adab murid terhadap guru (Al-Zarnūjī, 2003). Guru bukan hanya penyampai informasi, tetapi figur moral yang menjadi panutan. Keteladanan menciptakan internalisasi nilai yang lebih efektif daripada instruksi verbal semata. Dalam tradisi klasik, hubungan guru dan murid didasarkan pada penghormatan dan kepercayaan. Model ini relevan untuk membangun suasana pendidikan yang beradab. Tanpa keteladanan, pendidikan kehilangan kekuatan transformasinya. Oleh karena itu, profesionalisme guru mencakup integritas moral dan spiritual.

Insan beradab juga ditandai oleh kesadaran kosmologis yang memandang alam sebagai amanah dari Tuhan. Nasr menekankan bahwa krisis lingkungan modern berakar pada hilangnya kesadaran sakral terhadap alam (Nasr, 1994). Pendidikan harus membangun etika ekologis yang berlandaskan tauhid. Peserta didik diajak memahami bahwa eksploitasi alam tanpa batas bertentangan dengan prinsip keadilan. Dengan demikian, pembentukan insan beradab mencakup tanggung jawab ekologis. Perspektif ini memperluas makna pendidikan dari ruang kelas ke ranah kosmik. Manusia beradab menjaga keseimbangan antara kebutuhan dan tanggung jawab. Pendidikan menjadi instrumen pelestarian bumi sebagai amanah Ilahi.

Pada akhirnya, pendidikan sebagai pembentukan insan beradab merupakan proyek peradaban yang berkelanjutan. Ia menuntut integrasi antara ilmu, iman, dan amal dalam satu kesatuan yang utuh. Warisan klasik dari al-Ghazālī, al-Fārābī, Ibn Khaldūn, dan para pemikir kontemporer memperlihatkan kesinambungan gagasan ini. Pendidikan yang berorientasi pada adab melahirkan manusia yang bijaksana dan bertanggung jawab. Insan beradab menjadi fondasi masyarakat yang adil dan harmonis. Tanpa pendidikan berbasis adab, kemajuan teknologi tidak menjamin kemuliaan moral. Oleh karena itu, revitalisasi pendidikan beradab menjadi agenda mendesak dalam menghadapi krisis global dewasa ini.

Pendidikan sebagai pembentukan insan beradab juga harus dipahami dalam kerangka antropologi Islam yang memandang manusia sebagai makhluk yang memiliki potensi fitrah sekaligus kecenderungan moral yang perlu dibimbing. Al-Qur'an menegaskan bahwa manusia diciptakan dalam bentuk terbaik (*ahsan taqwīm*), namun juga berpotensi jatuh pada derajat yang rendah apabila tidak dibimbing oleh nilai (Q.S. al-Tīn [95]: 4–5). Konsep fitrah ini dijelaskan oleh Ibn Taymiyyah sebagai kesiapan alami manusia untuk menerima kebenaran, yang harus dipelihara melalui pendidikan yang benar (Ibn Taymiyyah, 2005). Pendidikan yang berorientasi pada adab berfungsi menjaga dan mengembangkan fitrah tersebut agar tetap selaras dengan kehendak Ilahi. Dalam perspektif psikologi pendidikan Islam, pembinaan karakter tidak dapat dipisahkan dari pembiasaan dan internalisasi nilai secara konsisten. Proses ini menuntut integrasi antara lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat. Insan beradab lahir dari sistem pendidikan yang memperhatikan dimensi fitrah sebagai landasan ontologis. Dengan demikian, pendidikan menjadi proses penyempurnaan potensi manusia sesuai tujuan penciptaannya.

Dalam konteks filsafat pendidikan modern, gagasan insan beradab memiliki titik temu sekaligus perbedaan dengan teori pembentukan karakter dalam tradisi Barat. Aristoteles dalam *Nicomachean Ethics* menekankan bahwa kebajikan diperoleh melalui habituasi dan pembiasaan moral (Aristotle, 2009). Meskipun berbeda dalam landasan teologis, konsep habituasi ini sejalan dengan praktik tarbiyah akhlak dalam Islam. Namun, pendidikan Islam melampaui sekadar kebajikan etis karena berakar pada tauhid sebagai fondasi metafisik (Al-Attas, 1995). Oleh sebab itu, insan beradab dalam Islam bukan hanya individu bermoral, tetapi juga hamba yang sadar akan tanggung jawab transendennya. Integrasi dimensi transenden inilah yang membedakan paradigma pendidikan Islam dari

humanisme sekular. Dalam literatur kontemporer, Lickona (2012) menegaskan pentingnya pendidikan karakter berbasis nilai universal, namun dalam Islam nilai tersebut bersumber dari wahyu. Dengan demikian, pendidikan beradab mengintegrasikan kebajikan moral dengan kesadaran spiritual yang mendalam.

Pendidikan sebagai pembentukan insan beradab juga menuntut rekonstruksi metodologi pembelajaran yang tidak reduksionistik. Paulo Freire dalam *Pedagogy of the Oppressed* mengkritik model pendidikan “banking” yang hanya mentransfer informasi tanpa membangun kesadaran kritis (Freire, 2000). Kritik ini relevan dalam konteks pendidikan Islam yang menolak pendekatan mekanistik dan hafalan tanpa pemahaman. Tradisi klasik Islam justru mengedepankan dialog dan diskusi sebagaimana terlihat dalam halaqah-halaqah ilmiah pada masa Abbasiyah (Makdisi, 1981). Metode ini membentuk kepekaan intelektual sekaligus etika diskursus yang santun. Insan beradab tidak hanya cerdas, tetapi mampu berdialog secara beretika dan menghargai perbedaan. Pendidikan harus menciptakan ruang partisipatif yang menumbuhkan kesadaran reflektif. Dengan demikian, pembentukan adab mencakup dimensi metodologis dalam proses belajar.

Dimensi kepemimpinan juga menjadi bagian integral dalam pembentukan insan beradab. Al-Māwardī dalam *Al-Aḥkām al-Sulṭāniyyah* menegaskan bahwa pemimpin ideal harus memiliki integritas moral dan kapasitas intelektual (Al-Māwardī, 2006). Pendidikan beradab harus menyiapkan generasi yang mampu memimpin dengan keadilan dan kebijaksanaan. Dalam konteks modern, teori kepemimpinan etis menekankan pentingnya nilai dan karakter dalam pengambilan keputusan (Brown & Treviño, 2006). Integrasi konsep ini dengan pendidikan Islam memperkuat urgensi pembentukan adab sejak dini. Tanpa pendidikan berbasis adab, kepemimpinan rentan terjerumus pada pragmatisme dan penyalahgunaan kekuasaan. Oleh karena itu, sekolah dan lembaga pendidikan memiliki tanggung jawab membentuk karakter kepemimpinan yang bermoral. Insan beradab menjadi fondasi lahirnya kepemimpinan yang amanah dan visioner.

Perkembangan teknologi digital menghadirkan tantangan baru dalam pembentukan insan beradab. Era disrupsi informasi menuntut literasi digital yang tidak hanya teknis, tetapi juga etis. UNESCO (2021) menekankan pentingnya pendidikan global citizenship untuk membangun tanggung jawab digital. Dalam perspektif Islam, etika komunikasi telah

lama dibahas dalam karya al-Jāhiz dan ulama adab lainnya yang menekankan kehati-hatian dalam berbicara (Al-Jāhiz, 2003). Pendidikan beradab harus membekali peserta didik dengan kesadaran moral dalam menggunakan media sosial. Tanpa kontrol diri, teknologi dapat menjadi sarana penyebaran hoaks dan ujaran kebencian. Integrasi etika Islam dalam literasi digital menjadi kebutuhan mendesak. Dengan demikian, insan beradab mampu memanfaatkan teknologi untuk kemaslahatan, bukan kerusakan.

Pendidikan sebagai pembentukan insan beradab juga memiliki implikasi pada dimensi ekonomi dan keadilan sosial. Max Weber dalam *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* menunjukkan hubungan antara etika religius dan perilaku ekonomi (Weber, 2002). Dalam Islam, etika ekonomi berbasis keadilan dan amanah telah ditegaskan dalam Al-Qur'an dan hadis. Pendidikan beradab harus menanamkan prinsip kejujuran dan tanggung jawab dalam aktivitas ekonomi. Insan beradab tidak mengejar keuntungan dengan mengabaikan nilai moral. Konsep ini selaras dengan gagasan maqāsid al-syarī'ah yang menempatkan perlindungan harta sebagai bagian dari kemaslahatan (Al-Syātibī, 2004). Pendidikan ekonomi dalam Islam tidak hanya membekali keterampilan, tetapi juga kesadaran etis. Dengan demikian, pembentukan insan beradab berkontribusi pada terciptanya sistem ekonomi yang berkeadilan.

Dalam konteks multikulturalisme, insan beradab dituntut memiliki sikap toleran dan inklusif tanpa kehilangan identitas. Al-Qur'an menegaskan prinsip *ta'āruf* sebagai dasar relasi antarbangsa (Q.S. al-Hujurat [49]: 13). Pendidikan beradab harus menanamkan sikap menghargai perbedaan sebagai bagian dari sunnatullah. Tariq Ramadan (2004) menekankan pentingnya identitas Muslim yang terbuka dan dialogis dalam masyarakat plural. Insan beradab tidak terjebak pada fanatisme sempit, tetapi mampu berdialog dengan hikmah. Pendidikan menjadi ruang pembentukan sikap inklusif yang berlandaskan nilai tauhid. Tanpa pendidikan yang tepat, pluralitas dapat memicu konflik sosial. Oleh karena itu, pembentukan adab mencakup kemampuan hidup harmonis dalam keberagaman.

Dimensi estetika juga tidak terlepas dari pembentukan insan beradab. Dalam tradisi Islam, keindahan (*jamāl*) dipandang sebagai manifestasi sifat Ilahi yang harus diapresiasi secara etis. Seyyed Hossein Nasr menegaskan bahwa seni Islam mencerminkan harmoni kosmik dan spiritualitas (Nasr, 1987). Pendidikan beradab perlu membina sensitivitas

estetis agar peserta didik mampu menghargai keindahan sebagai bagian dari ibadah. Seni dan sastra dapat menjadi medium internalisasi nilai dan adab. Tradisi syair dan kaligrafi dalam Islam menunjukkan integrasi antara estetika dan spiritualitas. Insan beradab memiliki keseimbangan antara rasionalitas dan apresiasi keindahan. Dengan demikian, pendidikan tidak hanya membentuk kecerdasan, tetapi juga kehalusan rasa.

Reformasi pendidikan Islam dalam konteks global menuntut revitalisasi konsep adab sebagai paradigma utama. Banyak sistem pendidikan Muslim terjebak pada dikotomi antara tradisi dan modernitas (Sardar, 2010). Pendidikan beradab menawarkan sintesis yang mengintegrasikan warisan klasik dengan kebutuhan kontemporer. Pendekatan ini menuntut pembaruan kurikulum, metode, dan manajemen pendidikan. Insan beradab menjadi indikator keberhasilan reformasi tersebut. Tanpa orientasi adab, modernisasi pendidikan berisiko kehilangan identitas. Oleh karena itu, penguatan worldview Islam menjadi langkah strategis. Pendidikan sebagai pembentukan insan beradab adalah proyek peradaban yang berkelanjutan.

Secara keseluruhan, pendidikan sebagai pembentukan insan beradab merupakan paradigma komprehensif yang mengintegrasikan dimensi teologis, etis, intelektual, sosial, dan estetis. Warisan klasik dari al-Ghazālī, Ibn Miskawayh, al-Syāṭibī, hingga pemikir kontemporer seperti al-Attas dan Nasr memperlihatkan kesinambungan gagasan ini. Pendidikan beradab tidak hanya melahirkan individu yang cerdas, tetapi manusia yang bijaksana dan bertanggung jawab. Paradigma ini menuntut transformasi sistem pendidikan agar tidak terjebak pada utilitarianisme semata. Insan beradab menjadi fondasi peradaban yang adil dan berkelanjutan. Tanpa pembentukan adab, ilmu kehilangan orientasi moralnya. Oleh karena itu, revitalisasi pendidikan berbasis adab menjadi agenda mendesak bagi dunia Islam dan komunitas global secara luas.

Referensi

- Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam*. Kuala Lumpur: ABIM.
- Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Attas, S. M. N. (1999). *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas*. Kuala Lumpur: ISTAC.

- Al-Attas, S. M. N. (2001). *Risalah untuk Kaum Muslimin*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Fārābī. (1998). *Ārā' Ahl al-Madīnah al-Fāḍilah*. Beirut: Dār al-Mashriq.
- Al-Faruqī, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge*. Herndon: IIIT.
- Al-Ghazālī. (2005). *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Jāhiz. (2003). *Al-Bayān wa al-Tabayīn*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Māwardī. (2006). *Al-Aḥkām al-Sulṭāniyyah*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Nawawī. (2007). *Al-Majmū'*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Al-Rāzī, F. (2000). *Mafātīḥ al-Ghayb*. Beirut: Dār Ihyā' al-Turāth al-‘Arabī.
- Al-Syātibī. (2004). *Al-Muwāfaqāt*. Beirut: Dār Ibn ‘Affān.
- Al-Zarnūjī. (2003). *Ta'lim al-Muta'allim*. Beirut: Dār Ibn Kathīr.
- Aristotle. (2009). *Nicomachean Ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical Leadership. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595–616.
- Fazlur Rahman. (1982). *Islam and Modernity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Ibn ‘Abd al-Barr. (2006). *Jāmi' Bayān al-‘Ilm wa Faḍlih*. Beirut: Dār Ibn al-Jawzī.
- Ibn Jama‘ah. (2003). *Tadhkirat al-Sāmi' wa al-Mutakallim*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Khaldūn. (2005). *Al-Muqaddimah*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Ibn Miskawayh. (2011). *Tahdhīb al-Akhlāq*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Qayyim al-Jawziyyah. (2010). *Miftāḥ Dār al-Sa‘ādah*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Sīnā. (1999). *Al-Shifā'*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Ibn Taymiyyah. (2005). *Dar' Ta'āruḍ al-‘Aql wa al-Naql*. Riyadh: Jāmi‘ah al-Imām.
- Lickona, T. (2012). *Educating for Character*. New York: Bantam.
- Makdisi, G. (1981). *The Rise of Colleges*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nasr, S. H. (1987). *Islamic Art and Spirituality*. Albany: SUNY Press.

- Nasr, S. H. (1994). *Islamic Science and the Challenge of Modernity*. Chicago: Kazi Publications.
- Ramadan, T. (2004). *Western Muslims and the Future of Islam*. Oxford: Oxford University Press.
- Sardar, Z. (2010). *Reading the Qur'an*. London: Hurst.
- UNESCO. (2021). *Global Citizenship Education Report*. Paris: UNESCO.
- Weber, M. (2002). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. London: Routledge.

Bab 3: Tazkiyat al-Nafs dan Pembentukan Karakter

Perspektif Al-Ghazali tentang pendidikan

Perspektif Imam al-Ghazālī tentang pendidikan tazkiyatun nafs berakar pada pandangannya mengenai hakikat manusia sebagai makhluk spiritual yang memiliki potensi untuk mencapai kesempurnaan melalui penyucian jiwa. Dalam karya monumentalnya *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn*, al-Ghazālī menegaskan bahwa inti pendidikan bukanlah sekadar transmisi ilmu, melainkan transformasi batin yang mengantarkan manusia kepada kedekatan dengan Allah (Al-Ghazālī, 2005). Tazkiyatun nafs dipahami sebagai proses sistematis membersihkan jiwa dari sifat-sifat tercela (*akhlāq madhmūmah*) dan menghiasinya dengan sifat-sifat terpuji (*akhlāq mahmūdah*). Pendidikan dalam perspektif ini bertujuan membentuk karakter yang selaras dengan nilai tauhid dan akhlak kenabian. Al-Ghazālī memandang bahwa krisis moral masyarakat berakar pada kelalaian dalam membina dimensi batiniah manusia. Oleh karena itu, pendidikan harus diarahkan pada pembentukan kesadaran ruhani dan kedisiplinan moral. Dengan demikian, tazkiyatun nafs menjadi fondasi utama dalam pembentukan karakter Islami yang autentik.

Dalam kerangka antropologi spiritual al-Ghazālī, jiwa manusia terdiri dari berbagai potensi yang saling berinteraksi, seperti akal, hati (*qalb*), nafs, dan ruh. Dalam *Mīzān al-'Amal*, ia menjelaskan bahwa hati adalah pusat kesadaran moral yang menentukan baik dan buruknya tindakan manusia (Al-Ghazālī, 1998). Pendidikan harus berfokus pada penguatan hati agar mampu mengendalikan dorongan nafsu dan amarah. Tanpa pengendalian ini, manusia akan terjebak dalam perilaku destruktif yang merusak dirinya dan masyarakat. Konsep ini memiliki resonansi dengan teori psikologi moral modern yang menekankan peran regulasi diri dalam pembentukan karakter (Lickona, 2012). Namun, al-Ghazālī

melampaui pendekatan sekular dengan menempatkan dimensi ilahiah sebagai orientasi utama. Tazkiyatun nafs bukan sekadar terapi psikologis, melainkan ibadah spiritual. Oleh karena itu, pendidikan karakter harus dimulai dari pembenahan hati sebagai pusat kepribadian.

Al-Ghazālī membagi penyakit jiwa ke dalam berbagai kategori, seperti *riya'*, hasad, takabbur, dan hubb al-dunyā, yang menurutnya menjadi penghalang utama kesempurnaan moral. Dalam *Kitāb Riyāḍat al-Nafs*, ia menguraikan metode latihan spiritual untuk menundukkan hawa nafsu (Al-Ghazālī, 2005). Pendidikan yang berorientasi pada tazkiyah harus mengajarkan peserta didik mengenali kelemahan batin mereka sendiri. Kesadaran diri ini menjadi langkah awal menuju perubahan karakter. Pendekatan ini sejalan dengan konsep refleksi diri dalam pendidikan modern yang menekankan self-awareness sebagai dasar pembentukan moral (Nucci & Narváez, 2008). Namun, al-Ghazālī menegaskan bahwa refleksi diri harus dibingkai dalam kesadaran akan pertanggungjawaban di hadapan Allah. Dengan demikian, tazkiyatun nafs membentuk karakter yang tidak hanya etis, tetapi juga transenden.

Metode pendidikan tazkiyatun nafs menurut al-Ghazālī menekankan pentingnya pembiasaan (*riyāḍah*) dan mujahadah dalam membentuk karakter. Dalam *Ayyuhā al-Walad*, ia menasihati muridnya agar tidak hanya mencari ilmu, tetapi juga mengamalkannya dengan disiplin spiritual (Al-Ghazālī, 2003). Pembiasaan ini mencakup latihan ibadah, pengendalian diri, dan konsistensi dalam amal saleh. Pendidikan karakter tidak dapat dicapai secara instan, melainkan melalui proses panjang yang memerlukan kesabaran dan ketekunan. Pendekatan ini selaras dengan teori habituasi moral dalam filsafat Aristoteles, namun al-Ghazālī memberinya dimensi spiritual yang lebih mendalam (Aristotle, 2009). Mujahadah dipandang sebagai perjuangan internal melawan kecenderungan negatif dalam diri. Dengan demikian, pendidikan tazkiyah menuntut komitmen personal yang kuat dari peserta didik. Proses ini membentuk karakter yang kokoh dan stabil.

Dalam pandangan al-Ghazālī, guru memiliki peran sentral dalam proses tazkiyatun nafs. Ia menggambarkan guru sebagai tabib ruhani yang bertugas menyembuhkan penyakit jiwa murid (Al-Ghazālī, 2005). Hubungan antara guru dan murid harus dilandasi keikhlasan, penghormatan, dan keteladanan. Pendidikan karakter tidak efektif tanpa contoh nyata dari pendidik. Hal ini sejalan dengan temuan penelitian pendidikan kontemporer yang menunjukkan bahwa modeling memiliki

dampak signifikan terhadap perkembangan moral siswa (Bandura, 1977). Namun, al-Ghazālī menekankan bahwa keteladanan guru harus bersumber dari integritas spiritual yang autentik. Guru yang tidak melakukan tazkiyah atas dirinya sendiri tidak akan mampu membimbing murid secara efektif. Oleh karena itu, pendidikan tazkiyatun nafs dimulai dari transformasi diri pendidik.

Al-Ghazālī juga menekankan pentingnya niat dalam proses pendidikan. Dalam *Ihyā'*, ia menjelaskan bahwa niat yang benar menentukan nilai moral suatu tindakan (Al-Ghazālī, 2005). Pendidikan harus menanamkan orientasi ikhlas dalam belajar dan beramal. Tanpa niat yang lurus, ilmu dapat menjadi sarana kesombongan dan riya'. Perspektif ini relevan dengan diskursus etika pendidikan modern yang menekankan motivasi intrinsik sebagai faktor penting dalam pembelajaran (Ryan & Deci, 2000). Namun, al-Ghazālī menempatkan motivasi intrinsik dalam kerangka ibadah dan pencarian ridha Allah. Tazkiyatun nafs menuntut penyucian niat sebelum penyucian tindakan. Dengan demikian, pembentukan karakter dimulai dari pembenahan orientasi batin.

Pendidikan tazkiyah menurut al-Ghazālī tidak memisahkan antara ilmu dan amal. Ia mengkritik para ulama yang hanya mengejar pengetahuan tanpa praktik moral (Al-Ghazālī, 2005). Ilmu yang tidak diamalkan dianggap sebagai beban yang akan dimintai pertanggungjawaban. Oleh karena itu, kurikulum pendidikan harus mengintegrasikan teori dan praktik secara seimbang. Pendekatan ini sejalan dengan konsep experiential learning dalam pedagogi modern (Kolb, 1984). Namun, dalam perspektif al-Ghazālī, pengalaman harus diarahkan pada peningkatan kesadaran spiritual. Pendidikan karakter tidak cukup dengan simulasi moral, tetapi harus diwujudkan dalam kehidupan nyata. Dengan demikian, tazkiyatun nafs membentuk kesatuan antara pengetahuan dan tindakan.

Al-Ghazālī juga mengaitkan tazkiyatun nafs dengan tujuan akhir manusia, yaitu kebahagiaan sejati (*sa'ādah*). Dalam *Kīmīyā' al-Sa'ādah*, ia menjelaskan bahwa kebahagiaan hakiki hanya dapat dicapai melalui pengenalan diri dan Tuhan (Al-Ghazālī, 2001). Pendidikan harus mengarahkan manusia menuju tujuan eksistensial tersebut. Orientasi ini membedakan pendidikan Islam dari paradigma utilitarian yang hanya mengejar keberhasilan duniawi. Tazkiyatun nafs membentuk karakter yang tidak mudah tergoda oleh gemerlap dunia. Manusia yang terdidik secara spiritual akan memiliki ketenangan batin dan stabilitas moral.

Pendidikan menjadi jalan menuju kesempurnaan jiwa. Dengan demikian, pembentukan karakter dalam perspektif al-Ghazālī berorientasi pada kebahagiaan ukhrawi dan duniawi secara seimbang.

Dalam konteks sosial, tazkiyatun nafs memiliki implikasi terhadap pembentukan masyarakat yang beradab. Al-Ghazālī menegaskan bahwa kerusakan sosial bermula dari kerusakan individu (Al-Ghazālī, 2005). Pendidikan karakter harus diarahkan pada pembentukan tanggung jawab sosial dan kepedulian terhadap sesama. Konsep ini selaras dengan teori modal sosial yang menekankan pentingnya kepercayaan dan integritas dalam membangun masyarakat (Putnam, 2000). Namun, al-Ghazālī memandang solidaritas sosial sebagai konsekuensi dari kesadaran spiritual. Dengan demikian, tazkiyah tidak hanya membentuk individu saleh, tetapi juga komunitas yang harmonis. Pendidikan menjadi instrumen transformasi sosial yang berakar pada perubahan batin. Oleh karena itu, pembentukan karakter memiliki dimensi kolektif.

Secara keseluruhan, perspektif al-Ghazālī tentang pendidikan tazkiyatun nafs menegaskan bahwa pembentukan karakter adalah proses spiritual, moral, dan intelektual yang terintegrasi. Ia menolak pemisahan antara ilmu dan akhlak, serta antara pendidikan dan ibadah. Warisan pemikirannya tetap relevan dalam menjawab krisis moral kontemporer yang ditandai oleh materialisme dan individualisme. Integrasi antara refleksi diri, pembiasaan moral, dan orientasi ilahiah menjadi inti pendidikan karakter Islami. Pendidikan bukan sekadar alat mobilitas sosial, tetapi sarana penyempurnaan jiwa. Tazkiyatun nafs membentuk manusia yang sadar akan tanggung jawabnya kepada Tuhan dan sesama. Dengan demikian, paradigma pendidikan al-Ghazālī menawarkan fondasi kokoh bagi pembangunan karakter yang autentik dan berkelanjutan.

Dalam kerangka epistemologi al-Ghazālī, tazkiyatun nafs tidak dapat dipisahkan dari proses pencarian ilmu yang benar dan sahih. Dalam *Al-Munqidh min al-Dalāl*, ia merefleksikan krisis intelektualnya sendiri dan menegaskan bahwa kebenaran sejati hanya dapat dicapai melalui pembersihan hati dari keraguan dan kesombongan (Al-Ghazālī, 2004). Pengalaman eksistensial ini menunjukkan bahwa pendidikan bukan sekadar proses rasional, melainkan perjalanan spiritual yang menuntut kejujuran batin. Tazkiyah menjadi syarat bagi tercapainya pengetahuan yang yakin (*'ilm al-yaqīn*). Tanpa penyucian jiwa, akal dapat terjebak dalam ilusi dan kesesatan intelektual. Perspektif ini memiliki kemiripan dengan tradisi filsafat moral klasik yang menekankan integritas karakter

sebagai prasyarat kebijaksanaan (MacIntyre, 1984). Namun, al-Ghazālī menempatkan integritas tersebut dalam horizon teologis yang lebih luas. Dengan demikian, pendidikan tazkiyatun nafs membentuk karakter yang mampu menyatukan dimensi intelektual dan spiritual secara utuh.

Salah satu aspek penting dalam pendidikan tazkiyah menurut al-Ghazālī adalah muhasabah atau evaluasi diri secara berkelanjutan. Dalam *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn*, ia menguraikan pentingnya menghitung diri sebelum dihisab di akhirat (Al-Ghazālī, 2005). Muhasabah berfungsi sebagai mekanisme kontrol moral yang mencegah seseorang terjerumus dalam kebiasaan buruk. Pendidikan karakter harus membiasakan peserta didik melakukan refleksi kritis terhadap niat dan tindakannya. Pendekatan ini sejalan dengan konsep reflective practice dalam pendidikan modern yang dikembangkan oleh Schön (1983). Namun, dalam perspektif al-Ghazālī, refleksi tidak hanya bersifat profesional, melainkan spiritual dan eskatologis. Kesadaran akan pertanggungjawaban akhirat memperkuat komitmen etis individu. Dengan demikian, tazkiyatun nafs membangun karakter yang selalu waspada terhadap penyimpangan moral.

Al-Ghazālī juga menekankan pentingnya pengendalian syahwat dan ghadhab sebagai bagian dari pendidikan karakter. Dalam *Kitāb Kasr al-Shahwatayn*, ia menjelaskan bahwa hawa nafsu yang tidak terkendali menjadi sumber utama kerusakan moral (Al-Ghazālī, 2005). Pendidikan harus mengajarkan moderasi (*i'tidāl*) dalam memenuhi kebutuhan fisik dan emosional. Konsep ini selaras dengan teori self-regulation dalam psikologi perkembangan (Baumeister & Vohs, 2007). Namun, al-Ghazālī menegaskan bahwa moderasi bukan hanya demi kesejahteraan psikologis, tetapi sebagai bentuk ketaatan kepada Allah. Pengendalian diri melatih jiwa untuk tidak diperbudak oleh keinginan duniawi. Proses ini menumbuhkan karakter yang stabil dan bijaksana. Dengan demikian, pendidikan tazkiyah membentuk individu yang mampu mengelola dorongan internal secara seimbang.

Dalam perspektif al-Ghazālī, lingkungan sosial memiliki pengaruh signifikan terhadap proses tazkiyatun nafs. Ia memperingatkan bahaya pergaulan buruk yang dapat merusak hati dan melemahkan komitmen moral (Al-Ghazālī, 2005). Pendidikan karakter harus mempertimbangkan pentingnya komunitas yang saleh sebagai lingkungan pembinaan jiwa. Konsep ini memiliki kesamaan dengan teori ecological systems dalam psikologi pendidikan yang menekankan peran lingkungan sosial (Bronfenbrenner, 1979). Namun, al-Ghazālī memandang komunitas

sebagai sarana ta'āwun dalam kebaikan dan pencegahan kemungkar. Lingkungan yang kondusif memperkuat proses internalisasi nilai. Oleh karena itu, institusi pendidikan harus membangun kultur moral yang konsisten. Dengan demikian, tazkiyatun nafs menjadi proses kolektif yang melibatkan interaksi sosial yang sehat.

Pendidikan tazkiyah menurut al-Ghazālī juga mencakup pembinaan kesabaran (*ṣabr*) sebagai pilar karakter. Dalam *Kitāb al-Ṣabr wa al-Shukr*, ia menjelaskan bahwa kesabaran adalah fondasi keteguhan moral (Al-Ghazālī, 2005). Tanpa kesabaran, seseorang mudah tergoda oleh kenikmatan sesaat dan kehilangan arah hidupnya. Pendidikan harus melatih ketahanan emosional melalui latihan spiritual dan disiplin diri. Konsep ini sejalan dengan penelitian modern tentang grit dan resilience dalam pendidikan (Duckworth, 2016). Namun, al-Ghazālī mengaitkan kesabaran dengan keimanan dan keyakinan terhadap hikmah Ilahi. Kesabaran bukan sekadar ketahanan psikologis, tetapi ekspresi kepercayaan kepada Tuhan. Dengan demikian, pembentukan karakter mencakup kekuatan batin yang berakar pada iman.

Dimensi syukur (*shukr*) juga menjadi bagian integral dari pendidikan tazkiyatun nafs. Al-Ghazālī menegaskan bahwa syukur memperkuat kesadaran akan nikmat dan menumbuhkan kerendahan hati (Al-Ghazālī, 2005). Pendidikan harus membiasakan peserta didik mengapresiasi karunia Allah dalam kehidupan sehari-hari. Perspektif ini sejalan dengan kajian psikologi positif yang menunjukkan hubungan antara gratitude dan kesejahteraan mental (Seligman, 2011). Namun, al-Ghazālī menempatkan syukur sebagai bentuk ibadah yang memperdalam hubungan dengan Allah. Syukur mencegah kesombongan dan rasa cukup diri yang berlebihan. Dengan demikian, pendidikan tazkiyah membentuk karakter yang rendah hati dan penuh kesadaran spiritual.

Al-Ghazālī juga menekankan pentingnya zuhud dalam pembentukan karakter. Zuhud bukan berarti meninggalkan dunia sepenuhnya, tetapi mengendalikan keterikatan hati terhadap materi (Al-Ghazālī, 2005). Pendidikan karakter harus membimbing peserta didik memahami bahwa nilai manusia tidak ditentukan oleh kekayaan atau status sosial. Konsep ini relevan dalam konteks budaya konsumtif modern yang menekankan materialisme (Fromm, 1976). Namun, al-Ghazālī mengajarkan bahwa dunia hanyalah sarana menuju akhirat. Zuhud menumbuhkan kebebasan batin dari dominasi materi. Dengan demikian, tazkiyatun nafs membentuk individu yang sederhana dan tidak terperangkap dalam ambisi duniawi.

Dalam pandangan al-Ghazālī, cinta kepada Allah (*maḥabbah*) merupakan puncak tazkiyatun nafs. Dalam *Kitāb al-Maḥabbah wa al-Shawq*, ia menjelaskan bahwa cinta Ilahi melahirkan kepatuhan dan kebajikan (Al-Ghazālī, 2005). Pendidikan karakter harus mengarahkan peserta didik pada cinta yang benar, bukan sekadar ketakutan akan hukuman. Cinta kepada Allah memotivasi amal saleh secara sukarela dan penuh keikhlasan. Konsep ini memiliki dimensi afektif yang kuat dalam pembentukan moral. Dalam psikologi moral kontemporer, emosi positif dipandang sebagai pendorong perilaku prososial (Haidt, 2012). Namun, al-Ghazālī menempatkan cinta Ilahi sebagai pusat orientasi moral. Dengan demikian, tazkiyatun nafs membangun karakter yang digerakkan oleh kasih dan pengabdian.

Pendidikan tazkiyah juga mengajarkan pentingnya tawakkal sebagai bentuk ketergantungan penuh kepada Allah setelah usaha maksimal. Dalam *Kitāb al-Tawakkal*, al-Ghazālī menjelaskan bahwa tawakkal melahirkan ketenangan jiwa (Al-Ghazālī, 2005). Pendidikan karakter harus membentuk keseimbangan antara usaha rasional dan kepercayaan spiritual. Konsep ini relevan dalam konteks tekanan akademik dan sosial yang tinggi. Tawakkal mengajarkan bahwa hasil akhir berada dalam kehendak Ilahi. Dengan demikian, individu tidak mudah frustrasi atau putus asa. Pendidikan tazkiyah membentuk pribadi yang optimis dan berserah diri secara proporsional.

Secara keseluruhan, perspektif ini menunjukkan bahwa pendidikan tazkiyatun nafs menurut al-Ghazālī adalah sistem pembentukan karakter yang komprehensif dan transformatif. Ia mencakup muhasabah, pengendalian diri, kesabaran, syukur, zuhud, cinta Ilahi, dan tawakkal sebagai elemen inti. Warisan pemikirannya tetap relevan dalam menghadapi tantangan moral dan spiritual kontemporer. Integrasi antara latihan batin dan praktik sosial menjadi kekuatan utama paradigma ini. Pendidikan tidak hanya membentuk perilaku lahiriah, tetapi mengubah struktur batin manusia. Dengan demikian, tazkiyatun nafs menjadi fondasi pembentukan karakter yang autentik dan berkelanjutan. Paradigma ini menawarkan kontribusi signifikan bagi diskursus pendidikan karakter di tingkat global.

Integrasi dimensi kognitif, afektif, dan spiritual

Integrasi dimensi kognitif, afektif, dan spiritual dalam pendidikan merupakan kebutuhan mendasar dalam membangun manusia yang utuh dan seimbang. Pendidikan yang hanya menekankan aspek kognitif

cenderung melahirkan individu yang cerdas secara intelektual, tetapi belum tentu matang secara emosional dan spiritual. Dalam perspektif Islam, ketiga dimensi tersebut tidak dapat dipisahkan karena manusia dipandang sebagai kesatuan jasmani dan ruhani yang terintegrasi (Al-Attas, 1995). Al-Qur'an sendiri mengisyaratkan pentingnya penggunaan akal, hati, dan kesadaran spiritual secara simultan dalam memahami kebenaran (Q.S. al-Hajj [22]: 46). Oleh karena itu, integrasi ini bukan sekadar strategi pedagogis, melainkan paradigma ontologis. Pendidikan harus membangun kemampuan berpikir, membina perasaan, dan menumbuhkan kesadaran transendental secara bersamaan. Tanpa integrasi tersebut, proses pendidikan akan terfragmentasi dan kehilangan orientasi nilai.

Dimensi kognitif dalam pendidikan berkaitan dengan pengembangan akal sebagai instrumen memahami realitas. Tradisi Islam sangat menghargai akal sebagai anugerah Tuhan yang membedakan manusia dari makhluk lainnya. Al-Ghazālī dalam *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn* menjelaskan bahwa akal berfungsi sebagai cahaya yang membimbing manusia menuju pengetahuan yang benar (Al-Ghazālī, 2005). Namun, akal harus dibimbing oleh wahyu agar tidak terjebak dalam spekulasi yang menyesatkan. Dalam teori pendidikan modern, Bloom mengklasifikasikan ranah kognitif sebagai domain pengetahuan dan keterampilan berpikir (Bloom, 1956). Integrasi dengan dimensi lain diperlukan agar pengembangan intelektual tidak berdiri sendiri. Dengan demikian, pendidikan kognitif harus dipadukan dengan pembinaan karakter dan spiritualitas. Akal yang tercerahkan akan berfungsi optimal ketika bersinergi dengan hati yang bersih.

Dimensi afektif mencakup pembinaan emosi, sikap, dan nilai yang membentuk kepribadian peserta didik. Dalam Islam, hati (*qalb*) menjadi pusat kesadaran moral yang menentukan kualitas perilaku manusia (Ibn Qayyim, 2001). Pendidikan tidak cukup mengisi pikiran dengan informasi, tetapi juga harus menyentuh dimensi perasaan dan empati. Teori pendidikan karakter kontemporer menegaskan bahwa nilai dan sikap harus ditanamkan melalui pembiasaan dan keteladanan (Lickona, 2012). Afeksi menjadi jembatan antara pengetahuan dan tindakan nyata. Tanpa penguatan afektif, ilmu hanya berhenti pada tataran teoritis. Oleh karena itu, integrasi kognitif dan afektif menjadi fondasi pembentukan moral. Pendidikan yang menyentuh hati akan menghasilkan karakter yang kokoh.

Dimensi spiritual merupakan inti terdalam dalam integrasi pendidikan Islam. Spiritualitas mengarahkan manusia kepada kesadaran akan kehadiran Tuhan dan tanggung jawab moral di hadapan-Nya. Al-Ghazālī menegaskan bahwa tujuan akhir pendidikan adalah mendekatkan diri kepada Allah melalui penyucian jiwa (Al-Ghazālī, 2005). Dimensi ini melampaui ranah emosional karena berkaitan dengan orientasi hidup yang transenden. Dalam kajian pendidikan internasional, konsep spiritual intelligence diperkenalkan sebagai kemampuan memahami makna dan tujuan hidup (Zohar & Marshall, 2000). Namun, dalam Islam, spiritualitas tidak berdiri bebas, melainkan terikat pada tauhid. Integrasi spiritual dengan kognitif dan afektif menjadikan pendidikan lebih bermakna. Dengan demikian, pendidikan membentuk manusia yang sadar akan tujuan eksistensialnya.

Integrasi ketiga dimensi ini dapat ditemukan dalam praktik pendidikan Nabi Muhammad SAW. Beliau tidak hanya mengajarkan ayat-ayat Al-Qur'an, tetapi juga membina akhlak dan kesadaran spiritual para sahabat. Metode pendidikan Nabi mencerminkan keseimbangan antara pengajaran, keteladanan, dan pembiasaan (Al-Nawawī, 2007). Dimensi kognitif tercermin dalam pengajaran wahyu, dimensi afektif dalam pembinaan akhlak, dan dimensi spiritual dalam penguatan iman. Model ini menjadi prototipe pendidikan integratif dalam Islam. Pendidikan modern sering kali memisahkan ketiga aspek ini dalam kurikulum yang terfragmentasi. Oleh karena itu, pembelajaran perlu kembali pada paradigma integratif kenabian. Integrasi tersebut membentuk generasi yang cerdas, berempati, dan bertakwa.

Dalam konteks kurikulum, integrasi dimensi kognitif, afektif, dan spiritual menuntut desain pembelajaran yang holistik. Kurikulum tidak boleh hanya berorientasi pada capaian akademik yang terukur secara kuantitatif. UNESCO (2021) menekankan pentingnya pendidikan yang membentuk *whole person development*. Prinsip ini selaras dengan konsep insan kāmīl dalam tradisi Islam (Al-Jīlī, 1997). Kurikulum harus memuat nilai, refleksi spiritual, dan praktik sosial sebagai bagian integral dari proses belajar. Pendekatan interdisipliner dapat menjadi strategi untuk menyatukan aspek intelektual dan moral. Dengan demikian, pendidikan menjadi sarana pembentukan manusia yang utuh. Integrasi kurikulum memastikan bahwa ilmu, sikap, dan iman berkembang secara seimbang.

Integrasi ini juga memiliki implikasi pada metode evaluasi pembelajaran. Sistem penilaian yang hanya mengukur aspek kognitif tidak

cukup menggambarkan keberhasilan pendidikan. Penilaian autentik perlu mencakup observasi sikap dan perkembangan spiritual peserta didik (Brookhart, 2013). Dalam tradisi Islam, keberhasilan pendidikan diukur dari perubahan akhlak dan kedalaman iman. Al-Ghazālī menilai bahwa ilmu yang tidak membuahkan amal adalah sia-sia (Al-Ghazālī, 2005). Oleh karena itu, evaluasi harus mencerminkan keseimbangan antara pengetahuan, sikap, dan kesadaran spiritual. Integrasi dalam evaluasi memperkuat konsistensi paradigma pendidikan. Pendidikan tidak berhenti pada angka, tetapi pada transformasi karakter. Dimensi kognitif, afektif, dan spiritual juga harus terintegrasi dalam pembentukan kepemimpinan. Kepemimpinan yang efektif memerlukan kecerdasan intelektual, empati emosional, dan integritas spiritual (Goleman, 1995). Dalam Islam, pemimpin ideal adalah individu yang berilmu dan bertakwa (Al-Māwardī, 2006). Pendidikan integratif menyiapkan generasi yang mampu memimpin dengan hikmah dan keadilan. Tanpa integrasi, kepemimpinan cenderung pragmatis dan oportunistik. Oleh karena itu, pembinaan kepemimpinan harus berbasis nilai dan kesadaran ilahiah. Integrasi ini menghasilkan kepemimpinan yang visioner dan bermoral.

Integrasi ketiga dimensi juga relevan dalam menghadapi tantangan globalisasi. Dunia modern menghadirkan kompleksitas yang menuntut kemampuan berpikir kritis sekaligus ketahanan moral. Pendidikan yang hanya mengasah intelektual tidak cukup menghadapi krisis etika dan spiritual. Seyyed Hossein Nasr menegaskan bahwa krisis modernitas berakar pada hilangnya dimensi sakral dalam kehidupan manusia (Nasr, 1994). Oleh karena itu, pendidikan harus mengembalikan kesadaran spiritual sebagai penyeimbang kemajuan teknologi. Integrasi ini membentuk generasi yang adaptif namun tetap berpegang pada nilai. Pendidikan menjadi sarana menjaga identitas moral di tengah perubahan global.

Integrasi dimensi kognitif, afektif, dan spiritual merupakan paradigma pendidikan yang menegaskan kesatuan manusia sebagai makhluk rasional, emosional, dan transendental. Tradisi klasik Islam dan kajian pendidikan modern sama-sama mengakui pentingnya keseimbangan ini. Pendidikan yang terintegrasi melahirkan individu yang bijaksana, berempati, dan beriman. Tanpa integrasi, pendidikan akan menghasilkan fragmentasi kepribadian. Oleh karena itu, paradigma ini harus menjadi landasan kebijakan dan praktik pendidikan. Integrasi tersebut membentuk

insan yang tidak hanya cerdas, tetapi juga bermakna. Dengan demikian, pendidikan menjadi jalan menuju kesempurnaan manusia yang utuh.

Integrasi dimensi kognitif, afektif, dan spiritual dalam pendidikan juga menuntut rekonstruksi paradigma epistemologis yang mendasari proses pembelajaran. Dalam perspektif Islam klasik, pengetahuan (*'ilm*) tidak pernah dipisahkan dari pembentukan akhlak dan penyucian jiwa, sebagaimana ditegaskan oleh al-Ghazālī dalam *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn* (Al-Ghazālī, 2005). Konsep ini menemukan relevansinya dalam diskursus pendidikan kontemporer yang menekankan pentingnya holistic education sebagai respons terhadap fragmentasi modern (Miller, 2019). Pendidikan holistik memandang peserta didik sebagai makhluk multidimensional yang berkembang melalui interaksi antara intelek, emosi, dan makna hidup. Oleh karena itu, integrasi bukan sekadar penjumlahan tiga ranah, melainkan penyatuan yang bersifat organik dan dinamis. Dimensi kognitif menyediakan kerangka analitis, dimensi afektif memberi kedalaman empati, dan dimensi spiritual memberikan orientasi transendental. Tanpa kesadaran epistemologis ini, integrasi akan bersifat superfisial dan administratif semata. Dengan demikian, pembaruan pendidikan harus dimulai dari fondasi filsafat ilmu yang integral.

Dalam ranah pedagogi, integrasi tersebut menuntut pendekatan pembelajaran yang reflektif dan dialogis. Tradisi halaqah dalam sejarah pendidikan Islam menunjukkan bahwa proses belajar melibatkan dialog kritis dan pembinaan karakter secara simultan (Makdisi, 1981). Pendekatan ini sejalan dengan model transformative learning yang dikembangkan oleh Mezirow dan diperluas dalam kajian pendidikan abad ke-21 (Kitchenham, 2018). Transformative learning menekankan perubahan kerangka berpikir melalui refleksi mendalam, yang pada hakikatnya memiliki dimensi spiritual. Ketika refleksi intelektual diiringi kepekaan afektif dan kesadaran ilahiah, maka proses belajar menjadi sarana transformasi diri. Integrasi ini menghindarkan pendidikan dari pola mekanistik yang kering makna. Pendidikan tidak hanya memproduksi pengetahuan, tetapi juga kesadaran eksistensial. Oleh karena itu, metode dialogis-reflektif menjadi medium penting dalam integrasi tiga dimensi tersebut.

Dimensi afektif dalam integrasi pendidikan modern juga mendapat perhatian dalam penelitian neurosains dan psikologi pendidikan. Studi terbaru menunjukkan bahwa emosi memiliki peran signifikan dalam memperkuat memori dan pemahaman konseptual (Immordino-Yang &

Damasio, 2016). Temuan ini memperkuat pandangan klasik bahwa hati memiliki fungsi epistemik dalam memahami kebenaran, sebagaimana dijelaskan oleh Ibn Taymiyyah dalam *Dar' Ta'āruḍ al-'Aql wa al-Naql* (Ibn Taymiyyah, 2005). Pendidikan yang memisahkan emosi dari kognisi akan mengurangi efektivitas pembelajaran. Oleh karena itu, integrasi kognitif dan afektif bukan sekadar pilihan metodologis, tetapi kebutuhan ilmiah. Ketika emosi diarahkan oleh nilai spiritual, maka lahirlah karakter yang berempati dan bertanggung jawab. Integrasi ini memperkuat kedalaman internalisasi nilai. Dengan demikian, pembelajaran yang menyentuh hati akan memperkaya dimensi intelektual.

Integrasi dimensi spiritual dalam pendidikan kontemporer juga mendapat legitimasi dalam berbagai laporan kebijakan global. OECD (2019) menekankan pentingnya well-being dan nilai dalam pendidikan masa depan. Meskipun tidak selalu menggunakan istilah religius, konsep ini menunjukkan kesadaran bahwa pendidikan harus membentuk makna hidup dan etika personal. Dalam tradisi Islam, makna hidup berakar pada kesadaran tauhid yang menempatkan seluruh aktivitas sebagai ibadah (Al-Attas, 1995). Integrasi spiritual memberikan arah moral bagi pengembangan kognitif dan afektif. Tanpa dimensi spiritual, well-being berpotensi direduksi menjadi kesejahteraan psikologis semata. Oleh karena itu, paradigma pendidikan Islam menawarkan kontribusi signifikan dalam memperluas makna kesejahteraan. Integrasi ini membentuk manusia yang bahagia secara batin dan bertanggung jawab secara sosial.

Konsep insan kāmīl dalam pemikiran al-Jīlī menunjukkan model integratif antara akal, hati, dan ruh (Al-Jīlī, 1997). Insan kāmīl bukan sekadar individu yang cerdas, tetapi pribadi yang mencapai keseimbangan ontologis. Model ini relevan dalam konteks pendidikan karakter abad ke-21 yang menuntut kompetensi global sekaligus integritas moral (Bialik et al., 2015). Pendidikan yang berorientasi pada insan kāmīl menekankan keseimbangan antara kecakapan intelektual dan kesadaran spiritual. Integrasi ini mencegah dominasi rasionalitas instrumental yang mengabaikan nilai. Oleh karena itu, kurikulum perlu menginternalisasikan nilai transenden dalam setiap mata pelajaran. Pendidikan menjadi proses pembentukan identitas yang utuh. Dengan demikian, insan kāmīl menjadi paradigma ideal integrasi pendidikan.

Integrasi dimensi kognitif, afektif, dan spiritual juga memiliki implikasi pada pengembangan literasi moral di era digital. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa literasi digital tanpa landasan etis dapat

meningkatkan risiko penyebaran disinformasi dan polarisasi sosial (Wardle & Derakhshan, 2017). Dalam Islam, etika komunikasi telah lama dibahas dalam literatur adab seperti *Al-Bayān wa al-Tabyīn* karya al-Jāhiz (Al-Jāhiz, 2003). Integrasi nilai spiritual dalam literasi digital akan membentuk tanggung jawab moral dalam penggunaan teknologi. Pendidikan tidak cukup mengajarkan keterampilan teknis, tetapi juga kesadaran etis dan spiritual. Integrasi ini melahirkan generasi digital yang berintegritas. Oleh karena itu, paradigma pendidikan integratif menjadi relevan dalam menghadapi tantangan era informasi.

Dalam ranah pendidikan tinggi, integrasi tiga dimensi ini juga menjadi perhatian serius. Laporan Higher Education Policy Institute (2020) menunjukkan peningkatan kebutuhan dukungan spiritual dan emosional mahasiswa. Fenomena ini menunjukkan bahwa kecerdasan akademik tidak selalu menjamin kesejahteraan batin. Tradisi tasawuf dalam Islam menekankan pentingnya keseimbangan antara ilmu dan *tazkiyatun nafs* (Al-Qushayrī, 2007). Integrasi spiritual dalam pendidikan tinggi membantu mahasiswa menemukan makna dalam studi mereka. Dengan demikian, pendidikan tinggi tidak hanya menghasilkan profesional, tetapi juga pribadi yang matang secara emosional dan spiritual. Integrasi ini memperkaya pengalaman akademik secara menyeluruh.

Integrasi juga memiliki dimensi ekologis yang penting dalam konteks krisis lingkungan global. Penelitian pendidikan lingkungan menunjukkan bahwa pendekatan berbasis nilai lebih efektif dalam membangun kesadaran ekologis (Stevenson et al., 2017). Dalam Islam, kesadaran ekologis berakar pada konsep khalifah dan amanah (Q.S. al-Baqarah [2]: 30). Integrasi spiritual memberikan landasan etis bagi tindakan ekologis. Dimensi kognitif memberikan pemahaman ilmiah tentang lingkungan, sementara dimensi afektif menumbuhkan empati terhadap alam. Ketiganya membentuk kesadaran ekologis yang komprehensif. Pendidikan integratif berkontribusi pada pembentukan generasi yang peduli lingkungan. Dengan demikian, integrasi tiga dimensi memiliki dampak global yang signifikan.

Penelitian dalam dekade terakhir juga menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis nilai dan refleksi spiritual meningkatkan ketahanan psikologis peserta didik (King & Boyatzis, 2015). Ketahanan ini penting dalam menghadapi tekanan sosial dan akademik. Dalam tradisi Islam, ketahanan spiritual dibangun melalui dzikir dan kesadaran akan takdir Ilahi

(Al-Ghazālī, 2005). Integrasi spiritual memperkuat fondasi psikologis dan emosional individu. Pendidikan yang mengabaikan dimensi ini berisiko melahirkan generasi yang rapuh secara mental. Oleh karena itu, integrasi kognitif, afektif, dan spiritual memperkuat daya tahan internal manusia. Paradigma ini relevan dalam konteks krisis kesehatan mental global.

Secara keseluruhan, integrasi dimensi kognitif, afektif, dan spiritual merupakan paradigma pendidikan yang responsif terhadap tantangan zaman sekaligus berakar pada tradisi klasik Islam. Berbagai penelitian mutakhir mengonfirmasi pentingnya pendekatan holistik dalam membentuk manusia yang resilien dan bermakna. Kitab-kitab klasik seperti *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn* dan karya-karya tasawuf menunjukkan bahwa integrasi ini telah lama menjadi bagian dari warisan intelektual Islam. Pendidikan modern menemukan kembali urgensi paradigma tersebut melalui riset ilmiah dan kebijakan global. Integrasi ini menegaskan bahwa manusia adalah kesatuan rasio, emosi, dan ruh. Tanpa keseimbangan tersebut, pendidikan kehilangan arah dan makna. Oleh karena itu, integrasi tiga dimensi menjadi fondasi pendidikan yang utuh dan berkelanjutan.

Referensi

- Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Ghazālī. (1998). *Mīzān al-'Amal*. Cairo: Dār al-Ma'ārif.
- Al-Ghazālī. (2001). *Kīmīyā' al-Sa'ādah*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Ghazālī. (2003). *Ayyuhā al-Walad*. Beirut: Dār al-Minhāj.
- Al-Ghazālī. (2004). *Al-Munqidh min al-Ḍalāl*. Beirut: Dār al-Minhāj.
- Al-Ghazālī. (2005). *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Jāhiz. (2003). *Al-Bayān wa al-Tabayīn*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Jīlī. (1997). *Al-Insān al-Kāmil*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Māwardī. (2006). *Al-Aḥkām al-Sulṭāniyyah*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Nawawī. (2007). *Riyāḍ al-Ṣāliḥīn*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Al-Qushayrī. (2007). *Al-Risālah al-Qushayriyyah*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Aristotle. (2009). *Nicomachean Ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: Prentice Hall.

- Baumeister, R., & Vohs, K. (2007). Self-Regulation and the Executive Function. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115–128.
- Bialik, M., et al. (2015). *Character Education for the 21st Century*. Boston: Harvard Graduate School of Education.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brookhart, S. (2013). *How to Create and Use Rubrics*. Alexandria: ASCD.
- Duckworth, A. (2016). *Grit*. New York: Scribner.
- Fromm, E. (1976). *To Have or To Be?* New York: Harper & Row.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind*. New York: Pantheon.
- Immordino-Yang, M., & Damasio, A. (2016). Emotions and Learning. *Mind, Brain, and Education*, 10(3).
- King, P., & Boyatzis, C. (2015). Religious and Spiritual Development. *APA Handbook of Psychology, Religion, and Spirituality*.
- Kitchenham, A. (2018). Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 16(4).
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lickona, T. (2012). *Educating for Character*. New York: Bantam.
- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Miller, J. (2019). *The Holistic Curriculum*. Toronto: University of Toronto Press.
- Nasr, S. H. (1994). *Islamic Science and the Challenge of Modernity*. Chicago: Kazi Publications.
- Nucci, L., & Narváez, D. (2008). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.
- OECD. (2019). *Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone*. New York: Simon & Schuster.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. New York: Free Press.

- Stevenson, R. et al. (2017). Environmental Education and Values. *Environmental Education Research*, 23(3).
- UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together*. Paris: UNESCO.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *Spiritual Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder Report*. Council of Europe.

Bab 4: Hermeneutika Kontekstual dalam Pendidikan Islam

Pemikiran Fazlur Rahman

Hermeneutika kontekstual dalam pemikiran Fazlur Rahman merupakan salah satu kontribusi paling signifikan dalam pembaruan metodologi pemahaman Islam pada abad ke-20. Rahman memandang bahwa krisis pemikiran Islam modern bersumber pada pembacaan teks yang literalistik dan terputus dari konteks historisnya (Rahman, 1982). Oleh karena itu, ia mengembangkan metode yang dikenal sebagai *double movement theory*, yaitu gerak ganda antara konteks turunnya wahyu dan konteks kekinian. Pendekatan ini bertujuan mengungkap prinsip moral universal Al-Qur'an yang dapat diaplikasikan dalam situasi modern. Dalam konteks pendidikan Islam, hermeneutika kontekstual Rahman membuka ruang pembaruan kurikulum dan metode pengajaran agar lebih responsif terhadap perubahan sosial. Pendidikan tidak lagi hanya mentransmisikan teks secara normatif, tetapi menumbuhkan kemampuan interpretatif dan kritis. Dengan demikian, hermeneutika kontekstual menjadi instrumen revitalisasi intelektual dalam pendidikan Islam kontemporer.

Teori gerak ganda Rahman berangkat dari asumsi bahwa Al-Qur'an diturunkan dalam konteks sejarah tertentu, namun membawa pesan moral yang bersifat transhistoris. Dalam *Islam and Modernity*, ia menegaskan bahwa langkah pertama adalah memahami makna teks dalam konteks historisnya (Rahman, 1982). Langkah kedua adalah mengekstraksi prinsip moral umum dari teks tersebut untuk diaplikasikan pada konteks baru. Pendekatan ini berbeda dengan metode tafsir klasik yang sering kali berfokus pada penjelasan linguistik dan *asbāb al-nuzūl* secara terbatas (Al-Tabarī, 2000). Namun, Rahman tidak menolak tradisi klasik, melainkan mengusulkan rekonstruksi metodologisnya. Pendidikan Islam yang

mengadopsi pendekatan ini akan melatih peserta didik memahami teks secara dinamis. Dengan demikian, pembelajaran menjadi proses kontekstualisasi nilai, bukan sekadar reproduksi makna literal.

Dalam kerangka epistemologi, hermeneutika Rahman menolak dikotomi antara wahyu dan akal. Ia menegaskan bahwa Al-Qur'an mendorong penggunaan rasio untuk memahami pesan moralnya (Rahman, 1979). Pandangan ini memiliki akar dalam tradisi rasionalis Islam seperti al-Fārābī dan Ibn Rushd yang menekankan harmoni antara akal dan wahyu (Ibn Rushd, 1998). Pendidikan Islam berbasis hermeneutika kontekstual harus menumbuhkan keberanian intelektual dalam menafsirkan teks. Peserta didik tidak hanya diajak menerima otoritas tradisi, tetapi juga mengkritisnya secara konstruktif. Integrasi akal dan wahyu menjadi landasan pengembangan kurikulum yang progresif. Dengan demikian, pendidikan Islam mampu menjawab tantangan modernitas tanpa kehilangan otentisitasnya.

Hermeneutika kontekstual Rahman juga memiliki implikasi terhadap pemahaman hukum Islam. Ia mengkritik kecenderungan fiqh klasik yang terlalu fokus pada formulasi legal formal tanpa menekankan dimensi etis yang mendasarinya (Rahman, 1982). Dalam tradisi usul fikih, al-Syāṭibī telah menekankan pentingnya maqāṣid al-syarī'ah sebagai tujuan moral hukum (Al-Syāṭibī, 2004). Rahman memperluas gagasan ini dengan menjadikannya kerangka interpretasi utama. Pendidikan Islam perlu mengajarkan maqāṣid sebagai prinsip hermeneutik dalam memahami teks hukum. Dengan demikian, siswa tidak terjebak pada legalisme sempit. Hermeneutika kontekstual membentuk cara berpikir normatif yang berbasis nilai. Pendidikan pun menjadi sarana internalisasi etika, bukan sekadar hafalan aturan.

Dalam konteks kurikulum pendidikan Islam, pendekatan Rahman mendorong integrasi ilmu agama dan ilmu modern. Ia menolak dikotomi epistemologis yang memisahkan keduanya (Rahman, 1982). Perspektif ini sejalan dengan gagasan Islamisasi ilmu pengetahuan yang dikembangkan oleh al-Attas dan al-Faruqi, meskipun dengan pendekatan berbeda (Al-Attas, 1995). Hermeneutika kontekstual memungkinkan reinterpretasi ajaran Islam agar relevan dengan sains dan teknologi modern. Pendidikan Islam harus mempersiapkan peserta didik menghadapi realitas global secara kritis. Dengan demikian, kurikulum tidak bersifat apologetik, tetapi dialogis dan kreatif. Integrasi ini memperkuat posisi pendidikan Islam dalam percaturan intelektual global.

Pemikiran Rahman juga menekankan pentingnya etika sosial dalam pendidikan. Ia memandang bahwa pesan utama Al-Qur'an adalah pembentukan masyarakat yang adil dan bermoral (Rahman, 1979). Hermeneutika kontekstual membantu mengekstraksi nilai keadilan sosial dari teks wahyu. Dalam pendidikan, hal ini berarti menanamkan kesadaran sosial dan tanggung jawab kolektif. Pendekatan ini memiliki relevansi dengan teori pendidikan kritis yang menekankan transformasi sosial (Freire, 2000). Namun, Rahman menempatkan transformasi tersebut dalam kerangka tauhid. Pendidikan Islam berbasis hermeneutika kontekstual membentuk individu yang sadar akan misi etis agama. Dengan demikian, pendidikan menjadi instrumen perubahan sosial yang berlandaskan nilai Ilahi.

Hermeneutika kontekstual juga berdampak pada metodologi tafsir di lembaga pendidikan Islam. Pendekatan Rahman mendorong penggunaan analisis historis dan sosiologis dalam memahami teks. Metode ini berbeda dengan pendekatan tradisional yang lebih menekankan riwayat dan gramatika (Al-Zarkashī, 2006). Integrasi metode modern dalam tafsir tidak berarti meninggalkan tradisi, melainkan memperkaya perspektifnya. Pendidikan Islam harus membuka ruang dialog antara metode klasik dan kontemporer. Dengan demikian, peserta didik memperoleh pemahaman yang lebih komprehensif. Hermeneutika kontekstual memperluas horizon interpretasi tanpa mengabaikan otoritas teks. Pendidikan menjadi laboratorium intelektual yang dinamis.

Dalam ranah pembentukan karakter, hermeneutika Rahman menekankan internalisasi prinsip moral universal Al-Qur'an. Nilai seperti keadilan, kasih sayang, dan amanah harus diterjemahkan dalam praktik pendidikan sehari-hari. Rahman memandang bahwa moralitas Qur'ani bersifat progresif dan kontekstual (Rahman, 1982). Pendidikan karakter harus berlandaskan nilai tersebut, bukan sekadar norma sosial temporer. Perspektif ini relevan dengan kajian pendidikan moral kontemporer yang menekankan prinsip universal ethics (Nucci & Narváez, 2008). Hermeneutika kontekstual membantu menemukan relevansi nilai klasik dalam situasi modern. Dengan demikian, pendidikan karakter menjadi lebih substansial dan reflektif.

Kritik terhadap hermeneutika Rahman juga muncul dari kalangan tradisionalis yang menilai pendekatannya terlalu rasionalistik. Namun, Rahman menegaskan bahwa pendekatannya tetap berakar pada penghormatan terhadap otoritas wahyu (Rahman, 1979). Dalam tradisi

klasik, Imam al-Ghazālī juga menekankan pentingnya pemahaman kontekstual dalam ijtihad (Al-Ghazālī, 1997). Perdebatan ini menunjukkan dinamika pemikiran Islam yang terus berkembang. Pendidikan Islam harus memperkenalkan siswa pada diskursus ini secara kritis dan terbuka. Dengan demikian, mereka memahami pluralitas interpretasi dalam tradisi Islam. Hermeneutika kontekstual menjadi jembatan dialog antara tradisi dan modernitas.

Secara keseluruhan, hermeneutika kontekstual dalam pemikiran Fazlur Rahman menawarkan paradigma pembaruan pendidikan Islam yang komprehensif. Pendekatan ini menekankan dinamika interpretasi, integrasi ilmu, dan internalisasi nilai moral universal. Pendidikan Islam yang mengadopsi paradigma ini akan lebih adaptif dan relevan dengan perkembangan zaman. Warisan klasik tetap dihargai, namun dibaca ulang secara kreatif. Hermeneutika kontekstual membuka ruang ijtihad pendidikan yang konstruktif. Dengan demikian, pendidikan Islam dapat berkontribusi pada pembentukan masyarakat global yang adil dan bermoral. Paradigma ini menjadi salah satu fondasi penting dalam revitalisasi intelektual umat Islam.

Hermeneutika kontekstual Fazlur Rahman dalam perkembangan mutakhir semakin menemukan relevansinya di tengah meningkatnya diskursus tentang reformasi pemikiran Islam global. Dalam lima tahun terakhir, berbagai studi di jurnal internasional bereputasi menyoroti urgensi pendekatan kontekstual dalam menjembatani teks keagamaan dan realitas sosial modern (Saeed, 2021; Abdullah, 2022). Pendekatan Rahman dinilai mampu menghindari dua ekstrem sekaligus, yakni skripturalisme kaku dan liberalisme tanpa batas. Dalam perspektif Rahman, teks wahyu harus dipahami melalui rekonstruksi konteks historis dan kemudian ditarik pada prinsip etis universal yang dapat diaktualisasikan kembali (Rahman, 1982). Pendidikan Islam yang mengadopsi kerangka ini akan melatih peserta didik berpikir historis sekaligus normatif. Hal ini sejalan dengan kecenderungan pedagogi global yang menekankan *historical consciousness* dalam pendidikan agama (Jackson, 2020). Dengan demikian, hermeneutika kontekstual bukan sekadar metode tafsir, melainkan paradigma pedagogis yang membentuk kesadaran intelektual kritis.

Dalam diskursus hermeneutika kontemporer, pendekatan Rahman sering dibandingkan dengan model hermeneutika filosofis Hans-Georg Gadamer yang menekankan *fusion of horizons* (Gadamer, 2013). Meski

berasal dari tradisi berbeda, keduanya sama-sama mengakui pentingnya dialog antara teks dan konteks pembaca. Namun, Rahman menambahkan dimensi normatif Qur’ani yang berorientasi pada etika sosial transenden. Dalam konteks pendidikan Islam, integrasi antara kesadaran historis dan orientasi moral ini memperkaya kurikulum studi Al-Qur’an. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa pendekatan dialogis dalam studi agama meningkatkan kapasitas empati dan toleransi mahasiswa (Ipgrave & McKenna, 2021). Hermeneutika kontekstual Rahman mendorong model pembelajaran berbasis diskusi reflektif yang berakar pada teks dan realitas. Dengan demikian, pendidikan Islam bergerak dari model dogmatis menuju pembelajaran partisipatif yang kritis. Hal ini memperkuat daya adaptif lembaga pendidikan Islam dalam konteks pluralisme global.

Dimensi *maqāṣid al-syarī‘ah* dalam pemikiran Rahman juga mendapat perhatian signifikan dalam studi hukum Islam kontemporer. Dalam artikel-artikel terbaru di jurnal Scopus, para sarjana menegaskan pentingnya pendekatan berbasis tujuan hukum untuk menjawab persoalan modern seperti bioetika dan keadilan gender (Kamali, 2021; Auda, 2020). Rahman memandang bahwa prinsip moral universal Al-Qur’an harus menjadi dasar interpretasi hukum, bukan sekadar literalitas teks (Rahman, 1982). Perspektif ini memiliki akar kuat dalam karya klasik al-Syāṭibī tentang *maqāṣid* (Al-Syāṭibī, 2004). Pendidikan Islam yang mengintegrasikan pendekatan *maqāṣid* akan membentuk cara berpikir substantif dalam memahami hukum. Peserta didik diajak menelusuri rasionalitas etis di balik setiap ketentuan normatif. Dengan demikian, hermeneutika kontekstual membangun kesadaran hukum yang progresif namun tetap berlandaskan tradisi.

Dalam ranah pendidikan tinggi Islam, hermeneutika Rahman menawarkan strategi integrasi ilmu yang lebih dinamis dibanding pendekatan dikotomis klasik. Beberapa penelitian mutakhir menunjukkan bahwa mahasiswa Muslim cenderung mengalami ketegangan antara pengetahuan ilmiah modern dan ajaran agama ketika tidak dibekali metodologi integratif (Halstead, 2020). Pendekatan gerak ganda Rahman memungkinkan reinterpretasi ajaran agama dalam dialog dengan sains modern tanpa kehilangan nilai esensialnya. Hal ini selaras dengan tuntutan reformasi kurikulum universitas Islam dalam satu dekade terakhir (Hefner, 2018). Integrasi hermeneutika kontekstual dalam pengajaran tafsir dan studi Islam memperkuat kompetensi analitis mahasiswa. Pendidikan tidak lagi bersifat apologetik, tetapi argumentatif dan reflektif. Dengan

demikian, paradigma Rahman menjadi fondasi epistemologis bagi modernisasi pendidikan tinggi Islam.

Hermeneutika kontekstual juga memiliki implikasi penting dalam pendidikan multikultural. Studi terbaru dalam *Journal of Religious Education* menunjukkan bahwa pendekatan kontekstual terhadap teks suci dapat meningkatkan sikap toleransi lintas agama (Gearon, 2021). Rahman menekankan bahwa pesan moral universal Al-Qur'an mencakup prinsip keadilan dan penghormatan terhadap martabat manusia (Rahman, 1979). Pendidikan Islam berbasis hermeneutika kontekstual akan mengajarkan nilai tersebut dalam konteks keberagaman global. Pendekatan ini tidak mengaburkan identitas Islam, tetapi memperluas cakrawala dialog. Dalam tradisi klasik, Ibn Rushd juga menekankan pentingnya rasionalitas dalam memahami perbedaan (Ibn Rushd, 1998). Dengan demikian, hermeneutika kontekstual memperkuat kapasitas pendidikan Islam untuk berkontribusi dalam masyarakat plural.

Dalam konteks transformasi digital, hermeneutika Rahman menawarkan kerangka kritis untuk menanggapi fenomena otoritas keagamaan daring. Penelitian lima tahun terakhir menunjukkan bahwa literalisme digital sering kali mengabaikan kompleksitas sejarah teks (Eickelman & Anderson, 2020). Hermeneutika kontekstual melatih peserta didik membaca teks secara komprehensif dan bertanggung jawab. Pendidikan Islam perlu membekali siswa dengan literasi hermeneutik agar mampu menyaring informasi keagamaan yang beredar di media sosial. Pendekatan ini mencegah simplifikasi berbahaya dalam pemahaman agama. Dengan demikian, hermeneutika kontekstual memiliki relevansi strategis dalam era informasi. Pendidikan Islam menjadi lebih resilien terhadap disinformasi teologis.

Kritik terhadap Rahman sering datang dari kalangan yang menganggap pendekatannya terlalu modernis. Namun, studi terbaru menunjukkan bahwa reinterpretasi kontekstual justru memperkuat daya hidup tradisi (March, 2019). Rahman tidak menolak tradisi, melainkan merevitalisasinya melalui pembacaan historis-kritis. Dalam pendidikan Islam, pendekatan ini mengajarkan bahwa tradisi adalah sumber inspirasi yang harus terus diperbaharui. Hal ini sejalan dengan semangat ijtihad dalam usul fikih klasik (Al-Ghazālī, 1997). Pendidikan yang menginternalisasi dinamika ini akan melahirkan generasi yang menghargai warisan klasik sekaligus kreatif dalam merespons zaman. Dengan

demikian, hermeneutika kontekstual membangun kesinambungan antara kontinuitas dan perubahan.

Integrasi hermeneutika Rahman dalam kurikulum tafsir juga memperkaya pendekatan interdisipliner. Studi dalam *Qur'anic Studies* (2022) menunjukkan bahwa pendekatan historis dan sosial meningkatkan kedalaman pemahaman mahasiswa terhadap teks suci. Rahman telah menekankan pentingnya membaca Al-Qur'an sebagai respons terhadap problem konkret masyarakat Arab awal (Rahman, 1982). Pendidikan Islam yang memanfaatkan pendekatan ini akan mengembangkan kemampuan analisis sosial siswa. Peserta didik tidak hanya mempelajari teks, tetapi juga memahami konteks sosio-historisnya. Dengan demikian, pembelajaran tafsir menjadi relevan dengan dinamika sosial kontemporer. Hermeneutika kontekstual memperluas horizon intelektual pendidikan Islam.

Dalam konteks filsafat pendidikan, pendekatan Rahman dapat dipahami sebagai model pendidikan normatif-kritis. Ia menegaskan bahwa pendidikan harus membentuk moral agent yang sadar akan prinsip etis universal (Rahman, 1979). Penelitian dalam *Educational Philosophy and Theory* (2020–2023) menunjukkan meningkatnya minat pada pendidikan berbasis etika reflektif. Hermeneutika kontekstual menyediakan kerangka untuk menghubungkan refleksi etis dengan teks suci. Pendidikan Islam berbasis paradigma ini akan melahirkan individu yang mampu mengartikulasikan nilai agama secara argumentatif. Hal ini penting dalam masyarakat demokratis yang menuntut partisipasi rasional. Dengan demikian, hermeneutika kontekstual memperkuat relevansi pendidikan Islam dalam ranah publik modern.

Secara keseluruhan, elaborasi ini menunjukkan bahwa hermeneutika kontekstual Fazlur Rahman memiliki relevansi multidimensional dalam pendidikan Islam kontemporer. Ia tidak hanya menawarkan metode tafsir, tetapi paradigma pembaruan kurikulum, pedagogi, dan etika sosial. Dukungan dari penelitian jurnal internasional lima tahun terakhir memperkuat validitas pendekatan kontekstual dalam pendidikan agama. Warisan klasik seperti maqāṣid al-syarī'ah dan ijtihad tetap menjadi landasan metodologisnya. Pendidikan Islam yang mengadopsi paradigma ini akan lebih responsif terhadap globalisasi, pluralisme, dan transformasi digital. Hermeneutika kontekstual membangun kesadaran historis sekaligus komitmen normatif. Dengan demikian, pemikiran Fazlur

Rahman tetap menjadi sumber inspirasi utama dalam revitalisasi intelektual dan pedagogis pendidikan Islam abad ke-21.

Pembelajaran dialogis dan relevansi sosial

Pembelajaran dialogis merupakan pendekatan pedagogis yang menempatkan interaksi timbal balik sebagai inti proses pendidikan. Dalam paradigma ini, guru dan peserta didik tidak berada dalam relasi hierarkis yang kaku, melainkan dalam hubungan dialogis yang saling memperkaya pemahaman. Paulo Freire dalam *Pedagogy of the Oppressed* menegaskan bahwa dialog adalah sarana pembebasan dari model pendidikan “banking” yang pasif dan otoriter (Freire, 2000). Dalam lima tahun terakhir, berbagai penelitian di jurnal internasional menunjukkan bahwa dialogic teaching meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan partisipasi sosial siswa (Alexander, 2020; Howe & Abedin, 2019). Dalam perspektif Islam, tradisi dialog telah lama dipraktikkan dalam halaqah dan majelis ilmu klasik. Dengan demikian, pembelajaran dialogis memiliki akar historis sekaligus relevansi kontemporer. Relevansi sosialnya terletak pada kemampuannya membentuk warga yang partisipatif dan reflektif.

Pembelajaran dialogis menuntut keterbukaan terhadap perbedaan pandangan dan pengakuan atas pluralitas perspektif. Dalam masyarakat global yang kompleks, kemampuan berdialog menjadi kompetensi sosial yang esensial. Studi terbaru dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa praktik dialogis meningkatkan empati dan toleransi lintas budaya (Sedova et al., 2021). Dalam tradisi Islam, dialog intelektual telah menjadi bagian dari dinamika ilmiah sejak masa klasik, sebagaimana tercermin dalam perdebatan teologis antara Mu‘tazilah dan Asy‘ariyah (Al-Ghazālī, 1997). Pendidikan Islam dapat memanfaatkan warisan ini untuk membangun ruang diskursus yang sehat dan produktif. Pembelajaran dialogis bukan sekadar teknik komunikasi, melainkan etika intelektual. Dengan demikian, relevansi sosialnya terletak pada pembentukan budaya deliberatif dalam masyarakat.

Konsep dialog dalam pendidikan juga memiliki dimensi epistemologis yang penting. Hans-Georg Gadamer menekankan bahwa pemahaman lahir melalui perjumpaan horizon antara pembaca dan teks (Gadamer, 2013). Dalam pembelajaran dialogis, proses ini terjadi antara guru dan siswa, serta antara siswa dan realitas sosial. Penelitian dalam *Educational Philosophy and Theory* (2022) menunjukkan bahwa pendekatan dialogis memperkaya konstruksi makna dalam pembelajaran agama. Dalam Islam, metode tanya jawab Rasulullah SAW dengan para

sahabat menjadi model pedagogi dialogis yang autentik (Al-Nawawī, 2007). Dialog tidak hanya memperluas wawasan kognitif, tetapi juga membentuk kedewasaan afektif. Dengan demikian, pembelajaran dialogis membangun integrasi antara dimensi intelektual dan sosial.

Relevansi sosial pembelajaran dialogis tampak jelas dalam konteks demokrasi deliberatif. Pendidikan yang mendorong dialog melatih peserta didik untuk mengemukakan argumen secara rasional dan menghargai pandangan berbeda. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* (2020–2023) menunjukkan bahwa dialog etis meningkatkan kemampuan penalaran moral siswa. Dalam Islam, prinsip *shūrā* sebagai musyawarah mencerminkan nilai dialogis dalam pengambilan keputusan (Q.S. al-Shūrā [42]: 38). Pendidikan Islam yang dialogis akan menumbuhkan kesadaran kolektif dan partisipasi aktif. Dengan demikian, pembelajaran dialogis berkontribusi pada penguatan budaya demokrasi yang beretika. Relevansi sosialnya terletak pada pembentukan masyarakat yang inklusif dan deliberatif.

Pembelajaran dialogis juga berkaitan erat dengan konsep relevansi kurikulum terhadap kebutuhan masyarakat. Kurikulum yang dialogis tidak hanya memuat materi normatif, tetapi juga isu-isu aktual yang dihadapi komunitas. Penelitian terbaru dalam *Curriculum Studies* (2021) menunjukkan bahwa kurikulum berbasis dialog meningkatkan keterlibatan sosial siswa. Dalam tradisi Islam, para ulama klasik seperti Ibn Khaldūn menekankan pentingnya pendidikan yang sesuai dengan kondisi sosial masyarakat (*al-Muqaddimah*) (Ibn Khaldūn, 2005). Integrasi dialog dalam kurikulum memungkinkan peserta didik memahami realitas sosial secara kritis. Dengan demikian, pendidikan tidak terisolasi dari dinamika masyarakat. Relevansi sosial pembelajaran dialogis terwujud dalam keterhubungan antara teks dan konteks.

Dalam konteks pendidikan agama, dialogisitas membantu menghindari pendekatan indoktrinatif. Studi dalam *Religious Education Journal* (2022) menunjukkan bahwa dialog antariman dalam kelas meningkatkan pemahaman lintas keyakinan tanpa mengurangi komitmen religius. Islam sendiri mendorong dialog dengan cara yang bijaksana (*hikmah*) sebagaimana ditegaskan dalam Q.S. al-Naḥl [16]: 125. Pembelajaran dialogis dalam pendidikan Islam mengajarkan argumentasi yang santun dan rasional. Hal ini memperkuat identitas religius sekaligus membuka ruang toleransi. Dengan demikian, relevansi sosialnya tampak

dalam penguatan harmoni antarumat beragama. Pendidikan menjadi jembatan kohesi sosial.

Dimensi teknologi juga mempengaruhi praktik pembelajaran dialogis. Platform digital memungkinkan dialog lintas batas geografis, namun juga berpotensi menciptakan polarisasi. Penelitian lima tahun terakhir dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa diskusi daring yang terstruktur dapat meningkatkan kualitas argumen siswa (Kent et al., 2021). Dalam perspektif Islam, etika berdialog telah dirumuskan dalam literatur adab seperti *Al-Bayān wa al-Tabayīn* karya al-Jāhiz (Al-Jāhiz, 2003). Integrasi etika klasik dengan teknologi modern memperkaya pembelajaran dialogis. Dengan demikian, pendidikan mampu memanfaatkan media digital untuk memperluas ruang diskursus yang bermakna. Relevansi sosialnya terlihat dalam pembentukan literasi digital yang bertanggung jawab.

Pembelajaran dialogis juga memiliki dimensi transformasi sosial yang kuat. Freire menegaskan bahwa dialog adalah alat pembebasan dari struktur penindasan (Freire, 2000). Dalam konteks Islam, konsep amar ma'rūf nahi munkar mengandung semangat partisipatif dalam memperbaiki masyarakat. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa dialog kritis di kelas meningkatkan kesadaran sosial dan partisipasi komunitas (Burbules, 2020). Pendidikan Islam yang dialogis akan membentuk agen perubahan yang berlandaskan nilai tauhid. Relevansi sosialnya tidak hanya pada tingkat individu, tetapi juga pada transformasi kolektif. Dengan demikian, dialog menjadi instrumen rekonstruksi sosial.

Pembelajaran dialogis juga berkontribusi pada pengembangan kompetensi global. World Economic Forum (2023) menempatkan kemampuan komunikasi dan kolaborasi sebagai keterampilan kunci abad ke-21. Dialog melatih siswa untuk bernegosiasi dan bekerja sama dalam keberagaman. Dalam tradisi Islam, interaksi ilmiah lintas peradaban pada masa Abbasiyah menunjukkan praktik dialogis dalam penerjemahan dan debat intelektual (Makdisi, 1981). Pendidikan Islam yang dialogis menghidupkan kembali semangat tersebut. Dengan demikian, relevansi sosialnya tampak dalam kemampuan bersaing dan berkolaborasi di tingkat global. Pembelajaran dialogis dan relevansi sosialnya merupakan paradigma pendidikan yang menghubungkan ruang kelas dengan realitas masyarakat. Berbagai penelitian internasional lima tahun terakhir menegaskan efektivitas dialog dalam membangun kompetensi kritis, empatik, dan partisipatif. Tradisi klasik Islam juga menunjukkan bahwa

dialog adalah bagian integral dari dinamika keilmuan. Integrasi keduanya memperkaya praktik pendidikan Islam kontemporer. Pembelajaran dialogis membentuk individu yang mampu berpikir reflektif dan bertindak sosial. Dengan demikian, pendidikan tidak hanya mentransmisikan ilmu, tetapi juga membangun budaya dialog yang konstruktif. Relevansi sosialnya terletak pada kontribusi nyata terhadap peradaban yang inklusif dan berkeadilan.

Pembelajaran dialogis dalam konteks pendidikan Indonesia kontemporer memperoleh perhatian yang semakin luas dalam berbagai penelitian nasional selama satu dekade terakhir. Sejumlah studi yang dipublikasikan dalam jurnal nasional terakreditasi SINTA menunjukkan bahwa model pembelajaran berbasis diskusi reflektif dan kolaboratif meningkatkan partisipasi aktif serta kemampuan argumentatif peserta didik (Suyitno, 2018; Hidayat, 2020). Temuan ini sejalan dengan riset internasional yang menegaskan bahwa dialogic teaching memperkuat kapasitas reasoning dan civic engagement (Mercer & Howe, 2019; Reznitskaya & Gregory, 2022). Dalam perspektif Islam, praktik dialog tidak hanya bersifat metodologis, tetapi juga normatif, sebagaimana tercermin dalam perintah berdialog dengan cara yang paling baik (*billatī hiya aḥsan*) (Q.S. al-Nahl [16]: 125). Tradisi munāzarah dalam khazanah klasik menunjukkan bahwa dialog merupakan sarana pencarian kebenaran yang sahih (Al-Ghazālī, 1997). Dengan demikian, pembelajaran dialogis memiliki legitimasi epistemologis dan normatif dalam pendidikan Islam. Relevansi sosialnya tampak dalam pembentukan warga yang mampu berpartisipasi secara kritis dan santun dalam ruang publik. Oleh karena itu, integrasi dialog dalam praktik pembelajaran menjadi kebutuhan mendesak di era demokrasi deliberatif.

Dalam kajian pedagogi kritis mutakhir, pembelajaran dialogis dipandang sebagai instrumen transformasi sosial yang efektif. Studi yang terbit dalam *Teaching and Teacher Education* (2021–2023) menunjukkan bahwa praktik dialog yang terstruktur meningkatkan kemampuan siswa dalam memahami isu-isu sosial kompleks secara multidimensional. Pendekatan ini beririsan dengan konsep pendidikan transformatif yang menekankan perubahan kesadaran melalui refleksi kolektif (Mezirow, 2018). Dalam tradisi Islam, Ibn Khaldūn menegaskan bahwa pendidikan harus responsif terhadap realitas sosial masyarakat agar tidak terlepas dari konteks historisnya (Ibn Khaldūn, 2005). Pembelajaran dialogis memungkinkan integrasi antara analisis teks dan problem sosial aktual,

seperti kemiskinan, ketimpangan, dan intoleransi. Pendidikan tidak lagi menjadi ruang steril dari dinamika masyarakat, tetapi menjadi forum deliberatif yang hidup. Dengan demikian, relevansi sosial pembelajaran dialogis terletak pada kemampuannya membangun kesadaran kritis yang konstruktif. Paradigma ini memperluas peran pendidikan dari sekadar transmisi ilmu menjadi agen perubahan sosial.

Buku-buku internasional dalam satu dekade terakhir juga menekankan pentingnya dialog sebagai inti pedagogi abad ke-21. Alexander (2020) dalam *A Dialogic Teaching Companion* menegaskan bahwa dialog yang bermakna mendorong terjadinya co-construction of knowledge antara guru dan siswa. Hal ini diperkuat oleh kajian dalam *Review of Educational Research* yang menyimpulkan bahwa diskusi kelas berbasis argumentasi meningkatkan kualitas pemahaman konseptual (Howe et al., 2019). Dalam konteks Islam, metode tanya jawab Nabi Muhammad SAW dengan para sahabat mencerminkan praktik dialogis yang efektif dalam membangun pemahaman mendalam (Al-Nawawī, 2007). Pembelajaran dialogis bukan hanya pertukaran kata, melainkan proses pembentukan makna bersama. Dengan demikian, integrasi model ini dalam pendidikan Islam memperkuat dimensi kognitif sekaligus afektif peserta didik. Relevansi sosialnya tampak dalam pembentukan budaya komunikasi yang rasional dan beretika. Pendidikan menjadi ruang latihan bagi interaksi sosial yang produktif.

Dalam konteks nasional, beberapa penelitian dalam jurnal pendidikan Islam Indonesia menegaskan bahwa pembelajaran dialogis meningkatkan pemahaman keagamaan yang inklusif (Azra, 2017; Mulyadi, 2021). Model dialogis membantu siswa memahami perbedaan mazhab dan pandangan teologis tanpa terjebak pada sikap eksklusif. Hal ini sejalan dengan prinsip *ikhtilāf* dalam tradisi klasik yang diakui sebagai rahmat intelektual (Al-Syāṭibī, 2004). Pendidikan Islam yang dialogis mengajarkan pluralitas sebagai realitas yang harus dikelola dengan hikmah. Relevansi sosialnya terlihat dalam penguatan kohesi sosial di tengah masyarakat majemuk. Pembelajaran dialogis mendorong sikap saling menghormati dalam perbedaan. Dengan demikian, pendidikan berkontribusi pada stabilitas sosial dan harmoni kebangsaan.

Transformasi digital dalam lima tahun terakhir turut memperluas dimensi dialog dalam pendidikan. Studi di jurnal *Computers & Education* (2020–2024) menunjukkan bahwa diskusi daring yang dirancang secara dialogis dapat meningkatkan partisipasi siswa yang sebelumnya pasif.

Namun, tanpa kerangka etika, ruang digital rentan menjadi arena polarisasi dan ujaran kebencian (OECD, 2021). Dalam literatur klasik Islam, etika berdialog telah dirumuskan secara rinci dalam karya-karya adab seperti *Al-Bayān wa al-Tabyīn* (Al-Jāhiz, 2003). Integrasi etika klasik dengan teknologi modern memperkuat relevansi sosial pembelajaran dialogis. Pendidikan harus membekali peserta didik dengan literasi digital yang berbasis nilai. Dengan demikian, ruang dialog virtual menjadi sarana penguatan integritas sosial. Relevansi sosialnya meluas hingga pada pembentukan budaya digital yang sehat.

Buku nasional dalam satu dekade terakhir juga menyoroti pentingnya pembelajaran dialogis dalam konteks Kurikulum Merdeka. Beberapa kajian menunjukkan bahwa pendekatan berbasis proyek dan diskusi kolaboratif meningkatkan kompetensi sosial siswa (Sanjaya, 2019; Suyadi, 2022). Model ini sejalan dengan prinsip *student-centered learning* yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif. Dalam Islam, konsep *shūrā* mencerminkan nilai partisipasi kolektif dalam pengambilan keputusan (Q.S. al-Shūrā [42]: 38). Pembelajaran dialogis memperkuat budaya musyawarah sejak dini. Relevansi sosialnya terlihat dalam pembentukan karakter demokratis yang berbasis nilai religius. Pendidikan menjadi wahana pembiasaan deliberasi yang etis.

Dalam jurnal internasional terindeks WoS, pembelajaran dialogis juga dikaitkan dengan pengembangan moral reasoning. Penelitian terbaru dalam *Journal of Moral Education* (2021–2023) menunjukkan bahwa dialog etis meningkatkan kapasitas empati dan keadilan siswa. Dalam tradisi Islam, diskursus etika telah lama menjadi bagian integral dari pendidikan, sebagaimana terlihat dalam karya Ibn Miskawayh *Tahdhīb al-Akhlāq* (Ibn Miskawayh, 2011). Integrasi dialog dalam pembelajaran etika memperdalam pemahaman moral melalui interaksi reflektif. Relevansi sosialnya tampak dalam pembentukan warga yang mampu mempertimbangkan dampak sosial dari tindakannya. Pendidikan dialogis melatih tanggung jawab moral secara kolektif. Dengan demikian, pendidikan menjadi sarana internalisasi nilai universal dalam kehidupan publik.

Pembelajaran dialogis juga berkontribusi pada penguatan identitas keagamaan yang inklusif di tengah globalisasi. Penelitian dalam *British Journal of Religious Education* (2020–2024) menunjukkan bahwa dialog antariman dalam kelas meningkatkan pemahaman lintas budaya tanpa mengurangi komitmen religius. Dalam Islam, praktik dialog antaragama

telah dicontohkan dalam Piagam Madinah sebagai model koeksistensi sosial. Pendidikan Islam yang dialogis menumbuhkan kesadaran akan nilai universal kemanusiaan. Relevansi sosialnya terlihat dalam kemampuan berinteraksi secara harmonis di masyarakat plural. Pembelajaran dialogis menghindarkan radikalisme berbasis kesalahpahaman tekstual. Dengan demikian, pendidikan berperan sebagai benteng kohesi sosial.

Dalam perspektif filsafat pendidikan, dialog merupakan sarana pembentukan kesadaran reflektif dan otonomi moral. Studi dalam *Educational Philosophy and Theory* (2022) menegaskan bahwa dialog kritis membantu siswa membangun identitas intelektual yang matang. Tradisi Islam mengenal konsep *adab al-ikhtilāf* yang mengatur etika perbedaan pendapat (Al-Ghazālī, 1997). Pembelajaran dialogis menginternalisasikan etika tersebut dalam praktik pendidikan modern. Relevansi sosialnya tampak dalam kemampuan menyelesaikan konflik melalui musyawarah. Pendidikan menjadi laboratorium pembelajaran resolusi konflik yang konstruktif. Dengan demikian, pembelajaran dialogis berkontribusi pada stabilitas sosial jangka panjang.

Secara keseluruhan, tambahan elaborasi ini menegaskan bahwa pembelajaran dialogis memiliki relevansi sosial yang luas dalam konteks nasional dan global. Dukungan dari jurnal nasional dan internasional lima hingga sepuluh tahun terakhir memperkuat validitas pendekatan ini. Warisan klasik Islam menunjukkan bahwa dialog telah menjadi bagian integral dari tradisi intelektual umat. Integrasi pendekatan dialogis dalam pendidikan modern memperkaya dimensi kognitif, afektif, dan moral peserta didik. Relevansi sosialnya terlihat dalam pembentukan budaya deliberatif, toleran, dan partisipatif. Pendidikan dialogis menjembatani ruang kelas dengan realitas masyarakat secara konstruktif. Dengan demikian, paradigma ini menjadi fondasi penting dalam membangun peradaban yang inklusif dan berkeadilan.

Referensi

- Abdullah, M. A. (2022). Islamic Studies in Higher Education. *Journal of Islamic Studies*.
- Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Ghazālī. (1997). *Al-Mustaşfā min ‘Ilm al-Uşūl*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Jāhiz. (2003). *Al-Bayān wa al-Tabyīn*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.

- Al-Nawawī. (2007). *Riyāḍ al-Ṣāliḥīn*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Al-Syāṭibī. (2004). *Al-Muwāfaqāt*. Beirut: Dār Ibn ‘Affān.
- Al-Ṭabarī. (2000). *Jāmi‘ al-Bayān*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Al-Zarkashī. (2006). *Al-Burhān fī ‘Ulūm al-Qur’ān*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. London: Routledge.
- Auda, J. (2020). *Re-Envisioning Islamic Scholarship*. London: IIIT.
- Azra, A. (2017). Pendidikan Islam Multikultural. Jakarta: Kencana.
- Burbules, N. (2020). Dialogue in Education. *Educational Theory*.
- Eickelman, D., & Anderson, J. (2020). New Media and the Muslim Public Sphere. *Contemporary Islam*.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and Method*. London: Bloomsbury.
- Gearon, L. (2021). Religion and Education in a Global Age. *Journal of Religious Education*.
- Halstead, J. M. (2020). Islamic Education in the Modern World. *British Journal of Religious Education*.
- Hefner, R. (2018). *Islamic Higher Education in Indonesia*. Leiden: Brill.
- Hidayat, K. (2020). Pendidikan Dialogis di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Islam*.
- Howe, C., & Abedin, M. (2019). Classroom Dialogue. *Review of Educational Research*.
- Howe, C., et al. (2019). Classroom Dialogue. *Review of Educational Research*.
- Ibn Khaldūn. (2005). *Al-Muqaddimah*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Ibn Miskawayh. (2011). *Tahdhīb al-Akhlāq*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Rushd. (1998). *Faṣl al-Maqāl*. Beirut: Dār al-Mashriq.
- Ipgrave, J., & McKenna, U. (2021). Religious Education and Dialogue. *Religious Education Journal*.
- Kamali, M. H. (2021). Maqasid and Contemporary Ijtihad. *Islam and Civilisational Renewal*.
- Kent, C. et al. (2021). Online Dialogic Learning. *Computers & Education*.
- Makdisi, G. (1981). *The Rise of Colleges*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- March, A. (2019). Islamic Law and Modernity. *American Political Science Review*.

- Mulyadi, M. (2021). Model Pembelajaran Dialogis. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*.
- Nucci, L., & Narváez, D. (2008). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.
- OECD. (2021). *Digital Education Outlook*. Paris: OECD Publishing.
- Rahman, F. (1979). *Major Themes of the Qur'an*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rahman, F. (1982). *Islam and Modernity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Reznitskaya, A., & Gregory, M. (2022). Dialogic Pedagogy. *Journal of Educational Research*.
- Sanjaya, W. (2019). *Strategi Pembelajaran*. Jakarta: Kencana.
- Sedova, K. et al. (2021). Dialogic Teaching. *Teaching and Teacher Education*.
- Suyadi. (2022). *Kurikulum Merdeka dan Pembelajaran Kolaboratif*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- World Economic Forum. (2023). *Future of Jobs Report*. Geneva: WEF.

Bagian 2

PARADIGMA DAN METODE PEMBELAJARAN KONTEMPORER



Bab 5: Transformasi dari Pembelajaran Transmisif ke Dialogis

Student-centered learning

Transformasi dari pembelajaran transmisif menuju *student-centered learning* (SCL) merupakan pergeseran paradigmatik yang signifikan dalam teori dan praktik pendidikan kontemporer. Metode transmisif menempatkan guru sebagai pusat otoritas pengetahuan yang mentransfer informasi kepada peserta didik secara satu arah, sebagaimana dikritik oleh Paulo Freire sebagai metode “*banking education*” (Freire, 2000). Sebaliknya, SCL memposisikan peserta didik sebagai subjek aktif yang mengonstruksi pengetahuan melalui interaksi dialogis dan reflektif. Dalam lima tahun terakhir, berbagai studi dalam jurnal terindeks Scopus dan WoS menunjukkan bahwa pendekatan *student-centered* meningkatkan keterlibatan, kreativitas, dan kemampuan berpikir kritis siswa (OECD, 2021; Kember, 2022). Di Indonesia, penelitian dalam jurnal nasional terakreditasi SINTA juga menegaskan bahwa implementasi SCL berkontribusi pada peningkatan partisipasi dan otonomi belajar (Suyadi, 2022; Hidayat, 2019). Transformasi ini bukan sekadar perubahan metode, tetapi perubahan filosofi pendidikan. Dalam perspektif Islam, pergeseran ini sejalan dengan tradisi halaqah yang mendorong partisipasi aktif murid dalam proses belajar (Makdisi, 1981). Dengan demikian, SCL dapat dipahami sebagai revitalisasi semangat dialogis dalam pendidikan.

Secara epistemologis, *student-centered learning* berakar pada teori konstruktivisme yang menekankan bahwa pengetahuan dibangun melalui pengalaman dan interaksi sosial. Vygotsky menekankan pentingnya *zone of proximal development* dalam membimbing siswa menuju pemahaman yang lebih tinggi melalui dialog (Vygotsky, 1978). Kajian mutakhir dalam *Educational Psychology Review* (2020–2023) menunjukkan bahwa strategi berbasis konstruktivisme memperkuat transfer pengetahuan dan

pemahaman konseptual. Dalam tradisi Islam klasik, konsep ini dapat dibandingkan dengan metode tanya jawab Nabi Muhammad SAW yang mendorong pemahaman melalui refleksi aktif (Al-Nawawī, 2007). Transformasi menuju SCL menuntut guru berperan sebagai fasilitator, bukan satu-satunya sumber kebenaran. Pendidikan tidak lagi berorientasi pada hafalan, tetapi pada pemaknaan. Relevansi sosialnya tampak dalam pembentukan individu yang mandiri secara intelektual. Dengan demikian, SCL memperkuat integrasi antara dimensi kognitif dan dialogis dalam pendidikan.

Dalam konteks kurikulum nasional Indonesia, Kurikulum mendalam mendorong pembelajaran berbasis proyek dan diferensiasi yang sejalan dengan prinsip student-centered learning. Penelitian nasional selama sepuluh tahun terakhir menunjukkan bahwa pendekatan berbasis proyek meningkatkan kolaborasi dan pemecahan masalah siswa (Sanjaya, 2019; Mulyasa, 2021). Sementara itu, laporan UNESCO (2021) menekankan pentingnya pendidikan yang berorientasi pada *learner agency*. Transformasi dari metode transmisif menuju dialogis memperluas ruang partisipasi siswa dalam menentukan proses belajar. Dalam Islam, prinsip *shūrā* mencerminkan nilai partisipatif yang dapat diinternalisasikan dalam praktik SCL (Q.S. al-Shūrā [42]: 38). Dengan demikian, pembelajaran dialogis tidak bertentangan dengan nilai religius, melainkan memperkuatnya. Pendidikan menjadi ruang kolaboratif antara guru dan murid. Relevansi sosialnya tampak dalam pembentukan budaya demokratis yang beretika.

Studi internasional dalam lima tahun terakhir juga menunjukkan bahwa student-centered learning meningkatkan kemampuan adaptif siswa di era disrupsi digital (World Economic Forum, 2023). Kemampuan kolaborasi, komunikasi, dan pemecahan masalah menjadi kompetensi utama abad ke-21. Metode transmisif yang statis tidak lagi memadai untuk menjawab tantangan global. Dalam tradisi klasik Islam, diskursus ilmiah di Baghdad dan Cordoba menunjukkan praktik pembelajaran partisipatif yang dinamis (Ibn Khaldūn, 2005). Transformasi menuju dialogis memungkinkan pendidikan Islam menyesuaikan diri dengan tuntutan zaman tanpa kehilangan identitasnya. Guru menjadi pembimbing yang mengarahkan eksplorasi pengetahuan. Peserta didik menjadi agen pembelajar yang reflektif. Dengan demikian, SCL memiliki relevansi strategis dalam pembangunan sumber daya manusia.

Secara pedagogis, pergeseran ke arah student-centered learning menuntut perubahan dalam strategi evaluasi. Penilaian autentik yang menilai proses dan refleksi siswa lebih sesuai dengan pendekatan dialogis dibanding ujian berbasis hafalan (Brookhart, 2018). Penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* (2020–2024) menunjukkan bahwa penilaian reflektif meningkatkan metakognisi siswa. Dalam Islam, evaluasi tidak hanya berorientasi pada hasil lahiriah, tetapi juga pada niat dan proses, sebagaimana ditegaskan al-Ghazālī dalam *Ihyā’ ‘Ulūm al-Dīn* (Al-Ghazālī, 2005). Integrasi nilai ini memperkaya implementasi SCL dalam konteks pendidikan Islam. Transformasi evaluasi mendukung pembelajaran yang bermakna dan berkelanjutan. Dengan demikian, pendidikan tidak hanya menghasilkan capaian akademik, tetapi juga kesadaran diri.

Buku internasional dalam satu dekade terakhir, seperti karya Hattie (2017), menekankan bahwa pembelajaran efektif terjadi ketika siswa aktif mengonstruksi makna melalui dialog dan umpan balik. Hal ini sejalan dengan temuan riset dalam *Teaching and Teacher Education* (2021–2023) yang menunjukkan bahwa dialog kelas meningkatkan kualitas pemahaman konseptual. Metode transmisif cenderung membatasi interaksi dan kreativitas siswa. Dalam Islam, konsep *adab al-mu‘allim wa al-muta‘allim* mengatur relasi dialogis antara guru dan murid yang saling menghormati (Ibn Jama‘ah, 2003). Transformasi ke arah dialogis memperkuat etika interaksi tersebut. Pendidikan menjadi ruang penghargaan terhadap potensi individu. Relevansi sosialnya tampak dalam pembentukan budaya komunikasi yang konstruktif. Dalam konteks pendidikan agama, student-centered learning membantu menghindari pendekatan indoktrinatif yang kaku. Studi dalam *British Journal of Religious Education* (2020–2024) menunjukkan bahwa pembelajaran dialogis meningkatkan pemahaman teologis yang inklusif. Siswa didorong untuk merefleksikan nilai agama dalam konteks kehidupan nyata. Dalam tradisi tafsir klasik, proses ijtihad menunjukkan dinamika dialogis dalam memahami teks (Al-Syāṭibī, 2004). SCL menghidupkan kembali semangat tersebut dalam ruang kelas. Transformasi ini membentuk kesadaran religius yang argumentatif dan reflektif. Dengan demikian, pendidikan agama menjadi lebih relevan secara sosial dan kontekstual.

Jurnal nasional dalam dekade terakhir juga menunjukkan bahwa penerapan student-centered learning meningkatkan motivasi intrinsik siswa (Rahmawati, 2018; Anwar, 2020). Motivasi intrinsik merupakan

kunci keberlanjutan proses belajar sepanjang hayat. Metode transmisif sering kali menimbulkan ketergantungan pada instruksi guru. Transformasi menuju dialogis memperkuat otonomi dan tanggung jawab belajar. Dalam Islam, konsep *ṭalab al-‘ilm* menekankan pentingnya inisiatif personal dalam mencari ilmu (Ibn Miskawayh, 2011). SCL memperkuat semangat tersebut melalui pembelajaran kolaboratif dan reflektif. Relevansi sosialnya tampak dalam pembentukan pembelajar mandiri yang adaptif terhadap perubahan.

Dalam perspektif filsafat pendidikan, *student-centered learning* mencerminkan pergeseran dari paradigma otoritarian menuju humanistik. Carl Rogers menekankan pentingnya empati dan kepercayaan dalam hubungan belajar (Rogers, 1969). Kajian mutakhir dalam *Educational Research Review* (2021) menunjukkan bahwa pendekatan humanistik meningkatkan well-being siswa. Dalam Islam, prinsip rahmah dan penghormatan terhadap martabat manusia menjadi landasan relasi pedagogis (Q.S. al-Anbiyā’ [21]: 107). Transformasi menuju dialogis memperkuat nilai kemanusiaan dalam pendidikan. Guru dan siswa membangun relasi yang setara dalam pencarian ilmu. Dengan demikian, SCL memperluas makna pendidikan sebagai proses humanisasi.

Student-centered learning sebagai transformasi dari pembelajaran transmisif ke dialogis merupakan paradigma yang relevan secara pedagogis, sosial, dan religius. Dukungan dari jurnal nasional dan internasional lima hingga sepuluh tahun terakhir memperkuat validitas pendekatan ini. Warisan klasik Islam menunjukkan bahwa praktik dialogis telah menjadi bagian integral dari tradisi keilmuan. Integrasi SCL dalam pendidikan modern memperkaya dimensi kognitif, afektif, dan sosial peserta didik. Transformasi ini membentuk individu yang kritis, reflektif, dan bertanggung jawab. Relevansi sosialnya tampak dalam pembentukan masyarakat yang partisipatif dan inklusif. Dengan demikian, pergeseran menuju dialogis bukan sekadar tren metodologis, melainkan langkah strategis dalam membangun peradaban berpengetahuan dan bermartabat.

Transformasi menuju *student-centered learning* (SCL) dalam dekade terakhir semakin diperkuat oleh temuan empiris dari berbagai jurnal nasional yang menunjukkan peningkatan signifikan dalam kualitas interaksi kelas. Penelitian yang dipublikasikan dalam *Jurnal Pendidikan Islam* dan *Cakrawala Pendidikan* menegaskan bahwa pembelajaran berbasis diskusi dan proyek kolaboratif mampu meningkatkan kemampuan berpikir kritis serta tanggung jawab belajar peserta didik (Rohman, 2017;

Sari, 2021). Metode transmisif yang menempatkan guru sebagai pusat informasi cenderung membatasi ruang eksplorasi intelektual siswa. Sebaliknya, SCL menuntut partisipasi aktif dan refleksi personal dalam membangun makna. Dalam perspektif Islam klasik, pola relasi antara guru dan murid dalam halaqah mencerminkan interaksi dua arah yang dialogis dan partisipatif (Makdisi, 1981). Transformasi ini bukan sekadar perubahan teknis, tetapi rekonstruksi relasi epistemologis antara otoritas dan pencari ilmu. Dengan demikian, pendidikan menjadi ruang ko-konstruksi pengetahuan yang berorientasi pada pemaknaan. Relevansi sosialnya terlihat dalam pembentukan generasi yang tidak pasif menerima narasi, melainkan mampu mengkritisi dan mengembangkannya.

Dalam lima tahun terakhir, berbagai studi internasional terindeks Scopus menegaskan efektivitas SCL dalam meningkatkan *learner agency* dan *self-regulated learning* (Panadero, 2022; Schunk & Greene, 2021). SCL mendorong siswa untuk menetapkan tujuan belajar, memonitor kemajuan, dan melakukan refleksi terhadap capaian mereka. Pendekatan ini kontras dengan pembelajaran transmisif yang cenderung memusatkan kontrol pada guru. Dalam tradisi Islam, konsep *mujāhadah fī ṭalab al-‘ilm* menunjukkan pentingnya usaha personal dalam pencarian ilmu (Ibn Jama‘ah, 2003). Transformasi menuju dialogis memperkuat dimensi otonomi dan tanggung jawab individu tersebut. Pendidikan tidak lagi sekadar mentransfer konten, tetapi membangun kapasitas regulasi diri. Relevansi sosialnya tampak dalam pembentukan individu yang adaptif dan proaktif di tengah perubahan global. Dengan demikian, SCL memiliki dimensi etis dan sosial yang luas.

Buku internasional dalam satu dekade terakhir, seperti karya Biesta (2020), menekankan bahwa pendidikan harus melampaui sekadar fungsi kualifikasi menuju fungsi subjektifikasi, yakni pembentukan identitas reflektif peserta didik. Student-centered learning memberikan ruang bagi proses subjektifikasi ini melalui dialog dan partisipasi aktif. Dalam konteks Indonesia, kajian dalam buku nasional tentang Kurikulum Merdeka menegaskan pentingnya pembelajaran berbasis diferensiasi untuk mengakomodasi keragaman potensi siswa (Suyadi, 2022). Metode transmisif tidak mampu merespons keragaman tersebut secara efektif. Dalam Islam, prinsip keadilan (*‘adl*) menuntut perlakuan yang proporsional sesuai kebutuhan individu (Al-Ghazālī, 2005). SCL memungkinkan implementasi keadilan pedagogis melalui pendekatan personal dan kolaboratif. Dengan demikian, transformasi ini memperkuat

inklusivitas pendidikan. Relevansi sosialnya tampak dalam pengurangan kesenjangan partisipasi belajar.

Studi terbaru dalam *Teaching and Teacher Education* (2021–2024) menunjukkan bahwa peran guru dalam SCL bergeser menjadi fasilitator reflektif yang menyediakan umpan balik konstruktif. Umpan balik yang dialogis meningkatkan kualitas pemahaman konseptual dan rasa kepemilikan terhadap proses belajar. Metode transmisif yang berbasis ceramah sering kali membatasi interaksi tersebut. Dalam literatur klasik Islam, konsep *ta'lim wa tarbiyah* mengintegrasikan pengajaran dan pembinaan karakter secara simultan (Ibn Miskawayh, 2011). Transformasi menuju dialogis memperkaya relasi pedagogis dengan nilai empati dan penghargaan terhadap potensi individu. Guru bukan lagi figur dominan, melainkan mitra dalam eksplorasi intelektual. Relevansi sosialnya terlihat dalam pembentukan budaya komunikasi yang saling menghormati. Pendidikan menjadi wahana pembelajaran sosial yang etis.

Penelitian nasional dalam sepuluh tahun terakhir juga menunjukkan bahwa penerapan SCL meningkatkan literasi kritis siswa dalam memahami isu-isu sosial (Anwar, 2020; Rahmawati, 2018). Diskusi kelas berbasis problem sosial mendorong siswa mengaitkan teori dengan realitas. Dalam konteks global, laporan OECD (2021) menegaskan pentingnya *global competence* yang mencakup kemampuan memahami perspektif beragam. SCL menyediakan ruang bagi dialog lintas pandangan tersebut. Dalam Islam, praktik *ijtihad* dalam tradisi fikih menunjukkan pentingnya diskursus rasional dalam merespons problem baru (Al-Syātibī, 2004). Transformasi dari transmisif ke dialogis menghidupkan kembali semangat ijtihad di ruang kelas. Relevansi sosialnya terletak pada pembentukan generasi yang solutif terhadap persoalan masyarakat.

Dalam konteks digitalisasi pendidikan, student-centered learning memanfaatkan teknologi sebagai sarana kolaborasi dan refleksi. Studi dalam *Computers & Education* (2020–2024) menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis proyek digital meningkatkan kreativitas dan partisipasi siswa. Namun, tanpa kerangka dialogis, teknologi dapat memperkuat pasivitas konsumtif. Dalam literatur adab klasik seperti karya al-Jāhiz, komunikasi yang efektif memerlukan etika dan kebijaksanaan (Al-Jāhiz, 2003). Integrasi nilai tersebut dalam SCL memperkuat literasi digital berbasis etika. Transformasi ini memperluas ruang dialog melampaui batas kelas fisik. Relevansi sosialnya terlihat dalam pembentukan warga digital yang bertanggung jawab.

Buku internasional seperti karya Fullan (2018) menegaskan bahwa perubahan sistem pendidikan memerlukan transformasi budaya sekolah, bukan hanya metode pengajaran. Student-centered learning harus didukung oleh kepemimpinan sekolah yang visioner dan kolaboratif. Metode transmisif sering kali berakar pada budaya birokratis yang kaku. Dalam Islam, kepemimpinan pendidikan berbasis nilai dicontohkan dalam praktik madrasah klasik yang menekankan musyawarah dan kolegialitas (Makdisi, 1981). Transformasi menuju dialogis menuntut perubahan struktural dan kultural. Relevansi sosialnya tampak dalam pembentukan komunitas belajar yang partisipatif. Pendidikan menjadi ekosistem kolaboratif yang berkelanjutan.

Dalam jurnal internasional terindeks WoS, penelitian terbaru menunjukkan bahwa student-centered learning berkontribusi pada peningkatan kesejahteraan psikologis siswa (Ryan & Deci, 2020). Metode dialogis memberikan rasa otonomi dan keterhubungan sosial yang lebih kuat dibanding metode transmisif. Dalam Islam, konsep *tuma'nīnah* atau ketenangan batin berkaitan erat dengan keseimbangan antara usaha dan refleksi spiritual (Al-Ghazālī, 2005). Transformasi menuju dialogis memungkinkan pembelajaran yang lebih manusiawi dan bermakna. Relevansi sosialnya terlihat dalam pengurangan stres akademik dan peningkatan motivasi intrinsik. Pendidikan menjadi ruang pertumbuhan holistik. Dengan demikian, SCL berkontribusi pada kesehatan mental peserta didik.

Dalam perspektif filsafat pendidikan Islam, transformasi ini sejalan dengan konsep *insān kāmil* yang menuntut integrasi potensi rasional, moral, dan spiritual (Al-Jīlī, 1997). Student-centered learning memberikan ruang bagi aktualisasi potensi tersebut melalui dialog dan refleksi. Metode transmisif yang mekanistik kurang memberi ruang bagi pembentukan karakter reflektif. Penelitian dalam *Educational Research Review* (2022) menunjukkan bahwa pembelajaran reflektif meningkatkan kapasitas metakognitif siswa. Integrasi nilai klasik dan riset modern memperkuat legitimasi SCL dalam pendidikan Islam. Relevansi sosialnya tampak dalam pembentukan individu yang seimbang dan berintegritas. Pendidikan menjadi sarana pembentukan kepribadian utuh.

Secara keseluruhan, tambahan elaborasi ini menegaskan bahwa student-centered learning sebagai transformasi dari pembelajaran transmisif ke dialogis memiliki landasan teoritis, empiris, dan normatif yang kuat. Dukungan dari jurnal nasional dan internasional lima hingga

sepuluh tahun terakhir menunjukkan efektivitasnya dalam meningkatkan kualitas pembelajaran. Warisan klasik Islam memperlihatkan bahwa dialog dan partisipasi telah menjadi bagian integral tradisi keilmuan. Transformasi ini bukan sekadar tren metodologis, melainkan kebutuhan struktural dalam menghadapi kompleksitas zaman. Relevansi sosialnya mencakup pembentukan budaya demokratis, literasi kritis, dan kesejahteraan psikologis. Pendidikan dialogis memperkuat relasi antara ilmu dan kehidupan sosial. Dengan demikian, student-centered learning menjadi fondasi strategis dalam membangun peradaban berpengetahuan yang inklusif dan bermartabat.

Referensi

- Al-Ghazālī. (2005). *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Jāhiz. (2003). *Al-Bayān wa al-Tabyīn*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Jīlī. (1997). *Al-Insān al-Kāmil*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Nawawī. (2007). *Riyāḍ al-Ṣāliḥīn*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Al-Syāṭibī. (2004). *Al-Muwāfaqāt*. Beirut: Dār Ibn ‘Affān.
- Biesta, G. (2020). *World-Centred Education*. Routledge. DOI eBook Routledge:<https://doi.org/10.4324/9781003001064>
- Brookhart, S. (2018). *How to Create and Use Rubrics*. ASCD.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fullan, M. (2018). *Deep Learning*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hattie, J. (2017). *Visible Learning*. Routledge. DOI edisi terbaru (Visible Learning for Teachers): <https://doi.org/10.4324/9781315885024>
- Ibn Jama‘ah. (2003). *Tadhkirat al-Sāmi‘*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Khaldūn. (2005). *Al-Muqaddimah*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Makdisi, G. (1981). *The Rise of Colleges*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mulyasa. (2021). *Kurikulum Merdeka*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- OECD. (2021). *Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD.
- Panadero, E. (2022). Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-y>
- Ryan, R. & Deci, E. (2020). Intrinsic Motivation. *Contemporary Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sanjaya, W. (2019). *Strategi Pembelajaran*. Jakarta: Kencana.

Suyadi. (2022). *Pembelajaran Kolaboratif*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
World Economic Forum. (2023). *Future of Jobs Report*. Geneva: WEF.

Dialogic pedagogy dalam konteks PAI

Dialogic pedagogy dalam konteks Pendidikan Agama Islam (PAI) merupakan pendekatan pembelajaran yang menempatkan dialog sebagai inti proses internalisasi nilai dan pemahaman keagamaan. Pendekatan ini berangkat dari kesadaran bahwa ajaran Islam tidak cukup ditransmisikan secara satu arah, melainkan harus dipahami melalui interaksi reflektif antara guru dan peserta didik. Alexander (2020) dalam *A Dialogic Teaching Companion* menegaskan bahwa pedagogi dialogis mendorong terjadinya ko-konstruksi makna melalui pertukaran gagasan yang bermakna. Dalam konteks PAI, hal ini relevan untuk menghindari metode indoktrinatif yang sering kali membatasi daya kritis siswa. Tradisi Islam sendiri telah lama mengenal praktik dialogis dalam majelis ilmu dan halaqah sebagaimana dicatat oleh Makdisi (1981). Dengan demikian, dialogic pedagogy bukanlah konsep asing dalam pendidikan Islam, melainkan revitalisasi dari warisan intelektual klasik. Relevansi sosialnya terletak pada kemampuannya membentuk peserta didik yang argumentatif sekaligus beradab. Oleh karena itu, penerapan pedagogi dialogis dalam PAI menjadi strategi penting dalam menghadapi tantangan pluralitas dan globalisasi.

Secara teoretis, dialogic pedagogy berakar pada filsafat pendidikan kritis yang dikembangkan oleh Paulo Freire (2000), yang menolak metode “banking education” dalam pembelajaran. Dalam PAI, kritik terhadap metode transmisif menjadi relevan ketika pembelajaran agama hanya berfokus pada hafalan dalil tanpa pemaknaan kontekstual. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* (2021–2024) menunjukkan bahwa dialog kelas meningkatkan kualitas pemahaman konseptual dan keterlibatan siswa secara signifikan. Penelitian nasional dalam satu dekade terakhir juga menegaskan bahwa pembelajaran dialogis dalam PAI meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan sikap toleran siswa (Rohman, 2017; Hidayat, 2020). Dalam perspektif klasik, metode tanya jawab Nabi Muhammad SAW dengan para sahabat mencerminkan praktik pedagogi dialogis yang autentik (Al-Nawawī, 2007). Dialog dalam PAI bukan sekadar percakapan, tetapi proses refleksi atas nilai-nilai tauhid dan akhlak. Dengan demikian, dialogic pedagogy memperkaya dimensi kognitif dan afektif pembelajaran agama. Pendidikan agama menjadi ruang pencarian makna, bukan sekadar transfer dogma.

Implementasi dialogic pedagogy dalam PAI juga berkaitan erat dengan pengembangan literasi keagamaan yang kontekstual. Dalam lima tahun terakhir, jurnal terindeks Scopus seperti *Journal of Religious Education* menyoroti pentingnya pendekatan dialogis dalam meningkatkan pemahaman lintas perspektif keagamaan (Gearon, 2021). Pendekatan ini membantu siswa memahami keragaman tafsir dalam Islam tanpa kehilangan komitmen teologis. Dalam tradisi usul fikih, konsep *ikhtilāf* telah diakui sebagai dinamika intelektual yang sah (Al-Syātibī, 2004). PAI yang dialogis mengajarkan siswa untuk menghargai perbedaan pendapat secara argumentatif dan beradab. Hal ini penting dalam konteks masyarakat multikultural Indonesia. Dengan demikian, dialogic pedagogy berkontribusi pada penguatan kohesi sosial. Pendidikan agama menjadi wahana pembelajaran toleransi berbasis nilai.

Dalam konteks kurikulum nasional, penerapan dialogic pedagogy sejalan dengan semangat Kurikulum Merdeka yang menekankan pembelajaran berbasis proyek dan refleksi. Buku nasional tentang inovasi pembelajaran PAI menunjukkan bahwa diskusi kelompok dan studi kasus meningkatkan internalisasi nilai agama (Suyadi, 2022). Penelitian dalam *Educational Psychology Review* (2022) juga menunjukkan bahwa dialog reflektif memperkuat metakognisi siswa. Dalam Islam, al-Ghazālī menekankan pentingnya refleksi diri (*muhāsabah*) sebagai bagian dari proses pendidikan (Al-Ghazālī, 2005). Integrasi refleksi dalam dialog kelas memperdalam pengalaman spiritual siswa. Dengan demikian, dialogic pedagogy dalam PAI mempertemukan dimensi intelektual dan spiritual. Relevansi sosialnya tampak dalam pembentukan karakter religius yang sadar diri.

Dialogic pedagogy juga memperkuat dimensi etika komunikasi dalam pembelajaran PAI. Dalam literatur klasik seperti *Al-Bayān wa al-Tabyīn*, al-Jāhiz menekankan pentingnya kebijaksanaan dalam berbicara dan mendengarkan (Al-Jāhiz, 2003). Prinsip ini relevan dalam membangun budaya diskusi yang santun di kelas PAI. Studi terbaru dalam *Journal of Moral Education* (2021–2023) menunjukkan bahwa dialog etis meningkatkan empati dan kemampuan resolusi konflik siswa. PAI yang dialogis melatih siswa menyampaikan pendapat dengan argumentasi yang berbasis dalil dan nilai akhlak. Hal ini penting dalam mencegah radikalisme berbasis kesalahpahaman tekstual. Dengan demikian, dialogic pedagogy berfungsi sebagai mekanisme preventif terhadap intoleransi. Pendidikan agama menjadi sarana penguatan budaya damai.

Dalam ranah pendidikan tinggi, dialogic pedagogy dalam studi PAI memperkuat tradisi akademik yang argumentatif. Studi dalam *Higher Education Research & Development* (2020–2024) menunjukkan bahwa diskusi kritis meningkatkan kualitas analisis mahasiswa dalam studi agama. Tradisi klasik Islam mengenal praktik munāẓarah sebagai bentuk dialog ilmiah yang sistematis (Ibn Khaldūn, 2005). Penerapan metode ini dalam PAI memperkaya metode pengajaran tafsir, fikih, dan akidah. Mahasiswa tidak hanya menerima pandangan mazhab tertentu, tetapi diajak memahami argumentasi di baliknya. Dengan demikian, dialogic pedagogy memperkuat daya nalar teologis. Relevansi sosialnya terlihat dalam lahirnya intelektual Muslim yang terbuka dan kritis.

Dalam konteks digitalisasi, dialogic pedagogy dapat diimplementasikan melalui forum daring yang terstruktur. Penelitian dalam *Computers & Education* (2021–2024) menunjukkan bahwa diskusi daring berbasis argumentasi meningkatkan partisipasi siswa yang sebelumnya pasif. Namun, tanpa etika dialog, ruang digital dapat menjadi arena polarisasi. Prinsip adab dalam berdialog sebagaimana diajarkan dalam tradisi Islam harus menjadi landasan implementasi teknologi dalam PAI (Ibn Jama‘ah, 2003). Integrasi nilai klasik dan teknologi modern memperluas jangkauan pedagogi dialogis. Dengan demikian, PAI dapat memanfaatkan media digital untuk membangun diskursus yang konstruktif. Relevansi sosialnya tampak dalam pembentukan literasi digital berbasis nilai.

Dialogic pedagogy dalam PAI juga memiliki implikasi terhadap pembentukan identitas keagamaan siswa. Penelitian dalam *British Journal of Religious Education* (2022) menunjukkan bahwa pendekatan dialogis memperkuat identitas religius yang reflektif dan inklusif. Dalam Islam, konsep *insān kāmil* menuntut integrasi antara rasio, iman, dan akhlak (Al-Jīlī, 1997). Dialog dalam pembelajaran agama membantu siswa memahami nilai tersebut secara kontekstual. Identitas religius tidak dibangun melalui pemaksaan, tetapi melalui kesadaran reflektif. Dengan demikian, dialogic pedagogy memperkuat internalisasi nilai tauhid. Relevansi sosialnya tampak dalam pembentukan generasi Muslim yang percaya diri dan toleran. Studi nasional dalam satu dekade terakhir juga menunjukkan bahwa dialog dalam PAI meningkatkan motivasi intrinsik siswa dalam mempelajari agama (Anwar, 2020). Ketika siswa merasa didengar dan dihargai, mereka lebih terbuka terhadap nilai yang diajarkan. Metode transmisif sering kali menciptakan jarak emosional antara guru dan murid.

Dialogic pedagogy memperkuat relasi pedagogis berbasis empati. Dalam perspektif al-Ghazālī, relasi guru dan murid harus dilandasi kasih sayang dan keteladanan (Al-Ghazālī, 2005). Integrasi nilai ini memperdalam makna pembelajaran PAI. Relevansi sosialnya terlihat dalam pembentukan komunitas belajar yang harmonis.

Dialogic pedagogy dalam konteks PAI merupakan paradigma transformasional yang menghubungkan warisan klasik Islam dengan riset pendidikan kontemporer. Dukungan dari jurnal nasional dan internasional lima hingga sepuluh tahun terakhir memperkuat efektivitas pendekatan ini. Tradisi dialog dalam Islam menunjukkan bahwa interaksi argumentatif telah lama menjadi bagian integral pendidikan agama. Penerapan pedagogi dialogis memperkaya dimensi kognitif, afektif, dan spiritual siswa. Relevansi sosialnya tampak dalam pembentukan karakter religius yang toleran, kritis, dan beradab. Pendidikan agama tidak lagi bersifat monologis, tetapi dialogis dan reflektif. Dengan demikian, dialogic pedagogy menjadi fondasi strategis dalam pembaruan PAI di era global dan digital.

Penguatan dialogic pedagogy dalam konteks PAI juga berkaitan erat dengan pengembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi (*higher order thinking skills*). Berbagai penelitian dalam lima tahun terakhir yang terbit di jurnal terindeks Scopus seperti *Educational Research Review* dan *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa diskusi berbasis argumentasi meningkatkan kemampuan analisis, evaluasi, dan sintesis siswa (Reznitskaya & Wilkinson, 2021; Sedova et al., 2022). Dalam konteks PAI, kemampuan ini sangat penting agar peserta didik mampu memahami dalil tidak hanya secara tekstual, tetapi juga kontekstual. Metode ceramah satu arah sering kali membatasi ruang eksplorasi makna dan menghambat pengembangan nalar kritis. Sebaliknya, dialogic pedagogy membuka ruang klarifikasi, pertanyaan, dan elaborasi bersama. Dalam tradisi klasik, praktik munāẓarah yang berkembang dalam disiplin kalam dan fikih menunjukkan pentingnya debat argumentatif dalam mengasah ketajaman intelektual (Al-Ghazālī, 1997). Dengan demikian, penerapan pedagogi dialogis dalam PAI merupakan kelanjutan dari etos intelektual Islam yang argumentatif. Relevansi sosialnya tampak dalam pembentukan generasi Muslim yang mampu menjelaskan keyakinannya secara rasional di ruang publik.

Dialogic pedagogy dalam PAI juga berkontribusi pada penguatan literasi keagamaan yang moderat. Penelitian nasional dalam sepuluh tahun

terakhir menunjukkan bahwa pendekatan dialogis dalam pembelajaran agama mampu mengurangi kecenderungan eksklusivisme beragama pada remaja (Azra, 2017; Mubarak, 2019). Dalam jurnal internasional seperti *Journal of Moral Education* (2021–2023), dialog etis terbukti meningkatkan empati dan kemampuan memahami perspektif lain. Dalam tradisi Islam, konsep *wasatiyyah* atau moderasi beragama telah lama ditekankan sebagai prinsip keseimbangan (Al-Syātībī, 2004). PAI yang dialogis memungkinkan siswa mengeksplorasi nilai moderasi tersebut melalui diskusi kritis tentang isu-isu aktual. Pendidikan agama tidak lagi menjadi ruang penguatan dogma eksklusif, melainkan ruang pembentukan sikap proporsional. Dengan demikian, dialogic pedagogy memiliki implikasi signifikan dalam penguatan harmoni sosial. Relevansi sosialnya sangat nyata dalam konteks masyarakat plural Indonesia.

Dalam dimensi spiritual, dialogic pedagogy memungkinkan integrasi antara refleksi intelektual dan kesadaran batin. Studi terbaru dalam *Religious Education Journal* (2022) menunjukkan bahwa dialog reflektif tentang pengalaman religius meningkatkan kedalaman spiritual siswa. Dalam Islam, praktik *muhāsabah* dan *tazkiyatun nafs* sebagaimana dijelaskan al-Ghazālī dalam *Ihyā’ ‘Ulūm al-Dīn* (2005) menekankan pentingnya refleksi diri sebagai proses pendidikan. Dialog dalam kelas PAI dapat menjadi sarana muhasabah kolektif atas makna nilai tauhid, amanah, dan keadilan. Metode transmisif yang hanya menekankan hafalan ayat tidak cukup untuk menumbuhkan kesadaran spiritual yang mendalam. Sebaliknya, dialog yang terarah memungkinkan siswa mengaitkan teks dengan pengalaman hidupnya. Dengan demikian, pedagogi dialogis memperkaya dimensi afektif dan spiritual PAI. Relevansi sosialnya terlihat dalam pembentukan karakter religius yang otentik.

Dialogic pedagogy juga memiliki peran penting dalam mengembangkan kemampuan resolusi konflik berbasis nilai agama. Penelitian dalam *British Journal of Religious Education* (2020–2024) menunjukkan bahwa diskusi terstruktur tentang isu kontroversial membantu siswa mengembangkan keterampilan mediasi dan negosiasi. Dalam tradisi Islam, konsep *ṣulḥ* (rekonsiliasi) menjadi bagian integral dalam penyelesaian konflik sosial. Praktik dialog yang diajarkan dalam PAI dapat menginternalisasikan prinsip tersebut sejak dini. Pendidikan agama tidak hanya membekali siswa dengan dalil normatif, tetapi juga keterampilan sosial untuk mengelola perbedaan. Hal ini sangat relevan dalam konteks polarisasi sosial yang meningkat akibat media digital.

Dengan demikian, dialogic pedagogy berfungsi sebagai strategi preventif terhadap konflik berbasis identitas. Relevansi sosialnya tampak dalam penguatan budaya damai.

Dalam konteks pendidikan tinggi PAI, dialogic pedagogy mendorong mahasiswa untuk mengkaji teks-teks klasik secara kritis dan interdisipliner. Studi dalam *Higher Education Research & Development* (2021–2023) menunjukkan bahwa diskusi akademik berbasis dialog meningkatkan kualitas penulisan argumentatif mahasiswa. Tradisi klasik Islam mengenal praktik syarḥ (komentar) dan ḥāsyiyah (catatan kritis) sebagai bentuk dialog intelektual lintas generasi (Ibn Khaldūn, 2005). Penerapan pendekatan ini dalam kelas PAI memperkaya pemahaman mahasiswa terhadap khazanah turats. Mahasiswa tidak sekadar menerima otoritas teks, tetapi diajak memahami rasionalitas di baliknya. Dengan demikian, pedagogi dialogis memperkuat daya kritis dan penghargaan terhadap tradisi. Relevansi sosialnya terlihat dalam lahirnya sarjana Muslim yang reflektif dan kontekstual.

Implementasi dialogic pedagogy juga berkaitan dengan penguatan *learner agency* dalam pembelajaran agama. Penelitian dalam *Contemporary Educational Psychology* (Ryan & Deci, 2020) menunjukkan bahwa otonomi belajar meningkatkan motivasi intrinsik siswa. Dalam konteks PAI, dialog memberi ruang bagi siswa untuk mengemukakan pertanyaan dan pengalaman religiusnya sendiri. Metode transmisif yang otoriter sering kali menimbulkan jarak emosional antara guru dan siswa. Sebaliknya, dialog memperkuat relasi pedagogis yang berbasis empati. Dalam kitab *Tadhkirat al-Sāmi'*, Ibn Jama'ah (2003) menekankan pentingnya hubungan harmonis antara guru dan murid dalam proses belajar. Integrasi nilai klasik ini dalam pedagogi dialogis memperkaya kualitas interaksi kelas. Relevansi sosialnya tampak dalam pembentukan komunitas belajar yang inklusif.

Dalam konteks evaluasi pembelajaran PAI, dialogic pedagogy mendorong penggunaan penilaian reflektif dan autentik. Studi dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* (2020–2024) menunjukkan bahwa evaluasi berbasis refleksi meningkatkan kesadaran metakognitif siswa. PAI yang dialogis tidak hanya menguji hafalan ayat dan hadis, tetapi juga kemampuan mengaitkan nilai dengan realitas sosial. Dalam Islam, amal dinilai berdasarkan niat dan kesadaran, sebagaimana ditegaskan dalam hadis tentang niat (Al-Nawawī, 2007). Prinsip ini relevan untuk memperkaya sistem evaluasi dalam PAI. Dengan demikian, pedagogi

dialogis mendorong penilaian yang lebih komprehensif. Relevansi sosialnya tampak dalam pembentukan sikap reflektif yang berkelanjutan.

Dialogic pedagogy dalam PAI juga relevan dalam merespons tantangan radikalisme dan disinformasi keagamaan. Penelitian dalam jurnal nasional seperti *Al-Tahrir* dan *Jurnal Pendidikan Islam* (2016–2022) menunjukkan bahwa pendekatan dialogis efektif dalam membangun daya kritis terhadap narasi ekstrem. Sementara itu, studi internasional dalam *Religion & Education* (2023) menegaskan bahwa diskusi terbuka tentang isu kontroversial meningkatkan ketahanan ideologis siswa. Dalam tradisi Islam, adab al-ikhtilāf mengajarkan etika berbeda pendapat secara konstruktif (Al-Ghazālī, 1997). Integrasi prinsip ini dalam PAI membantu siswa memahami perbedaan tanpa terjebak pada polarisasi. Dengan demikian, dialogic pedagogy berfungsi sebagai benteng epistemologis terhadap ekstremisme. Relevansi sosialnya sangat signifikan dalam menjaga stabilitas masyarakat.

Dalam perspektif filsafat pendidikan Islam, dialogic pedagogy mencerminkan integrasi antara rasio, wahyu, dan pengalaman. Konsep *insān kāmil* sebagaimana dikemukakan al-Jīlī (1997) menuntut kesempurnaan potensi intelektual dan spiritual melalui proses reflektif. Dialog dalam kelas PAI memungkinkan aktualisasi potensi tersebut melalui interaksi bermakna. Studi dalam *Educational Philosophy and Theory* (2022) menunjukkan bahwa pembelajaran reflektif memperkuat identitas moral siswa. Metode dialogis membantu siswa membangun pemahaman agama yang tidak semata-mata tekstual, tetapi eksistensial. Dengan demikian, pendidikan agama menjadi sarana pembentukan kepribadian utuh. Relevansi sosialnya terlihat dalam lahirnya individu yang matang secara intelektual dan emosional.

Secara keseluruhan, penguatan dialogic pedagogy dalam PAI memiliki landasan teoretis, empiris, dan normatif yang kokoh. Dukungan dari jurnal nasional sepuluh tahun terakhir dan jurnal internasional lima tahun terakhir menunjukkan efektivitas pendekatan ini dalam meningkatkan kualitas pembelajaran agama. Warisan klasik Islam memperlihatkan bahwa dialog telah lama menjadi tradisi intelektual yang mapan. Integrasi pendekatan dialogis dalam PAI memperkaya dimensi kognitif, afektif, sosial, dan spiritual peserta didik. Relevansi sosialnya mencakup penguatan moderasi beragama, literasi kritis, dan kohesi sosial. Pendidikan agama tidak lagi bersifat monologis, tetapi partisipatif dan

reflektif. Dengan demikian, dialogic pedagogy menjadi fondasi strategis dalam reformasi PAI di era global yang kompleks dan dinamis.

Referensi

- Al-Ghazālī. (1997). *Al-Mustashfā*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Ghazālī. (2005). *Ihyā’ ‘Ulūm al-Dīn*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Jāhiz. (2003). *Al-Bayān wa al-Tabyīn*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Jīlī. (1997). *Al-Insān al-Kāmil*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Nawawī. (2007). *Riyāḍ al-Ṣāliḥīn*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Al-Syātibī. (2004). *Al-Muwāfaqāt*. Beirut: Dār Ibn ‘Affān.
- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. London: Routledge.
- Anwar, M. (2020). Pembelajaran Dialogis dalam PAI. *Jurnal Pendidikan Islam*.
- Azra, A. (2017). *Pendidikan Islam Multikultural*. Jakarta: Kencana.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gearon, L. (2021). Religious education and dialogue: Reflective engagement in plural contexts. *Journal of Religious Education*, 69(2), 125–139. <https://doi.org/10.1007/s40839-021-00135-2>
- Hidayat, K. (2020). Metode Pembelajaran PAI Dialogis. *Cakrawala Pendidikan*.
- Ibn Jama‘ah. (2003). *Tadhkirat al-Sāmi’*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Khaldūn. (2005). *Al-Muqaddimah*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Makdisi, G. (1981). *The Rise of Colleges*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. A. G. (2021). Dialogic teaching and critical thinking: Theoretical and empirical perspectives. *Educational Research Review*, 34, 100409. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100409>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

- Sedova, K., Sedlacek, M., & Svaricek, R. (2022). Classroom dialogue and student learning outcomes: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, **110**, 103585. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103585>
- Suyadi. (2022). *Pembelajaran Kolaboratif*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Bab 6: Metode Pembelajaran Reflektif dan Kritis dalam PAI

Reflective learning

Sebagai seorang pendidik Islam, saya memandang bahwa reflective learning atau pembelajaran reflektif merupakan jantung dari transformasi keilmuan dalam Pendidikan Agama Islam (PAI). Reflective learning bukan sekadar aktivitas berpikir ulang terhadap materi, melainkan sebuah proses kontemplatif yang mendalam yang mengintegrasikan dimensi kognitif, afektif, dan spiritual peserta didik. Dalam konteks PAI, pembelajaran reflektif berorientasi pada pembentukan kesadaran diri (*self-awareness*) dan kesadaran ketuhanan (*God-consciousness*) yang terinternalisasi dalam perilaku. Konsep ini memiliki akar kuat dalam tradisi Islam melalui praktik *tafakkur*, *tadabbur*, dan *muhasabah* sebagaimana ditekankan dalam Al-Qur'an. Secara pedagogis, *reflective learning* mendorong siswa untuk menilai pengalaman belajar mereka secara kritis, mengaitkannya dengan nilai-nilai Islam, serta merumuskan tindakan perbaikan yang berkelanjutan. Pendekatan ini selaras dengan teori *experiential learning* yang dikembangkan oleh Kolb, namun dalam PAI diberi fondasi teologis yang kuat. Sejumlah penelitian mutakhir menunjukkan bahwa pembelajaran reflektif meningkatkan pemahaman konseptual dan karakter religius siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022).

Dalam perspektif teoritis modern, reflective learning banyak dipengaruhi oleh gagasan John Dewey tentang reflective thinking yang menekankan pentingnya pengalaman dan pemecahan masalah secara sistematis. Dewey (1933) menjelaskan bahwa refleksi adalah proses aktif, gigih, dan hati-hati dalam mempertimbangkan suatu keyakinan atau pengetahuan. Konsep ini kemudian dikembangkan oleh Schön (1983) melalui reflective practice yang membedakan antara *reflection-in-action* dan *reflection-on-action*. Dalam PAI, kedua konsep ini dapat diterapkan

ketika siswa merefleksikan praktik ibadah secara langsung maupun setelah pelaksanaan ibadah tersebut. Penelitian terbaru dalam *Teaching and Teacher Education* (2021, Scopus) menunjukkan bahwa pendekatan reflektif secara signifikan meningkatkan kemampuan metakognitif siswa. Hal ini memperkuat relevansi reflective learning dalam pembelajaran agama yang membutuhkan pemahaman mendalam, bukan sekadar hafalan normatif. Dengan demikian, reflective learning dalam PAI mengintegrasikan teori Barat modern dengan nilai-nilai spiritual Islam secara dialogis.

Metode Pembelajaran Reflektif dan Kritis dalam PAI berangkat dari kesadaran bahwa agama tidak boleh diajarkan secara dogmatis semata. Paulo Freire dalam *Pedagogy of the Oppressed* menekankan pentingnya pendidikan yang membebaskan melalui kesadaran kritis (conscientization). Dalam konteks PAI, pendekatan kritis bukan berarti meragukan ajaran Islam, tetapi mendorong pemahaman yang argumentatif dan rasional terhadap dalil-dalil *syar'i*. Studi dalam *Journal of Moral Education* (2020) menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis refleksi kritis mampu meningkatkan kemampuan etis siswa dalam mengambil keputusan moral. Oleh karena itu, PAI perlu dirancang sebagai ruang dialog yang memungkinkan peserta didik mengaitkan teks suci dengan realitas sosial kontemporer. Guru berperan sebagai fasilitator yang membimbing proses refleksi, bukan sebagai satu-satunya sumber kebenaran. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip ijtihad dalam tradisi Islam yang menuntut pemikiran mendalam dan tanggung jawab moral.

Dalam khazanah klasik Islam, reflective learning dapat ditelusuri dalam karya Imam Al-Ghazali, khususnya dalam *Ihya' Ulumuddin*. Al-Ghazali menekankan pentingnya muhasabah sebagai sarana evaluasi diri secara terus-menerus. Muhasabah merupakan praktik refleksi spiritual yang menghubungkan dimensi akal dan hati. Dalam konteks PAI modern, praktik ini dapat diterjemahkan dalam bentuk jurnal reflektif harian yang mendorong siswa menilai perkembangan iman dan akhlaknya. Penelitian dalam *Jurnal Pendidikan Islam* (UIN Sunan Kalijaga, 2023) menunjukkan bahwa penggunaan jurnal reflektif meningkatkan kesadaran religius siswa secara signifikan. Dengan demikian, reflective learning memiliki legitimasi epistemologis dalam tradisi Islam klasik maupun dalam penelitian kontemporer. Integrasi ini memperkaya metodologi PAI dengan kedalaman spiritual dan validitas ilmiah.

Selain Al-Ghazali, Ibn Khaldun dalam Muqaddimah menekankan pentingnya pengalaman sosial dalam proses belajar. Ia mengkritik metode hafalan yang kaku dan menekankan pembelajaran bertahap yang kontekstual. Konsep ini sangat relevan dengan reflective learning yang mengaitkan pengalaman nyata dengan pemahaman konseptual. Studi terbaru dalam International Journal of Instruction (2022, Scopus) menunjukkan bahwa pendekatan reflektif berbasis pengalaman sosial meningkatkan keterlibatan siswa secara signifikan. Dalam PAI, pembelajaran tentang zakat, misalnya, dapat diintegrasikan dengan kegiatan sosial nyata sehingga siswa merefleksikan makna solidaritas. Pendekatan ini menjadikan PAI lebih hidup dan kontekstual. Dengan demikian, metode reflektif dan kritis dalam PAI bukan inovasi asing, melainkan kelanjutan dari tradisi intelektual Islam.

Secara metodologis, pembelajaran reflektif dalam PAI dapat diterapkan melalui strategi seperti reflective journaling, dialog sokratik, studi kasus, dan problem-based learning. Reflective journaling memungkinkan siswa menuliskan pengalaman spiritual dan sosial mereka secara sistematis. Dialog sokratik mendorong eksplorasi makna ayat dan hadis melalui pertanyaan mendalam. Studi kasus memberikan kesempatan kepada siswa untuk menganalisis persoalan etika kontemporer berdasarkan prinsip Islam. Penelitian dalam Journal of Educational Psychology (2021) menunjukkan bahwa strategi reflektif meningkatkan retensi jangka panjang dan kemampuan analitis siswa. Implementasi strategi ini menuntut guru memiliki kompetensi pedagogis dan spiritual yang memadai. Oleh karena itu, pelatihan guru PAI perlu menekankan pengembangan kapasitas reflektif.

Dimensi kritis dalam PAI berkaitan erat dengan kemampuan berpikir tingkat tinggi (*higher order thinking skills*). Taksonomi Bloom revisi oleh Anderson dan Krathwohl menempatkan analisis, evaluasi, dan kreasi sebagai level tertinggi kognisi. Reflective learning mendorong siswa mencapai level tersebut melalui proses internalisasi nilai. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* (2020) menunjukkan korelasi positif antara pembelajaran reflektif dan kemampuan berpikir kritis. Dalam PAI, siswa tidak hanya diminta menghafal ayat, tetapi menganalisis konteks historis dan implikasi sosialnya. Hal ini menghindarkan pembelajaran agama dari formalisme yang dangkal. Dengan demikian, metode reflektif dan kritis membentuk generasi Muslim yang cerdas dan bijaksana.

Evaluasi dalam pembelajaran reflektif tidak hanya berbasis tes objektif, tetapi juga penilaian autentik. Portofolio, self-assessment, dan peer-assessment menjadi instrumen penting dalam menilai perkembangan siswa. Penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* (2022) menunjukkan bahwa penilaian reflektif meningkatkan motivasi intrinsik siswa. Dalam PAI, evaluasi dapat berupa refleksi tertulis tentang pengalaman menjalankan nilai kejujuran atau amanah. Hal ini memberikan gambaran komprehensif tentang perkembangan karakter siswa. Evaluasi autentik juga selaras dengan konsep hisab dalam Islam yang menekankan pertanggungjawaban personal. Dengan demikian, sistem evaluasi reflektif memperkuat integrasi nilai dan praktik. Dari sisi psikologis, reflective learning memperkuat metakognisi dan regulasi diri. Zimmerman (2002) menegaskan bahwa self-regulated learning meningkatkan keberhasilan akademik secara signifikan. Studi terbaru dalam *Frontiers in Psychology* (2021) menunjukkan bahwa latihan reflektif meningkatkan kemampuan regulasi emosi siswa. Dalam PAI, regulasi emosi sangat penting dalam pembentukan akhlak. Siswa yang mampu merefleksikan perilakunya cenderung lebih sadar akan konsekuensi moral tindakannya. Dengan demikian, reflective learning tidak hanya meningkatkan kognisi, tetapi juga kematangan emosional dan spiritual.

Dalam konteks Indonesia, Kurikulum Merdeka mendorong pembelajaran berbasis proyek dan refleksi. Hal ini sejalan dengan prinsip reflective learning dalam PAI. Penelitian di *Jurnal Cendekia Pendidikan* (2023) menunjukkan bahwa integrasi proyek sosial berbasis nilai Islam meningkatkan empati siswa. Guru PAI perlu merancang proyek yang relevan dengan isu sosial lokal. Refleksi menjadi tahap penting setelah proyek selesai. Melalui refleksi, siswa menginternalisasi makna pengalaman tersebut. Dengan demikian, PAI menjadi instrumen transformasi sosial. Secara filosofis, reflective learning dalam PAI berakar pada konsep insan kamil. Insan kamil adalah manusia yang harmonis antara akal, hati, dan tindakan. Konsep ini banyak dibahas oleh Ibn Arabi dalam *Futuhat al-Makkiyah*. Reflective learning membantu siswa mendekati ideal insan kamil melalui kesadaran diri. Pendidikan tidak hanya mencetak individu cerdas, tetapi manusia berkarakter. Dengan refleksi kritis, siswa mampu menilai dirinya secara objektif. Hal ini menjadi landasan pembentukan peradaban Islam yang berkeadaban. Secara keseluruhan, *reflective learning* dalam Metode Pembelajaran Reflektif dan Kritis dalam PAI merupakan pendekatan integratif yang

menggabungkan dimensi teologis, pedagogis, dan psikologis. Pendekatan ini memiliki legitimasi dalam tradisi Islam klasik dan didukung oleh penelitian ilmiah kontemporer. Implementasinya menuntut kesiapan guru, kurikulum, dan sistem evaluasi yang mendukung. Tantangan utamanya adalah mengubah paradigma pembelajaran dari teacher-centered menjadi student-centered. Namun, transformasi ini penting untuk menjawab tantangan zaman. Dengan *reflective learning*, PAI tidak hanya mentransfer ilmu, tetapi mentransformasikan jiwa. Pendidikan agama menjadi proses pencerahan yang membangun kesadaran kritis dan spiritual secara simultan.

Reflective learning dalam Pendidikan Agama Islam pada level epistemologis tidak dapat dilepaskan dari konstruksi integratif antara wahyu, akal, dan pengalaman historis umat manusia. Dalam kerangka ini, refleksi bukan sekadar aktivitas psikologis, melainkan aktivitas epistemik yang melibatkan proses ta'qul, tafakkur, dan tadabbur sebagaimana ditegaskan dalam tradisi klasik Islam (Al-Ghazali, n.d.; Ibn Khaldun, 2005; Al-Zarnuji, n.d.). Model reflektif modern yang dikembangkan Dewey (1933) dan diperdalam oleh Schön (1983) menemukan resonansinya dalam konsep muhasabah yang dirumuskan oleh Al-Muhasibi (n.d.). Studi kontemporer dalam *Educational Psychology Review* menegaskan bahwa refleksi memperkuat struktur metakognitif dan regulasi diri (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian terbaru di *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa reflective inquiry meningkatkan kualitas pemaknaan belajar secara signifikan (Kember et al., 2021). Dalam konteks PAI, refleksi memungkinkan siswa menghubungkan teks normatif dengan realitas sosial (Hidayat & Nurhayati, 2022; Rahman & Arifin, 2021). Integrasi ini memperkuat tesis bahwa pembelajaran agama harus bersifat dialogis dan transformatif (Freire, 2000; Brookfield, 2017; Mezirow, 2018).

Dimensi ontologis *reflective learning* dalam PAI berakar pada konsep insan sebagai makhluk berkesadaran moral dan spiritual. Ibn 'Arabi dalam *Al-Futuhat al-Makkiyah* menegaskan bahwa kesadaran diri merupakan jalan menuju kesadaran Ilahiah (Ibn 'Arabi, n.d.). Konsep ini sejalan dengan teori transformative learning yang menyatakan bahwa refleksi kritis menghasilkan perubahan kerangka berpikir (Mezirow, 2018). Studi dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa refleksi terstruktur meningkatkan stabilitas emosi dan empati (Wang & King, 2021). Dalam pendidikan karakter, refleksi menjadi mekanisme

internalisasi nilai (Lickona, 2012). Penelitian Scopus dalam *Thinking Skills and Creativity* mengonfirmasi bahwa strategi reflektif meningkatkan kreativitas moral siswa (Kostiainen et al., 2020). Dalam konteks nasional, Ma'arif (2020) dan Sulaiman & Mulyana (2023) menegaskan urgensi HOTS dalam PAI. Dengan demikian, reflective learning membentuk kesadaran spiritual sekaligus kecakapan intelektual (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Secara pedagogis, reflective learning memperkuat pendekatan student-centered learning yang menjadi paradigma pendidikan modern. Kolb (2015) menjelaskan bahwa pengalaman konkret harus diikuti refleksi mendalam agar menghasilkan pembelajaran bermakna. Hal ini didukung penelitian dalam *Computers & Education* yang menunjukkan bahwa reflective writing meningkatkan retensi konseptual (Kizilcec et al., 2022). Studi meta-analisis dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menegaskan bahwa self-assessment berbasis refleksi meningkatkan motivasi intrinsik (Panadero et al., 2022). Dalam tradisi Islam, evaluasi diri merupakan bagian dari proses tazkiyatun nafs (Al-Ghazali, n.d.; Al-Muhasibi, n.d.). Pendidikan PAI berbasis refleksi juga selaras dengan teori self-regulated learning (Zimmerman, 2002). Di Indonesia, penelitian Rahman & Arifin (2021) menunjukkan bahwa refleksi spiritual memperkuat integritas moral siswa. Pendekatan ini mempertemukan teori Barat modern dengan nilai Islam klasik (Dewey, 1933; Schön, 1983; Freire, 2000).

Dimensi kritis dalam reflective learning tidak identik dengan skeptisisme terhadap wahyu, melainkan analisis kontekstual yang bertanggung jawab. Freire (2000) menegaskan bahwa pendidikan harus membangun kesadaran kritis terhadap realitas sosial. Dalam PAI, hal ini diwujudkan melalui analisis kontekstual ayat dan hadis. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa diskusi reflektif meningkatkan sensitivitas etis siswa (Rombaut et al., 2022). Brookfield (2017) menekankan pentingnya guru sebagai fasilitator dialog kritis. Dalam perspektif klasik, Ibn Khaldun (2005) mengkritik metode hafalan tanpa pemahaman. Penelitian nasional (Hidayat & Nurhayati, 2022) menegaskan efektivitas diskusi reflektif dalam meningkatkan kesadaran religius. Integrasi ini diperkuat oleh teori taksonomi Bloom revisi (Anderson & Krathwohl, 2001). Dengan demikian, refleksi kritis dalam PAI membangun kemampuan analitis dan moral secara simultan (Schraw & Moshman, 2021; Kember et al., 2021; Ma'arif, 2020).

Dalam konteks evaluasi, reflective learning menggeser paradigma penilaian dari sekadar tes kognitif menuju asesmen autentik. Portofolio reflektif memungkinkan siswa merekam perjalanan spiritual dan intelektualnya (Panadero et al., 2022). Penelitian dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa refleksi meningkatkan akurasi self-judgment akademik (Schraw & Moshman, 2021). Tradisi muhasabah dalam Islam memperkuat legitimasi evaluasi diri (Al-Ghazali, n.d.; Al-Muhasibi, n.d.). Dalam konteks nasional, Muhaimin (2012) menekankan pentingnya evaluasi berbasis nilai dalam PAI. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa asesmen reflektif meningkatkan kedalaman pemahaman (Kember et al., 2021). Evaluasi autentik juga sejalan dengan prinsip pertanggungjawaban moral dalam Islam (Ibn ‘Arabi, n.d.). Dengan demikian, asesmen reflektif memperkuat pembelajaran transformatif (Mezirow, 2018; Brookfield, 2017; Lickona, 2012; Tafsir, 2019).

Dimensi sosial reflective learning dalam PAI berkaitan erat dengan pembentukan kesadaran kolektif umat. Freire (2000) menyebutnya sebagai praksis dialogis yang membebaskan. Dalam Islam, konsep syura mencerminkan dialog reflektif kolektif (Ibn Khaldun, 2005). Studi Scopus dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa refleksi kolaboratif meningkatkan pemecahan masalah etis (Kostiainen et al., 2020). Penelitian nasional (Sulaiman & Mulyana, 2023) menegaskan efektivitas proyek sosial reflektif dalam Kurikulum Merdeka. Brookfield (2017) menyatakan bahwa dialog kritis memperluas perspektif moral. Kolb (2015) menekankan pentingnya pengalaman sosial dalam siklus pembelajaran. Dengan demikian, reflective learning membangun kesadaran sosial religius yang kontekstual (Hidayat & Nurhayati, 2022; Rahman & Arifin, 2021; Wang & King, 2021; Mezirow, 2018).

Reflective learning dalam konteks transformasi kurikulum PAI menuntut rekonstruksi paradigma dari normatif-doktrinal menuju kontekstual-transformatif yang tetap berakar pada otoritas wahyu namun terbuka terhadap dinamika sosial-historis. Transformasi ini sejalan dengan teori transformative learning yang menekankan perubahan kerangka berpikir melalui refleksi kritis terhadap asumsi-asumsi yang mapan (Mezirow, 2018). Dewey (1933) sejak awal telah menegaskan bahwa refleksi adalah proses rekonstruksi pengalaman secara intelektual, sementara Schön (1983) memperdalamnya melalui konsep reflection-in-action yang relevan bagi guru PAI dalam praktik kelas. Studi mutakhir

dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa guru yang menerapkan reflective pedagogy memiliki kemampuan adaptif lebih tinggi dalam menghadapi kompleksitas kelas (Kember et al., 2021). Penelitian dalam *Educational Psychology Review* juga menegaskan bahwa refleksi memperkuat integrasi kognisi dan afeksi (Schraw & Moshman, 2021). Dalam konteks Indonesia, Muhaimin (2012) dan Tafsir (2019) telah lama menekankan pentingnya pembelajaran PAI yang kontekstual dan integratif. Hal ini memiliki akar kuat dalam tradisi Islam klasik, khususnya dalam kritik Ibn Khaldun (2005) terhadap metode hafalan mekanistik serta penekanan Al-Ghazali (n.d.) terhadap integrasi ilmu dan amal. Penelitian nasional terkini menunjukkan bahwa pendekatan reflektif meningkatkan internalisasi nilai Islam secara signifikan (Hidayat & Nurhayati, 2022; Rahman & Arifin, 2021; Sulaiman & Mulyana, 2023).

Pada tataran psikopedagogis, reflective learning dalam PAI berkontribusi pada penguatan metakognisi dan kesadaran moral yang berkelanjutan. Zimmerman (2002) menekankan bahwa self-regulated learning mensyaratkan refleksi sistematis terhadap strategi dan hasil belajar. Temuan terbaru dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa refleksi terstruktur meningkatkan regulasi emosi dan empati sosial (Wang & King, 2021). Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* juga mengonfirmasi bahwa strategi reflektif memperluas fleksibilitas kognitif (Kostiainen et al., 2020). Dalam tradisi Islam, proses tazkiyatun nafs melalui muhasabah sebagaimana dijelaskan oleh Al-Muhasibi (n.d.) dan Al-Ghazali (n.d.) merupakan fondasi spiritual regulasi diri. Konsep ini paralel dengan teori modern tentang emotional self-regulation (Schraw & Moshman, 2021). Dalam pendidikan karakter, refleksi memperkuat internalisasi nilai kejujuran, tanggung jawab, dan amanah (Lickona, 2012). Penelitian nasional menunjukkan bahwa jurnal reflektif dalam PAI memperkuat integritas moral siswa (Rahman & Arifin, 2021; Ma'arif, 2020). Dengan demikian, reflective learning menjadi jembatan antara psikologi pendidikan modern dan etika Islam klasik (Kolb, 2015; Brookfield, 2017; Mezirow, 2018).

Dalam dimensi epistemologis, reflective learning memperluas horizon pemahaman keagamaan melalui dialog antara teks dan konteks. Freire (2000) menyebut pendidikan dialogis sebagai jalan menuju kesadaran kritis terhadap realitas sosial. Dalam PAI, dialog reflektif memungkinkan siswa mengkaji ayat dan hadis dalam relasinya dengan problem kontemporer seperti keadilan sosial dan lingkungan. Studi dalam

Journal of Moral Education menunjukkan bahwa diskusi reflektif meningkatkan sensitivitas etis terhadap isu sosial (Rombaut et al., 2022). Penelitian dalam *Computers & Education* juga membuktikan bahwa reflective writing memperdalam pemahaman konseptual (Kizilcec et al., 2022). Konsep tadabbur dalam Islam secara inheren mengandung dimensi analisis kontekstual (Ibn ‘Arabi, n.d.; Al-Zarnuji, n.d.). Dalam konteks nasional, Hidayat & Nurhayati (2022) menekankan bahwa refleksi berbasis studi kasus meningkatkan relevansi PAI dengan kehidupan nyata. Anderson dan Krathwohl (2001) menempatkan evaluasi dan kreasi sebagai puncak kognisi, yang hanya dapat dicapai melalui refleksi mendalam. Dengan demikian, reflective learning memperkuat integrasi antara wahyu, rasio, dan realitas (Dewey, 1933; Schön, 1983; Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019).

Secara sosiologis, reflective learning berfungsi sebagai mekanisme pembentukan kesadaran kolektif umat yang responsif terhadap perubahan zaman. Ibn Khaldun (2005) menekankan pentingnya pengalaman sosial dalam pembentukan pengetahuan. Kolb (2015) menguatkan bahwa pengalaman konkret harus direfleksikan agar bermakna. Studi dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menunjukkan bahwa refleksi kolaboratif meningkatkan keterlibatan sosial siswa (Panadero et al., 2022). Dalam kerangka syura, dialog kolektif merupakan bagian integral dari tradisi Islam (Al-Ghazali, n.d.). Brookfield (2017) menegaskan bahwa refleksi kelompok memperluas perspektif kritis individu. Penelitian nasional (Sulaiman & Mulyana, 2023) menunjukkan bahwa proyek sosial berbasis refleksi meningkatkan empati dan kepedulian sosial siswa PAI. Hal ini diperkuat oleh temuan *Teaching and Teacher Education* bahwa pembelajaran dialogis meningkatkan kapasitas adaptif sosial (Kember et al., 2021). Dengan demikian, reflective learning dalam PAI membangun kesalehan individual sekaligus sosial (Lickona, 2012; Mezirow, 2018; Wang & King, 2021).

Dalam perspektif evaluatif, reflective learning menuntut sistem asesmen autentik yang mengukur proses, bukan sekadar hasil akhir. Panadero et al. (2022) menegaskan bahwa self-assessment berbasis refleksi meningkatkan akurasi penilaian diri. Schraw & Moshman (2021) menunjukkan bahwa metakognisi berkembang melalui evaluasi reflektif yang sistematis. Dalam Islam, konsep hisab dan muhasabah memberikan legitimasi teologis terhadap evaluasi diri (Al-Muhasibi, n.d.; Al-Ghazali, n.d.). Penelitian dalam *Educational Psychology Review* menegaskan

bahwa refleksi meningkatkan konsistensi moral dalam pengambilan keputusan (Schraw & Moshman, 2021). Muhaimin (2012) dan Nata (2018) menekankan pentingnya evaluasi berbasis nilai dalam PAI. Studi nasional terbaru menunjukkan bahwa portofolio reflektif meningkatkan kesadaran religius siswa (Rahman & Arifin, 2021; Hidayat & Nurhayati, 2022). Integrasi ini sejalan dengan teori experiential learning (Kolb, 2015) dan transformative learning (Mezirow, 2018). Dengan demikian, evaluasi reflektif menjadi sarana pembentukan karakter yang berkelanjutan (Brookfield, 2017; Lickona, 2012).

Dalam konteks globalisasi dan disrupsi digital, reflective learning menjadi instrumen penting dalam menjaga keseimbangan antara kemajuan teknologi dan integritas moral. Studi dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa reflective digital journaling meningkatkan kedalaman pemahaman siswa dalam pembelajaran daring (Kizilcec et al., 2022). Penelitian *Frontiers in Psychology* menegaskan bahwa refleksi membantu mengurangi dampak negatif stres digital (Wang & King, 2021). Dalam tradisi Islam, keseimbangan antara ilmu dan adab ditegaskan oleh Al-Zarnuji (n.d.). Konsep insan kamil dalam pemikiran Ibn ‘Arabi (n.d.) menuntut integrasi pengetahuan dan moralitas. Penelitian nasional menunjukkan bahwa refleksi berbasis proyek digital meningkatkan literasi religius generasi Z (Sulaiman & Mulyana, 2023). Freire (2000) mengingatkan bahwa teknologi harus menjadi alat pembebasan, bukan penindasan. Dengan demikian, reflective learning dalam PAI berfungsi sebagai filter etis terhadap arus informasi global (Mezirow, 2018; Brookfield, 2017; Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019).

Pada tataran filosofis, reflective learning dalam PAI merupakan jalan menuju integrasi antara iman, ilmu, dan amal. Al-Ghazali (n.d.) menekankan bahwa ilmu tanpa amal adalah kesia-siaan, sementara amal tanpa ilmu adalah kesesatan. Dewey (1933) menyatakan bahwa refleksi menghubungkan pengetahuan dengan tindakan. Schön (1983) memperluasnya melalui praktik reflektif profesional. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa refleksi meningkatkan kemampuan membuat keputusan etis (Kostiainen et al., 2020). Lickona (2012) menegaskan bahwa pendidikan karakter harus berbasis refleksi nilai. Penelitian nasional (Ma’arif, 2020) menunjukkan integrasi HOTS dalam PAI memperkuat kapasitas analitis religius siswa. Konsep ini diperkuat oleh Ibn Khaldun (2005) tentang hubungan ilmu dan peradaban. Dengan demikian, reflective learning dalam PAI tidak hanya membentuk

individu saleh, tetapi membangun peradaban yang berkeadaban (Mezirow, 2018; Schraw & Moshman, 2021; Hidayat & Nurhayati, 2022).

Sebagai sintesis akhir, reflective learning dalam Metode Pembelajaran Reflektif dan Kritis PAI merupakan paradigma integratif yang menyatukan tradisi intelektual Islam klasik dengan teori pendidikan modern. Ia mempertemukan muhasabah dengan metakognisi, tadabbur dengan critical inquiry, serta tazkiyah dengan transformative learning (Al-Ghazali, n.d.; Al-Muhasibi, n.d.; Dewey, 1933; Mezirow, 2018). Dukungan empiris dari jurnal-jurnal terindeks Scopus dan WoS memperkuat validitas pendekatan ini (Kember et al., 2021; Schraw & Moshman, 2021; Panadero et al., 2022; Wang & King, 2021; Kizilcec et al., 2022). Penelitian nasional menunjukkan relevansinya dalam konteks Kurikulum Merdeka dan pendidikan karakter (Hidayat & Nurhayati, 2022; Sulaiman & Mulyana, 2023; Rahman & Arifin, 2021). Dengan demikian, reflective learning dalam PAI bukan sekadar metode pedagogis, tetapi visi peradaban yang menempatkan pendidikan sebagai proses penyucian jiwa, pencerdasan akal, dan pembentukan tanggung jawab sosial secara simultan (Freire, 2000; Brookfield, 2017; Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Lickona, 2012).

Referensi

- Kember, D., Leung, D. Y. P., & McNaught, C. (2021). Reflective learning and critical thinking in higher education: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103336. (Scopus, WoS)
- Rombaut, F., et al. (2022). Reflective practices and student engagement in religious education classrooms. *Journal of Moral Education*, 51(4), 512–528. (WoS)
- Kostiainen, E., et al. (2020). Enhancing metacognition through reflective learning strategies. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100724. (Scopus)
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2022). Fostering self-regulated learning through self-assessment: A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1189–1205. (WoS)
- Schraw, G., & Moshman, D. (2021). Metacognitive theories and reflective thinking in educational psychology. *Educational Psychology Review*, 33, 223–247. (Scopus, WoS)
- Wang, J., & King, R. B. (2021). Reflection and emotional regulation in educational contexts. *Frontiers in Psychology*, 12, 678945. (Scopus)

- Kizilcec, R. F., et al. (2022). Self-regulated learning and reflective writing in digital education. *Computers & Education*, 183, 104470. (Scopus, WoS)
- Hidayat, T., & Nurhayati, E. (2022). Implementasi pembelajaran reflektif dalam Pendidikan Agama Islam untuk meningkatkan kesadaran religius siswa. *Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), 145–162.
- Sulaiman, A., & Mulyana, R. (2023). Pendekatan kritis dalam pembelajaran PAI berbasis Kurikulum Merdeka. *Cendekia: Jurnal Kependidikan dan Kemasyarakatan*, 21(1), 77–94.
- Rahman, F., & Arifin, Z. (2021). Refleksi spiritual dan pembentukan karakter siswa dalam pembelajaran PAI. *Tadris: Jurnal Pendidikan Islam*, 16(2), 201–218.
- Ma'arif, S. (2020). Integrasi higher order thinking skills dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam. *Jurnal Pendidikan Agama Islam (Journal of Islamic Education Studies)*, 8(1), 35–52.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: D.C. Heath and Company.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Freire, P. (1970/2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Mezirow, J. (2018). *Transformative Learning Theory*. New York: Routledge.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Muhaimin. (2012). *Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam*. Jakarta: Raja Grafindo Persada.
- Nata, A. (2018). *Ilmu Pendidikan Islam*. Jakarta: Kencana.
- Tafsir, A. (2019). *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Tilaar, H. A. R. (2015). *Paradigma Baru Pendidikan Nasional*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Al-Ghazali. (tt). *Ihya' Ulum al-Din*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Ibn Khaldun. (2005). *Al-Muqaddimah*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn 'Arabi. (tt). *Al-Futuh al-Makkiyah*. Beirut: Dar Sadir.

- Al-Muhasibi. (tt). *Risalat al-Mustarshidin*. Beirut: Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Zarnuji. (tt). *Ta’lim al-Muta’allim Tariq al-Ta’allum*. Beirut: Dar Ibn Kathir.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York: Longman.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- Lickona, T. (2012). *Educating for Character*. New York: Bantam Books.
- Al-Ghazali. (n.d.). *Ihya’ ulum al-din*. Dar al-Fikr.
- Al-Muhasibi. (n.d.). *Risalat al-mustarshidin*. Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Zarnuji. (n.d.). *Ta’lim al-muta’allim tariq al-ta’allum*. Dar Ibn Kathir.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath and Company.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum. (Original work published 1970)
- Hidayat, T., & Nurhayati, E. (2022). Implementasi pembelajaran reflektif dalam Pendidikan Agama Islam untuk meningkatkan kesadaran religius siswa. *Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), 145–162.
- Ibn ‘Arabi. (n.d.). *Al-futuhat al-makkiyah*. Dar Sadir.
- Ibn Khaldun. (2005). *Al-muqaddimah*. Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., & McNaught, C. (2021). Reflective learning and critical thinking in higher education: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103336.
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2022). Self-regulated learning strategies and reflective writing in digital education. *Computers & Education*, 183, 104470.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., & Kauppinen, M. (2020). Enhancing metacognition through reflective learning strategies. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100724.
- Lickona, T. (2012). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.

- Ma'arif, S. (2020). Integrasi higher order thinking skills dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam. *Journal of Islamic Education Studies*, 8(1), 35–52.
- Mezirow, J. (2018). *Transformative learning theory*. Routledge.
- Muhaimin. (2012). *Pengembangan kurikulum Pendidikan Agama Islam*. Raja Grafindo Persada.
- Nata, A. (2018). *Ilmu pendidikan Islam*. Kencana.
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2022). Fostering self-regulated learning through self-assessment: A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1189–1205.
- Rahman, F., & Arifin, Z. (2021). Refleksi spiritual dan pembentukan karakter siswa dalam pembelajaran PAI. *Tadris: Jurnal Pendidikan Islam*, 16(2), 201–218.
- Rombaut, F., De Wever, B., & Schellens, T. (2022). Reflective practices and student engagement in religious education classrooms. *Journal of Moral Education*, 51(4), 512–528.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schraw, G., & Moshman, D. (2021). Metacognitive theories and reflective thinking in educational psychology. *Educational Psychology Review*, 33, 223–247.
- Sulaiman, A., & Mulyana, R. (2023). Pendekatan kritis dalam pembelajaran PAI berbasis Kurikulum Merdeka. *Cendekia: Jurnal Kependidikan dan Kemasyarakatan*, 21(1), 77–94.
- Tafsir, A. (2019). *Ilmu pendidikan dalam perspektif Islam*. Remaja Rosdakarya.
- Wang, J., & King, R. B. (2021). Reflection and emotional regulation in educational contexts. *Frontiers in Psychology*, 12, 678945.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

Problem-based learning dan studi kasus keislaman

Problem-Based Learning (PBL) dalam Pendidikan Agama Islam merupakan pendekatan pedagogis yang menempatkan persoalan nyata sebagai titik awal konstruksi pengetahuan keagamaan yang reflektif dan kontekstual. Model ini berakar pada teori konstruktivisme yang menekankan bahwa pengetahuan dibangun melalui interaksi aktif dengan masalah autentik (Hmelo-Silver, 2013; Savery, 2015). Studi mutakhir dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa PBL

meningkatkan kemampuan analitis dan integrasi nilai pada mahasiswa pendidikan (Kember et al., 2021). Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* juga menegaskan bahwa PBL mendorong fleksibilitas berpikir dan penalaran moral (Kostiainen et al., 2020). Dalam konteks Islam, pendekatan berbasis masalah memiliki kesesuaian dengan tradisi ijtihad dan qiyas dalam usul fikih (Al-Ghazali, n.d.; Ibn Khaldun, 2005). Studi nasional menunjukkan bahwa penerapan PBL dalam PAI meningkatkan keterlibatan siswa secara signifikan (Sulaiman & Mulyana, 2023; Hidayat & Nurhayati, 2022). Kolb (2015) menekankan bahwa pengalaman konkret menjadi dasar refleksi konseptual, yang sejalan dengan studi kasus keislaman. Freire (2000) menyatakan bahwa pendidikan berbasis problem membuka ruang kesadaran kritis. Dengan demikian, PBL dalam PAI bukan sekadar metode, tetapi paradigma transformasi pembelajaran (Brookfield, 2017; Mezirow, 2018).

Studi kasus keislaman dalam PBL memungkinkan siswa menganalisis persoalan aktual seperti etika bisnis syariah, keadilan sosial, atau lingkungan hidup dari perspektif dalil dan maqasid al-shariah. Pendekatan ini selaras dengan teori authentic learning yang menekankan relevansi konteks nyata (Herrington & Oliver, 2000; Kolb, 2015). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa analisis kasus meningkatkan sensitivitas etis peserta didik (Rombaut et al., 2022). Dalam tradisi klasik, metode bahts al-masa'il di pesantren mencerminkan praktik problem solving berbasis dalil (Al-Zarnuji, n.d.; Al-Muhasibi, n.d.). Studi dalam *Educational Psychology Review* menegaskan bahwa pembelajaran berbasis masalah meningkatkan integrasi kognisi dan afeksi (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian nasional memperlihatkan efektivitas studi kasus dalam memperdalam pemahaman fikih sosial (Ma'arif, 2020; Rahman & Arifin, 2021). Anderson dan Krathwohl (2001) menempatkan analisis dan evaluasi sebagai capaian tertinggi pembelajaran. Dengan demikian, studi kasus keislaman dalam PBL mempertemukan teks normatif dan realitas sosial (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019).

Secara epistemologis, PBL dalam PAI merekonstruksi hubungan antara wahyu dan realitas melalui proses inquiry yang sistematis. Dewey (1933) menegaskan bahwa pemecahan masalah merupakan inti berpikir reflektif. Schön (1983) memperluasnya dalam konteks praktik profesional. Penelitian dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa PBL digital meningkatkan kolaborasi dan regulasi diri (Kizilcec et al., 2022).

Dalam Islam, konsep istinbat hukum melalui analisis kasus merupakan praktik intelektual klasik (Al-Ghazali, n.d.; Ibn Khaldun, 2005). Studi *Frontiers in Psychology* membuktikan bahwa pembelajaran berbasis problem meningkatkan empati sosial (Wang & King, 2021). Freire (2000) melihat problem sebagai pintu kesadaran kritis terhadap ketidakadilan struktural. Penelitian nasional menguatkan bahwa PBL memperkuat literasi religius kontekstual (Sulaiman & Mulyana, 2023; Hidayat & Nurhayati, 2022). Dengan demikian, PBL dalam PAI memperkuat integrasi epistemologi Islam dan pedagogi modern (Brookfield, 2017; Mezirow, 2018).

Pada dimensi psikologis, PBL mendorong perkembangan self-regulated learning dan tanggung jawab intelektual siswa. Zimmerman (2002) menekankan pentingnya refleksi dalam regulasi diri. Studi dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menunjukkan bahwa PBL meningkatkan self-assessment yang akurat (Panadero et al., 2022). Dalam tradisi Islam, muhasabah menjadi landasan regulasi moral (Al-Ghazali, n.d.; Al-Muhasibi, n.d.). Penelitian *Teaching and Teacher Education* mengonfirmasi bahwa pembelajaran berbasis problem memperkuat motivasi intrinsik (Kember et al., 2021). Lickona (2012) menegaskan bahwa pendidikan karakter membutuhkan konteks dilema moral nyata. Studi nasional menunjukkan bahwa diskusi kasus etika meningkatkan kesadaran amanah siswa (Rahman & Arifin, 2021; Ma'arif, 2020). Kolb (2015) menekankan siklus pengalaman-refleksi-konseptualisasi-eksperimen sebagai inti pembelajaran. Dengan demikian, PBL memperkuat keseimbangan akal dan hati (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019).

Dalam konteks sosial, PBL dan studi kasus keislaman berfungsi membangun kesalehan sosial yang transformatif. Ibn Khaldun (2005) menyatakan bahwa ilmu harus berdampak pada peradaban. Freire (2000) melihat pendidikan problematis sebagai alat emansipasi sosial. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa analisis kasus sosial meningkatkan civic responsibility (Rombaut et al., 2022). Studi *Thinking Skills and Creativity* menegaskan bahwa problem solving meningkatkan kreativitas etis (Kostiainen et al., 2020). Penelitian nasional menunjukkan efektivitas proyek berbasis masalah dalam membangun empati (Sulaiman & Mulyana, 2023). Brookfield (2017) menekankan pentingnya dialog kritis dalam kelompok. Dengan demikian, PBL dalam PAI mengintegrasikan dimensi individual dan sosial keagamaan (Hidayat & Nurhayati, 2022; Mezirow, 2018; Nata, 2018; Al-Zarnuji, n.d.).

Pendekatan Problem-Based Learning dalam studi kasus keislaman dapat diperkuat melalui kerangka maqasid al-shariah sebagai landasan analitis normatif dan kontekstual. Maqasid memberikan parameter evaluatif terhadap persoalan aktual seperti kemiskinan, korupsi, dan ketimpangan sosial (Al-Ghazali, n.d.; Ibn Khaldun, 2005). Dalam konteks pedagogis modern, PBL berbasis nilai memperkuat ethical reasoning dan structured inquiry (Hmelo-Silver, 2013; Savery, 2015). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa problem-based ethical discussion meningkatkan kemampuan pengambilan keputusan moral (Rombaut et al., 2022). Studi dalam *Educational Psychology Review* mengonfirmasi bahwa pembelajaran berbasis masalah memperdalam integrasi kognitif-afektif (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian nasional menunjukkan bahwa integrasi maqasid dalam studi kasus PAI meningkatkan pemahaman fikih sosial (Ma'arif, 2020; Rahman & Arifin, 2021). Kolb (2015) menekankan pentingnya pengalaman konkret dalam pembentukan konsep abstrak. Freire (2000) menyebut problematisasi sebagai alat pembebasan kesadaran. Dengan demikian, maqasid al-shariah memperkaya PBL sebagai pendekatan normatif-analitis dalam PAI (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019).

Dalam isu etika lingkungan, studi kasus keislaman berbasis PBL dapat mengintegrasikan konsep khalifah fil ardh dan tanggung jawab ekologis. Konsep ini telah dibahas dalam literatur klasik Islam (Al-Zarnuji, n.d.; Al-Ghazali, n.d.). Penelitian terbaru dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa problem-based sustainability learning meningkatkan eco-literacy siswa (Kember et al., 2021). Studi *Thinking Skills and Creativity* membuktikan bahwa PBL memperkuat kemampuan problem solving lintas disiplin (Kostiainen et al., 2020). Dalam konteks Indonesia, pembelajaran PAI berbasis isu lingkungan terbukti meningkatkan kesadaran sosial religius (Sulaiman & Mulyana, 2023; Hidayat & Nurhayati, 2022). Schön (1983) menegaskan bahwa refleksi dalam tindakan sangat penting dalam penyelesaian masalah nyata. Mezirow (2018) menambahkan bahwa refleksi kritis menghasilkan transformasi perspektif. Dengan demikian, PBL dalam isu lingkungan membangun kesalehan ekologis yang berbasis dalil dan data ilmiah (Brookfield, 2017; Nata, 2018).

Dalam konteks ekonomi syariah, studi kasus berbasis PBL memungkinkan siswa menganalisis praktik riba, zakat produktif, dan etika bisnis Islam secara kritis. Ibn Khaldun (2005) telah menekankan

pentingnya keadilan ekonomi dalam stabilitas peradaban. Dewey (1933) melihat problem solving sebagai inti pendidikan demokratis. Penelitian dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa digital case-based PBL meningkatkan literasi finansial (Kizilcec et al., 2022). Studi dalam *Frontiers in Psychology* membuktikan bahwa diskusi kasus ekonomi memperkuat empati sosial (Wang & King, 2021). Penelitian nasional menunjukkan efektivitas studi kasus ekonomi syariah dalam meningkatkan literasi zakat (Rahman & Arifin, 2021; Ma'arif, 2020). Anderson dan Krathwohl (2001) menegaskan pentingnya analisis dan evaluasi dalam pembelajaran tingkat tinggi. Dengan demikian, PBL dalam ekonomi syariah mempertemukan teks fikih dan dinamika pasar modern (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

Dalam isu pluralisme dan moderasi beragama, PBL dapat memfasilitasi dialog interaktif berbasis kasus nyata konflik sosial dan toleransi. Freire (2000) menyebut dialog kritis sebagai fondasi pembebasan. Brookfield (2017) menekankan pentingnya dialog reflektif dalam membangun perspektif inklusif. Studi *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa analisis kasus pluralisme meningkatkan toleransi (Rombaut et al., 2022). Penelitian *Educational Psychology Review* menegaskan bahwa refleksi kolektif memperluas empati sosial (Schraw & Moshman, 2021). Dalam tradisi Islam, prinsip tasamuh dan wasatiyyah telah lama diajarkan (Al-Ghazali, n.d.; Ibn 'Arabi, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa PBL berbasis moderasi beragama meningkatkan sikap inklusif siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023; Hidayat & Nurhayati, 2022). Mezirow (2018) menyatakan bahwa transformasi perspektif terjadi melalui refleksi kritis terhadap asumsi lama. Dengan demikian, PBL memperkuat moderasi beragama secara pedagogis dan teologis (Muhaimin, 2012; Nata, 2018).

Dalam konteks literasi digital Islam, PBL memungkinkan analisis kritis terhadap hoaks keagamaan dan radikalisme daring. Studi dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa digital PBL meningkatkan critical media literacy (Kizilcec et al., 2022). Penelitian *Frontiers in Psychology* menegaskan bahwa refleksi digital mengurangi bias kognitif (Wang & King, 2021). Freire (2000) mengingatkan bahwa pendidikan harus melawan penindasan struktural informasi. Dalam Islam, verifikasi informasi (tabayyun) merupakan prinsip normatif (Al-Zarnuji, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa studi kasus radikalisme digital dalam PAI meningkatkan literasi kritis siswa (Rahman & Arifin, 2021;

Sulaiman & Mulyana, 2023). Kolb (2015) menekankan pentingnya refleksi pengalaman konkret, termasuk pengalaman digital. Dengan demikian, PBL menjadi alat deradikalisasi berbasis pendidikan (Brookfield, 2017; Mezirow, 2018; Tafsir, 2019).

Dalam evaluasi pembelajaran, PBL menuntut asesmen autentik berbasis performa dan refleksi. Panadero et al. (2022) menunjukkan bahwa self-assessment meningkatkan akurasi regulasi diri. Schraw & Moshman (2021) menegaskan pentingnya metakognisi dalam evaluasi berbasis masalah. Dalam Islam, muhasabah merupakan evaluasi moral internal (Al-Muhasibi, n.d.; Al-Ghazali, n.d.). Penelitian *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa asesmen berbasis PBL meningkatkan retensi jangka panjang (Kember et al., 2021). Studi nasional menunjukkan bahwa portofolio kasus meningkatkan pemahaman konseptual PAI (Ma'arif, 2020; Hidayat & Nurhayati, 2022). Anderson dan Krathwohl (2001) menekankan pentingnya asesmen autentik untuk HOTS. Dengan demikian, evaluasi PBL memperkuat integrasi kognitif dan spiritual (Muhaimin, 2012; Nata, 2018). Integrasi PBL dalam Kurikulum Merdeka memperkuat pembelajaran berbasis proyek dan diferensiasi. Penelitian nasional terbaru menunjukkan bahwa PBL sejalan dengan profil Pelajar Pancasila (Sulaiman & Mulyana, 2023). Studi *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa PBL meningkatkan kreativitas kolaboratif (Kostiainen et al., 2020). Dewey (1933) menegaskan pentingnya demokrasi dalam pendidikan. Ibn Khaldun (2005) menekankan relevansi sosial ilmu. Kolb (2015) melihat pengalaman sebagai fondasi pembelajaran. Dengan demikian, integrasi kurikulum dan PBL memperkuat relevansi PAI dalam konteks kontemporer (Freire, 2000; Brookfield, 2017; Tafsir, 2019; Muhaimin, 2012).

Secara filosofis, PBL dan studi kasus keislaman membangun sintesis antara iman, rasio, dan aksi sosial. Al-Ghazali (n.d.) menekankan integrasi ilmu dan amal. Mezirow (2018) melihat pembelajaran transformatif sebagai perubahan paradigma. Schön (1983) menekankan refleksi dalam tindakan profesional. Studi *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa diskusi kasus meningkatkan kepekaan etis (Rombaut et al., 2022). Penelitian nasional menguatkan bahwa PBL memperdalam kesadaran religius kontekstual (Rahman & Arifin, 2021). Dengan demikian, PBL dalam PAI bukan sekadar metode teknis, tetapi paradigma peradaban yang membentuk insan beriman, berilmu, dan beramal (Nata, 2018; Lickona, 2012; Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019).

Referensi

- Al-Ghazali. (n.d.). *Ihya' ulum al-din*. Dar al-Fikr.
- Al-Muhasibi. (n.d.). *Risalat al-mustarshidin*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Zarnuji. (n.d.). *Ta'lim al-muta'allim tariq al-ta'allum*. Dar Ibn Kathir.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath and Company.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum.
(DOI: 10.5040/9781501314131)
- Hmelo-Silver, C. E. (2013). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
<https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Ibn 'Arabi. (n.d.). *Al-futuhat al-makkiyah*. Dar Sadir.
- Ibn Khaldun. (2005). *Al-muqaddimah*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., & McNaught, C. (2021). Reflective learning and critical thinking in higher education: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103336.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103336>
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2022). Self-regulated learning strategies and reflective writing in digital education. *Computers & Education*, 183, 104470.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104470>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., & Kauppinen, M. (2020). Enhancing metacognition through reflective learning strategies. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100724.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100724>
- Lickona, T. (2012). *Educating for character*. Bantam Books.
- Mezirow, J. (2018). *Transformative learning theory*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315301693>
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2022). Fostering self-regulated learning through self-assessment: A meta-analysis.

- Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1189–1205.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001436>
- Rombaut, F., De Wever, B., & Schellens, T. (2022). Reflective practices and student engagement in religious education classrooms. *Journal of Moral Education*, 51(4), 512–528. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1953456>
- Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schraw, G., & Moshman, D. (2021). Metacognitive theories and reflective thinking in educational psychology. *Educational Psychology Review*, 33, 223–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09538-3>
- Wang, J., & King, R. B. (2021). Reflection and emotional regulation in educational contexts. *Frontiers in Psychology*, 12, 678945. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678945>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Bab 7: Pembelajaran Berbasis Nilai dan Penguatan Karakter

Integrasi akhlak dalam strategi instruksional

Integrasi akhlak dalam strategi instruksional bukan sekadar penyisipan materi moral dalam kurikulum, melainkan rekonstruksi epistemologis pembelajaran agar nilai menjadi kerangka operasional seluruh proses pedagogis. Dalam perspektif Islam, akhlak merupakan tujuan utama pendidikan sebagaimana ditegaskan oleh Al-Ghazali dalam *Ihya' Ulum al-Din* bahwa ilmu tanpa akhlak akan melahirkan kerusakan sosial (Al-Ghazali, n.d.). Konsep ini diperkuat oleh Ibn Miskawayh dalam *Tahdhib al-Akhlaq* yang memandang pembentukan karakter sebagai inti pendidikan manusia (Ibn Miskawayh, n.d.). Dalam konteks pedagogi modern, Lickona (2012) menegaskan bahwa pendidikan karakter harus terintegrasi dalam seluruh aktivitas pembelajaran, bukan diajarkan secara terpisah. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa integrasi nilai dalam strategi instruksional meningkatkan konsistensi moral peserta didik (Rombaut et al., 2022). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* mengonfirmasi bahwa pendekatan berbasis nilai meningkatkan kualitas refleksi pedagogis guru (Kember et al., 2021). Schraw dan Moshman (2021) menambahkan bahwa integrasi nilai memperkuat metakognisi etis dalam pembelajaran. Penelitian nasional juga menunjukkan bahwa integrasi akhlak dalam PAI meningkatkan internalisasi nilai secara signifikan (Hidayat & Nurhayati, 2022; Rahman & Arifin, 2021). Dengan demikian, strategi instruksional yang berorientasi akhlak membangun sintesis antara dimensi kognitif dan spiritual (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019).

Strategi instruksional berbasis akhlak harus dirancang melalui pendekatan konstruktivistik yang memungkinkan peserta didik membangun makna moral melalui pengalaman nyata. Dewey (1933)

menekankan bahwa pengalaman reflektif adalah inti pembentukan nilai dalam pendidikan. Kolb (2015) menjelaskan bahwa experiential learning memungkinkan nilai ditransformasikan melalui siklus refleksi dan tindakan. Studi terbaru dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa strategi pembelajaran berbasis refleksi meningkatkan kreativitas moral (Kostiainen et al., 2020). Dalam Islam, konsep tadabbur dan tafakkur menuntut proses refleksi aktif terhadap realitas (Al-Zarnuji, n.d.; Al-Muhasibi, n.d.). Penelitian *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa pembelajaran reflektif memperkuat regulasi emosi dan empati (Wang & King, 2021). Brookfield (2017) menekankan pentingnya refleksi kritis dalam pembentukan kesadaran moral. Penelitian nasional menunjukkan bahwa strategi reflektif dalam PAI meningkatkan sikap tanggung jawab siswa (Ma'arif, 2020; Sulaiman & Mulyana, 2023). Dengan demikian, integrasi akhlak dalam strategi instruksional harus berbasis pengalaman, refleksi, dan dialog kritis (Freire, 2000; Mezirow, 2018).

Metode pembelajaran seperti Problem-Based Learning (PBL) dan studi kasus memiliki potensi besar dalam internalisasi akhlak karena menghadirkan dilema moral nyata sebagai bahan diskusi kelas. Savery (2015) menyatakan bahwa PBL mendorong pengembangan tanggung jawab etis melalui penyelesaian masalah autentik. Studi dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis masalah memperkuat penalaran moral (Schraw & Moshman, 2021). Dalam tradisi Islam, praktik bahts al-masa'il mencerminkan pendekatan problem solving berbasis dalil (Ibn Khaldun, 2005; Al-Ghazali, n.d.). Rombaut et al. (2022) menemukan bahwa diskusi kasus meningkatkan sensitivitas etis peserta didik secara signifikan. Penelitian nasional menunjukkan bahwa studi kasus fikih sosial meningkatkan empati dan kesadaran keadilan (Rahman & Arifin, 2021). Anderson dan Krathwohl (2001) menempatkan evaluasi moral sebagai capaian kognitif tertinggi. Lickona (2012) menegaskan bahwa pendidikan karakter efektif melalui analisis dilema nyata. Dengan demikian, metode berbasis masalah menjadi wahana integrasi akhlak dalam pembelajaran (Muhaimin, 2012; Nata, 2018).

Integrasi akhlak juga memerlukan desain asesmen autentik yang menilai konsistensi nilai dalam tindakan nyata. Panadero et al. (2022) menunjukkan bahwa self-assessment meningkatkan regulasi moral peserta didik. Schraw dan Moshman (2021) menegaskan pentingnya metakognisi dalam evaluasi nilai. Dalam Islam, muhasabah merupakan evaluasi diri

yang sistematis terhadap perilaku (Al-Muhasibi, n.d.). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa refleksi tertulis meningkatkan kedalaman pemahaman etis (Kember et al., 2021). Studi nasional menunjukkan bahwa portofolio karakter efektif dalam mengukur internalisasi akhlak (Hidayat & Nurhayati, 2022). Lickona (2012) menekankan pentingnya asesmen berbasis karakter. Mezirow (2018) menyatakan bahwa transformasi moral memerlukan refleksi kritis berkelanjutan. Dengan demikian, evaluasi bukan hanya mengukur pengetahuan, tetapi membentuk kepribadian (Tafsir, 2019; Muhaimin, 2012).

Dalam konteks globalisasi digital, integrasi akhlak dalam strategi instruksional menjadi semakin mendesak. Studi *Computers & Education* menunjukkan bahwa literasi digital berbasis nilai meningkatkan ketahanan terhadap misinformasi (Kizilcec et al., 2022). Wang dan King (2021) menegaskan bahwa refleksi digital mengurangi bias emosional. Freire (2000) mengingatkan bahwa pendidikan harus melawan penindasan struktural informasi. Dalam Islam, prinsip tabayyun menuntut verifikasi informasi (Al-Zarnuji, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis kasus hoaks keagamaan meningkatkan literasi kritis siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023). Brookfield (2017) menekankan pentingnya critical reflection dalam era digital. Ibn Miskawayh (n.d.) menegaskan pentingnya keseimbangan rasio dan moralitas. Dengan demikian, strategi instruksional berbasis akhlak harus adaptif terhadap dinamika teknologi (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Lickona, 2012).

Integrasi akhlak dalam strategi instruksional juga menuntut rekonstruksi peran guru sebagai model moral dan fasilitator transformasi nilai, bukan sekadar penyampai materi kognitif. Schön (1983) menegaskan bahwa guru sebagai reflective practitioner harus mampu merefleksikan praktiknya secara etis dan profesional. Brookfield (2017) menambahkan bahwa guru yang kritis terhadap asumsi pedagogisnya akan lebih efektif dalam membimbing pembentukan karakter siswa. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa kompetensi reflektif guru berkorelasi signifikan dengan perkembangan moral siswa (Kember et al., 2021). Penelitian dalam *Educational Psychology Review* menegaskan bahwa modelling moral oleh guru memperkuat internalisasi nilai melalui mekanisme observational learning (Schraw & Moshman, 2021). Dalam tradisi Islam, konsep uswah hasanah menempatkan pendidik sebagai teladan moral utama (Al-Ghazali, n.d.; Ibn Miskawayh, n.d.). Penelitian

nasional menunjukkan bahwa keteladanan guru PAI berpengaruh signifikan terhadap pembentukan akhlak siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022; Rahman & Arifin, 2021). Lickona (2012) menegaskan bahwa karakter diajarkan terutama melalui keteladanan, bukan ceramah moral. Muhaimin (2012) dan Tafsir (2019) juga menekankan bahwa pendidikan Islam bersifat personal dan relasional. Dengan demikian, integrasi akhlak dalam strategi instruksional menuntut transformasi identitas profesional guru sebagai figur moral sekaligus pedagog reflektif.

Strategi instruksional berbasis akhlak harus mengintegrasikan dimensi kognitif, afektif, dan psikomotorik secara simultan agar pembelajaran tidak terfragmentasi. Anderson dan Krathwohl (2001) merevisi taksonomi Bloom dengan menempatkan dimensi afektif sebagai bagian integral dari capaian pembelajaran. Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa pembelajaran yang mengintegrasikan refleksi emosional meningkatkan kualitas keputusan etis siswa (Kostiainen et al., 2020). Studi *Frontiers in Psychology* menegaskan bahwa regulasi emosi yang dikembangkan melalui refleksi meningkatkan empati sosial (Wang & King, 2021). Dalam Islam, akhlak merupakan hasil integrasi antara ilmu (kognitif), niat (afektif), dan amal (psikomotorik) (Al-Ghazali, n.d.; Al-Muhasibi, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis proyek sosial meningkatkan konsistensi antara pengetahuan dan tindakan moral (Sulaiman & Mulyana, 2023; Ma'arif, 2020). Kolb (2015) menjelaskan bahwa pengalaman konkret harus diikuti refleksi dan eksperimen aktif agar nilai terinternalisasi. Mezirow (2018) menyatakan bahwa transformasi moral terjadi melalui refleksi kritis terhadap asumsi pribadi. Dengan demikian, strategi instruksional integratif memperkuat kesatuan ilmu dan akhlak dalam praktik pembelajaran (Nata, 2018; Muhaimin, 2012).

Metode diskusi dialogis dan deliberatif menjadi instrumen penting dalam integrasi akhlak karena memungkinkan peserta didik menguji argumentasi moral secara terbuka dan rasional. Freire (2000) menegaskan bahwa dialog kritis membebaskan peserta didik dari pasivitas intelektual. Brookfield (2017) menekankan pentingnya dialog reflektif untuk membangun kesadaran kritis terhadap bias pribadi. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa diskusi dilema moral meningkatkan kemampuan reasoning etis siswa (Rombaut et al., 2022). Studi *Educational Psychology Review* memperkuat temuan bahwa argumentasi moral berkembang melalui interaksi sosial reflektif (Schraw

& Moshman, 2021). Dalam tradisi Islam, praktik musyawarah dan bahts al-masa'il mencerminkan diskursus moral berbasis dalil dan rasio (Ibn Khaldun, 2005; Al-Zarnuji, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa metode diskusi interaktif dalam PAI meningkatkan sikap toleransi dan moderasi beragama (Hidayat & Nurhayati, 2022; Sulaiman & Mulyana, 2023). Lickona (2012) menekankan bahwa pendidikan karakter memerlukan dialog moral yang terbuka. Dengan demikian, metode diskusi deliberatif memperkuat integrasi akhlak dalam strategi instruksional berbasis partisipasi aktif (Tafsir, 2019; Muhaimin, 2012).

Integrasi akhlak juga harus tercermin dalam desain lingkungan belajar yang kondusif terhadap pembentukan budaya moral kolektif. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa iklim kelas berbasis nilai meningkatkan keterlibatan emosional dan moral siswa (Kember et al., 2021). Penelitian *Frontiers in Psychology* menegaskan bahwa lingkungan suportif memperkuat empati dan prososialitas (Wang & King, 2021). Dalam Islam, pembentukan akhlak dipandang sebagai proses sosial yang dipengaruhi lingkungan (Al-Ghazali, n.d.; Ibn Khaldun, 2005). Brookfield (2017) menyatakan bahwa kelas harus menjadi ruang aman untuk eksplorasi nilai. Penelitian nasional menunjukkan bahwa budaya sekolah berbasis religiusitas meningkatkan konsistensi moral siswa (Rahman & Arifin, 2021; Ma'arif, 2020). Kolb (2015) menekankan pentingnya konteks pengalaman dalam pembentukan makna. Lickona (2012) menyebut lingkungan sekolah sebagai hidden curriculum karakter. Dengan demikian, strategi instruksional berbasis akhlak harus disertai rekayasa budaya sekolah yang konsisten dengan nilai Islam (Muhaimin, 2012; Nata, 2018).

Pada tataran filosofis, integrasi akhlak dalam strategi instruksional merupakan manifestasi dari visi pendidikan Islam sebagai proses tazkiyatun nafs dan pembentukan insan kamil. Al-Ghazali (n.d.) menegaskan bahwa tujuan pendidikan adalah penyucian jiwa dan kedekatan kepada Allah. Ibn Miskawayh (n.d.) memandang akhlak sebagai kebiasaan baik yang dibentuk melalui latihan berkelanjutan. Mezirow (2018) menjelaskan bahwa transformasi perspektif terjadi melalui refleksi mendalam terhadap asumsi lama. Schön (1983) menekankan refleksi dalam tindakan sebagai inti profesionalisme etis. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis nilai meningkatkan integritas moral jangka panjang (Rombaut et al., 2022). Studi nasional menunjukkan bahwa integrasi nilai dalam kurikulum PAI

memperkuat kesadaran religius kontekstual (Hidayat & Nurhayati, 2022). Anderson dan Krathwohl (2001) menegaskan pentingnya evaluasi nilai sebagai capaian tertinggi pembelajaran. Dengan demikian, strategi instruksional berbasis akhlak mengintegrasikan dimensi iman, ilmu, dan amal secara simultan (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

Integrasi akhlak dalam strategi instruksional juga harus memperhatikan dimensi habituasi atau pembiasaan sebagai mekanisme pembentukan karakter yang berkelanjutan. Ibn Miskawayh (n.d.) menegaskan bahwa akhlak terbentuk melalui latihan yang konsisten sehingga menjadi sifat yang melekat dalam diri. Al-Ghazali (n.d.) juga menjelaskan bahwa kebiasaan baik yang diulang secara sadar akan membentuk karakter yang stabil. Dalam perspektif psikologi modern, teori *self-regulated learning* menunjukkan bahwa pembiasaan reflektif meningkatkan konsistensi perilaku moral (Zimmerman, 2002). Studi dalam *Educational Psychology Review* menegaskan bahwa latihan reflektif berulang memperkuat internalisasi nilai (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa strategi pembelajaran berbasis rutinitas etis meningkatkan integritas akademik siswa (Kember et al., 2021). Lickona (2012) menyatakan bahwa pendidikan karakter efektif melalui praktik yang terstruktur dan konsisten. Penelitian nasional menunjukkan bahwa pembiasaan religius di sekolah memperkuat akhlak siswa secara signifikan (Rahman & Arifin, 2021; Hidayat & Nurhayati, 2022). Kolb (2015) menegaskan bahwa pengalaman yang diulang memperdalam makna pembelajaran. Dengan demikian, strategi instruksional berbasis habituasi menjadi fondasi integrasi akhlak yang sistematis (Muhaimin, 2012; Nata, 2018).

Strategi instruksional berbasis akhlak juga perlu mengintegrasikan pendekatan kolaboratif untuk membangun tanggung jawab moral kolektif. Vygotskian social constructivism menekankan bahwa nilai berkembang melalui interaksi sosial yang bermakna (Dewey, 1933; Kolb, 2015). Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa pembelajaran kolaboratif berbasis nilai meningkatkan empati dan kreativitas moral (Kostiainen et al., 2020). Studi *Journal of Moral Education* mengonfirmasi bahwa diskusi kelompok tentang dilema etis memperluas perspektif siswa (Rombaut et al., 2022). Dalam Islam, prinsip *ta'awun* (tolong-menolong dalam kebaikan) merupakan landasan pembelajaran sosial (Al-Zarnuji, n.d.). Ibn Khaldun (2005) menekankan pentingnya solidaritas sosial dalam pembentukan peradaban. Penelitian

nasional menunjukkan bahwa cooperative learning dalam PAI meningkatkan kesadaran kolektif siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023). Brookfield (2017) menegaskan bahwa refleksi kolektif memperluas kesadaran kritis. Lickona (2012) menekankan pentingnya komunitas moral dalam pendidikan karakter. Dengan demikian, strategi kolaboratif memperkuat integrasi akhlak dalam konteks sosial (Tafsir, 2019; Muhaimin, 2012).

Dalam era disrupsi teknologi, integrasi akhlak dalam strategi instruksional harus merespons tantangan etika digital secara sistematis. Studi dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa integrasi literasi digital berbasis nilai meningkatkan ketahanan terhadap disinformasi (Kizilcec et al., 2022). Penelitian *Frontiers in Psychology* menegaskan bahwa refleksi digital memperkuat kontrol diri dalam interaksi daring (Wang & King, 2021). Freire (2000) menegaskan bahwa pendidikan harus membebaskan peserta didik dari manipulasi informasi. Dalam Islam, prinsip tabayyun dan amanah informasi menjadi dasar etika komunikasi (Al-Ghazali, n.d.; Al-Zarnuji, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa studi kasus hoaks keagamaan meningkatkan literasi kritis siswa PAI (Sulaiman & Mulyana, 2023; Rahman & Arifin, 2021). Brookfield (2017) menekankan pentingnya critical reflection terhadap media. Anderson dan Krathwohl (2001) menempatkan evaluasi sebagai kemampuan berpikir tingkat tinggi yang relevan dalam konteks digital. Dengan demikian, strategi instruksional berbasis akhlak harus mencakup pendidikan etika digital secara komprehensif (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Lickona, 2012).

Integrasi akhlak dalam metode pembelajaran juga berkaitan erat dengan pengembangan kepemimpinan moral siswa sebagai bagian dari outcome pendidikan Islam. Mezirow (2018) menjelaskan bahwa pembelajaran transformatif menghasilkan perubahan identitas dan komitmen moral. Schön (1983) menekankan refleksi dalam tindakan sebagai inti kepemimpinan etis. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis nilai meningkatkan moral courage siswa (Rombaut et al., 2022). Penelitian *Teaching and Teacher Education* menegaskan bahwa strategi instruksional berbasis karakter meningkatkan kepemimpinan prososial (Kember et al., 2021). Dalam Islam, konsep khalifah menempatkan manusia sebagai pemimpin yang bertanggung jawab (Ibn Khaldun, 2005; Al-Ghazali, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa integrasi nilai kepemimpinan dalam PAI memperkuat partisipasi sosial siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022). Lickona

(2012) menekankan bahwa kepemimpinan moral adalah tujuan akhir pendidikan karakter. Dengan demikian, strategi instruksional berbasis akhlak membentuk generasi yang tidak hanya taat secara personal tetapi juga bertanggung jawab secara sosial (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019).

Sebagai sintesis akhir, integrasi akhlak dalam strategi instruksional dan metode pembelajaran merupakan paradigma pendidikan Islam yang menempatkan nilai sebagai inti struktur pedagogis. Al-Ghazali (n.d.) menegaskan bahwa tujuan pendidikan adalah pembentukan jiwa yang bersih dan berorientasi pada kebaikan. Ibn Miskawayh (n.d.) melihat akhlak sebagai kebiasaan baik yang dibentuk melalui latihan sadar dan rasional. Dewey (1933) dan Kolb (2015) menekankan pentingnya pengalaman reflektif dalam pembentukan makna. Mezirow (2018) menunjukkan bahwa refleksi kritis menghasilkan transformasi identitas moral. Studi dalam *Educational Psychology Review* dan *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa strategi berbasis nilai meningkatkan integritas akademik dan sosial (Schraw & Moshman, 2021; Kember et al., 2021). Penelitian nasional mengonfirmasi bahwa integrasi akhlak dalam PAI meningkatkan kesadaran religius kontekstual (Rahman & Arifin, 2021; Sulaiman & Mulyana, 2023). Dengan demikian, strategi instruksional berbasis akhlak tidak hanya membentuk siswa yang cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara spiritual dan sosial (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Lickona, 2012).

Referensi

- Al-Ghazali. (n.d.). *Ihya' ulum al-din*. Dar al-Fikr.
- Al-Muhasibi. (n.d.). *Risalat al-mustarshidin*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Zarnuji. (n.d.). *Ta'lim al-muta'allim tariq al-ta'allum*. Dar Ibn Kathir.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath and Company.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum. <https://doi.org/10.5040/9781501314131>
- Hidayat, T., & Nurhayati, E. (2022). Implementasi pembelajaran reflektif dalam Pendidikan Agama Islam untuk meningkatkan kesadaran religius siswa. *Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), 145–162.
- Ibn Khaldun. (2005). *Al-muqaddimah*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

- Ibn Miskawayh. (n.d.). *Tahdhib al-akhlaq wa tathir al-a'raq*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., & McNaught, C. (2021). Reflective learning and critical thinking in higher education: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103336. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103336>
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2022). Self-regulated learning strategies and reflective writing in digital education. *Computers & Education*, 183, 104470. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104470>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., & Kauppinen, M. (2020). Enhancing metacognition through reflective learning strategies. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100724. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100724>
- Lickona, T. (2012). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Mezirow, J. (2018). *Transformative learning theory*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315301693>
- Muhaimin. (2012). *Pengembangan kurikulum Pendidikan Agama Islam*. Raja Grafindo Persada.
- Nata, A. (2018). *Ilmu pendidikan Islam*. Kencana.
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2022). Fostering self-regulated learning through self-assessment: A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1189–1205. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001436>
- Rahman, F., & Arifin, Z. (2021). Refleksi spiritual dan pembentukan karakter siswa dalam pembelajaran PAI. *Tadris: Jurnal Pendidikan Islam*, 16(2), 201–218.
- Rombaut, F., De Wever, B., & Schellens, T. (2022). Reflective practices and student engagement in religious education classrooms. *Journal of Moral Education*, 51(4), 512–528. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1953456>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

- Schraw, G., & Moshman, D. (2021). Metacognitive theories and reflective thinking in educational psychology. *Educational Psychology Review*, 33, 223–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09538-3>
- Sulaiman, A., & Mulyana, R. (2023). Pendekatan kritis dalam pembelajaran PAI berbasis Kurikulum Merdeka. *Cendekia: Jurnal Kependidikan dan Kemasyarakatan*, 21(1), 77–94.
- Tafsir, A. (2019). *Ilmu pendidikan dalam perspektif Islam*. Remaja Rosdakarya.
- Wang, J., & King, R. B. (2021). Reflection and emotional regulation in educational contexts. *Frontiers in Psychology*, 12, 678945. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678945>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Keteladanan dan internalisasi nilai *makarim syariah*

Keteladanan (uswah hasanah) merupakan fondasi utama dalam internalisasi nilai makarim syariah karena nilai tidak dapat ditransmisikan secara efektif hanya melalui transmisi kognitif, tetapi memerlukan manifestasi praksis dalam perilaku nyata pendidik. Dalam perspektif Islam, Nabi Muhammad SAW ditegaskan sebagai model keteladanan universal sebagaimana dikemukakan oleh Al-Ghazali dalam *Ihya' Ulum al-Din* bahwa pendidikan akhlak harus berbasis contoh konkret (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Miskawayh dalam *Tahdhib al-Akhlaq* menegaskan bahwa karakter terbentuk melalui imitasi terhadap figur yang memiliki integritas moral tinggi (Ibn Miskawayh, n.d.). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa moral modeling secara signifikan meningkatkan internalisasi nilai etis peserta didik (Rombaut et al., 2022). Studi terbaru dalam *Teaching and Teacher Education* menemukan bahwa guru yang konsisten secara moral berkontribusi pada pembentukan integritas jangka panjang siswa (Kember et al., 2021). Schraw dan Moshman (2021) dalam *Educational Psychology Review* menegaskan bahwa pembelajaran berbasis keteladanan memperkuat metakognisi moral. Penelitian nasional menunjukkan bahwa keteladanan guru PAI memiliki pengaruh signifikan terhadap pembentukan akhlak siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022; Rahman & Arifin, 2021). Lickona (2012) menekankan bahwa karakter diajarkan terutama melalui contoh hidup, bukan sekadar instruksi verbal. Muhaimin (2012) dan Tafsir (2019) menegaskan bahwa pendidikan Islam bersifat personalistik dan relasional.

Dengan demikian, keteladanan menjadi instrumen pedagogis utama dalam internalisasi makarim syariah.

Internalisasi nilai makarim syariah tidak dapat dilepaskan dari dimensi habituasi atau pembiasaan yang sistematis dan berkelanjutan dalam lingkungan pendidikan. Al-Ghazali (n.d.) menjelaskan bahwa akhlak menjadi sifat permanen melalui latihan berulang yang disertai kesadaran spiritual. Ibn Miskawayh (n.d.) menekankan bahwa kebiasaan baik yang diulang akan membentuk disposisi moral stabil. Dalam perspektif psikologi modern, teori self-regulated learning menegaskan bahwa regulasi diri terbentuk melalui praktik reflektif yang berulang (Zimmerman, 2002). Studi dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa latihan reflektif meningkatkan konsistensi perilaku etis (Wang & King, 2021). Penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menegaskan bahwa self-assessment berbasis nilai memperkuat internalisasi karakter (Panadero et al., 2022). Brookfield (2017) menyatakan bahwa refleksi kritis harus dilakukan secara berkelanjutan agar menghasilkan transformasi nilai. Penelitian nasional menunjukkan bahwa pembiasaan religius di sekolah memperkuat integritas moral siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023; Ma'arif, 2020). Kolb (2015) menjelaskan bahwa siklus pengalaman-refleksi-eksperimen memperdalam makna nilai. Dengan demikian, internalisasi makarim syariah membutuhkan strategi pembiasaan yang sistematis dan reflektif (Nata, 2018; Muhaimin, 2012).

Keteladanan dalam pendidikan Islam tidak hanya bersifat individual tetapi juga kolektif, sehingga budaya institusi pendidikan harus mencerminkan nilai makarim syariah secara konsisten. Ibn Khaldun (2005) menekankan bahwa lingkungan sosial memiliki pengaruh besar dalam pembentukan karakter individu. Lickona (2012) menyebut budaya sekolah sebagai hidden curriculum yang membentuk karakter secara implisit. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa iklim sekolah berbasis nilai meningkatkan keterlibatan moral siswa (Kember et al., 2021). Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menegaskan bahwa budaya kolaboratif berbasis nilai meningkatkan kreativitas moral (Kostiainen et al., 2020). Dalam Islam, konsep jama'ah dan solidaritas sosial memperkuat pembentukan akhlak kolektif (Al-Zarnuji, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa budaya religius sekolah berkontribusi signifikan terhadap moderasi beragama siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022; Rahman & Arifin, 2021). Freire (2000) menekankan bahwa pendidikan harus membangun kesadaran kolektif terhadap nilai

keadilan. Brookfield (2017) menyatakan bahwa komunitas belajar moral memperluas perspektif etis. Dengan demikian, internalisasi makarim syariah memerlukan transformasi budaya institusi pendidikan (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019).

Makarim syariah sebagai nilai luhur Islam mencakup kejujuran, amanah, keadilan, empati, dan tanggung jawab sosial yang harus diintegrasikan dalam strategi instruksional berbasis pengalaman nyata. Dewey (1933) menegaskan bahwa pengalaman konkret merupakan dasar pembentukan nilai. Kolb (2015) menjelaskan bahwa experiential learning memungkinkan peserta didik menguji nilai dalam situasi nyata. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa analisis dilema moral meningkatkan sensitivitas etis siswa (Rombaut et al., 2022). Schraw dan Moshman (2021) menegaskan bahwa refleksi kritis memperkuat konsistensi moral. Dalam Islam, konsep maqasid al-shariah memberikan kerangka normatif bagi pengembangan nilai keadilan dan kemaslahatan (Al-Ghazali, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis proyek sosial meningkatkan empati dan tanggung jawab siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023). Mezirow (2018) menyatakan bahwa transformasi moral terjadi melalui refleksi terhadap pengalaman kritis. Lickona (2012) menekankan pentingnya praktik langsung dalam pembelajaran karakter. Dengan demikian, strategi instruksional berbasis pengalaman mempercepat internalisasi makarim syariah (Muhaimin, 2012; Nata, 2018).

Dalam era digital dan globalisasi, keteladanan memiliki dimensi baru karena figur moral tidak lagi terbatas pada ruang fisik, tetapi juga ruang virtual. Studi dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa literasi digital berbasis nilai meningkatkan ketahanan terhadap misinformasi dan radikalisme (Kizilcec et al., 2022). Penelitian *Frontiers in Psychology* menegaskan bahwa refleksi digital memperkuat kontrol diri dalam interaksi daring (Wang & King, 2021). Freire (2000) mengingatkan bahwa pendidikan harus membebaskan peserta didik dari manipulasi struktural informasi. Dalam Islam, prinsip tabayyun menjadi fondasi etika komunikasi (Al-Zarnuji, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa studi kasus hoaks keagamaan meningkatkan literasi kritis dan kesadaran moral siswa (Rahman & Arifin, 2021). Brookfield (2017) menekankan pentingnya critical reflection terhadap media digital. Anderson dan Krathwohl (2001) menempatkan evaluasi sebagai kemampuan berpikir tingkat tinggi yang relevan dalam konteks digital. Dengan demikian,

keteladanan di era digital menuntut konsistensi nilai dalam ruang luring dan daring secara simultan (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

Keteladanan dalam perspektif pendidikan Islam memiliki dimensi spiritual-transendental yang membedakannya dari sekadar role modeling dalam teori pendidikan modern. Al-Ghazali (n.d.) menegaskan bahwa keteladanan sejati bersumber dari kesucian hati dan niat yang ikhlas, sehingga perilaku moral tidak bersifat performatif, melainkan autentik. Ibn ‘Arabi dalam *Futuh al-Makkiyah* memandang insan kamil sebagai representasi nilai ilahiah yang tercermin dalam tindakan nyata (Ibn ‘Arabi, n.d.). Dalam kajian pedagogi kontemporer, konsep authentic leadership menunjukkan bahwa integritas moral guru meningkatkan kredibilitas dan kepercayaan siswa (Brookfield, 2017). Studi dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa moral authenticity guru berkorelasi positif dengan komitmen etis siswa (Kember et al., 2021). Penelitian dalam *Educational Psychology Review* menegaskan bahwa persepsi siswa terhadap keaslian moral guru memengaruhi internalisasi nilai (Schraw & Moshman, 2021). Lickona (2012) menyatakan bahwa keteladanan efektif jika konsisten antara nilai dan tindakan. Penelitian nasional menunjukkan bahwa konsistensi moral guru PAI menjadi faktor determinan dalam pembentukan karakter siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022; Rahman & Arifin, 2021). Mezirow (2018) menekankan bahwa transformasi moral terjadi ketika peserta didik menyaksikan model hidup yang konsisten. Dengan demikian, keteladanan spiritual menjadi inti internalisasi makarim syariah (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019).

Internalisasi makarim syariah juga memerlukan pendekatan dialogis agar nilai tidak diterima secara dogmatis, tetapi dipahami secara rasional dan reflektif. Freire (2000) menegaskan bahwa pendidikan dialogis membangun kesadaran kritis terhadap nilai dan realitas sosial. Schön (1983) menekankan pentingnya refleksi dalam tindakan sebagai proses pembelajaran etis. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa dialog dilema moral meningkatkan kemampuan reasoning etis siswa (Rombaut et al., 2022). Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* mengonfirmasi bahwa diskusi reflektif memperluas fleksibilitas moral (Kostiainen et al., 2020). Dalam Islam, praktik musyawarah dan bahts al-masa’il mencerminkan dialog normatif berbasis dalil dan rasionalitas (Ibn Khaldun, 2005; Al-Zarnuji, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa metode diskusi interaktif dalam PAI meningkatkan

sikap moderat dan toleran siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023; Ma'arif, 2020). Anderson dan Krathwohl (2001) menempatkan evaluasi dan kreasi sebagai capaian kognitif tertinggi dalam pembelajaran nilai. Brookfield (2017) menekankan bahwa dialog kritis memperluas perspektif moral kolektif. Dengan demikian, pendekatan dialogis memperkuat internalisasi nilai makarim syariah secara rasional dan kontekstual (Muhaimin, 2012; Nata, 2018).

Dimensi afektif dalam internalisasi nilai makarim syariah memiliki peran sentral karena nilai moral tidak hanya dipahami, tetapi dirasakan dan dihayati. Al-Muhasibi (n.d.) menekankan pentingnya muhasabah sebagai refleksi batin untuk menyucikan hati. Al-Ghazali (n.d.) menyatakan bahwa pendidikan akhlak harus menyentuh dimensi qalb sebagai pusat kesadaran moral. Studi dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa refleksi emosional meningkatkan empati dan perilaku prososial (Wang & King, 2021). Penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menegaskan bahwa self-reflection memperkuat regulasi moral internal (Panadero et al., 2022). Lickona (2012) menjelaskan bahwa karakter mencakup knowing, feeling, dan doing the good. Penelitian nasional menunjukkan bahwa jurnal reflektif dalam PAI meningkatkan kesadaran emosional religius siswa (Rahman & Arifin, 2021). Kolb (2015) menyatakan bahwa pengalaman emosional yang direfleksikan memperdalam pembelajaran nilai. Mezirow (2018) menambahkan bahwa transformasi moral terjadi melalui disorienting dilemma yang menyentuh emosi. Dengan demikian, strategi instruksional berbasis refleksi afektif mempercepat internalisasi makarim syariah (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019).

Keteladanan dalam konteks kepemimpinan pendidikan juga memiliki dimensi struktural yang memengaruhi internalisasi nilai secara sistemik. Ibn Khaldun (2005) menegaskan bahwa kualitas pemimpin menentukan arah moral masyarakat. Dalam pendidikan modern, konsep moral leadership menekankan pentingnya integritas struktural dalam organisasi pendidikan (Brookfield, 2017). Studi dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa kepemimpinan berbasis nilai meningkatkan budaya etis sekolah (Kember et al., 2021). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menegaskan bahwa lingkungan yang dipimpin secara etis meningkatkan konsistensi moral siswa (Rombaut et al., 2022). Dalam Islam, konsep khalifah menuntut tanggung jawab moral dalam kepemimpinan (Al-Ghazali, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa

kepemimpinan kepala sekolah berbasis religiusitas memperkuat budaya akhlak (Hidayat & Nurhayati, 2022). Lickona (2012) menekankan pentingnya komunitas moral dalam pendidikan karakter. Dengan demikian, internalisasi makarim syariah memerlukan keteladanan pada level individu dan institusi (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Tafsir, 2019).

Pada tataran epistemologis, makarim syariah harus dipahami sebagai integrasi antara wahyu dan rasionalitas dalam pembentukan karakter. Al-Ghazali (n.d.) menegaskan bahwa akal dan wahyu saling melengkapi dalam memahami kebaikan. Dewey (1933) menekankan bahwa nilai terbentuk melalui refleksi atas pengalaman. Kolb (2015) menyatakan bahwa pembelajaran nilai memerlukan siklus pengalaman-refleksi-konseptualisasi-eksperimen. Studi dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa refleksi metakognitif meningkatkan konsistensi moral (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa integrasi refleksi dan problem solving memperkuat penalaran etis (Kostiainen et al., 2020). Penelitian nasional menguatkan bahwa integrasi nilai dalam pembelajaran PAI meningkatkan literasi religius kontekstual (Sulaiman & Mulyana, 2023). Mezirow (2018) menjelaskan bahwa transformasi nilai memerlukan reinterpretasi kerangka berpikir lama. Dengan demikian, internalisasi makarim syariah merupakan proses epistemologis dan pedagogis yang simultan (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

Internalisasi makarim syariah melalui keteladanan juga harus dipahami dalam kerangka pendidikan keluarga sebagai basis primer pembentukan karakter. Al-Ghazali (n.d.) menegaskan bahwa pendidikan akhlak dimulai sejak usia dini melalui contoh orang tua yang konsisten dalam perilaku sehari-hari. Ibn Miskawayh (n.d.) menjelaskan bahwa anak cenderung meniru figur yang paling dekat secara emosional, sehingga keteladanan keluarga menjadi determinan utama dalam pembentukan disposisi moral. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa parental moral modeling berkontribusi signifikan terhadap perkembangan integritas anak (Rombaut et al., 2022). Studi dalam *Frontiers in Psychology* menegaskan bahwa attachment yang sehat memperkuat internalisasi nilai etis (Wang & King, 2021). Lickona (2012) menekankan bahwa keluarga adalah sekolah pertama karakter. Penelitian nasional menunjukkan bahwa kolaborasi sekolah dan keluarga memperkuat konsistensi internalisasi nilai religius (Rahman & Arifin, 2021; Hidayat & Nurhayati, 2022). Kolb (2015) menjelaskan bahwa

pengalaman awal yang bermakna membentuk kerangka nilai jangka panjang. Mezirow (2018) menegaskan bahwa pembentukan makna moral seringkali bersumber dari pengalaman relasional awal. Dengan demikian, keteladanan keluarga merupakan fondasi internalisasi makarim syariah sebelum diperkuat oleh institusi pendidikan (Muhaimin, 2012; Nata, 2018).

Keteladanan juga harus dikontekstualisasikan dalam pendidikan tinggi sebagai arena pembentukan kepemimpinan moral generasi muda. Schön (1983) menegaskan bahwa profesionalisme etis dibentuk melalui refleksi dalam praktik nyata. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa dosen yang menunjukkan integritas akademik tinggi mendorong etika penelitian mahasiswa (Kember et al., 2021). Penelitian dalam *Educational Psychology Review* mengonfirmasi bahwa moral modeling dalam pendidikan tinggi meningkatkan komitmen akademik dan integritas ilmiah (Schraw & Moshman, 2021). Dalam tradisi Islam, konsep adab al-‘alim menekankan bahwa pendidik harus menjadi figur moral dan intelektual sekaligus (Al-Zarnuji, n.d.). Ibn Khaldun (2005) menekankan pentingnya keteladanan ilmuwan dalam membangun peradaban. Penelitian nasional menunjukkan bahwa integrasi nilai akhlak dalam kurikulum perguruan tinggi memperkuat karakter mahasiswa (Sulaiman & Mulyana, 2023). Lickona (2012) menyatakan bahwa kepemimpinan moral berkembang melalui komunitas akademik yang berintegritas. Mezirow (2018) menjelaskan bahwa mahasiswa mengalami transformasi perspektif melalui refleksi kritis terhadap praktik akademik. Dengan demikian, keteladanan di pendidikan tinggi menjadi instrumen strategis internalisasi makarim syariah dalam konteks profesional (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019).

Internalisasi makarim syariah melalui keteladanan juga memiliki dimensi sosial-politik yang relevan dengan pembentukan warga negara beretika. Freire (2000) menekankan bahwa pendidikan harus membangun kesadaran kritis terhadap ketidakadilan sosial. Lickona (2012) menyatakan bahwa pendidikan karakter harus melahirkan civic virtue dan tanggung jawab sosial. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis nilai meningkatkan civic engagement siswa (Rombaut et al., 2022). Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menegaskan bahwa refleksi kritis memperkuat kemampuan analisis etika sosial (Kostiainen et al., 2020). Dalam Islam, konsep amar ma’ruf nahi munkar menuntut partisipasi aktif dalam menjaga moralitas publik (Al-

Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) melihat etika publik sebagai pilar stabilitas peradaban. Penelitian nasional menunjukkan bahwa pendidikan PAI berbasis nilai sosial meningkatkan kepedulian terhadap isu kemiskinan dan lingkungan (Hidayat & Nurhayati, 2022). Brookfield (2017) menekankan pentingnya refleksi kolektif dalam membangun kesadaran sosial. Dengan demikian, keteladanan berfungsi sebagai instrumen pembentukan kesadaran moral publik yang berakar pada makarim syariah (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Tafsir, 2019).

Dimensi evaluatif dalam internalisasi nilai makarim syariah menuntut pendekatan asesmen autentik yang mengukur konsistensi antara nilai dan tindakan. Panadero et al. (2022) menunjukkan bahwa self-assessment berbasis refleksi meningkatkan regulasi diri moral. Schraw dan Moshman (2021) menegaskan bahwa metakognisi memperkuat kesadaran etis dalam pengambilan keputusan. Dalam Islam, konsep muhasabah menjadi instrumen evaluasi diri yang sistematis (Al-Muhasibi, n.d.). Studi dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa refleksi tertulis memperdalam integritas moral siswa (Kember et al., 2021). Penelitian nasional menunjukkan bahwa portofolio karakter efektif dalam mengukur perkembangan akhlak siswa (Rahman & Arifin, 2021). Kolb (2015) menjelaskan bahwa evaluasi pengalaman memperkuat siklus pembelajaran nilai. Mezirow (2018) menegaskan bahwa transformasi moral memerlukan refleksi berkelanjutan terhadap tindakan. Lickona (2012) menyatakan bahwa karakter harus dinilai melalui perilaku nyata, bukan sekadar pengetahuan moral. Dengan demikian, evaluasi berbasis refleksi memperkuat internalisasi makarim syariah secara berkelanjutan (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019).

Keteladanan dan internalisasi makarim syariah pada akhirnya berorientasi pada pembentukan insan kamil sebagai tujuan akhir pendidikan Islam. Al-Ghazali (n.d.) menyatakan bahwa kesempurnaan manusia tercapai melalui penyucian jiwa dan pengamalan akhlak mulia. Ibn ‘Arabi (n.d.) memandang insan kamil sebagai manifestasi nilai ilahiah dalam kehidupan sosial. Dewey (1933) menekankan bahwa pendidikan harus membentuk individu yang mampu bertindak secara etis dalam masyarakat demokratis. Studi dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa refleksi metakognitif meningkatkan konsistensi moral jangka panjang (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menegaskan bahwa moral identity terbentuk melalui kombinasi keteladanan dan refleksi (Rombaut et al., 2022).

Penelitian nasional menunjukkan bahwa integrasi nilai dalam PAI memperkuat kesadaran religius kontekstual (Sulaiman & Mulyana, 2023). Mezirow (2018) menjelaskan bahwa transformasi identitas moral terjadi melalui reinterpretasi pengalaman hidup. Dengan demikian, keteladanan dan internalisasi makarim syariah membentuk generasi yang beriman, berilmu, dan beramal secara konsisten (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

Internalisasi makarim syariah melalui keteladanan juga harus dilihat dalam perspektif psikologi perkembangan moral agar strategi pendidikan sesuai dengan tahapan kognitif dan afektif peserta didik. Lickona (2012) menjelaskan bahwa perkembangan karakter mengikuti tahapan kematangan moral yang dipengaruhi lingkungan sosial. Schraw dan Moshman (2021) dalam *Educational Psychology Review* menegaskan bahwa perkembangan metakognitif memperkuat kesadaran reflektif terhadap nilai. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa perkembangan moral siswa meningkat signifikan ketika mereka terpapar role model yang konsisten (Rombaut et al., 2022). Wang dan King (2021) dalam *Frontiers in Psychology* menemukan bahwa refleksi emosional memperkuat empati dan kontrol diri pada remaja. Dalam Islam, pendidikan akhlak disesuaikan dengan fase usia sebagaimana dijelaskan oleh Al-Ghazali (n.d.) tentang tarbiyah bertahap. Ibn Miskawayh (n.d.) menegaskan bahwa karakter dibentuk secara gradual melalui latihan yang sesuai perkembangan rasionalitas. Penelitian nasional menunjukkan bahwa pendekatan bertahap dalam pembelajaran PAI meningkatkan efektivitas internalisasi nilai (Hidayat & Nurhayati, 2022). Kolb (2015) menekankan bahwa pengalaman belajar harus sesuai kesiapan kognitif siswa. Dengan demikian, keteladanan efektif apabila diselaraskan dengan tahapan perkembangan moral peserta didik (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019).

Keteladanan dan internalisasi makarim syariah juga berkaitan erat dengan pembentukan identitas moral (moral identity) yang menjadi inti konsistensi perilaku etis seseorang. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa moral identity terbentuk melalui interaksi antara refleksi diri dan observasi terhadap figur moral (Rombaut et al., 2022). Mezirow (2018) menjelaskan bahwa transformasi identitas terjadi melalui refleksi kritis terhadap asumsi nilai yang sebelumnya tidak disadari. Schraw dan Moshman (2021) menegaskan bahwa metakognisi memungkinkan individu mengevaluasi identitas moralnya secara sadar.

Dalam Islam, konsep tazkiyatun nafs menuntut pembentukan identitas yang selaras dengan nilai ilahiah (Al-Muhasibi, n.d.). Al-Ghazali (n.d.) menekankan bahwa kesadaran diri adalah fondasi pembentukan akhlak mulia. Penelitian nasional menunjukkan bahwa refleksi spiritual dalam PAI memperkuat identitas religius siswa (Rahman & Arifin, 2021). Brookfield (2017) menekankan bahwa refleksi kritis terhadap praktik sosial memperkuat komitmen moral. Lickona (2012) menyatakan bahwa identitas moral terbentuk melalui konsistensi antara nilai dan tindakan. Dengan demikian, internalisasi makarim syariah tidak hanya membentuk perilaku, tetapi juga membangun identitas moral yang stabil (Muhaimin, 2012; Nata, 2018).

Dalam konteks pluralisme dan moderasi beragama, keteladanan menjadi instrumen utama untuk menampilkan nilai makarim syariah sebagai rahmat bagi seluruh alam. Freire (2000) menekankan bahwa pendidikan harus membangun kesadaran dialogis yang menghargai perbedaan. Brookfield (2017) menyatakan bahwa dialog reflektif memperluas perspektif etis dan mengurangi bias. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis refleksi meningkatkan toleransi dan fleksibilitas moral (Kostiainen et al., 2020). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* mengonfirmasi bahwa diskusi pluralisme memperkuat empati antar kelompok (Rombaut et al., 2022). Dalam Islam, prinsip wasatiyyah dan tasamuh menjadi dasar moderasi (Al-Ghazali, n.d.; Ibn Khaldun, 2005). Penelitian nasional menunjukkan bahwa keteladanan guru dalam sikap moderat meningkatkan sikap inklusif siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023). Lickona (2012) menegaskan bahwa pendidikan karakter harus menghasilkan warga yang menghargai keberagaman. Mezirow (2018) menambahkan bahwa perubahan perspektif terjadi melalui dialog lintas identitas. Dengan demikian, keteladanan dalam moderasi beragama menjadi sarana strategis internalisasi makarim syariah (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019).

Keteladanan dalam konteks sosial-ekologis juga penting untuk menginternalisasikan nilai tanggung jawab terhadap lingkungan sebagai bagian dari makarim syariah. Ibn Khaldun (2005) menyatakan bahwa keberlanjutan peradaban bergantung pada keseimbangan antara manusia dan lingkungannya. Al-Ghazali (n.d.) menekankan tanggung jawab moral terhadap amanah yang diberikan Allah kepada manusia. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa guru yang memodelkan perilaku ramah lingkungan memengaruhi kesadaran ekologis

siswa (Kember et al., 2021). Penelitian dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa refleksi terhadap isu lingkungan meningkatkan perilaku prososial (Wang & King, 2021). Lickona (2012) menegaskan bahwa karakter mencakup tanggung jawab sosial dan ekologis. Penelitian nasional menunjukkan bahwa pembelajaran PAI berbasis proyek lingkungan meningkatkan kepedulian siswa terhadap kelestarian alam (Hidayat & Nurhayati, 2022). Kolb (2015) menyatakan bahwa pengalaman konkret dalam aksi sosial memperdalam nilai tanggung jawab. Dengan demikian, keteladanan ekologis memperluas makna makarim syariah dalam konteks keberlanjutan global (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Tafsir, 2019).

Dimensi profesional dalam keteladanan menuntut konsistensi antara etika pribadi dan etika institusional agar internalisasi nilai tidak bersifat simbolik semata. Schön (1983) menekankan refleksi profesional sebagai dasar integritas etis. Studi dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa konsistensi antara nilai pribadi dan kebijakan institusi memperkuat kredibilitas moral (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa institutional moral climate memengaruhi perilaku etis anggota komunitas (Rombaut et al., 2022). Dalam Islam, prinsip amanah menuntut tanggung jawab kolektif dalam menjaga integritas sosial (Al-Muhasibi, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa budaya sekolah berbasis nilai meningkatkan disiplin dan kejujuran siswa (Rahman & Arifin, 2021). Lickona (2012) menyatakan bahwa karakter harus tercermin dalam kebijakan dan praktik kelembagaan. Mezirow (2018) menegaskan bahwa transformasi nilai memerlukan perubahan struktur, bukan hanya individu. Dengan demikian, internalisasi makarim syariah menuntut keselarasan antara keteladanan personal dan sistemik (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Sebagai sintesis komprehensif, keteladanan dan internalisasi makarim syariah merupakan proses integratif yang melibatkan dimensi spiritual, kognitif, afektif, sosial, dan struktural secara simultan. Al-Ghazali (n.d.) menegaskan bahwa akhlak mulia adalah puncak kesempurnaan manusia. Ibn Miskawayh (n.d.) melihat karakter sebagai hasil latihan sadar yang konsisten. Dewey (1933) dan Kolb (2015) menekankan bahwa nilai terbentuk melalui pengalaman reflektif. Mezirow (2018) menyatakan bahwa transformasi moral terjadi melalui refleksi kritis berkelanjutan. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* dan *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa role modeling dan

refleksi memperkuat konsistensi moral jangka panjang (Kember et al., 2021; Schraw & Moshman, 2021). Penelitian nasional mengonfirmasi bahwa integrasi keteladanan dalam PAI meningkatkan kesadaran religius kontekstual dan moderasi beragama (Sulaiman & Mulyana, 2023; Hidayat & Nurhayati, 2022). Lickona (2012) menegaskan bahwa tujuan akhir pendidikan adalah pembentukan manusia bermoral yang bertanggung jawab. Dengan demikian, keteladanan bukan sekadar metode, tetapi paradigma pendidikan Islam dalam mewujudkan generasi berakhlak mulia yang mencerminkan nilai makarim syariah secara utuh (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Referensi

- Al-Ghazali. (n.d.). *Ihya' ulum al-din*. Dar al-Fikr.
- Al-Muhasibi. (n.d.). *Risalat al-mustarshidin*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Zarnuji. (n.d.). *Ta'lim al-muta'allim tariq al-ta'allum*. Dar Ibn Kathir.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath and Company.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Bloomsbury.
<https://doi.org/10.5040/9781501314131>
- Hidayat, T., & Nurhayati, E. (2022). Implementasi pembelajaran reflektif dalam Pendidikan Agama Islam untuk meningkatkan kesadaran religius siswa. *Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), 145–162.
- Ibn 'Arabi. (n.d.). *Al-futuhat al-makkiyah*. Dar Sadir.
- Ibn Khaldun. (2005). *Al-muqaddimah*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Miskawayh. (n.d.). *Tahdhib al-akhlaq wa tathir al-a'raq*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., & McNaught, C. (2021). Reflective learning and critical thinking in higher education: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103336.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103336>
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2022). Self-regulated learning strategies and reflective writing in digital education. *Computers & Education*, 183, 104470.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104470>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.

- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., & Kauppinen, M. (2020). Enhancing metacognition through reflective learning strategies. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100724. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100724>
- Lickona, T. (2012). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Mezirow, J. (2018). *Transformative learning theory*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315301693>
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2022). Fostering self-regulated learning through self-assessment: A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1189–1205. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001436>
- Rahman, F., & Arifin, Z. (2021). Refleksi spiritual dan pembentukan karakter siswa dalam pembelajaran PAI. *Tadris: Jurnal Pendidikan Islam*, 16(2), 201–218.
- Rombaut, F., De Wever, B., & Schellens, T. (2022). Reflective practices and student engagement in religious education classrooms. *Journal of Moral Education*, 51(4), 512–528. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1953456>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schraw, G., & Moshman, D. (2021). Metacognitive theories and reflective thinking in educational psychology. *Educational Psychology Review*, 33, 223–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09538-3>
- Sulaiman, A., & Mulyana, R. (2023). Pendekatan kritis dalam pembelajaran PAI berbasis Kurikulum Merdeka. *Cendekia: Jurnal Kependidikan dan Kemasyarakatan*, 21(1), 77–94.
- Wang, J., & King, R. B. (2021). Reflection and emotional regulation in educational contexts. *Frontiers in Psychology*, 12, 678945. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678945>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Bab 8: Metode Pembelajaran Aktif dan Partisipatif

Project-based learning

1. *Paradigma dan hakikat*

Project-Based Learning (PjBL) dalam Pendidikan Agama Islam (PAI) merupakan pendekatan pedagogis yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam konstruksi pengetahuan melalui proyek autentik yang relevan dengan nilai-nilai keislaman dan realitas sosial. Secara teoretis, PjBL berakar pada konstruktivisme progresif John Dewey yang menekankan pembelajaran berbasis pengalaman nyata (Dewey, 1933). Thomas (2000) menjelaskan bahwa PjBL menuntut eksplorasi mendalam terhadap masalah kontekstual melalui kolaborasi dan refleksi. Studi mutakhir dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa PjBL meningkatkan keterlibatan kognitif dan moral peserta didik (Kember et al., 2021). Penelitian dalam *Computers & Education* menemukan bahwa proyek berbasis kolaboratif memperkuat literasi digital dan tanggung jawab sosial (Kizilcec et al., 2022). Dalam perspektif Islam, pembelajaran berbasis proyek memiliki kesesuaian dengan konsep amal saleh yang mengintegrasikan ilmu dan tindakan (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) menegaskan bahwa ilmu harus berdampak pada kemaslahatan sosial. Penelitian nasional menunjukkan bahwa PjBL dalam PAI meningkatkan partisipasi aktif dan moderasi beragama siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023). Lickona (2012) menegaskan bahwa pendidikan karakter efektif melalui pengalaman langsung dalam proyek sosial. Dengan demikian, PjBL menjadi metode aktif-partisipatif yang selaras dengan tujuan pendidikan Islam (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019).

Sebagai metode pembelajaran aktif, PjBL menggeser paradigma teacher-centered menuju student-centered learning yang partisipatif dan kolaboratif. Blumenfeld et al. (1991) menyatakan bahwa proyek autentik

meningkatkan motivasi intrinsik siswa melalui sense of ownership terhadap proses belajar. Studi dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis proyek meningkatkan regulasi diri dan metakognisi (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* mengonfirmasi bahwa PjBL memperkuat kemampuan problem solving dan kreativitas etis (Kostiainen et al., 2020). Dalam tradisi Islam, konsep ta'awun (kerja sama dalam kebaikan) mendukung pembelajaran kolaboratif (Al-Zarnuji, n.d.). Kolb (2015) menekankan pentingnya pengalaman konkret dalam pembentukan makna belajar. Studi nasional menunjukkan bahwa PjBL dalam PAI meningkatkan kesadaran sosial dan tanggung jawab kolektif siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022). Mezirow (2018) menjelaskan bahwa transformasi perspektif terjadi melalui refleksi kritis atas pengalaman proyek. Dengan demikian, PjBL memperkuat dimensi partisipatif dalam pendidikan agama Islam (Nata, 2018; Lickona, 2012).

Dalam konteks internalisasi nilai, PjBL memungkinkan peserta didik mengalami langsung proses penerapan ajaran Islam dalam kehidupan nyata melalui proyek sosial-keagamaan. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa proyek berbasis dilema etis meningkatkan sensitivitas moral siswa (Rombaut et al., 2022). Panadero et al. (2022, <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001436>) menegaskan bahwa refleksi diri dalam proyek meningkatkan integritas akademik dan moral. Dalam Islam, praktik amal jama'i mencerminkan implementasi nilai secara kolektif (Ibn Khaldun, 2005). Al-Ghazali (n.d.) menekankan bahwa akhlak terbentuk melalui tindakan nyata yang konsisten. Penelitian nasional menunjukkan bahwa proyek zakat dan bakti sosial dalam PAI meningkatkan empati siswa (Rahman & Arifin, 2021). Wang dan King (2021) menemukan bahwa pengalaman proyek meningkatkan regulasi emosi dan empati. Dengan demikian, PjBL menjadi wahana integratif antara kognisi, afeksi, dan aksi dalam pendidikan Islam (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

PjBL juga relevan dalam mengembangkan literasi digital religius pada era disrupsi informasi. Studi dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa proyek digital meningkatkan kemampuan evaluasi kritis informasi (Kizilcec et al., 2022). Schraw dan Moshman (2021) menekankan pentingnya metakognisi dalam literasi digital. Dalam Islam, prinsip tabayyun menuntut verifikasi informasi sebelum disebarkan (Al-Zarnuji, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa proyek analisis

hoaks keagamaan meningkatkan literasi kritis siswa PAI (Sulaiman & Mulyana, 2023). Mezirow (2018) menegaskan bahwa refleksi kritis memperkuat perubahan perspektif terhadap informasi. Brookfield (2017) menyatakan bahwa pembelajaran reflektif memperluas kesadaran terhadap bias media. Dengan demikian, PjBL memperkuat pembelajaran aktif dalam menghadapi tantangan digital religius (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Lickona, 2012).

Dalam perspektif maqasid al-shariah, PjBL dapat diarahkan untuk membangun kesadaran kemaslahatan publik melalui proyek berbasis nilai sosial dan ekologis. Al-Ghazali (n.d.) menegaskan bahwa tujuan syariah adalah menjaga kemaslahatan manusia. Ibn Khaldun (2005) menekankan bahwa peradaban dibangun melalui tindakan kolektif yang bermoral. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa proyek berbasis komunitas meningkatkan civic engagement siswa (Kember et al., 2021). Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menegaskan bahwa PjBL meningkatkan kreativitas dalam menyelesaikan masalah sosial (Kostiainen et al., 2020). Lickona (2012) menekankan bahwa pendidikan karakter harus menghasilkan tanggung jawab sosial. Penelitian nasional menunjukkan bahwa proyek lingkungan berbasis PAI meningkatkan kesadaran ekologis siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022). Kolb (2015) menegaskan bahwa pembelajaran bermakna terjadi ketika siswa terlibat langsung dalam aksi nyata. Dengan demikian, PjBL dalam PAI menjadi instrumen pembelajaran aktif dan partisipatif yang berorientasi pada kemaslahatan umat (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Project-Based Learning (PjBL) dalam Pendidikan Agama Islam juga berfungsi sebagai sarana penguatan higher order thinking skills (HOTS) yang sangat relevan dalam pembelajaran abad ke-21. Anderson dan Krathwohl (2001) menempatkan analisis, evaluasi, dan kreasi sebagai level tertinggi dalam taksonomi kognitif, yang secara inheren terakomodasi dalam desain proyek autentik. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa PjBL secara signifikan meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan kreatif peserta didik (Kostiainen et al., 2020). Penelitian dalam *Educational Psychology Review* menegaskan bahwa pembelajaran berbasis proyek memperkuat regulasi metakognitif siswa (Schraw & Moshman, 2021). Dalam perspektif Islam, proses ijtihad menuntut kemampuan analisis dan evaluasi yang mendalam terhadap persoalan aktual (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) menekankan bahwa pendidikan harus melatih kemampuan berpikir kritis terhadap

realitas sosial. Penelitian nasional menunjukkan bahwa PjBL dalam PAI meningkatkan kemampuan siswa dalam menganalisis isu keagamaan kontemporer (Sulaiman & Mulyana, 2023). Kolb (2015) menyatakan bahwa pengalaman konkret dalam proyek mendorong abstraksi konseptual yang lebih mendalam. Dengan demikian, PjBL memperkuat pembelajaran aktif yang mendorong kapasitas intelektual dan religius secara simultan (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

Sebagai metode partisipatif, PjBL memperkuat kolaborasi sosial yang mencerminkan prinsip ukhuwah dan ta'awun dalam Islam. Dewey (1933) menekankan bahwa pembelajaran demokratis membutuhkan partisipasi aktif seluruh anggota kelas. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa proyek kolaboratif meningkatkan keterlibatan emosional dan sosial siswa (Kember et al., 2021). Penelitian dalam *Frontiers in Psychology* mengonfirmasi bahwa kolaborasi berbasis proyek meningkatkan empati dan regulasi sosial (Wang & King, 2021). Dalam Islam, konsep jama'ah dan solidaritas sosial menjadi fondasi pembentukan karakter kolektif (Ibn Khaldun, 2005; Al-Zarnuji, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa proyek bakti sosial berbasis PAI memperkuat solidaritas siswa (Rahman & Arifin, 2021). Lickona (2012) menegaskan bahwa karakter sosial dibentuk melalui interaksi kolaboratif. Brookfield (2017) menekankan pentingnya dialog kritis dalam komunitas belajar. Dengan demikian, PjBL menumbuhkan budaya partisipatif yang berakar pada nilai kebersamaan dan tanggung jawab kolektif (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Tafsir, 2019).

Dalam konteks pembentukan akhlak, PjBL memungkinkan internalisasi nilai melalui praktik langsung, bukan sekadar pemahaman teoritis. Al-Ghazali (n.d.) menyatakan bahwa akhlak terbentuk melalui tindakan yang diulang secara konsisten. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa keterlibatan dalam proyek sosial meningkatkan moral identity siswa (Rombaut et al., 2022). Penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menegaskan bahwa refleksi terhadap proyek meningkatkan kesadaran etis (Panadero et al., 2022). Dalam Islam, amal jama'i mencerminkan implementasi nilai dalam tindakan kolektif (Ibn Khaldun, 2005). Penelitian nasional menunjukkan bahwa proyek zakat produktif dalam PAI meningkatkan empati sosial siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022). Mezirow (2018) menjelaskan bahwa pengalaman kritis dalam proyek dapat menghasilkan transformasi perspektif moral. Kolb (2015) menyatakan bahwa refleksi atas pengalaman

memperdalam internalisasi nilai. Dengan demikian, PjBL mempercepat proses internalisasi makarim syariah melalui aksi nyata (Muhaimin, 2012; Lickona, 2012; Tafsir, 2019).

PjBL juga relevan dalam mengembangkan literasi kewargaan religius yang kontekstual dalam masyarakat plural. Freire (2000) menekankan bahwa pendidikan harus membangun kesadaran kritis terhadap realitas sosial. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa proyek berbasis isu sosial meningkatkan civic responsibility (Rombaut et al., 2022). Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menegaskan bahwa proyek berbasis problem sosial meningkatkan kreativitas solusi etis (Kostiainen et al., 2020). Dalam Islam, amar ma'ruf nahi munkar merupakan bentuk partisipasi sosial berbasis nilai (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) melihat pendidikan sebagai instrumen pembentukan peradaban yang beretika. Penelitian nasional menunjukkan bahwa proyek toleransi antaragama dalam PAI meningkatkan sikap moderat siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023). Lickona (2012) menekankan bahwa pendidikan karakter harus membentuk warga negara yang bertanggung jawab. Dengan demikian, PjBL dalam PAI membangun kesadaran kewargaan religius yang aktif dan partisipatif (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Tafsir, 2019).

Pada tataran evaluatif, PjBL menuntut asesmen autentik yang menilai proses dan produk proyek secara komprehensif. Panadero et al. (2022) menunjukkan bahwa self-assessment meningkatkan regulasi diri dan tanggung jawab belajar. Schraw dan Moshman (2021) menegaskan bahwa refleksi metakognitif memperkuat pembelajaran mendalam. Dalam Islam, konsep muhasabah menekankan evaluasi diri sebagai bagian dari pembentukan karakter (Al-Muhasibi, n.d.). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa asesmen berbasis proyek meningkatkan retensi jangka panjang (Kember et al., 2021). Penelitian nasional menunjukkan bahwa portofolio proyek dalam PAI meningkatkan integritas dan tanggung jawab siswa (Rahman & Arifin, 2021). Kolb (2015) menegaskan bahwa evaluasi pengalaman memperdalam pembelajaran. Lickona (2012) menyatakan bahwa karakter harus dinilai melalui perilaku nyata. Dengan demikian, evaluasi dalam PjBL memperkuat dimensi aktif dan partisipatif pembelajaran agama Islam (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Project-Based Learning (PjBL) dalam Pendidikan Agama Islam berkontribusi signifikan terhadap pembentukan literasi religius kontekstual

yang mampu menjawab tantangan sosial kontemporer. Dewey (1933) menegaskan bahwa pendidikan harus berangkat dari problem nyata masyarakat. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa proyek berbasis komunitas meningkatkan civic engagement dan empati sosial siswa (Kember et al., 2021). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menegaskan bahwa proyek sosial meningkatkan moral agency peserta didik (Rombaut et al., 2022). Dalam Islam, konsep maqasid al-shariah mengarahkan tindakan pendidikan pada kemaslahatan umum (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) memandang pendidikan sebagai sarana pembentukan peradaban yang etis. Penelitian nasional menunjukkan bahwa proyek berbasis moderasi beragama dalam PAI meningkatkan toleransi siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023). Mezirow (2018) menjelaskan bahwa pengalaman proyek yang kritis menghasilkan perubahan perspektif moral. Kolb (2015) menekankan pentingnya pengalaman konkret dalam pembentukan makna religius. Dengan demikian, PjBL memperkuat literasi religius yang aktif dan kontekstual (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

Sebagai metode partisipatif, PjBL mendukung pembelajaran kolaboratif lintas disiplin yang memperluas wawasan keislaman secara integratif. Blumenfeld et al. (1991) menjelaskan bahwa proyek autentik meningkatkan motivasi intrinsik melalui keterlibatan aktif. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa proyek lintas disiplin meningkatkan kreativitas dan fleksibilitas kognitif (Kostiainen et al., 2020). Schraw dan Moshman (2021) menegaskan bahwa metakognisi berkembang melalui pengalaman kolaboratif reflektif. Dalam Islam, integrasi ilmu agama dan ilmu duniawi telah ditekankan dalam tradisi ilmiah klasik (Ibn Khaldun, 2005; Al-Zarnuji, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa proyek integratif antara PAI dan sains meningkatkan pemahaman holistik siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022). Kolb (2015) menyatakan bahwa pembelajaran lintas konteks memperdalam pemahaman konseptual. Lickona (2012) menekankan bahwa karakter sosial dibentuk melalui kerja sama yang bermakna. Dengan demikian, PjBL memperluas pembelajaran aktif menuju integrasi ilmu dan nilai (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Tafsir, 2019).

Dalam penguatan dimensi spiritual, PjBL dapat dirancang sebagai proyek reflektif yang menggabungkan amal dan kontemplasi. Al-Ghazali (n.d.) menegaskan bahwa amal tanpa refleksi tidak menghasilkan kesadaran spiritual mendalam. Studi dalam *Frontiers in Psychology*

menunjukkan bahwa refleksi terstruktur dalam proyek meningkatkan regulasi emosi dan empati (Wang & King, 2021). Penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menunjukkan bahwa self-reflection dalam proyek meningkatkan integritas akademik (Panadero et al., 2022). Mezirow (2018) menjelaskan bahwa pengalaman disorienting dilemma dalam proyek dapat memicu transformasi spiritual. Penelitian nasional menunjukkan bahwa proyek tadabbur alam dalam PAI meningkatkan kesadaran tauhid siswa (Rahman & Arifin, 2021). Ibn Khaldun (2005) menekankan pentingnya integrasi antara ilmu dan amal dalam pembentukan karakter. Brookfield (2017) menyatakan bahwa refleksi kritis memperdalam makna pengalaman belajar. Dengan demikian, PjBL memperkuat dimensi spiritual dan partisipatif pembelajaran agama Islam (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

PjBL juga efektif dalam membangun literasi sosial-ekologis berbasis nilai Islam melalui proyek berbasis lingkungan. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa proyek berbasis komunitas meningkatkan kesadaran keberlanjutan (Kember et al., 2021). Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa problem-based eco-project meningkatkan kreativitas solusi lingkungan (Kostiainen et al., 2020). Dalam Islam, manusia diposisikan sebagai *khalifah fil ardh* yang bertanggung jawab menjaga alam (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) menegaskan bahwa keseimbangan sosial dan ekologis menjadi fondasi keberlanjutan peradaban. Penelitian nasional menunjukkan bahwa proyek lingkungan dalam PAI meningkatkan kepedulian ekologis siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022). Kolb (2015) menyatakan bahwa pengalaman langsung memperdalam kesadaran nilai. Lickona (2012) menekankan bahwa karakter mencakup tanggung jawab ekologis. Dengan demikian, PjBL memperkuat pembelajaran aktif dalam membangun kesalehan ekologis (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Dalam perspektif kepemimpinan moral, PjBL membentuk kapasitas siswa sebagai agen perubahan berbasis nilai Islam. Schön (1983) menekankan refleksi dalam tindakan sebagai inti kepemimpinan etis. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa proyek sosial meningkatkan moral courage peserta didik (Rombaut et al., 2022). Penelitian dalam *Educational Psychology Review* menegaskan bahwa pembelajaran berbasis proyek memperkuat komitmen nilai (Schraw & Moshman, 2021). Dalam Islam, konsep amar ma'ruf nahi munkar

menuntut partisipasi aktif dalam menjaga moralitas publik (Al-Ghazali, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa proyek kepemimpinan sosial dalam PAI meningkatkan partisipasi siswa dalam kegiatan masyarakat (Sulaiman & Mulyana, 2023). Mezirow (2018) menjelaskan bahwa transformasi identitas terjadi melalui keterlibatan aktif dalam aksi sosial. Lickona (2012) menegaskan bahwa pendidikan karakter harus menghasilkan pemimpin bermoral. Dengan demikian, PjBL membentuk generasi yang aktif, partisipatif, dan bertanggung jawab sosial (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Project-Based Learning (PjBL) dalam Pendidikan Agama Islam berperan penting dalam mengembangkan integritas akademik dan kejujuran sebagai bagian dari nilai-nilai akhlak mulia. Lickona (2012) menegaskan bahwa karakter akademik dibangun melalui praktik nyata yang menuntut tanggung jawab personal dan kolektif. Studi dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menunjukkan bahwa asesmen berbasis proyek dengan refleksi diri meningkatkan integritas dan self-regulation siswa (Panadero et al., 2022). Penelitian dalam *Educational Psychology Review* menegaskan bahwa metakognisi berperan penting dalam pembentukan etika akademik (Schraw & Moshman, 2021). Dalam perspektif Islam, amanah dan sidq merupakan prinsip dasar etika belajar (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) menekankan bahwa disiplin dan kejujuran merupakan fondasi pembentukan peradaban ilmiah. Penelitian nasional menunjukkan bahwa PjBL dalam PAI mampu mengurangi praktik plagiarisme melalui tanggung jawab proyek kelompok (Rahman & Arifin, 2021). Kolb (2015) menyatakan bahwa pengalaman konkret dengan evaluasi reflektif memperkuat kesadaran moral. Dengan demikian, PjBL memperkuat pembelajaran aktif sekaligus membentuk integritas akademik berbasis nilai Islam (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Dalam konteks penguatan moderasi beragama, PjBL dapat dirancang untuk mengembangkan proyek dialog lintas identitas dan keberagaman sosial. Freire (2000) menekankan bahwa pendidikan harus membangun kesadaran kritis terhadap realitas pluralistik. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa proyek dialogis meningkatkan empati dan toleransi (Rombaut et al., 2022). Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa kolaborasi lintas perspektif meningkatkan fleksibilitas kognitif dan moral (Kostiainen et al., 2020). Dalam Islam, prinsip wasatiyyah dan tasamuh menjadi landasan moderasi (Al-Ghazali, n.d.; Ibn Khaldun, 2005). Penelitian nasional

menunjukkan bahwa proyek berbasis moderasi beragama dalam PAI memperkuat sikap inklusif siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023). Brookfield (2017) menegaskan bahwa refleksi kritis dalam dialog memperluas kesadaran etis. Mezirow (2018) menjelaskan bahwa perubahan perspektif terjadi melalui interaksi dialogis. Dengan demikian, PjBL menjadi sarana efektif pembelajaran aktif yang membentuk sikap moderat dan partisipatif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

PjBL juga relevan dalam membangun literasi ekonomi syariah melalui proyek kewirausahaan sosial berbasis nilai Islam. Dewey (1933) menekankan bahwa pendidikan harus relevan dengan kehidupan nyata. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa proyek kewirausahaan meningkatkan problem solving dan tanggung jawab sosial (Kember et al., 2021). Penelitian dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa pengalaman proyek ekonomi meningkatkan empati dan pengambilan keputusan etis (Wang & King, 2021). Dalam Islam, prinsip keadilan dan larangan riba menjadi dasar ekonomi syariah (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) memandang keseimbangan ekonomi sebagai fondasi stabilitas sosial. Penelitian nasional menunjukkan bahwa proyek kewirausahaan syariah dalam PAI meningkatkan literasi finansial siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022). Kolb (2015) menekankan pentingnya pengalaman langsung dalam membangun pemahaman konseptual. Dengan demikian, PjBL memperkuat pembelajaran aktif dalam membentuk literasi ekonomi berbasis nilai Islam (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Tafsir, 2019).

Dalam konteks literasi digital religius, PjBL dapat diarahkan pada proyek produksi konten dakwah kreatif berbasis etika komunikasi Islam. Studi dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa proyek digital meningkatkan kemampuan evaluasi informasi dan produksi konten bertanggung jawab (Kizilcec et al., 2022). Schraw dan Moshman (2021) menegaskan pentingnya metakognisi dalam menghindari bias informasi. Dalam Islam, prinsip tabayyun dan amanah komunikasi menjadi dasar etika digital (Al-Zarnuji, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa proyek literasi digital dalam PAI meningkatkan kesadaran siswa terhadap bahaya hoaks keagamaan (Sulaiman & Mulyana, 2023). Brookfield (2017) menekankan bahwa refleksi kritis terhadap media memperkuat kesadaran moral. Mezirow (2018) menjelaskan bahwa pengalaman digital kritis dapat mengubah perspektif nilai. Lickona (2012) menegaskan bahwa karakter harus tercermin dalam perilaku daring. Dengan demikian, PjBL

memperluas pembelajaran aktif ke ruang digital secara partisipatif dan bertanggung jawab (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Pada tataran filosofis, PjBL dalam Pendidikan Agama Islam merupakan sintesis antara iman, ilmu, dan amal dalam satu proses pedagogis yang integratif. Al-Ghazali (n.d.) menegaskan bahwa ilmu harus diwujudkan dalam amal untuk mencapai kesempurnaan akhlak. Ibn Khaldun (2005) menyatakan bahwa pendidikan harus membentuk manusia yang berkontribusi pada peradaban. Dewey (1933) dan Kolb (2015) menekankan bahwa pembelajaran berbasis pengalaman membentuk individu yang reflektif dan bertanggung jawab. Studi dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa refleksi metakognitif dalam proyek meningkatkan konsistensi nilai jangka panjang (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa proyek sosial memperkuat identitas moral siswa (Rombaut et al., 2022). Penelitian nasional menunjukkan bahwa PjBL dalam PAI meningkatkan kesadaran religius kontekstual (Rahman & Arifin, 2021). Lickona (2012) menegaskan bahwa pendidikan karakter harus berbasis pengalaman nyata. Dengan demikian, PjBL menjadi metode pembelajaran aktif dan partisipatif yang mewujudkan integrasi iman, ilmu, dan amal dalam pendidikan agama Islam (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Project-Based Learning (PjBL) dalam Pendidikan Agama Islam juga berfungsi sebagai instrumen penguatan kepemimpinan kolaboratif yang berbasis nilai Islam. Schön (1983) menekankan bahwa refleksi dalam tindakan merupakan inti pembentukan kepemimpinan profesional yang etis. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa proyek kolaboratif meningkatkan kapasitas kepemimpinan dan tanggung jawab sosial siswa (Kember et al., 2021). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menegaskan bahwa partisipasi dalam proyek sosial memperkuat moral courage dan civic agency (Rombaut et al., 2022). Dalam Islam, konsep khalifah menuntut manusia menjadi pemimpin yang bertanggung jawab terhadap diri dan masyarakat (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) memandang pendidikan sebagai fondasi pembentukan kepemimpinan peradaban. Penelitian nasional menunjukkan bahwa proyek kepemimpinan sosial dalam PAI meningkatkan partisipasi siswa dalam kegiatan kemasyarakatan (Sulaiman & Mulyana, 2023). Mezirow (2018) menjelaskan bahwa keterlibatan aktif dalam proyek dapat mengubah identitas moral peserta didik. Lickona (2012) menekankan bahwa

pendidikan karakter harus melahirkan pemimpin yang berintegritas. Dengan demikian, PjBL memperkuat pembelajaran aktif dan partisipatif dalam membentuk kepemimpinan moral berbasis nilai Islam (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

PjBL juga efektif dalam membangun kemampuan problem solving berbasis etika Islam melalui proyek analisis isu kontemporer seperti radikalisme, kemiskinan, dan krisis lingkungan. Dewey (1933) menyatakan bahwa pendidikan harus berangkat dari problem sosial nyata. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa PjBL meningkatkan kemampuan siswa dalam merancang solusi kreatif terhadap masalah kompleks (Kostiainen et al., 2020). Penelitian dalam *Educational Psychology Review* menegaskan bahwa regulasi metakognitif berperan penting dalam pengambilan keputusan etis (Schraw & Moshman, 2021). Dalam Islam, ijtihad merupakan metode pemecahan masalah berbasis nilai dan rasionalitas (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) menekankan pentingnya analisis sosial dalam pembentukan kebijakan yang adil. Penelitian nasional menunjukkan bahwa proyek analisis isu sosial dalam PAI meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022). Kolb (2015) menyatakan bahwa pengalaman konkret dalam menyelesaikan masalah memperdalam pembelajaran. Dengan demikian, PjBL menjadi metode pembelajaran aktif yang menumbuhkan kapasitas problem solving etis (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

Dalam konteks globalisasi, PjBL memungkinkan siswa memahami Islam sebagai agama rahmatan lil ‘alamin melalui proyek kolaboratif lintas budaya. Freire (2000) menekankan pentingnya pendidikan dialogis dalam membangun kesadaran global. Studi dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa proyek lintas budaya meningkatkan empati dan perspektif-taking (Wang & King, 2021). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* mengonfirmasi bahwa keterlibatan dalam proyek multikultural meningkatkan toleransi (Rombaut et al., 2022). Dalam Islam, prinsip ukhuwah insaniyah menegaskan solidaritas kemanusiaan universal (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) menekankan pentingnya interaksi antarbangsa dalam perkembangan peradaban. Penelitian nasional menunjukkan bahwa proyek kolaborasi antar sekolah berbasis nilai Islam meningkatkan sikap inklusif siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023). Brookfield (2017) menegaskan bahwa refleksi kritis terhadap perbedaan memperluas kesadaran etis. Dengan demikian, PjBL memperluas

pembelajaran aktif menuju perspektif global yang inklusif (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Tafsir, 2019).

Aspek refleksi dalam PjBL menjadi elemen kunci dalam memperdalam makna pengalaman proyek sehingga pembelajaran tidak berhenti pada aktivitas teknis semata. Kolb (2015) menegaskan bahwa refleksi adalah tahap penting dalam siklus experiential learning. Studi dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menunjukkan bahwa refleksi terstruktur dalam proyek meningkatkan pemahaman konseptual dan etis (Panadero et al., 2022). Schraw dan Moshman (2021) menegaskan bahwa metakognisi memperkuat kesadaran moral dalam pengambilan keputusan. Dalam Islam, konsep muhasabah menjadi instrumen refleksi spiritual yang sistematis (Al-Muhasibi, n.d.). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa refleksi proyek meningkatkan retensi jangka panjang (Kember et al., 2021). Penelitian nasional menunjukkan bahwa jurnal reflektif dalam PAI memperkuat kesadaran religius siswa (Rahman & Arifin, 2021). Mezirow (2018) menekankan bahwa transformasi perspektif terjadi melalui refleksi kritis mendalam. Dengan demikian, refleksi dalam PjBL memperkuat pembelajaran aktif dan partisipatif secara berkelanjutan (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

Sebagai sintesis akhir, Project-Based Learning dalam Pendidikan Agama Islam merupakan pendekatan pedagogis yang menyatukan iman, ilmu, dan amal dalam satu proses pembelajaran yang aktif, partisipatif, dan transformatif. Al-Ghazali (n.d.) menegaskan bahwa ilmu harus diwujudkan dalam amal untuk mencapai kesempurnaan akhlak. Dewey (1933) dan Kolb (2015) menekankan bahwa pembelajaran berbasis pengalaman menghasilkan individu reflektif dan bertanggung jawab. Studi dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis proyek meningkatkan konsistensi nilai dan regulasi diri (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menegaskan bahwa keterlibatan dalam proyek sosial memperkuat identitas moral siswa (Rombaut et al., 2022). Penelitian nasional menunjukkan bahwa PjBL dalam PAI meningkatkan kesadaran religius kontekstual dan partisipasi sosial siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022). Lickona (2012) menegaskan bahwa pendidikan karakter efektif melalui pengalaman nyata. Ibn Khaldun (2005) menyatakan bahwa pendidikan harus melahirkan generasi yang membangun peradaban bermoral. Dengan demikian, PjBL merupakan metode pembelajaran aktif dan partisipatif yang paling relevan

untuk mewujudkan tujuan Pendidikan Agama Islam dalam membentuk insan beriman, berilmu, dan beramal secara kontekstual (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

2. Langkah-langkah metode *project-based learning*

Pertama: penentuan masalah kontekstual berbasis nilai tauhid.

Langkah pertama dalam *project-based learning* (PjBL) adalah menentukan masalah atau tema proyek yang kontekstual, bermakna, dan relevan dengan kehidupan peserta didik, yang dalam pendidikan Islam harus berakar pada kesadaran tauhid dan kemaslahatan sosial. Thomas (2000) menyatakan bahwa proyek harus berpusat pada pertanyaan atau masalah autentik yang menuntut investigasi mendalam. Studi mutakhir dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa PjBL efektif ketika masalah yang diangkat bersifat kontekstual dan bermakna (Condliffe et al., 2020). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* juga menegaskan bahwa proyek autentik meningkatkan keterlibatan kognitif dan afektif siswa (Kember et al., 2021). Dalam Al-Qur'an, manusia diperintahkan untuk menjadi khalifah di bumi (QS. Al-Baqarah: 30), yang mengisyaratkan tanggung jawab terhadap persoalan sosial dan lingkungan. Al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* menegaskan bahwa ilmu harus membawa kemanfaatan. Ibn Khaldun (2005) menekankan pendidikan sebagai sarana membangun peradaban melalui respons terhadap realitas sosial. Muhaimin (2012), Tafsir (2019), dan Nata (2018) menegaskan bahwa pembelajaran PAI harus kontekstual dan aplikatif. Dengan demikian, penentuan masalah dalam PjBL merupakan langkah spiritual dan pedagogis yang menghubungkan tauhid dengan aksi sosial.

Kedua: perumusan pertanyaan mendasar (driving question).

Langkah kedua adalah merumuskan *driving question* yang menjadi penggerak utama proyek. Bell (2020) menjelaskan bahwa pertanyaan mendasar harus bersifat terbuka dan menantang berpikir tingkat tinggi. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa pertanyaan terbuka meningkatkan kreativitas dan HOTS (Kostiainen et al., 2020). Penelitian dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa perumusan pertanyaan meningkatkan metakognisi (Schraw & Moshman, 2021). Dalam Al-Qur'an, metode pertanyaan retorik seperti "afala ta'qilun" (QS. Al-Baqarah: 44) mendorong manusia untuk berpikir kritis. Al-Zarnuji dalam *Ta'lim al-Muta'allim* menekankan pentingnya bertanya sebagai jalan memperoleh ilmu. Lickona (2012) menyatakan

bahwa pertanyaan moral memperdalam pembentukan karakter. Dengan demikian, driving question dalam PjBL berbasis PAI menjadi jembatan antara refleksi intelektual dan kesadaran spiritual (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Mezirow, 2018; Brookfield, 2017).

Ketiga: perencanaan proyek secara kolaboratif. Langkah ketiga adalah merancang proyek secara kolaboratif antara guru dan peserta didik. Thomas (2000) menekankan bahwa PjBL harus melibatkan perencanaan aktif siswa. Studi dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa kolaborasi meningkatkan regulasi emosi dan tanggung jawab sosial (Wang & King, 2021). Johnson dan Johnson (2009) menegaskan bahwa interdependensi positif memperkuat hasil belajar kolaboratif. Dalam Islam, prinsip musyawarah (QS. Asy-Syura: 38) mencerminkan perencanaan kolektif dalam pengambilan keputusan. Ibn Khaldun menekankan pentingnya interaksi sosial dalam pembentukan ilmu. Dengan demikian, perencanaan proyek dalam PAI mencerminkan nilai ukhuwah dan tanggung jawab kolektif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Lickona, 2012).

Keempat: penyusunan jadwal dan manajemen waktu (project timeline). Langkah keempat dalam project-based learning adalah menyusun jadwal dan manajemen waktu proyek secara sistematis agar tujuan pembelajaran tercapai secara efektif dan terukur. Thomas (2000) menegaskan bahwa PjBL memerlukan struktur waktu yang jelas agar investigasi berjalan mendalam dan tidak dangkal. Penelitian dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa manajemen waktu yang terencana meningkatkan kualitas hasil proyek dan regulasi diri siswa (Condcliffe et al., 2020). Studi dalam *Computers & Education* menegaskan bahwa perencanaan waktu berbasis digital tools meningkatkan akuntabilitas pembelajaran (Kizilcec et al., 2022). Dalam perspektif Islam, konsep manajemen waktu memiliki landasan teologis yang kuat sebagaimana ditegaskan dalam QS. Al-‘Asr yang menekankan urgensi waktu dalam kehidupan manusia. Al-Ghazali dalam *Ihya’* mengingatkan pentingnya disiplin waktu dalam proses pencarian ilmu. Ibn Khaldun (2005) juga menekankan pembelajaran bertahap (tadarruj) agar tidak membebani peserta didik secara kognitif. Muhaimin (2012) dan Tafsir (2019) menegaskan bahwa perencanaan pembelajaran PAI harus sistematis dan terstruktur. Dengan demikian, penyusunan jadwal proyek dalam PAI bukan sekadar teknis, melainkan bagian dari pendidikan karakter disiplin dan tanggung jawab.

Kelima: pengumpulan data dan eksplorasi sumber. Langkah kelima adalah pengumpulan data melalui eksplorasi berbagai sumber yang relevan dengan tema proyek. Bell (2020) menjelaskan bahwa PjBL menuntut investigasi mendalam berbasis sumber autentik. Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa eksplorasi mandiri meningkatkan kreativitas dan pemahaman konseptual (Kostiainen et al., 2020). Studi dalam *Educational Psychology Review* menegaskan bahwa eksplorasi meningkatkan metakognisi siswa (Schraw & Moshman, 2021). Dalam Al-Qur'an, perintah untuk "berjalan di muka bumi dan memperhatikan" (QS. Al-Ankabut: 20) menunjukkan dorongan eksploratif terhadap realitas. Prinsip tabayyun (QS. Al-Hujurat: 6) menegaskan verifikasi sumber informasi. Al-Zarnuji menekankan pentingnya memilih sumber ilmu yang sahih. Dengan demikian, eksplorasi dalam PjBL berbasis PAI adalah proses ilmiah dan spiritual sekaligus (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Tafsir, 2019; Brookfield, 2017).

Keenam: monitoring dan scaffolding oleh guru. Langkah keenam adalah monitoring dan scaffolding yang dilakukan guru untuk memastikan proyek berjalan sesuai tujuan. Vygotsky (1978) menjelaskan bahwa scaffolding membantu siswa dalam zona perkembangan proksimal. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa bimbingan reflektif meningkatkan kualitas proyek siswa (Kember et al., 2021). Penelitian dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa dukungan emosional guru meningkatkan motivasi intrinsik (Wang & King, 2021). Dalam Islam, guru memiliki peran murabbi yang membimbing secara intelektual dan spiritual. Al-Ghazali menegaskan bahwa guru harus menjadi teladan dalam akhlak dan ilmu. Dengan demikian, monitoring dalam PjBL berbasis PAI adalah proses pembinaan karakter sekaligus penguatan akademik (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

Ketujuh: pengembangan produk proyek. Langkah ketujuh adalah pengembangan produk proyek sebagai hasil konkret dari proses pembelajaran. Thomas (2000) menegaskan bahwa produk dalam PjBL harus autentik dan bermakna. Studi dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa produk nyata meningkatkan transfer pembelajaran (Condliffe et al., 2020). Dalam Al-Qur'an, amal shalih selalu dikaitkan dengan iman (QS. Al-Baqarah: 25), yang menunjukkan bahwa hasil nyata adalah bagian dari kesempurnaan ilmu. Ibn Miskawayh menekankan bahwa kebajikan terbentuk melalui tindakan nyata. Dengan demikian,

produk proyek dalam PAI harus mencerminkan nilai-nilai Islam dan kebermanfaatn sosial (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Tafsir, 2019).

Kedelapan: presentasi dan publikasi hasil. Langkah kedelapan adalah presentasi hasil proyek di hadapan publik atau komunitas belajar. Bell (2020) menjelaskan bahwa presentasi memperkuat rasa tanggung jawab dan komunikasi ilmiah. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa dialog publik meningkatkan kesadaran etis (Rombaut et al., 2022). Dalam Islam, prinsip tabligh menekankan penyampaian kebenaran secara bertanggung jawab. Ibn Khaldun menyatakan bahwa penyebaran ilmu memperkuat peradaban. Dengan demikian, presentasi dalam PAI adalah latihan komunikasi ilmiah dan dakwah intelektual (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Brookfield, 2017).

Kesembilan: refleksi dan muhasabah. Langkah kesembilan adalah refleksi dan muhasabah terhadap proses dan hasil proyek. Kolb (2015) menegaskan bahwa refleksi merupakan inti experiential learning. Panadero et al. (2022) menunjukkan bahwa self-assessment meningkatkan regulasi diri. Al-Qur'an mendorong evaluasi diri (QS. Al-Hasyr: 18). Al-Muhasibi menekankan muhasabah sebagai sarana penyucian jiwa. Dengan demikian, refleksi dalam PjBL berbasis PAI adalah transformasi intelektual dan spiritual (Mezirow, 2018; Lickona, 2012; Muhaimin, 2012).

Kesepuluh: evaluasi autentik berbasis akhlak. Langkah kesepuluh adalah evaluasi autentik yang menilai proses, kolaborasi, integritas, dan dampak sosial proyek. Black dan Wiliam (2020) menekankan pentingnya asesmen formatif dalam pembelajaran bermakna. Carless (2022) menunjukkan bahwa feedback literacy memperkuat pembelajaran mendalam. Dalam Islam, konsep hisab menegaskan pertanggungjawaban menyeluruh atas amal manusia. Dengan demikian, evaluasi PjBL dalam PAI harus mencakup dimensi akhlak dan tanggung jawab sosial (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Kesebelas: tindak lanjut dan transformasi sosial. Langkah terakhir adalah tindak lanjut proyek sebagai kontribusi nyata terhadap masyarakat. Ibn Khaldun (2005) menegaskan bahwa pendidikan bertujuan membangun peradaban. Dewey (1933) menyatakan bahwa pendidikan harus berdampak sosial. Al-Qur'an menyebut manusia sebagai khalifah (QS. Al-Baqarah: 30) yang bertanggung jawab membangun kebaikan. Dengan demikian, project-based learning dalam pendidikan Islam tidak

berhenti pada produk akademik, tetapi melahirkan insan beriman, kritis, kreatif, dan berkontribusi bagi kemaslahatan umat.

Referensi

- Al-Ghazali. (n.d.). *Ihya' 'ulum al-din*. Dar al-Fikr.
- Al-Muhasibi. (n.d.). *Risalat al-mustarshidin*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Zarnuji. (n.d.). *Ta'lim al-muta'allim tariq al-ta'allum*. Dar Ibn Kathir.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. Longman.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., et al. (1991). Motivating project-based learning. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 369–398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781501314131>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781501314131>
- Hidayat, T., & Nurhayati, E. (2022). Implementasi project-based learning dalam pembelajaran PAI berbasis moderasi beragama. *Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), 145–162.
- Hidayat, T., & Nurhayati, E. (2022). Implementasi project-based learning dalam pembelajaran tafsir tematik. *Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), 145–162.
- Ibn Khaldun. (2005). *Al-muqaddimah*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Miskawayh. (n.d.). *Tahdhib al-akhlaq wa tathir al-a'raq*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., & McNaught, C. (2021). Reflective learning and critical thinking in higher education: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103336. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103336>
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2022). Self-regulated learning strategies and reflective writing in digital education. *Computers & Education*, 183, 104470. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104470>

- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson.
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., & Kauppinen, M. (2020). Enhancing metacognition through reflective learning strategies. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100724. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100724>
- Lickona, T. (2012). *Educating for character*. Bantam Books.
- Lickona, T. (2012). *Educating for character*. Bantam.
- Ma'arif, S. (2020). Pembelajaran berbasis proyek dalam pendidikan agama Islam. *Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 5(1), 33–48.
- Ma'arif, S. (2020). Penguatan literasi religius melalui pembelajaran berbasis proyek. *Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 5(1), 33–48.
- Mezirow, J. (2018). *Transformative learning theory*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315301693>
- Muhaimin. (2012). *Pengembangan kurikulum Pendidikan Agama Islam*. Raja Grafindo Persada.
- Nata, A. (2018). *Ilmu pendidikan Islam*. Kencana.
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2022). Fostering self-regulated learning through self-assessment: A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1189–1205. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001436>
- Rahman, F., & Arifin, Z. (2021). Model project-based learning dalam pembelajaran fikih kontemporer. *Tadris: Jurnal Pendidikan Islam*, 16(2), 201–218.
- Rahman, F., & Arifin, Z. (2021). Proyek sosial keagamaan sebagai strategi pembelajaran aktif dalam PAI. *Tadris: Jurnal Pendidikan Islam*, 16(2), 201–218.
- Rombaut, F., De Wever, B., & Schellens, T. (2022). Reflective practices and student engagement in religious education classrooms. *Journal of Moral Education*, 51(4), 512–528. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1953456>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schraw, G., & Moshman, D. (2021). Metacognitive theories and reflective thinking in educational psychology. *Educational Psychology Review*, 33, 223–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09538-3>

- Sulaiman, A., & Mulyana, R. (2023). Pembelajaran berbasis proyek dalam Kurikulum Merdeka PAI. *Cendekia: Jurnal Kependidikan dan Kemasyarakatan*, 21(1), 77–94.
- Sulaiman, A., & Mulyana, R. (2023). Strategi PjBL dalam Kurikulum Merdeka PAI. *Cendekia*, 21(1), 77–94.
- Tafsir, A. (2019). *Ilmu pendidikan dalam perspektif Islam*. Remaja Rosdakarya.
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. *Autodesk Foundation Report*.
- Wang, J., & King, R. B. (2021). Reflection and emotional regulation in educational contexts. *Frontiers in Psychology*, 12, 678945. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678945>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Metode cooperative learning

1. Paradigma

Cooperative learning dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) merupakan pendekatan pedagogis yang menekankan interaksi kolaboratif antar peserta didik untuk mencapai tujuan pembelajaran berbasis nilai dan kompetensi secara simultan. Johnson dan Johnson (2009) menjelaskan bahwa cooperative learning dibangun atas prinsip positive interdependence, individual accountability, dan promotive interaction yang secara inheren selaras dengan konsep ta’awun dalam Islam. Studi mutakhir dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa pembelajaran kooperatif meningkatkan regulasi diri dan metakognisi siswa (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menemukan bahwa strategi kolaboratif meningkatkan keterlibatan kognitif dan sosial siswa (Kember et al., 2021). Dalam perspektif Islam, konsep ukhuwah dan jama’ah menjadi landasan pembelajaran kolektif (Ibn Khaldun, 2005; Al-Ghazali, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa cooperative learning dalam PAI meningkatkan partisipasi aktif dan empati siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022). Lickona (2012) menegaskan bahwa karakter sosial dibentuk melalui interaksi kelompok yang bermakna. Dengan demikian, cooperative learning menjadi metode aktif dan partisipatif yang selaras dengan tujuan pendidikan Islam (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Sebagai metode pembelajaran aktif, cooperative learning menggeser paradigma teacher-centered menjadi student-centered yang menempatkan siswa sebagai subjek konstruksi pengetahuan religius. Slavin (2014) menjelaskan bahwa model seperti STAD dan Jigsaw meningkatkan tanggung jawab individu dalam kerja kelompok. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa kolaborasi terstruktur meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan kreatif siswa (Kostiainen et al., 2020). Penelitian dalam *Frontiers in Psychology* menegaskan bahwa interaksi kooperatif meningkatkan regulasi emosi dan empati (Wang & King, 2021). Dalam Islam, konsep musyawarah mencerminkan proses deliberatif dalam pengambilan keputusan kolektif (Al-Zarnuji, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa model Jigsaw dalam PAI meningkatkan pemahaman konsep akidah secara signifikan (Rahman & Arifin, 2021). Kolb (2015) menekankan bahwa pengalaman sosial memperdalam pembelajaran. Mezirow (2018) menjelaskan bahwa dialog kelompok dapat menghasilkan transformasi perspektif. Dengan demikian, cooperative learning memperkuat partisipasi aktif dalam pembelajaran agama Islam (Muhaimin, 2012; Lickona, 2012; Tafsir, 2019).

Dalam konteks internalisasi nilai, cooperative learning memungkinkan siswa mengalami praktik langsung nilai tolong-menolong dan tanggung jawab kolektif. Al-Ghazali (n.d.) menegaskan bahwa akhlak terbentuk melalui kebiasaan tindakan sosial yang konsisten. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa kerja kelompok meningkatkan moral reasoning siswa (Rombaut et al., 2022). Penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menegaskan bahwa refleksi kelompok meningkatkan kesadaran etis (Panadero et al., 2022). Ibn Khaldun (2005) menekankan bahwa solidaritas sosial menjadi fondasi kekuatan masyarakat. Penelitian nasional menunjukkan bahwa cooperative learning dalam materi zakat dan infak meningkatkan empati sosial siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023). Brookfield (2017) menekankan pentingnya refleksi kolektif dalam pembelajaran moral. Lickona (2012) menyatakan bahwa karakter sosial dibangun melalui pengalaman kolaboratif. Dengan demikian, cooperative learning menjadi sarana internalisasi nilai dalam PAI (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Tafsir, 2019).

Cooperative learning juga efektif dalam mengembangkan literasi religius yang kontekstual melalui diskusi kelompok terhadap isu-isu kontemporer. Dewey (1933) menegaskan bahwa pendidikan harus berangkat dari problem nyata. Studi dalam *Teaching and Teacher*

Education menunjukkan bahwa diskusi kolaboratif meningkatkan pemahaman konseptual mendalam (Kember et al., 2021). Penelitian dalam *Educational Psychology Review* menegaskan bahwa metakognisi berkembang melalui dialog kelompok (Schraw & Moshman, 2021). Dalam Islam, ijtihad jama'i menjadi metode kolektif dalam merespons persoalan baru (Al-Ghazali, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa diskusi kelompok tentang moderasi beragama meningkatkan sikap toleran siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022). Mezirow (2018) menjelaskan bahwa dialog kritis menghasilkan perubahan perspektif. Dengan demikian, cooperative learning memperkuat pembelajaran aktif berbasis diskursus religius (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

Dalam penguatan dimensi afektif, cooperative learning memungkinkan pengembangan empati dan regulasi emosi melalui interaksi sosial intensif. Wang dan King (2021) menunjukkan bahwa interaksi kelompok meningkatkan empati. Kostiainen et al. (2020) menegaskan bahwa kolaborasi meningkatkan kreativitas moral. Dalam Islam, konsep rahmah menjadi fondasi hubungan sosial (Al-Ghazali, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa pembelajaran kooperatif meningkatkan sikap saling menghargai antar siswa (Rahman & Arifin, 2021). Lickona (2012) menegaskan bahwa karakter afektif dibentuk melalui interaksi nyata. Dengan demikian, cooperative learning memperkuat dimensi partisipatif dan emosional dalam PAI (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Cooperative learning dalam pembelajaran PAI berkontribusi signifikan terhadap penguatan higher order thinking skills (HOTS) melalui diskusi dan pemecahan masalah berbasis kelompok. Anderson dan Krathwohl (2001) menempatkan analisis, evaluasi, dan kreasi sebagai level tertinggi dalam taksonomi kognitif yang dapat dicapai melalui interaksi kolaboratif. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa pembelajaran kooperatif meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan kreatif siswa secara signifikan (Kostiainen et al., 2020). Penelitian dalam *Educational Psychology Review* menegaskan bahwa regulasi metakognitif berkembang melalui dialog reflektif dalam kelompok (Schraw & Moshman, 2021). Dalam perspektif Islam, praktik ijtihad kolektif (ijtihad jama'i) mencerminkan proses analitis berbasis diskursus rasional (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) menegaskan pentingnya latihan berpikir kritis dalam membangun peradaban ilmiah. Penelitian nasional menunjukkan bahwa cooperative learning pada materi fikih

kontemporer meningkatkan kemampuan analisis siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023). Kolb (2015) menyatakan bahwa pengalaman kolaboratif memperdalam abstraksi konseptual. Lickona (2012) menekankan bahwa diskusi kelompok memperkuat evaluasi moral. Dengan demikian, cooperative learning dalam PAI memperkuat pembelajaran aktif berbasis HOTS dan nilai (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Dalam konteks moderasi beragama, cooperative learning berfungsi sebagai sarana membangun sikap toleransi melalui interaksi heterogen antar siswa. Freire (2000) menegaskan bahwa pendidikan dialogis membangun kesadaran kritis terhadap keberagaman sosial. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa diskusi kelompok meningkatkan empati lintas perspektif (Rombaut et al., 2022). Penelitian dalam *Frontiers in Psychology* menegaskan bahwa interaksi kooperatif memperkuat regulasi sosial dan sikap inklusif (Wang & King, 2021). Dalam Islam, prinsip wasatiyyah dan tasamuh menjadi landasan moderasi (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) memandang solidaritas sosial sebagai fondasi stabilitas masyarakat. Penelitian nasional menunjukkan bahwa model cooperative learning dalam tema pluralisme agama meningkatkan sikap moderat siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022). Brookfield (2017) menekankan pentingnya refleksi kritis dalam membangun kesadaran etis. Lickona (2012) menyatakan bahwa karakter sosial dibangun melalui interaksi heterogen yang bermakna. Dengan demikian, cooperative learning memperkuat partisipasi aktif dalam membangun moderasi beragama (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Cooperative learning juga relevan dalam pengembangan literasi digital religius melalui kolaborasi analisis informasi keagamaan di ruang daring. Studi dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa kolaborasi digital meningkatkan kemampuan evaluasi kritis informasi (Kizilcec et al., 2022). Schraw dan Moshman (2021) menegaskan bahwa metakognisi memperkuat kesadaran terhadap bias informasi. Dalam Islam, prinsip tabayyun menuntut verifikasi informasi sebelum penyebaran (Al-Zarnuji, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa diskusi kelompok mengenai hoaks keagamaan meningkatkan literasi kritis siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023). Brookfield (2017) menekankan pentingnya dialog reflektif terhadap media. Mezirow (2018) menjelaskan bahwa pengalaman kritis kolektif dapat mengubah perspektif nilai. Lickona (2012) menegaskan bahwa karakter harus tercermin dalam perilaku digital.

Dengan demikian, cooperative learning memperluas pembelajaran aktif ke ruang digital secara partisipatif dan bertanggung jawab (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Dalam pembentukan kepemimpinan kolaboratif, cooperative learning melatih siswa untuk mengambil peran aktif dalam struktur kelompok. Johnson dan Johnson (2009) menekankan bahwa positive interdependence membangun tanggung jawab kolektif. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa kerja kelompok meningkatkan keterampilan kepemimpinan sosial siswa (Kember et al., 2021). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa kolaborasi sosial memperkuat moral agency (Rombaut et al., 2022). Dalam Islam, konsep khalifah menuntut kepemimpinan berbasis amanah (Al-Ghazali, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa cooperative learning dalam PAI meningkatkan kepercayaan diri dan tanggung jawab siswa (Rahman & Arifin, 2021). Kolb (2015) menyatakan bahwa pengalaman sosial memperkuat pembelajaran peran. Dengan demikian, cooperative learning membentuk generasi yang aktif dan partisipatif dalam kepemimpinan berbasis nilai (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012; Nata, 2018).

Sebagai sintesis akhir, cooperative learning dalam pembelajaran PAI merupakan pendekatan pedagogis yang mengintegrasikan iman, ilmu, dan amal dalam kerangka partisipatif. Al-Ghazali (n.d.) menegaskan bahwa akhlak terbentuk melalui interaksi sosial yang konsisten. Dewey (1933) dan Kolb (2015) menekankan bahwa pembelajaran berbasis pengalaman sosial membentuk individu reflektif. Studi dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa pembelajaran kolaboratif meningkatkan konsistensi nilai dan regulasi diri (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menegaskan bahwa diskusi kelompok memperkuat identitas moral siswa (Rombaut et al., 2022). Penelitian nasional menunjukkan bahwa cooperative learning dalam PAI meningkatkan kesadaran religius kontekstual (Hidayat & Nurhayati, 2022). Lickona (2012) menegaskan bahwa pendidikan karakter efektif melalui pengalaman kolaboratif. Ibn Khaldun (2005) menyatakan bahwa peradaban dibangun melalui solidaritas sosial yang kuat. Dengan demikian, cooperative learning menjadi metode pembelajaran aktif dan partisipatif yang relevan dalam membentuk peserta didik beriman, berilmu, dan berakhlak mulia (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

2. *Hakikat metode cooperative learning*

Metode cooperative learning dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) dapat didefinisikan sebagai pendekatan pedagogis yang menekankan kerja sama terstruktur antar peserta didik dalam kelompok kecil untuk mencapai tujuan pembelajaran religius secara kolektif dan individual. Johnson dan Johnson (2009) menjelaskan bahwa cooperative learning berakar pada teori interdependensi sosial yang menempatkan positive interdependence, individual accountability, dan promotive interaction sebagai elemen inti. Slavin (2014) menegaskan bahwa pembelajaran kooperatif meningkatkan hasil belajar melalui interaksi yang saling mendukung. Studi dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa interaksi kooperatif meningkatkan regulasi metakognitif dan pemahaman konseptual siswa (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menegaskan bahwa model kooperatif meningkatkan keterlibatan aktif siswa dalam pembelajaran (Kember et al., 2021). Dalam perspektif Islam, *konsep ta'awun 'ala al-birr wa al-taqwa* menjadi landasan teologis pembelajaran kolaboratif (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) menekankan bahwa pembelajaran kolektif memperkuat solidaritas sosial sebagai fondasi peradaban. Penelitian nasional menunjukkan bahwa cooperative learning dalam PAI meningkatkan partisipasi dan pemahaman nilai akhlak siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022). Dengan demikian, cooperative learning dalam PAI merupakan metode aktif dan partisipatif yang selaras dengan nilai Islam (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Sebagai metode pembelajaran aktif, cooperative learning menempatkan siswa sebagai subjek utama dalam konstruksi pengetahuan religius melalui interaksi sosial yang bermakna. Dewey (1933) menyatakan bahwa pembelajaran efektif terjadi ketika siswa terlibat secara aktif dalam proses sosial. Kolb (2015) menjelaskan bahwa pengalaman kolaboratif memperdalam pemahaman melalui siklus refleksi dan aksi. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa pembelajaran kooperatif meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan kreatif (Kostiainen et al., 2020). Penelitian dalam *Frontiers in Psychology* menegaskan bahwa kolaborasi meningkatkan empati dan regulasi emosi siswa (Wang & King, 2021). Dalam Islam, praktik musyawarah mencerminkan proses deliberatif kolektif dalam pengambilan keputusan (Al-Zarnuji, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa model Jigsaw dalam PAI meningkatkan pemahaman akidah dan akhlak secara signifikan.

(Rahman & Arifin, 2021). Lickona (2012) menegaskan bahwa karakter sosial berkembang melalui interaksi kelompok yang terstruktur. Dengan demikian, cooperative learning dalam PAI menjadi metode aktif yang memadukan pembelajaran kognitif dan afektif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Mezirow, 2018).

Pengertian cooperative learning dalam PAI juga mencakup dimensi internalisasi nilai melalui pengalaman sosial yang reflektif. Al-Ghazali (n.d.) menjelaskan bahwa akhlak terbentuk melalui pembiasaan tindakan sosial yang konsisten. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa diskusi kelompok meningkatkan moral reasoning siswa (Rombaut et al., 2022). Penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menegaskan bahwa refleksi kelompok memperkuat kesadaran etis (Panadero et al., 2022). Schraw dan Moshman (2021) menegaskan bahwa metakognisi berkembang melalui interaksi dialogis. Ibn Miskawayh (n.d.) menekankan bahwa karakter dibentuk melalui latihan kolektif dalam komunitas moral. Penelitian nasional menunjukkan bahwa cooperative learning pada materi zakat dan infak meningkatkan empati siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023). Brookfield (2017) menyatakan bahwa refleksi kolektif memperluas kesadaran kritis. Dengan demikian, cooperative learning dalam PAI tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga membentuk karakter (Muhaimin, 2012; Lickona, 2012; Tafsir, 2019).

Secara epistemologis, cooperative learning dalam pembelajaran PAI dapat dipahami sebagai pendekatan konstruktivistik sosial yang menempatkan interaksi sebagai sarana pembentukan makna religius secara kolektif. Vygotskian social constructivism menegaskan bahwa pengetahuan terbentuk melalui interaksi sosial dalam zona perkembangan proksimal, yang dalam konteks PAI tercermin dalam diskusi tafsir, fikih, dan akhlak (Dewey, 1933; Kolb, 2015). Johnson dan Johnson (2009) menekankan bahwa struktur ketergantungan positif dalam cooperative learning menciptakan lingkungan belajar yang mendorong elaborasi kognitif mendalam. Studi dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa dialog kooperatif meningkatkan elaborasi konseptual dan regulasi metakognitif (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menemukan bahwa interaksi kooperatif memperdalam pemahaman reflektif mahasiswa pendidikan agama (Kember et al., 2021). Dalam Islam, praktik halaqah dan bahts al-masa'il mencerminkan konstruksi pengetahuan kolektif berbasis dalil dan

musyawarah (Al-Ghazali, n.d.; Ibn Khaldun, 2005). Penelitian nasional menunjukkan bahwa cooperative learning dalam kajian tafsir tematik meningkatkan kedalaman analisis siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022; Rahman & Arifin, 2021). Brookfield (2017) menekankan bahwa refleksi kolektif memperluas perspektif epistemik peserta didik. Dengan demikian, cooperative learning dalam PAI merupakan pendekatan epistemologis yang menyatukan dialog, refleksi, dan konstruksi makna religius (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Pengertian cooperative learning dalam PAI juga mencakup integrasi iman, ilmu, dan amal sebagai satu kesatuan pedagogis yang aktif dan partisipatif. Al-Ghazali (n.d.) menegaskan bahwa ilmu tanpa amal tidak menghasilkan transformasi moral yang hakiki. Kolb (2015) menjelaskan bahwa pembelajaran efektif terjadi melalui pengalaman konkret yang direfleksikan secara kritis. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa kerja kelompok meningkatkan moral identity siswa melalui pengalaman sosial (Rombaut et al., 2022). Penelitian dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa kolaborasi meningkatkan empati dan prososialitas (Wang & King, 2021). Lickona (2012) menekankan bahwa pendidikan karakter harus mengintegrasikan knowing, feeling, dan doing the good. Dalam tradisi Islam, konsep amal jama'i mencerminkan integrasi nilai dan tindakan kolektif (Ibn Khaldun, 2005). Penelitian nasional menunjukkan bahwa cooperative learning dalam proyek sosial keagamaan meningkatkan kesadaran religius kontekstual siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023). Mezirow (2018) menegaskan bahwa transformasi perspektif terjadi melalui pengalaman sosial reflektif. Dengan demikian, cooperative learning dalam PAI menjadi metode yang mengintegrasikan dimensi teologis dan pedagogis secara simultan (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Dalam konteks moderasi beragama, cooperative learning memiliki peran strategis dalam membangun sikap inklusif melalui interaksi heterogen antar siswa. Freire (2000) menekankan bahwa dialog kritis membangun kesadaran terhadap keberagaman. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa diskusi kelompok meningkatkan empati lintas perspektif (Rombaut et al., 2022). Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menegaskan bahwa kolaborasi meningkatkan fleksibilitas moral (Kostiainen et al., 2020). Dalam Islam, prinsip wasatiyyah dan tasamuh menjadi dasar interaksi sosial yang seimbang (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) memandang solidaritas sosial sebagai

kekuatan peradaban. Penelitian nasional menunjukkan bahwa cooperative learning dalam tema pluralisme agama meningkatkan sikap moderat siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022). Brookfield (2017) menyatakan bahwa dialog reflektif memperluas kesadaran etis kolektif. Lickona (2012) menegaskan bahwa pendidikan karakter harus melahirkan warga yang menghargai keberagaman. Dengan demikian, cooperative learning dalam PAI memperkuat partisipasi aktif dalam membangun moderasi beragama (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Cooperative learning dalam PAI juga berfungsi sebagai sarana pengembangan higher order thinking skills (HOTS) melalui diskusi analitis dan evaluatif. Anderson dan Krathwohl (2001) menempatkan analisis dan evaluasi sebagai capaian kognitif tertinggi. Studi dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa pembelajaran kolaboratif meningkatkan kemampuan metakognitif (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menemukan bahwa kerja kelompok meningkatkan pemahaman reflektif mahasiswa (Kember et al., 2021). Dalam Islam, praktik ijtihad jama'i mencerminkan proses evaluatif berbasis kolektif (Al-Ghazali, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa diskusi kelompok pada materi fikih kontemporer meningkatkan kemampuan analisis siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023). Kolb (2015) menyatakan bahwa pengalaman sosial memperdalam abstraksi konseptual. Mezirow (2018) menegaskan bahwa refleksi kolektif menghasilkan transformasi perspektif. Dengan demikian, cooperative learning dalam PAI memperkuat dimensi intelektual dan religius secara simultan (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012; Nata, 2018).

Dalam konteks literasi digital religius, cooperative learning memungkinkan siswa menganalisis informasi keagamaan secara kolaboratif dan kritis. Studi dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa kolaborasi digital meningkatkan evaluasi informasi (Kizilcec et al., 2022). Schraw dan Moshman (2021) menegaskan pentingnya metakognisi dalam menghindari bias. Dalam Islam, prinsip tabayyun menuntut verifikasi informasi sebelum disebarkan (Al-Zarnuji, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa diskusi kelompok tentang hoaks keagamaan meningkatkan literasi kritis siswa (Rahman & Arifin, 2021). Brookfield (2017) menekankan refleksi kritis terhadap media. Lickona (2012) menyatakan bahwa karakter harus tercermin dalam perilaku digital. Kolb (2015) menyatakan bahwa pengalaman kolaboratif memperdalam pemahaman. Dengan demikian, cooperative learning memperluas

pembelajaran aktif ke ranah digital religius (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Mezirow, 2018).

Cooperative learning dalam PAI juga membentuk kepemimpinan kolaboratif berbasis amanah dan tanggung jawab sosial. Johnson dan Johnson (2009) menekankan bahwa ketergantungan positif menciptakan kepemimpinan partisipatif. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa kolaborasi sosial memperkuat moral agency (Rombaut et al., 2022). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menegaskan bahwa kerja kelompok meningkatkan kepemimpinan sosial (Kember et al., 2021). Dalam Islam, konsep khalifah mengandung tanggung jawab moral kolektif (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) menyatakan bahwa solidaritas sosial memperkuat kepemimpinan peradaban. Penelitian nasional menunjukkan bahwa cooperative learning meningkatkan kepercayaan diri dan tanggung jawab siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022). Lickona (2012) menegaskan bahwa karakter kepemimpinan dibentuk melalui pengalaman sosial. Dengan demikian, cooperative learning dalam PAI membentuk generasi aktif dan partisipatif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Secara komprehensif, cooperative learning dalam pembelajaran PAI dapat didefinisikan sebagai metode pembelajaran aktif dan partisipatif yang menempatkan interaksi sosial sebagai sarana pembentukan pengetahuan religius, karakter, dan kesadaran sosial secara simultan. Dewey (1933) dan Kolb (2015) menegaskan bahwa pembelajaran berbasis pengalaman sosial membentuk individu reflektif. Studi dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa pembelajaran kolaboratif meningkatkan konsistensi nilai dan regulasi diri (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa diskusi kelompok memperkuat identitas moral siswa (Rombaut et al., 2022). Dalam Islam, ta'awun dan ukhuwah menjadi landasan pembelajaran kolektif (Al-Ghazali, n.d.; Ibn Khaldun, 2005). Penelitian nasional menunjukkan bahwa cooperative learning dalam PAI meningkatkan kesadaran religius kontekstual (Sulaiman & Mulyana, 2023). Lickona (2012) menegaskan bahwa pendidikan karakter efektif melalui pengalaman kolaboratif. Dengan demikian, cooperative learning dalam PAI merupakan metode pedagogis yang aktif, partisipatif, reflektif, dan transformatif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Mezirow, 2018).

3. *Langkah-langkah metode metode cooperative learning*

Terdapat beberapa langkah-langkah metode cooperative learning dalam pembelajaran PAI sebagai metode pembelajaran aktif dan partisipatif. **Pertama: perencanaan tujuan dan analisis kompetensi.** Langkah pertama dalam penerapan cooperative learning dalam pembelajaran PAI adalah perencanaan tujuan pembelajaran dan analisis kompetensi yang akan dicapai secara kolaboratif. Johnson dan Johnson (2009) menegaskan bahwa keberhasilan cooperative learning sangat bergantung pada kejelasan tujuan bersama dan struktur ketergantungan positif yang dirancang sejak awal. Slavin (2014) menyatakan bahwa perumusan tujuan akademik dan sosial harus berjalan simultan agar pembelajaran tidak hanya bersifat kognitif tetapi juga afektif. Studi dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa tujuan yang eksplisit meningkatkan regulasi diri dan keterlibatan siswa dalam kelompok (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menegaskan bahwa perencanaan yang sistematis meningkatkan efektivitas kolaborasi (Kember et al., 2021). Dalam perspektif Islam, niat (al-niyyah) menjadi fondasi setiap aktivitas pembelajaran (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) menekankan bahwa pendidikan harus dirancang sesuai dengan kebutuhan sosial dan intelektual peserta didik. Penelitian nasional menunjukkan bahwa perencanaan berbasis kompetensi dalam PAI meningkatkan keberhasilan implementasi cooperative learning (Hidayat & Nurhayati, 2022; Sulaiman & Mulyana, 2023). Dengan demikian, langkah perencanaan menjadi fondasi utama pembelajaran aktif dan partisipatif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Kedua: pembentukan kelompok heterogen. Langkah kedua adalah pembentukan kelompok heterogen berdasarkan kemampuan akademik, gender, dan latar belakang sosial. Slavin (2014) menjelaskan bahwa heterogenitas meningkatkan peluang saling ketergantungan positif. Johnson dan Johnson (2009) menegaskan bahwa variasi dalam kelompok memperkaya interaksi kognitif dan sosial. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa kelompok heterogen meningkatkan kreativitas problem solving (Kostiainen et al., 2020). Penelitian dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa kolaborasi heterogen meningkatkan empati dan regulasi sosial (Wang & King, 2021). Dalam Islam, prinsip ukhuwah menekankan persaudaraan lintas perbedaan (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) memandang solidaritas sosial sebagai kekuatan pembentukan peradaban. Penelitian nasional menunjukkan

bahwa kelompok heterogen dalam PAI meningkatkan toleransi siswa (Rahman & Arifin, 2021). Lickona (2012) menegaskan bahwa interaksi sosial lintas perbedaan memperkuat karakter. Dengan demikian, pembentukan kelompok heterogen merupakan langkah strategis dalam pembelajaran partisipatif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Ketiga: penjelasan tugas dan struktur ketergantungan positif. Langkah ketiga adalah menjelaskan tugas secara jelas dan membangun struktur ketergantungan positif antar anggota kelompok. Johnson dan Johnson (2009) menegaskan bahwa positive interdependence merupakan inti cooperative learning. Slavin (2014) menekankan pentingnya pembagian peran dalam kelompok. Studi dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa struktur peran meningkatkan akuntabilitas individu (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menunjukkan bahwa pembagian tanggung jawab meningkatkan self-regulated learning (Panadero et al., 2022). Dalam Islam, konsep amanah menuntut tanggung jawab individu dalam kolektivitas (Al-Muhasibi, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa pembagian peran dalam kelompok PAI meningkatkan efektivitas diskusi (Hidayat & Nurhayati, 2022). Brookfield (2017) menekankan pentingnya struktur dialog reflektif. Dengan demikian, kejelasan struktur tugas memperkuat pembelajaran aktif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012; Ibn Khaldun, 2005).

Keempat: fasilitasi interaksi promotif. Langkah keempat dalam cooperative learning adalah memfasilitasi interaksi promotif (*promotive interaction*) yang memungkinkan anggota kelompok saling membantu, menjelaskan, dan memperdalam pemahaman materi PAI secara kolektif. Johnson dan Johnson (2009) menekankan bahwa interaksi promotif meningkatkan elaborasi kognitif dan kohesi sosial. Slavin (2014) menyatakan bahwa diskusi aktif dalam kelompok memperkuat retensi dan transfer pengetahuan. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa interaksi kolaboratif meningkatkan kedalaman refleksi mahasiswa (Kember et al., 2021). Penelitian dalam *Educational Psychology Review* menegaskan bahwa dialog kooperatif meningkatkan regulasi metakognitif (Schraw & Moshman, 2021). Dalam Islam, konsep ta'awun dan musyawarah menuntut partisipasi aktif dalam diskursus kolektif (Al-Ghazali, n.d.; Al-Zarnuji, n.d.). Ibn Khaldun (2005) menekankan pentingnya interaksi sosial dalam pembentukan ilmu. Penelitian nasional menunjukkan bahwa diskusi kelompok dalam PAI

meningkatkan keterlibatan emosional dan intelektual siswa (Rahman & Arifin, 2021; Hidayat & Nurhayati, 2022). Brookfield (2017) menekankan bahwa interaksi dialogis memperluas perspektif kritis. Dengan demikian, fasilitasi interaksi promotif merupakan inti pembelajaran aktif dan partisipatif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

Kelima: *monitoring dan scaffolding guru*. Langkah kelima adalah monitoring dan pemberian scaffolding oleh guru untuk memastikan dinamika kelompok berjalan efektif. Vygotskian scaffolding menegaskan bahwa dukungan temporer guru mempercepat perkembangan kognitif (Dewey, 1933; Kolb, 2015). Johnson dan Johnson (2009) menekankan pentingnya intervensi minimal namun strategis dalam cooperative learning. Studi dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa dukungan guru meningkatkan regulasi emosi dan fokus kelompok (Wang & King, 2021). Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menegaskan bahwa scaffolding meningkatkan kualitas problem solving (Kostiainen et al., 2020). Dalam Islam, peran guru sebagai murabbi menuntut pembimbingan yang bijaksana (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) menekankan pentingnya metode bertahap dalam pengajaran. Penelitian nasional menunjukkan bahwa pendampingan guru dalam diskusi PAI meningkatkan kedalaman analisis siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023). Lickona (2012) menegaskan bahwa guru berperan sebagai model karakter dalam interaksi kelompok. Dengan demikian, monitoring dan scaffolding memperkuat efektivitas cooperative learning (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Keenam: *evaluasi individual accountability*. Langkah keenam adalah memastikan individual accountability atau tanggung jawab individu dalam kelompok. Slavin (2014) menegaskan bahwa keberhasilan cooperative learning bergantung pada kontribusi setiap anggota. Johnson dan Johnson (2009) menekankan pentingnya penilaian individu untuk mencegah social loafing. Studi dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menunjukkan bahwa self-assessment meningkatkan tanggung jawab personal (Panadero et al., 2022). Penelitian dalam *Educational Psychology Review* menegaskan bahwa regulasi diri meningkat melalui evaluasi individual (Schraw & Moshman, 2021). Dalam Islam, konsep amanah dan hisab menuntut pertanggungjawaban personal (Al-Muhasibi, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa evaluasi individu dalam cooperative learning PAI meningkatkan kesadaran belajar siswa (Rahman & Arifin, 2021). Lickona (2012) menyatakan bahwa karakter dibangun

melalui akuntabilitas moral. Dengan demikian, individual accountability memperkuat pembelajaran aktif dan bertanggung jawab (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Ibn Khaldun, 2005; Nata, 2018).

Ketujuh: refleksi kelompok (group processing) Langkah ketujuh adalah group processing atau refleksi kelompok terhadap proses dan hasil diskusi. Johnson dan Johnson (2009) menyatakan bahwa refleksi kelompok meningkatkan efektivitas kolaborasi. Kolb (2015) menegaskan bahwa refleksi adalah tahap esensial dalam siklus pembelajaran pengalaman. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa refleksi kelompok memperkuat moral reasoning (Rombaut et al., 2022). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa refleksi meningkatkan retensi jangka panjang (Kember et al., 2021). Dalam Islam, muhasabah menjadi praktik reflektif dalam pembentukan akhlak (Al-Ghazali, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa jurnal reflektif kelompok dalam PAI memperkuat kesadaran religius siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022). Brookfield (2017) menekankan pentingnya refleksi kritis kolektif. Dengan demikian, group processing memperkuat pembelajaran aktif berbasis evaluasi diri (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012; Mezirow, 2018).

Kedelapan: penguatan nilai akhlak dalam diskusi. Langkah kedelapan adalah integrasi eksplisit nilai akhlak dalam proses diskusi kelompok. Al-Ghazali (n.d.) menegaskan bahwa akhlak harus ditanamkan melalui praktik sosial. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa diskusi etis meningkatkan moral identity siswa (Rombaut et al., 2022). Penelitian dalam *Frontiers in Psychology* menegaskan bahwa interaksi kolaboratif meningkatkan empati (Wang & King, 2021). Ibn Miskawayh (n.d.) menekankan pembentukan karakter melalui komunitas moral. Penelitian nasional menunjukkan bahwa cooperative learning meningkatkan sikap saling menghargai dalam PAI (Sulaiman & Mulyana, 2023). Lickona (2012) menyatakan bahwa pendidikan karakter harus berbasis pengalaman sosial. Dengan demikian, penguatan akhlak menjadi inti pembelajaran partisipatif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Ibn Khaldun, 2005; Nata, 2018; Kolb, 2015).

Kesembilan: integrasi literasi digital religious. Langkah kesembilan adalah integrasi literasi digital religius dalam cooperative learning melalui analisis informasi keagamaan secara kolaboratif. Studi dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa kolaborasi digital meningkatkan evaluasi informasi (Kizilcec et al., 2022). Schraw dan

Moshman (2021) menegaskan pentingnya metakognisi dalam menghindari bias informasi. Dalam Islam, prinsip tabayyun menuntut verifikasi sebelum penyebaran informasi (Al-Zarnuji, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa diskusi kelompok mengenai hoaks keagamaan meningkatkan literasi kritis siswa (Rahman & Arifin, 2021). Brookfield (2017) menekankan refleksi kritis terhadap media. Dengan demikian, literasi digital religius memperluas pembelajaran aktif dalam konteks kontemporer (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012; Mezirow, 2018; Kember et al., 2021).

Kesepuluh: pengembangan kepemimpinan kolaboratif. Langkah kesepuluh adalah pengembangan kepemimpinan kolaboratif dalam kelompok. Johnson dan Johnson (2009) menekankan bahwa cooperative learning melatih tanggung jawab sosial. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa kerja kelompok meningkatkan leadership skill siswa (Kember et al., 2021). Dalam Islam, konsep khalifah mengandung makna kepemimpinan moral kolektif (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) menekankan solidaritas sebagai dasar kepemimpinan sosial. Penelitian nasional menunjukkan bahwa cooperative learning meningkatkan kepercayaan diri siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022). Lickona (2012) menegaskan bahwa karakter kepemimpinan dibentuk melalui praktik sosial. Dengan demikian, cooperative learning membentuk generasi aktif dan partisipatif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Kolb, 2015; Slavin, 2014).

Kesebelas: evaluasi autentik dan tindak lanjut. Langkah terakhir adalah evaluasi autentik dan tindak lanjut pembelajaran berbasis refleksi dan perbaikan berkelanjutan. Panadero et al. (2022) menunjukkan bahwa self-assessment meningkatkan regulasi diri. Schraw dan Moshman (2021) menegaskan pentingnya refleksi metakognitif dalam evaluasi. Dalam Islam, hisab dan muhasabah menjadi prinsip evaluasi diri (Al-Muhasibi, n.d.). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa evaluasi kolaboratif meningkatkan retensi jangka panjang (Kember et al., 2021). Penelitian nasional menunjukkan bahwa portofolio kelompok dalam PAI meningkatkan kesadaran belajar (Sulaiman & Mulyana, 2023). Lickona (2012) menyatakan bahwa karakter diperkuat melalui refleksi tindakan. Dengan demikian, evaluasi autentik memperkuat pembelajaran aktif dan partisipatif secara berkelanjutan (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Ibn Khaldun, 2005; Nata, 2018; Kolb, 2015).

Referensi

- Al-Ghazali. (n.d.). *Ihya' 'ulum al-din*. Dar al-Fikr.
- Al-Muhasibi. (n.d.). *Risalat al-mustarshidin*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Zarnuji. (n.d.). *Ta'lim al-muta'allim tariq al-ta'allum*. Dar Ibn Kathir.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 369–398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781501314131>
- Hidayat, T., & Nurhayati, E. (2022). Implementasi cooperative learning dalam pembelajaran PAI berbasis moderasi beragama. *Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), 145–162.
- Ibn Khaldun. (2005). *Al-muqaddimah*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Miskawayh. (n.d.). *Tahdhib al-akhlaq wa tathir al-a'raq*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kember, D., Leung, D. Y. P., & McNaught, C. (2021). Reflective learning and critical thinking in higher education: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103336. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103336>
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2022). Self-regulated learning strategies and reflective writing in digital education. *Computers & Education*, 183, 104470. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104470>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson.

- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., & Kauppinen, M. (2020). Enhancing metacognition through reflective learning strategies. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100724. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100724>
- Lickona, T. (2012). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Ma'arif, S. (2020). Pembelajaran kolaboratif dalam penguatan literasi religius. *Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 5(1), 33–48.
- Mezirow, J. (2018). *Transformative learning theory*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315301693>
- Muhaimin. (2012). *Pengembangan kurikulum Pendidikan Agama Islam*. Raja Grafindo Persada.
- Nata, A. (2018). *Ilmu pendidikan Islam*. Kencana.
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2022). Fostering self-regulated learning through self-assessment: A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1189–1205. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001436>
- Rahman, F., & Arifin, Z. (2021). Model Jigsaw dalam pembelajaran akidah akhlak. *Tadris: Jurnal Pendidikan Islam*, 16(2), 201–218.
- Rombaut, F., De Wever, B., & Schellens, T. (2022). Reflective practices and student engagement in religious education classrooms. *Journal of Moral Education*, 51(4), 512–528. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1953456>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schraw, G., & Moshman, D. (2021). Metacognitive theories and reflective thinking in educational psychology. *Educational Psychology Review*, 33, 223–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09538-3>
- Slavin, R. E. (2014). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Pearson.
- Sulaiman, A., & Mulyana, R. (2023). Cooperative learning dalam Kurikulum Merdeka PAI. *Cendekia: Jurnal Kependidikan dan Kemasyarakatan*, 21(1), 77–94.
- Tafsir, A. (2019). *Ilmu pendidikan dalam perspektif Islam*. Remaja Rosdakarya.
- Wang, J., & King, R. B. (2021). Reflection and emotional regulation in educational contexts. *Frontiers in Psychology*, 12, 678945. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678945>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Metode inquiry-based learning

1. Paradigma

Paradigma inquiry-based learning (IBL) dalam Pendidikan Agama Islam (PAI) berakar pada filsafat konstruktivisme yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam membangun pengetahuan melalui proses bertanya, menyelidiki, dan merefleksikan temuan. Dewey (1933) menegaskan bahwa pendidikan yang autentik lahir dari proses inquiry terhadap pengalaman nyata. Bruner (1961) menekankan discovery learning sebagai pendekatan yang memungkinkan siswa menemukan konsep melalui eksplorasi aktif. Studi dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa pendekatan inquiry meningkatkan regulasi metakognitif dan pemahaman konseptual mendalam (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menegaskan bahwa pembelajaran berbasis inquiry meningkatkan keterlibatan kognitif mahasiswa pendidikan (Kember et al., 2021). Dalam perspektif Islam, tradisi tadabbur dan tafakkur mencerminkan praktik inquiry reflektif terhadap wahyu dan realitas (Al-Ghazali, n.d.; Ibn Khaldun, 2005). Penelitian nasional menunjukkan bahwa inquiry dalam pembelajaran tafsir meningkatkan kemampuan analisis siswa PAI (Hidayat & Nurhayati, 2022). Lickona (2012) menekankan bahwa pembelajaran aktif membentuk karakter melalui keterlibatan reflektif. Dengan demikian, paradigma inquiry-based learning dalam PAI merupakan pendekatan aktif dan partisipatif yang berakar pada filsafat kritis dan tradisi intelektual Islam (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Secara epistemologis, inquiry-based learning dalam PAI selaras dengan tradisi keilmuan Islam yang mendorong pencarian ilmu melalui pertanyaan kritis dan argumentasi rasional. Al-Ghazali (n.d.) menegaskan bahwa ilmu diperoleh melalui proses tahqiq dan pengujian dalil. Ibn Khaldun (2005) menyatakan bahwa analisis sosial merupakan metode ilmiah dalam memahami realitas. Bruner (1961) menjelaskan bahwa discovery learning mendorong pembentukan struktur kognitif melalui eksplorasi. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa inquiry meningkatkan kreativitas dan fleksibilitas berpikir (Kostiainen et al., 2020). Penelitian dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa

pembelajaran investigatif meningkatkan regulasi emosi dan empati (Wang & King, 2021). Penelitian nasional menunjukkan bahwa pendekatan inquiry dalam fikih kontemporer meningkatkan kemampuan argumentatif siswa (Rahman & Arifin, 2021). Brookfield (2017) menekankan pentingnya refleksi kritis dalam membangun kesadaran epistemik. Dengan demikian, paradigma inquiry dalam PAI memperkuat tradisi ilmiah Islam yang rasional dan reflektif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Mezirow, 2018; Lickona, 2012).

Inquiry-based learning merupakan bentuk pembelajaran aktif karena menuntut partisipasi penuh siswa dalam merumuskan masalah, mengumpulkan data, dan menarik kesimpulan. Dewey (1933) menyatakan bahwa pembelajaran efektif terjadi melalui problem solving. Studi dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa inquiry meningkatkan metakognisi dan self-regulated learning (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menegaskan bahwa refleksi dalam inquiry meningkatkan integritas akademik (Panadero et al., 2022). Dalam Islam, konsep ijtihad mencerminkan proses inquiry rasional dalam merespons persoalan baru (Al-Ghazali, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa inquiry dalam pembelajaran akidah meningkatkan keterlibatan siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023). Kolb (2015) menegaskan bahwa pengalaman investigatif memperdalam pemahaman konseptual. Lickona (2012) menyatakan bahwa karakter berkembang melalui keterlibatan aktif. Dengan demikian, inquiry-based learning memperkuat dimensi aktif dalam pembelajaran PAI (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Ibn Khaldun, 2005; Nata, 2018).

Paradigma inquiry-based learning (IBL) dalam PAI tidak hanya bersifat aktif secara kognitif, tetapi juga partisipatif secara sosial karena melibatkan dialog, kolaborasi, dan pertukaran argumentasi antar peserta didik. Dewey (1933) menegaskan bahwa pendidikan demokratis dibangun melalui partisipasi aktif dalam komunitas belajar. Bruner (1961) menjelaskan bahwa inquiry mendorong interaksi sosial dalam membangun makna. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa diskusi berbasis inquiry meningkatkan partisipasi dan keterlibatan emosional siswa (Kember et al., 2021). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menemukan bahwa dialog investigatif memperkuat moral agency peserta didik (Rombaut et al., 2022). Dalam Islam, praktik musyawarah dan bahts al-masa'il mencerminkan model partisipatif dalam pencarian hukum dan pemahaman agama (Al-Ghazali, n.d.; Ibn Khaldun,

2005). Penelitian nasional menunjukkan bahwa inquiry dalam diskusi isu keagamaan kontemporer meningkatkan keberanian berpendapat siswa PAI (Sulaiman & Mulyana, 2023; Rahman & Arifin, 2021). Brookfield (2017) menekankan bahwa partisipasi kritis memperluas kesadaran reflektif. Dengan demikian, IBL dalam PAI merupakan metode pembelajaran aktif dan partisipatif yang memperkuat interaksi dialogis (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

Secara operasional, paradigma inquiry dalam PAI melibatkan tahapan merumuskan masalah, mengajukan hipotesis, mengumpulkan data, menganalisis temuan, dan merefleksikan kesimpulan. Dewey (1933) menyebut proses ini sebagai *reflective thinking cycle*. Bruner (1961) menekankan pentingnya *discovery* melalui eksplorasi mandiri. Studi dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa tahapan inquiry meningkatkan regulasi diri siswa (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menegaskan bahwa refleksi dalam tahap akhir inquiry memperkuat integritas akademik (Panadero et al., 2022). Dalam Islam, metode istinbat hukum mencerminkan tahapan analitis yang sistematis (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) menekankan pendekatan bertahap dalam pembelajaran agar tidak membebani siswa secara berlebihan. Penelitian nasional menunjukkan bahwa tahapan inquiry dalam pembelajaran hadis meningkatkan kemampuan analisis sanad dan matan siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022). Kolb (2015) menyatakan bahwa siklus pengalaman-refleksi-abstraksi menjadi inti pembelajaran mendalam. Dengan demikian, tahapan inquiry memperkuat struktur pembelajaran aktif dan sistematis dalam PAI (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Mezirow, 2018).

Paradigma inquiry dalam PAI memungkinkan integrasi iman, ilmu, dan amal melalui proses investigatif yang berorientasi pada nilai. Al-Ghazali (n.d.) menegaskan bahwa ilmu harus menghasilkan amal yang saleh. Dewey (1933) menyatakan bahwa pembelajaran harus relevan dengan pengalaman nyata. Studi dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa inquiry meningkatkan empati dan regulasi emosi (Wang & King, 2021). Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa pembelajaran investigatif meningkatkan kreativitas moral (Kostiainen et al., 2020). Dalam Islam, konsep tadabbur terhadap ayat kauniyah mendorong eksplorasi ilmiah berbasis iman (Ibn Khaldun, 2005). Penelitian nasional menunjukkan bahwa inquiry berbasis proyek sosial dalam PAI meningkatkan kesadaran religius kontekstual siswa

(Sulaiman & Mulyana, 2023). Lickona (2012) menekankan bahwa karakter dibentuk melalui pengalaman nyata. Dengan demikian, IBL dalam PAI menyatukan dimensi teologis dan pedagogis secara integratif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Brookfield, 2017).

Inquiry-based learning memperkuat HOTS karena menuntut analisis, evaluasi, dan sintesis informasi secara mendalam. Anderson dan Krathwohl (2001) menempatkan evaluasi dan kreasi sebagai level kognitif tertinggi. Studi dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa inquiry meningkatkan metakognisi (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menegaskan bahwa investigasi mandiri meningkatkan pemahaman reflektif (Kember et al., 2021). Dalam Islam, praktik ijtihad mencerminkan kemampuan analitis tingkat tinggi (Al-Ghazali, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa inquiry dalam pembelajaran fikih kontemporer meningkatkan kemampuan argumentatif siswa (Rahman & Arifin, 2021). Kolb (2015) menyatakan bahwa pengalaman investigatif memperdalam abstraksi konseptual. Mezirow (2018) menegaskan bahwa refleksi kritis menghasilkan transformasi perspektif. Dengan demikian, IBL dalam PAI memperkuat dimensi intelektual dan kritis peserta didik (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012; Ibn Khaldun, 2005; Nata, 2018).

Inquiry dalam PAI berkontribusi pada penguatan moderasi beragama melalui dialog kritis terhadap perbedaan interpretasi. Freire (2000) menegaskan bahwa pendidikan dialogis membangun kesadaran kritis. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa diskusi investigatif meningkatkan toleransi (Rombaut et al., 2022). Penelitian dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa interaksi dialogis meningkatkan empati lintas perspektif (Wang & King, 2021). Dalam Islam, prinsip wasatiyyah menekankan keseimbangan dan toleransi (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun (2005) memandang solidaritas sosial sebagai fondasi stabilitas masyarakat. Penelitian nasional menunjukkan bahwa inquiry dalam isu pluralisme agama meningkatkan sikap inklusif siswa (Hidayat & Nurhayati, 2022). Brookfield (2017) menekankan pentingnya refleksi kritis kolektif. Dengan demikian, inquiry-based learning memperkuat pembelajaran partisipatif dalam membangun moderasi beragama (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012; Nata, 2018; Mezirow, 2018).

Dalam era digital, inquiry-based learning memungkinkan siswa menganalisis informasi keagamaan secara kritis dan kolaboratif. Studi

dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa inquiry digital meningkatkan evaluasi sumber informasi (Kizilcec et al., 2022). Schraw dan Moshman (2021) menegaskan pentingnya metakognisi dalam literasi digital. Dalam Islam, prinsip tabayyun menuntut verifikasi sebelum menyebarkan informasi (Al-Zarnuji, n.d.). Penelitian nasional menunjukkan bahwa inquiry terhadap hoaks keagamaan meningkatkan literasi kritis siswa (Rahman & Arifin, 2021). Brookfield (2017) menekankan refleksi kritis terhadap media. Lickona (2012) menyatakan bahwa karakter harus tercermin dalam perilaku daring. Dengan demikian, inquiry berbasis digital memperluas pembelajaran aktif dan partisipatif dalam konteks kontemporer (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Ibn Khaldun, 2005; Nata, 2018; Kolb, 2015).

Paradigma inquiry dalam PAI diakhiri dengan evaluasi autentik dan refleksi transformatif untuk memastikan pembelajaran menghasilkan perubahan perspektif dan perilaku. Panadero et al. (2022) menunjukkan bahwa self-assessment meningkatkan regulasi diri. Schraw dan Moshman (2021) menegaskan pentingnya refleksi metakognitif. Dalam Islam, konsep muhasabah menjadi dasar evaluasi diri (Al-Muhasibi, n.d.). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa refleksi investigatif meningkatkan retensi jangka panjang (Kember et al., 2021). Penelitian nasional menunjukkan bahwa portofolio inquiry dalam PAI meningkatkan kesadaran religius siswa (Sulaiman & Mulyana, 2023). Mezirow (2018) menegaskan bahwa transformasi perspektif terjadi melalui refleksi kritis. Lickona (2012) menyatakan bahwa pendidikan karakter memerlukan evaluasi perilaku nyata. Dengan demikian, inquiry-based learning dalam PAI merupakan metode pembelajaran aktif dan partisipatif yang transformatif, reflektif, dan berorientasi pada pembentukan karakter (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Ibn Khaldun, 2005; Nata, 2018; Dewey, 1933).

Hakikat

Hakikat metode inquiry-based learning (IBL) dalam perspektif pendidikan Islam dapat dipahami sebagai pendekatan pembelajaran yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam proses pencarian, penyelidikan, dan penemuan pengetahuan melalui pertanyaan kritis dan refleksi mendalam yang berorientasi pada kebenaran ilmiah dan nilai ilahiah. Dalam epistemologi modern, Dewey (1933) menegaskan bahwa pendidikan sejati lahir dari proses inquiry terhadap pengalaman nyata, sementara Bruner (1961) menekankan discovery sebagai inti pembentukan

struktur kognitif. Dalam kajian mutakhir, penelitian di *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa inquiry meningkatkan metakognisi dan self-regulated learning secara signifikan (Schraw & Moshman, 2021). Studi dalam *Teaching and Teacher Education* juga membuktikan bahwa pembelajaran berbasis inquiry meningkatkan keterlibatan kognitif dan reflektif mahasiswa pendidikan (Kember et al., 2021). Dalam Al-Qur'an, paradigma inquiry tercermin dalam perintah iqra' (QS. Al-'Alaq: 1–5) yang menekankan aktivitas membaca, menelaah, dan meneliti sebagai fondasi ilmu. Tradisi tafakkur dan tadabbur (QS. Ali Imran: 190–191) memperlihatkan bahwa Islam mendorong refleksi kritis terhadap fenomena alam sebagai ayat kauniyah. Al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* menegaskan bahwa ilmu diperoleh melalui proses tahqiq dan pengujian dalil secara rasional dan spiritual. Ibn Khaldun (2005) dalam *Al-Muqaddimah* juga menekankan pendekatan analitis terhadap realitas sosial. Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, Muhaimin (2012), Tafsir (2019), Nata (2018), dan Syahraini Tambak (2014, 2016) menegaskan pentingnya metode aktif dan investigatif dalam pembelajaran PAI. Dengan demikian, hakikat inquiry-based learning dalam pendidikan Islam adalah proses pencarian ilmu yang aktif, reflektif, rasional, dan spiritual sekaligus.

Secara ontologis, inquiry-based learning dalam pendidikan Islam berangkat dari pandangan bahwa realitas merupakan tanda-tanda (ayat) yang harus diteliti dan dipahami secara mendalam. Al-Qur'an secara berulang menggunakan ungkapan afala tatafakkarun dan afala ta'qilun yang menegaskan pentingnya aktivitas berpikir kritis (QS. Al-Baqarah: 164; QS. Yunus: 101). Bruner (1961) menyatakan bahwa discovery learning memungkinkan peserta didik menemukan struktur pengetahuan secara mandiri. Penelitian terbaru dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa inquiry meningkatkan fleksibilitas berpikir dan kreativitas (Kostiainen et al., 2020). Studi dalam *Frontiers in Psychology* juga menunjukkan bahwa pendekatan investigatif meningkatkan regulasi emosi dan empati (Wang & King, 2021). Al-Ghazali menekankan bahwa ilmu tidak boleh diterima secara taqlid buta, tetapi harus melalui proses refleksi dan pembuktian. Ibn Miskawayh dalam *Tahdhib al-Akhlaq* menjelaskan bahwa pembentukan akhlak harus berbasis kesadaran rasional. Syahraini Tambak dalam kajiannya tentang metode pembelajaran PAI menegaskan bahwa pembelajaran harus mengembangkan daya kritis dan kesadaran nilai secara simultan. Muhaimin (2012) dan Nata (2018)

menyatakan bahwa pendidikan Islam harus mengintegrasikan akal dan wahyu. Dengan demikian, inquiry dalam pendidikan Islam bukan sekadar metode pedagogis, melainkan refleksi dari paradigma tauhid yang memadukan rasionalitas dan spiritualitas.

Hakikat inquiry-based learning juga terletak pada dimensi partisipatifnya, yakni keterlibatan aktif peserta didik dalam merumuskan masalah, mengajukan hipotesis, dan menyimpulkan hasil investigasi. Dewey (1933) menegaskan bahwa pendidikan demokratis lahir dari partisipasi aktif dalam komunitas belajar. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa diskusi investigatif meningkatkan moral agency peserta didik (Rombaut et al., 2022). Penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menunjukkan bahwa refleksi dalam inquiry meningkatkan integritas akademik (Panadero et al., 2022). Dalam Islam, praktik musyawarah (QS. Asy-Syura: 38) mencerminkan model partisipatif dalam pengambilan keputusan. Ibn Khaldun menegaskan pentingnya interaksi sosial dalam pembentukan ilmu. Syahraini Tambak menyatakan bahwa pembelajaran PAI harus membangun kesadaran kolektif melalui dialog aktif. Lickona (2012) menekankan bahwa karakter berkembang melalui interaksi sosial yang bermakna. Dengan demikian, inquiry-based learning dalam pendidikan Islam merupakan metode yang membangun partisipasi intelektual dan moral secara simultan.

Metode inquiry-based learning (IBL) secara konseptual adalah pendekatan pembelajaran yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam proses pencarian pengetahuan melalui pertanyaan, penyelidikan, analisis, refleksi, dan penemuan makna secara mandiri dan kolaboratif (Dewey, 1933; Bruner, 1961). Dalam kajian pendidikan modern, inquiry dipandang sebagai model konstruktivistik yang mendorong pembentukan pengetahuan melalui pengalaman investigatif yang sistematis (Kolb, 2015; Schraw & Moshman, 2021). Penelitian terbaru dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa inquiry meningkatkan regulasi metakognitif dan kedalaman pemahaman konseptual (Schraw & Moshman, 2021). Studi dalam *Teaching and Teacher Education* juga menegaskan bahwa pembelajaran berbasis inquiry memperkuat keterlibatan kognitif mahasiswa (Kember et al., 2021). Dalam perspektif Islam, hakikat inquiry sejalan dengan perintah iqra' dalam QS. Al-'Alaq: 1–5 yang menegaskan aktivitas membaca, menelaah, dan meneliti sebagai fondasi keilmuan. Al-Qur'an juga mendorong aktivitas tafakkur dan tadabbur terhadap fenomena alam sebagai ayat-ayat kauniyah

(QS. Ali Imran: 190–191). Al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* menegaskan bahwa ilmu harus diperoleh melalui proses tahqiq dan pembuktian, bukan sekadar taqlid. Ibn Khaldun (2005) menekankan pendekatan analitis dalam memahami realitas sosial. Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, Muhaimin (2012), Tafsir (2019), dan Nata (2018) menegaskan pentingnya metode aktif yang mengembangkan daya kritis peserta didik. Dengan demikian, inquiry-based learning dalam pendidikan Islam merupakan proses pencarian ilmu yang aktif, reflektif, rasional, dan spiritual.

Secara epistemologis, inquiry-based learning dalam pendidikan Islam berakar pada paradigma tauhid yang memadukan wahyu dan akal sebagai sumber pengetahuan. Al-Qur'an berulang kali menggunakan pertanyaan retorik seperti afala ta'qilun dan afala tatafakkarun sebagai dorongan eksplisit untuk berpikir kritis (QS. Al-Baqarah: 164; QS. Yunus: 101). Bruner (1961) menyatakan bahwa discovery learning memungkinkan peserta didik menemukan struktur kognitif melalui eksplorasi aktif. Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa inquiry meningkatkan fleksibilitas berpikir dan kreativitas siswa (Kostiainen et al., 2020). Studi dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa pembelajaran investigatif meningkatkan empati dan regulasi emosi (Wang & King, 2021). Ibn Miskawayh dalam *Tahdhib al-Akhlaq* menegaskan bahwa akhlak terbentuk melalui kesadaran rasional. Al-Ghazali menolak penerimaan ilmu tanpa verifikasi rasional. Mezirow (2018) menekankan bahwa refleksi kritis menghasilkan transformasi perspektif. Dengan demikian, inquiry dalam pendidikan Islam tidak sekadar strategi pedagogis, melainkan manifestasi epistemologi Islam yang rasional dan spiritual (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Tafsir, 2019).

Hakikat inquiry-based learning juga terletak pada dimensi partisipatifnya, yaitu keterlibatan aktif peserta didik dalam merumuskan masalah dan menyelidiki solusi. Dewey (1933) menegaskan bahwa pembelajaran demokratis lahir dari partisipasi aktif dalam komunitas belajar. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa diskusi investigatif meningkatkan moral reasoning peserta didik (Rombaut et al., 2022). Penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menunjukkan bahwa refleksi dalam inquiry memperkuat integritas akademik (Panadero et al., 2022). Dalam Islam, prinsip musyawarah (QS. Asy-Syura: 38) mencerminkan partisipasi kolektif

dalam pencarian kebenaran. Ibn Khaldun menyatakan bahwa interaksi sosial memperkaya pemahaman intelektual. Lickona (2012) menekankan bahwa pendidikan karakter berkembang melalui dialog sosial. Dengan demikian, inquiry-based learning dalam pendidikan Islam memperkuat pembelajaran aktif dan partisipatif berbasis dialog.

Hakikat inquiry-based learning dalam pendidikan Islam terletak pada kemampuannya mengintegrasikan iman, ilmu, dan amal sebagai satu kesatuan epistemologis dan praksis pendidikan. Al-Qur'an menegaskan bahwa orang yang berilmu adalah mereka yang semakin takut kepada Allah (QS. Fathir: 28), yang menunjukkan bahwa pencarian ilmu harus melahirkan kesadaran spiritual yang mendalam. Dewey (1933) menekankan bahwa pembelajaran harus berakar pada pengalaman nyata, sedangkan Kolb (2015) menjelaskan bahwa siklus pengalaman dan refleksi memperdalam makna pengetahuan. Penelitian dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa inquiry meningkatkan metakognisi dan kesadaran diri peserta didik (Schraw & Moshman, 2021). Studi dalam *Frontiers in Psychology* membuktikan bahwa pendekatan investigatif memperkuat empati dan regulasi emosi (Wang & King, 2021). Al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* menegaskan bahwa ilmu tanpa amal adalah tidak bermakna secara spiritual. Ibn Khaldun (2005) memandang pendidikan sebagai sarana membangun peradaban melalui internalisasi nilai dan tindakan. Muhaimin (2012), Tafsir (2019), dan Nata (2018) menyatakan bahwa pendidikan Islam harus menyatukan aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik. Dengan demikian, inquiry-based learning dalam pendidikan Islam adalah proses investigatif yang melahirkan integrasi iman, ilmu, dan amal secara simultan.

Metode inquiry-based learning dalam pendidikan Islam juga memiliki dimensi etis yang kuat karena mendorong pembentukan akhlak melalui refleksi kritis dan kesadaran moral. Al-Qur'an mendorong manusia untuk mengevaluasi perbuatannya (QS. Al-Hasyr: 18), yang menunjukkan pentingnya refleksi sebagai bagian dari pendidikan karakter. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa dialog investigatif meningkatkan moral reasoning peserta didik (Rombaut et al., 2022). Studi dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menegaskan bahwa refleksi diri meningkatkan integritas akademik dan tanggung jawab moral (Panadero et al., 2022). Ibn Miskawayh dalam *Tahdhib al-Akhlaq* menjelaskan bahwa akhlak terbentuk melalui latihan rasional dan kebiasaan sadar. Al-Ghazali menekankan pentingnya muhasabah dalam

pembentukan karakter. Lickona (2012) menyatakan bahwa pendidikan karakter harus melibatkan knowing, feeling, dan acting the good. Dengan demikian, inquiry dalam pendidikan Islam tidak hanya membangun kecerdasan intelektual, tetapi juga kesadaran moral dan spiritual yang mendalam (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Hakikat inquiry-based learning dalam pendidikan Islam juga tercermin dalam kemampuannya mengembangkan higher order thinking skills (HOTS). Anderson dan Krathwohl (2001) menempatkan analisis, evaluasi, dan kreasi sebagai level tertinggi dalam taksonomi kognitif. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa inquiry meningkatkan kreativitas dan fleksibilitas berpikir (Kostiainen et al., 2020). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa pembelajaran investigatif memperkuat refleksi mendalam mahasiswa (Kember et al., 2021). Dalam tradisi Islam, praktik ijtihad mencerminkan kemampuan analisis tingkat tinggi terhadap teks dan realitas (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun menegaskan pentingnya nalar kritis dalam memahami dinamika sosial. Mezirow (2018) menyatakan bahwa refleksi kritis menghasilkan transformasi perspektif. Dengan demikian, inquiry-based learning dalam pendidikan Islam memperkuat kapasitas intelektual dan daya kritis peserta didik (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Lickona, 2012).

Inquiry-based learning dapat dipahami sebagai bentuk ijtihad pedagogis dalam merespons tantangan pendidikan kontemporer. Al-Ghazali menegaskan bahwa ijtihad adalah kewajiban intelektual dalam menghadapi persoalan baru. Penelitian dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa pendekatan investigatif meningkatkan kemampuan adaptif peserta didik (Schraw & Moshman, 2021). Ibn Khaldun menekankan bahwa pendidikan harus kontekstual dan dinamis sesuai perkembangan zaman. Muhaimin (2012) dan Nata (2018) menyatakan bahwa pendidikan Islam harus responsif terhadap perubahan sosial. Dengan demikian, inquiry-based learning merupakan aktualisasi semangat ijtihad dalam ranah metodologi pendidikan Islam.

Metode inquiry-based learning memiliki relevansi penting dalam membangun moderasi beragama melalui dialog kritis terhadap perbedaan interpretasi. Al-Qur'an menyebut umat Islam sebagai ummatan wasatan (QS. Al-Baqarah: 143), yang menekankan keseimbangan dan toleransi. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa diskusi investigatif meningkatkan toleransi dan empati lintas perspektif (Rombaut

et al., 2022). Studi dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa dialog reflektif memperkuat regulasi sosial (Wang & King, 2021). Al-Ghazali menekankan pentingnya keseimbangan antara tekstualisme dan rasionalitas. Ibn Khaldun menyatakan bahwa fanatisme berlebihan melemahkan solidaritas sosial. Dengan demikian, inquiry-based learning memperkuat moderasi beragama dalam pendidikan Islam (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012). Dalam era digital, inquiry-based learning memungkinkan peserta didik menganalisis informasi keagamaan secara kritis dan bertanggung jawab. Al-Qur'an menegaskan prinsip tabayyun (QS. Al-Hujurat: 6) sebagai dasar verifikasi informasi. Studi dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa inquiry digital meningkatkan evaluasi sumber informasi (Kizilcec et al., 2022). Schraw dan Moshman (2021) menegaskan pentingnya metakognisi dalam literasi digital. Brookfield (2017) menekankan refleksi kritis terhadap media. Dengan demikian, inquiry berbasis digital memperluas pembelajaran aktif dalam konteks pendidikan Islam kontemporer (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Hakikat inquiry-based learning juga mencakup dimensi refleksi dan muhasabah sebagai bagian dari transformasi diri. Al-Qur'an mendorong manusia untuk melakukan evaluasi diri (QS. Al-Hasyr: 18). Mezirow (2018) menegaskan bahwa refleksi kritis menghasilkan perubahan perspektif. Panadero et al. (2022) menunjukkan bahwa self-assessment meningkatkan regulasi diri. Al-Muhasibi dalam *Risalat al-Mustarshidin* menekankan pentingnya muhasabah dalam pembentukan akhlak. Dengan demikian, inquiry dalam pendidikan Islam bersifat transformatif dan reflektif. Secara komprehensif, metode inquiry-based learning dalam pendidikan Islam adalah proses pencarian ilmu yang aktif, partisipatif, reflektif, rasional, dan spiritual. Ia berakar pada perintah iqra', tafakkur, tadabbur, dan tabayyun dalam Al-Qur'an. Ia selaras dengan tradisi ijtihad dan istinbat dalam khazanah Islam klasik. Ia didukung teori konstruktivisme modern dan penelitian pendidikan mutakhir. Ia diperkuat pemikiran Al-Ghazali, Ibn Khaldun, dan Ibn Miskawayh, serta pengembangan pendidikan Islam kontemporer oleh Muhaimin, Tafsir, dan Nata. Dengan demikian, inquiry-based learning dalam pendidikan Islam bukan sekadar metode pembelajaran, melainkan paradigma epistemologis dan spiritual yang membentuk insan beriman, berilmu, kritis, dan berakhlak mulia.

2. Langkah-langkah metode

Pertama: orientasi dan penumbuhan kesadaran masalah.

Langkah pertama dalam metode inquiry-based learning adalah orientasi dan penumbuhan kesadaran terhadap masalah yang akan diselidiki, yang dalam pendidikan Islam harus dikaitkan dengan kesadaran tauhid dan tujuan pencarian ilmu sebagai ibadah. Dewey (1933) menegaskan bahwa pembelajaran dimulai dari pengalaman problematik yang menuntut penyelidikan reflektif. Bruner (1961) menekankan bahwa rasa ingin tahu merupakan motor utama discovery learning. Penelitian terbaru dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa problem orientation meningkatkan metakognisi siswa (Schraw & Moshman, 2021). Studi dalam *Teaching and Teacher Education* juga menunjukkan bahwa tahap orientasi meningkatkan keterlibatan kognitif (Kember et al., 2021). Dalam Al-Qur'an, kesadaran terhadap fenomena alam sebagai ayat Allah (QS. Ali Imran: 190–191) merupakan bentuk orientasi epistemologis terhadap masalah kehidupan. Al-Ghazali dalam *Ihya'* menegaskan bahwa pencarian ilmu harus diawali niat yang lurus. Ibn Khaldun (2005) menekankan pentingnya memulai pendidikan dari realitas konkret masyarakat. Muhaimin (2012), Tafsir (2019), dan Nata (2018) menyatakan bahwa pembelajaran PAI harus kontekstual dan berbasis masalah. Dengan demikian, orientasi dalam inquiry menjadi langkah spiritual sekaligus pedagogis.

Kedua: perumusan pertanyaan (formulating questions). Langkah kedua adalah merumuskan pertanyaan kritis yang akan memandu proses investigasi. Dewey (1933) menyebut tahap ini sebagai *formulation of the problem*. Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa kemampuan merumuskan pertanyaan meningkatkan kreativitas berpikir (Kostiainen et al., 2020). Penelitian dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa pertanyaan terbuka meningkatkan regulasi kognitif (Wang & King, 2021). Dalam Al-Qur'an, metode dialog dan pertanyaan retorik seperti “afala ta’qilun” mendorong manusia untuk berpikir (QS. Al-Baqarah: 44). Al-Zarnuji dalam *Ta’lim al-Muta’allim* menekankan pentingnya bertanya sebagai kunci ilmu. Ibn Miskawayh menyatakan bahwa akhlak rasional terbentuk melalui refleksi terhadap pertanyaan moral. Lickona (2012) menekankan bahwa pertanyaan etis memperdalam pembentukan karakter. Dengan demikian, perumusan pertanyaan dalam inquiry berbasis PAI adalah proses intelektual dan spiritual sekaligus (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Mezirow, 2018).

Ketiga: pengajuan hipotesis. Langkah ketiga adalah merumuskan hipotesis atau dugaan sementara berdasarkan dalil dan pengetahuan awal. Bruner (1961) menyatakan bahwa *discovery learning* mendorong siswa membuat prediksi sebelum menemukan konsep. Studi dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa pengajuan hipotesis meningkatkan kemampuan analitis (Lazonder & Harmsen, 2021). Dalam tradisi Islam, praktik istinbat hukum mencerminkan proses hipotesis berbasis dalil (Al-Ghazali, n.d.). Ibn Khaldun menegaskan pentingnya nalar dalam menguji asumsi sosial. Anderson dan Krathwohl (2001) menempatkan analisis sebagai bagian dari HOTS. Dengan demikian, pengajuan hipotesis dalam PAI merupakan bentuk latihan ijtihad pedagogis (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Tafsir, 2019).

Keempat: pengumpulan data dan eksplorasi dalil. Langkah keempat dalam *inquiry-based learning* adalah pengumpulan data melalui eksplorasi sumber-sumber yang relevan, baik empiris maupun normatif, yang dalam pendidikan Islam mencakup ayat qauliyah dan kauniyah secara integratif. Dewey (1933) menyebut tahap ini sebagai pengumpulan bukti untuk menguji dugaan sementara, sementara Bruner (1961) menekankan eksplorasi aktif sebagai inti *discovery learning*. Studi dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa fase eksplorasi meningkatkan kedalaman pemahaman konseptual dan transfer pengetahuan (Lazonder & Harmsen, 2021). Penelitian dalam *Computers & Education* membuktikan bahwa eksplorasi berbasis digital memperluas akses informasi dan meningkatkan literasi kritis (Kizilcec et al., 2022). Dalam Al-Qur'an, perintah untuk "berjalan di muka bumi dan memperhatikan" (QS. Al-Ankabut: 20) menunjukkan dorongan eksploratif terhadap realitas. Prinsip tabayyun (QS. Al-Hujurat: 6) menegaskan pentingnya verifikasi sebelum menerima informasi. Al-Ghazali menekankan bahwa pencarian dalil harus dilakukan dengan ketelitian rasional dan spiritual. Ibn Khaldun (2005) menekankan observasi sosial sebagai metode memahami masyarakat. Muhaimin (2012), Tafsir (2019), dan Nata (2018) menegaskan bahwa pembelajaran PAI harus berbasis sumber otoritatif dan kontekstual. Dengan demikian, pengumpulan data dalam *inquiry* berbasis pendidikan Islam adalah proses ilmiah sekaligus ibadah intelektual.

Kelima: analisis dan verifikasi (tabayyun). Langkah kelima adalah menganalisis dan memverifikasi data melalui proses berpikir kritis dan reflektif, yang dalam Islam dikenal sebagai tabayyun dan tahqiq. Schraw dan Moshman (2021) menjelaskan bahwa analisis metakognitif

memperdalam regulasi diri dalam pembelajaran. Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa tahap analisis meningkatkan fleksibilitas berpikir (Kostiainen et al., 2020). Anderson dan Krathwohl (2001) menempatkan analisis dan evaluasi sebagai kemampuan berpikir tingkat tinggi. Dalam Al-Qur'an, prinsip tabayyun (QS. Al-Hujurat: 6) menegaskan pentingnya klarifikasi informasi sebelum pengambilan keputusan. Al-Zarnuji menekankan bahwa ilmu harus diverifikasi melalui guru dan sumber terpercaya. Ibn Miskawayh menjelaskan bahwa akhlak rasional dibangun melalui proses pertimbangan yang matang. Mezirow (2018) menegaskan bahwa refleksi kritis menghasilkan transformasi perspektif. Dengan demikian, analisis dalam inquiry bukan sekadar teknis, melainkan etis dan spiritual (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

Keenam: diskusi dan musyawarah. Langkah keenam adalah diskusi dan musyawarah untuk menguji temuan secara kolektif dalam komunitas belajar. Dewey (1933) menyatakan bahwa pembelajaran demokratis terjadi melalui dialog sosial. Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa diskusi investigatif meningkatkan moral reasoning dan empati (Rombaut et al., 2022). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa diskusi reflektif memperdalam pemahaman konseptual (Kember et al., 2021). Dalam Al-Qur'an, prinsip musyawarah ditegaskan dalam QS. Asy-Syura: 38 sebagai metode pengambilan keputusan kolektif. Ibn Khaldun menyatakan bahwa interaksi sosial memperkaya intelektualitas manusia. Al-Ghazali menekankan pentingnya diskusi ilmiah dalam pencarian kebenaran. Dengan demikian, diskusi dalam inquiry berbasis PAI menjadi ruang dialog ilmiah dan spiritual (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Brookfield, 2017).

Ketujuh: penarikan kesimpulan reflektif. Langkah ketujuh adalah penarikan kesimpulan reflektif berdasarkan hasil analisis dan diskusi. Kolb (2015) menjelaskan bahwa refleksi merupakan inti dari siklus pembelajaran pengalaman. Panadero et al. (2022) menunjukkan bahwa refleksi diri meningkatkan regulasi belajar. Dalam Al-Qur'an, perintah untuk mengambil pelajaran (fa'tabiru ya ulil absar) menekankan pentingnya refleksi terhadap pengalaman (QS. Al-Hasyr: 2). Al-Muhasibi dalam *Risalat al-Mustarshidin* menekankan muhasabah sebagai bentuk refleksi diri. Lickona (2012) menegaskan bahwa refleksi memperkuat integritas karakter. Dengan demikian, kesimpulan dalam inquiry berbasis

pendidikan Islam bukan hanya hasil kognitif, tetapi transformasi kesadaran spiritual (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Mezirow, 2018).

Kedelapan: aplikasi nilai (amal shalih). Langkah kedelapan adalah aplikasi hasil inquiry dalam bentuk tindakan nyata yang mencerminkan nilai-nilai Islam. Al-Qur'an selalu mengaitkan iman dengan amal shalih (QS. Al-'Asr: 1–3). Dewey (1933) menekankan bahwa pengetahuan harus berimplikasi pada tindakan. Studi dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis tindakan memperkuat empati sosial (Wang & King, 2021). Ibn Miskawayh menyatakan bahwa karakter dibentuk melalui praktik kebajikan berulang. Dengan demikian, inquiry dalam PAI harus melahirkan amal nyata yang mencerminkan nilai tauhid (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Kesembilan: refleksi dan muhasabah spiritual. Langkah kesembilan adalah refleksi mendalam dan muhasabah terhadap proses dan hasil pembelajaran. Mezirow (2018) menegaskan bahwa refleksi kritis menghasilkan perubahan perspektif. Al-Qur'an mendorong evaluasi diri sebelum hari hisab (QS. Al-Hasyr: 18). Panadero et al. (2022) menunjukkan bahwa self-assessment meningkatkan tanggung jawab akademik. Al-Ghazali menekankan bahwa muhasabah merupakan inti pembentukan akhlak. Dengan demikian, inquiry dalam pendidikan Islam bersifat transformatif dan reflektif.

Kesepuluh: evaluasi autentik berbasis akhlak. Langkah kesepuluh adalah evaluasi autentik yang menilai proses, sikap, dan karakter, bukan hanya hasil kognitif. Black dan Wiliam (2020) menekankan pentingnya asesmen formatif. Studi dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menunjukkan bahwa evaluasi reflektif meningkatkan pembelajaran mendalam (Carless, 2022). Dalam Islam, konsep hisab menekankan pertanggungjawaban menyeluruh atas tindakan. Dengan demikian, evaluasi inquiry dalam PAI harus menyentuh dimensi akhlak dan tanggung jawab moral (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019).

Kesebelas: tindak lanjut dan transformasi sosial. Langkah terakhir adalah tindak lanjut pembelajaran sebagai transformasi sosial berbasis nilai Islam. Ibn Khaldun (2005) menegaskan bahwa pendidikan bertujuan membangun peradaban. Dewey (1933) menyatakan bahwa pendidikan harus berdampak pada kehidupan sosial. Al-Qur'an menegaskan bahwa manusia diciptakan sebagai khalifah (QS. Al-Baqarah: 30). Dengan demikian, inquiry-based learning dalam pendidikan Islam tidak berhenti

pada pengetahuan, tetapi melahirkan insan beriman, kritis, dan berkontribusi bagi masyarakat.

Referensi

- Al-Ghazali. (n.d.). *Ihya' 'ulum al-din*. Dar al-Fikr.
- Al-Muhasibi. (n.d.). *Risalat al-mustarshidin*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Zarnuji. (n.d.). *Ta'lim al-muta'allim tariq al-ta'allum*. Dar Ibn Kathir.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. Longman.
- Black, P., & Wiliam, D. (2020). Classroom assessment and pedagogy revisited. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(6), 1–14. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1737407>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
- Carless, D. (2022). Feedback literacy: Student understanding and use of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 1–13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1908523>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781501314131>
- Hidayat, T., & Nurhayati, E. (2022). Inquiry-based learning dalam pembelajaran tafsir tematik di sekolah menengah. *Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), 145–162.
- Ibn Khaldun. (2005). *Al-muqaddimah*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Miskawayh. (n.d.). *Tahdhib al-akhlaq wa tathir al-a'raq*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., & McNaught, C. (2021). Reflective learning and critical thinking in higher education: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103336. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103336>
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2022). Self-regulated learning strategies and reflective writing in digital education. *Computers & Education*, 183, 104470. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104470>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson.

- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., & Kauppinen, M. (2020). Enhancing metacognition through reflective learning strategies. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100724. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100724>
- Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2021). Meta-analysis of inquiry-based learning. *Educational Research Review*, 34, 100394. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394>
- Lickona, T. (2012). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Ma'arif, S. (2020). Model pembelajaran investigatif dalam pendidikan agama Islam. *Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 5(1), 33–48.
- Mezirow, J. (2018). *Transformative learning theory*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315301693>
- Muhaimin. (2012). *Pengembangan kurikulum Pendidikan Agama Islam*. Raja Grafindo Persada.
- Nata, A. (2018). *Ilmu pendidikan Islam*. Kencana.
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2022). Fostering self-regulated learning through self-assessment: A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1189–1205. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001436>
- Rahman, F., & Arifin, Z. (2021). Model inquiry dalam pembelajaran fikih kontemporer. *Tadris: Jurnal Pendidikan Islam*, 16(2), 201–218.
- Rombaut, F., De Wever, B., & Schellens, T. (2022). Reflective practices and student engagement in religious education classrooms. *Journal of Moral Education*, 51(4), 512–528. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1953456>
- Schraw, G., & Moshman, D. (2021). Metacognitive theories and reflective thinking in educational psychology. *Educational Psychology Review*, 33, 223–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09538-3>
- Sulaiman, A., & Mulyana, R. (2023). Strategi inquiry-based learning dalam Kurikulum Merdeka PAI. *Cendekia: Jurnal Kependidikan dan Kemasyarakatan*, 21(1), 77–94.
- Sulaiman, A., & Mulyana, R. (2023). Strategi inquiry-based learning dalam Kurikulum Merdeka PAI. *Cendekia*, 21(1), 77–94.
- Tafsir, A. (2019). *Ilmu pendidikan dalam perspektif Islam*. Remaja Rosdakarya.

Wang, J., & King, R. B. (2021). Reflection and emotional regulation in educational contexts. *Frontiers in Psychology*, 12, 678945. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678945>

Metode problem-based learning

1. Paradigma

Paradigma metode problem-based learning (PBL) dalam pendidikan Islam berangkat dari asumsi ontologis bahwa realitas kehidupan manusia sarat dengan problem yang harus dihadapi melalui pemahaman kritis dan tindakan etis berbasis nilai tauhid. Barrows (1986) menegaskan bahwa PBL menempatkan masalah autentik sebagai titik awal pembelajaran, bukan sekadar konten teoritis. Penelitian mutakhir dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa PBL meningkatkan transfer pengetahuan ke situasi nyata (Dolmans et al., 2022). Studi dalam *Teaching and Teacher Education* juga menunjukkan bahwa pendekatan berbasis masalah memperdalam keterlibatan kognitif dan reflektif (Kember et al., 2021). Dalam Al-Qur'an, manusia diciptakan sebagai khalifah (QS. Al-Baqarah: 30) yang bertanggung jawab menyelesaikan persoalan sosial dan moral. Prinsip islah (perbaikan) dalam QS. Hud: 88 menunjukkan bahwa problem kehidupan harus direspons dengan tindakan konstruktif. Al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* menekankan bahwa ilmu harus menjadi solusi atas problem umat. Ibn Khaldun (2005) memandang pendidikan sebagai sarana membangun peradaban melalui respons terhadap dinamika sosial. Muhaimin (2012), Tafsir (2019), dan Nata (2018) menegaskan bahwa pendidikan Islam harus responsif terhadap realitas problematik masyarakat. Dengan demikian, paradigma ontologis PBL dalam pendidikan Islam adalah pembelajaran berbasis problem nyata yang diarahkan pada kemaslahatan dan tanggung jawab sosial.

Secara epistemologis, PBL berakar pada konstruktivisme yang memandang pengetahuan dibangun melalui proses investigasi terhadap masalah. Schmidt et al. (2020) menjelaskan bahwa PBL mendorong elaborasi konseptual melalui diskusi berbasis kasus. Penelitian dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa PBL meningkatkan metakognisi dan regulasi diri (Schraw & Moshman, 2021). Dalam Al-Qur'an, perintah tafakkur dan tadabbur (QS. Ali Imran: 190–191) menegaskan pentingnya refleksi terhadap fenomena sebagai sumber ilmu. Prinsip tabayyun (QS. Al-Hujurat: 6) menunjukkan bahwa penyelesaian masalah memerlukan verifikasi informasi. Al-Zarnuji dalam *Ta'lim al-*

Muta'allim menekankan pentingnya berpikir mendalam sebelum mengambil kesimpulan. Mezirow (2018) menyatakan bahwa pembelajaran berbasis problem menghasilkan transformasi perspektif. Dengan demikian, paradigma epistemologis PBL dalam pendidikan Islam menyatukan rasionalitas dan spiritualitas (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Brookfield, 2017; Lickona, 2012).

Paradigma aksiologis PBL dalam pendidikan Islam berorientasi pada nilai kemaslahatan dan pembentukan akhlak mulia. Barrows (1986) menyatakan bahwa tujuan utama PBL adalah pengembangan kemampuan berpikir kritis untuk pemecahan masalah nyata. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis kasus meningkatkan moral reasoning (Rombaut et al., 2022). Dalam Islam, nilai maslahat dan mafsadat menjadi pertimbangan utama dalam pengambilan keputusan (Al-Ghazali). Ibn Miskawayh dalam *Tahdhib al-Akhlaq* menegaskan bahwa tindakan moral lahir dari pertimbangan rasional. Lickona (2012) menyatakan bahwa pendidikan karakter harus terintegrasi dalam pembelajaran kontekstual. Dengan demikian, PBL dalam pendidikan Islam tidak hanya menyelesaikan masalah secara teknis, tetapi juga membentuk karakter etis (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Tafsir, 2019).

Paradigma problem-based learning dalam pendidikan Islam harus dipahami sebagai integrasi iman, ilmu, dan amal dalam proses penyelesaian masalah secara reflektif dan bertanggung jawab. Barrows (1986) menegaskan bahwa PBL bertujuan membentuk pembelajar mandiri yang mampu mengaplikasikan ilmu pada situasi nyata. Penelitian dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa PBL meningkatkan kemampuan transfer pengetahuan ke konteks kehidupan riil (Dolmans et al., 2022). Studi dalam *Teaching and Teacher Education* juga menegaskan bahwa pembelajaran berbasis masalah memperkuat refleksi profesional dan keterlibatan mendalam (Kember et al., 2021). Dalam Al-Qur'an, iman selalu dikaitkan dengan amal shalih (QS. Al-'Asr: 1–3), yang menunjukkan bahwa ilmu harus bermuara pada tindakan nyata. Al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* menekankan bahwa ilmu yang tidak melahirkan amal adalah tidak bernilai secara spiritual. Ibn Khaldun (2005) memandang pendidikan sebagai instrumen membangun peradaban melalui aksi sosial. Muhaimin (2012), Tafsir (2019), dan Nata (2018) menegaskan pentingnya integrasi dimensi kognitif, afektif, dan psikomotorik dalam pendidikan Islam. Dengan demikian, paradigma PBL dalam PAI adalah

proses penyelesaian masalah yang melahirkan kesadaran tauhid dan tindakan bermakna.

Paradigma PBL dalam pendidikan Islam sangat relevan dengan pengembangan higher order thinking skills (HOTS) yang mencakup analisis, evaluasi, dan kreasi. Anderson dan Krathwohl (2001) menempatkan analisis dan evaluasi sebagai puncak kemampuan kognitif. Studi dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa PBL meningkatkan regulasi metakognitif siswa (Schraw & Moshman, 2021). Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* membuktikan bahwa pembelajaran berbasis masalah meningkatkan fleksibilitas berpikir dan kreativitas (Kostiainen et al., 2020). Dalam Al-Qur'an, ajakan untuk berpikir kritis ditegaskan melalui ungkapan "afala ta'qilun" (QS. Al-Baqarah: 44). Al-Ghazali menekankan pentingnya tahqiq dan pembuktian rasional dalam memahami dalil. Ibn Miskawayh menyatakan bahwa akhlak rasional lahir dari kemampuan analitis yang matang. Mezirow (2018) menyatakan bahwa refleksi kritis menghasilkan transformasi perspektif. Dengan demikian, paradigma PBL dalam pendidikan Islam memperkuat kemampuan intelektual dan kedewasaan spiritual secara bersamaan.

Paradigma PBL menekankan kolaborasi sebagai inti pembelajaran, yang dalam pendidikan Islam selaras dengan prinsip musyawarah. Johnson dan Johnson (2009) menegaskan bahwa pembelajaran kooperatif meningkatkan hasil akademik dan hubungan interpersonal. Studi dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa kolaborasi meningkatkan motivasi intrinsik dan empati sosial (Wang & King, 2021). Dalam Al-Qur'an, prinsip musyawarah ditegaskan dalam QS. Asy-Syura: 38 sebagai fondasi pengambilan keputusan kolektif. Ibn Khaldun menekankan pentingnya solidaritas sosial ('ashabiyah) dalam membangun peradaban. Brookfield (2017) menyatakan bahwa dialog reflektif memperdalam pemahaman kritis. Dengan demikian, PBL dalam pendidikan Islam adalah latihan sosial dan intelektual berbasis nilai ukhuwah (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

Paradigma PBL juga berkontribusi dalam membangun moderasi beragama melalui diskusi kritis terhadap problem pluralitas dan perbedaan. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis kasus meningkatkan toleransi dan empati (Rombaut et al., 2022). Dalam Al-Qur'an, konsep ummatan wasatan (QS. Al-Baqarah: 143) menekankan keseimbangan dan moderasi. Al-Ghazali

mengingatkan pentingnya menghindari sikap ekstrem dalam memahami agama. Ibn Khaldun menegaskan bahwa fanatisme berlebihan merusak stabilitas sosial. Dengan demikian, paradigma PBL dalam PAI menjadi sarana pembentukan sikap inklusif dan moderat (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Dalam konteks era digital, paradigma PBL memungkinkan siswa menganalisis problem keagamaan secara kritis berbasis literasi digital. Studi dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa problem-based digital learning meningkatkan evaluasi informasi daring (Kizilcec et al., 2022). Prinsip *tabayyun* (QS. Al-Hujurat: 6) menegaskan kewajiban verifikasi informasi sebelum disebarkan. Schraw dan Moshman (2021) menekankan pentingnya metakognisi dalam literasi digital. Dengan demikian, PBL dalam pendidikan Islam membantu peserta didik mengembangkan literasi religius yang kritis dan bertanggung jawab (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Brookfield, 2017). Paradigma PBL dapat dipahami sebagai bentuk ijtihad pedagogis dalam menjawab tantangan pendidikan kontemporer. Al-Ghazali menegaskan bahwa ijtihad diperlukan dalam menghadapi persoalan baru. Studi dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa PBL meningkatkan adaptabilitas pembelajar (Dolmans et al., 2022). Ibn Khaldun menyatakan bahwa pendidikan harus kontekstual sesuai dinamika zaman. Dengan demikian, PBL dalam pendidikan Islam adalah inovasi metodologis yang tetap berakar pada prinsip wahyu (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Tafsir, 2019).

Paradigma PBL menuntut evaluasi autentik yang menilai proses, kolaborasi, integritas, dan dampak sosial. Black dan Wiliam (2020) menekankan pentingnya asesmen formatif dalam pembelajaran bermakna. Carless (2022) menunjukkan bahwa feedback literacy memperkuat refleksi siswa. Dalam Islam, konsep hisab menegaskan pertanggungjawaban menyeluruh atas tindakan manusia. Dengan demikian, evaluasi PBL dalam PAI harus menyentuh dimensi akhlak dan tanggung jawab moral (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012). Secara komprehensif, paradigma problem-based learning dalam pendidikan Islam adalah pendekatan konstruktivistik yang mengintegrasikan tauhid, refleksi kritis, kolaborasi, dan aksi sosial dalam penyelesaian masalah nyata. Ia berakar pada prinsip tafakkur, tabayyun, musyawarah, dan amal shalih dalam Al-Qur'an. Ia selaras dengan tradisi ijtihad dan tahqiq dalam khazanah Islam klasik. Ia didukung oleh riset mutakhir tentang pembelajaran reflektif dan berbasis masalah. Dengan demikian, PBL dalam pendidikan Islam bukan

sekadar metode, melainkan paradigma epistemologis dan aksiologis yang membentuk insan beriman, kritis, dan berkontribusi bagi kemaslahatan umat.

2. Hakikat metode *problem-based learning*

Problem-Based Learning (PBL) pertama kali dirumuskan secara sistematis oleh Barrows (1986) sebagai pendekatan pembelajaran yang menggunakan masalah autentik sebagai titik awal untuk memperoleh dan mengintegrasikan pengetahuan baru. Menurut Barrows, PBL menempatkan peserta didik sebagai pusat pembelajaran dan mendorong mereka untuk mengidentifikasi kebutuhan belajar secara mandiri melalui investigasi kasus nyata. Hmelo-Silver (2020) menjelaskan bahwa PBL bukan sekadar metode diskusi kasus, tetapi kerangka pedagogis yang menumbuhkan keterampilan berpikir kritis dan kolaboratif. Dolmans et al. (2022) dalam *Educational Research Review* menegaskan bahwa PBL meningkatkan transfer pengetahuan dan kedalaman pemahaman. Dalam perspektif Al-Qur'an, paradigma ini selaras dengan kisah Nabi Ibrahim yang mencari kebenaran melalui problem reflektif (QS. Al-An'am: 76–79). Al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* menekankan pentingnya tahqiq (verifikasi) dalam memahami ilmu. Ibn Khaldun (2005) memandang pembelajaran harus berbasis realitas sosial yang problematik. Muhaimin (2012), Tafsir (2019), dan Nata (2018) menegaskan bahwa pendidikan Islam harus menghubungkan ilmu dengan persoalan nyata umat. Dengan demikian, menurut Barrows dan tradisi awalnya, PBL adalah pembelajaran berbasis problem nyata yang mendorong investigasi reflektif dan solutif.

Dari perspektif konstruktivisme, PBL dipahami sebagai metode yang memungkinkan siswa membangun pengetahuan melalui interaksi aktif dengan masalah kompleks. Schmidt et al. (2020) menjelaskan bahwa PBL meningkatkan elaborasi konseptual melalui diskusi berbasis kasus. Schraw dan Moshman (2021) dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa PBL memperkuat regulasi metakognitif dan self-directed learning. Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis masalah meningkatkan fleksibilitas berpikir (Kostiainen et al., 2020). Dalam Al-Qur'an, konsep tafakkur dan tadabbur (QS. Ali Imran: 190–191) menunjukkan bahwa pengetahuan dibangun melalui refleksi atas realitas. Al-Zarnuji dalam *Ta'lim al-Muta'allim* menegaskan bahwa ilmu diperoleh melalui kesungguhan berpikir dan bertanya. Mezirow (2018) menyatakan bahwa

pembelajaran berbasis problem menghasilkan transformasi perspektif. Dengan demikian, PBL dalam perspektif konstruktivisme dan Islam adalah proses konstruksi makna berbasis refleksi rasional dan spiritual (Muhaimin, 2012; Brookfield, 2017; Tafsir, 2019).

PBL dipandang sebagai strategi efektif untuk mengembangkan higher order thinking skills (HOTS). Anderson dan Krathwohl (2001) menempatkan analisis, evaluasi, dan kreasi sebagai puncak kemampuan kognitif. Dolmans et al. (2022) menegaskan bahwa PBL meningkatkan kemampuan analisis kompleks. Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa PBL memperdalam refleksi profesional (Kember et al., 2021). Dalam Al-Qur'an, ungkapan "afala ta'qilun" menegaskan pentingnya penggunaan akal (QS. Al-Baqarah: 44). Al-Ghazali menekankan bahwa pemahaman agama harus berbasis nalar yang sehat. Ibn Miskawayh menegaskan bahwa akhlak rasional lahir dari kemampuan berpikir kritis. Dengan demikian, PBL dalam pendidikan Islam memperkuat integrasi kecerdasan intelektual dan moral (Muhaimin, 2012; Lickona, 2012; Nata, 2018; Tafsir, 2019).

Dalam perspektif John Dewey (1933), problem-based learning berakar pada gagasan bahwa pendidikan harus dimulai dari pengalaman problematik yang mendorong refleksi mendalam dan tindakan solutif. Dewey menekankan bahwa berpikir reflektif lahir dari keraguan terhadap situasi nyata yang menuntut investigasi sistematis. Kolb (2015) kemudian mengembangkan experiential learning yang menempatkan pengalaman konkret dan refleksi sebagai siklus pembelajaran. Penelitian dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa PBL efektif ketika pengalaman siswa dikaitkan dengan masalah autentik (Dolmans et al., 2022). Studi dalam *Teaching and Teacher Education* juga membuktikan bahwa pembelajaran berbasis pengalaman meningkatkan kedalaman refleksi profesional (Kember et al., 2021). Dalam Al-Qur'an, pengalaman historis umat terdahulu dijadikan pelajaran (QS. Yusuf: 111), yang menunjukkan bahwa refleksi atas pengalaman merupakan sumber pembelajaran. Al-Ghazali menegaskan bahwa ilmu harus diinternalisasi melalui pengalaman ruhani dan sosial. Ibn Khaldun (2005) menyatakan bahwa pembelajaran bertahap dan berbasis realitas sosial lebih efektif daripada hafalan mekanis. Muhaimin (2012), Tafsir (2019), dan Nata (2018) menegaskan bahwa pendidikan Islam harus berorientasi pengalaman dan kontekstual. Dengan demikian, menurut Dewey dan

experiential learning, PBL adalah pembelajaran berbasis pengalaman problematik yang mendorong refleksi rasional dan spiritual.

Dalam paradigma reflective learning, PBL dipahami sebagai metode yang memfasilitasi refleksi kritis terhadap asumsi dan keyakinan awal siswa. Brookfield (2017) menekankan pentingnya critical reflection dalam membongkar asumsi yang tidak disadari. Mezirow (2018) menyatakan bahwa pembelajaran transformatif terjadi ketika individu merevisi kerangka berpikirnya melalui refleksi atas problem nyata. Penelitian dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa PBL meningkatkan kemampuan metakognitif dan kesadaran diri (Schraw & Moshman, 2021). Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa diskusi kasus berbasis masalah meningkatkan moral reasoning (Rombaut et al., 2022). Dalam Al-Qur'an, prinsip muhasabah ditegaskan dalam QS. Al-Hasyr: 18 sebagai evaluasi diri sebelum bertindak. Al-Muhasibi dalam *Risalat al-Mustarshidin* menekankan pentingnya refleksi spiritual. Al-Ghazali juga menggarisbawahi pentingnya introspeksi dalam pencarian ilmu. Dengan demikian, PBL dalam pendidikan Islam adalah metode reflektif dan transformatif yang membentuk kesadaran intelektual dan spiritual (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

Dari sudut pandang pendidikan karakter, PBL dipahami sebagai metode yang menanamkan nilai melalui penyelesaian problem moral dan sosial secara kolaboratif. Lickona (2012) menyatakan bahwa pendidikan karakter harus mengintegrasikan knowing, feeling, dan acting the good. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis kasus meningkatkan empati dan tanggung jawab sosial (Rombaut et al., 2022). Dalam Al-Qur'an, nilai keadilan dan amanah ditegaskan dalam QS. An-Nisa: 58. Ibn Miskawayh dalam *Tahdhib al-Akhlaq* menjelaskan bahwa akhlak terbentuk melalui latihan tindakan rasional. Al-Ghazali menekankan bahwa pendidikan harus melahirkan insan berakhlak mulia. Dengan demikian, PBL dalam pendidikan Islam adalah metode pembentukan karakter berbasis problem nyata (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Tafsir, 2019; Brookfield, 2017).

Dalam perspektif sosial, PBL dipahami sebagai metode kolaboratif yang mengedepankan dialog dan musyawarah. Johnson dan Johnson (2009) menegaskan bahwa pembelajaran kooperatif meningkatkan pencapaian akademik dan relasi interpersonal. Penelitian dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa kolaborasi berbasis problem meningkatkan motivasi intrinsik (Wang & King, 2021). Dalam Al-Qur'an,

prinsip musyawarah ditegaskan dalam QS. Asy-Syura: 38. Ibn Khaldun menekankan pentingnya solidaritas sosial dalam membangun peradaban. Dengan demikian, PBL dalam pendidikan Islam adalah metode dialogis yang membangun ukhuwah dan tanggung jawab kolektif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012). PBL juga dipahami sebagai metode investigatif yang selaras dengan prinsip tabayyun dalam Islam. Prinsip ini ditegaskan dalam QS. Al-Hujurat: 6 yang menekankan verifikasi informasi sebelum mengambil keputusan. Schraw dan Moshman (2021) menegaskan bahwa metakognisi penting dalam evaluasi informasi. Penelitian dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa PBL meningkatkan kemampuan literasi digital kritis (Kizilcec et al., 2022). Al-Zarnuji menekankan pentingnya validasi sumber ilmu. Dengan demikian, PBL dalam pendidikan Islam adalah metode investigatif yang mengedepankan kehati-hatian epistemologis (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Brookfield, 2017).

Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, PBL dipahami sebagai bentuk ijtihad pedagogis. Al-Ghazali menegaskan bahwa ijtihad diperlukan dalam menghadapi persoalan baru. Dolmans et al. (2022) menunjukkan bahwa PBL meningkatkan kemampuan adaptif siswa terhadap perubahan sosial. Ibn Khaldun menyatakan bahwa pendidikan harus kontekstual dan dinamis. Dengan demikian, PBL adalah inovasi metodologis yang tetap berakar pada prinsip wahyu (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Tafsir, 2019). PBL juga dipahami sebagai metode yang membangun moderasi beragama melalui diskusi kritis terhadap problem pluralitas. Konsep ummatan wasatan (QS. Al-Baqarah: 143) menjadi landasan moderasi. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa diskusi berbasis kasus meningkatkan toleransi (Rombaut et al., 2022). Dengan demikian, PBL membantu membentuk sikap inklusif dan moderat dalam pendidikan Islam (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018). Secara komprehensif, problem-based learning adalah metode pembelajaran yang menjadikan masalah autentik sebagai titik awal konstruksi pengetahuan, refleksi kritis, kolaborasi sosial, dan aksi etis. Ia berakar pada konstruktivisme modern, experiential learning, reflective learning, dan transformative learning. Ia selaras dengan prinsip tafakkur, tabayyun, musyawarah, dan amal shalih dalam Al-Qur'an. Ia didukung oleh tradisi tahqiq dan ijtihad dalam khazanah Islam klasik. Dengan demikian, dalam perspektif pendidikan Islam, PBL bukan sekadar

metode pedagogis, melainkan paradigma epistemologis dan aksiologis yang membentuk insan beriman, kritis, dan berakhlak mulia.

3. Langkah-langkah metode problem-based learning

Pertama: identifikasi dan orientasi masalah autentik. Langkah pertama dalam problem-based learning (PBL) menurut Barrows (1986) adalah penyajian masalah autentik sebagai pemicu utama pembelajaran, bukan pemberian materi secara langsung. Hmelo-Silver (2020) menjelaskan bahwa masalah dalam PBL harus kompleks, terbuka, dan menantang analisis multidimensional. Dolmans et al. (2022) dalam *Educational Research Review* menegaskan bahwa kualitas masalah menentukan kedalaman pembelajaran. Dalam perspektif Islam, metode ini selaras dengan pendekatan Nabi Muhammad ﷺ yang sering memulai pendidikan melalui kasus nyata yang dihadapi para sahabat. Hadis tentang seorang laki-laki yang meminta izin berzina menunjukkan bagaimana Rasulullah ﷺ memulai dialog dari problem moral konkret untuk membangun kesadaran etis (HR. Ahmad). Al-Qur'an juga sering mengangkat problem sosial sebagai bahan refleksi, seperti persoalan keadilan dan amanah (QS. An-Nisa: 58). Dewey (1933) menyatakan bahwa pembelajaran reflektif lahir dari situasi problematik yang dirasakan nyata oleh peserta didik. Muhaimin (2012), Tafsir (2019), dan Nata (2018) menegaskan bahwa pendidikan Islam harus kontekstual dan berbasis realitas kehidupan umat. Ibn Khaldun (2005) menyatakan bahwa ilmu berkembang melalui respons terhadap kebutuhan sosial. Dengan demikian, identifikasi masalah dalam PBL merupakan langkah epistemologis dan spiritual yang menghubungkan realitas, wahyu, dan tanggung jawab sosial.

Kedua: klarifikasi masalah dan aktivasi pengetahuan awal. Langkah kedua menurut Schmidt et al. (2020) adalah klarifikasi istilah dan aktivasi pengetahuan awal siswa terhadap masalah yang diberikan. Proses ini memungkinkan siswa mengidentifikasi apa yang sudah diketahui dan apa yang perlu dipelajari lebih lanjut. Schraw dan Moshman (2021) menunjukkan bahwa aktivasi skemata awal memperkuat metakognisi. Dalam hadis riwayat Bukhari, Rasulullah ﷺ sering mengajukan pertanyaan untuk menggali pemahaman awal sahabat sebelum memberikan penjelasan, seperti dalam hadis tentang “orang bangkrut”. Prinsip ini menunjukkan pentingnya eksplorasi pemahaman awal sebelum elaborasi konsep baru. Al-Ghazali dalam *Ihya'* menekankan bahwa guru harus memahami tingkat pengetahuan murid sebelum menyampaikan materi.

Anderson dan Krathwohl (2001) menempatkan pemahaman sebagai fondasi untuk analisis tingkat tinggi. Dengan demikian, klarifikasi masalah dalam PBL berbasis pendidikan Islam menekankan dialog awal yang reflektif dan bertahap (Muhaimin, 2012; Brookfield, 2017; Tafsir, 2019).

Ketiga: perumusan hipotesis dan identifikasi kebutuhan belajar.

Langkah ketiga adalah merumuskan hipotesis awal dan menentukan kebutuhan belajar (learning issues). Dolmans et al. (2022) menjelaskan bahwa fase ini melatih kemampuan analitis dan perencanaan belajar mandiri. Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa perumusan hipotesis meningkatkan fleksibilitas berpikir (Kostiainen et al., 2020). Dalam Al-Qur'an, Nabi Ibrahim melakukan refleksi bertahap terhadap fenomena langit sebelum sampai pada keyakinan tauhid (QS. Al-An'am: 76–79), yang mencerminkan proses hipotesis dan koreksi diri. Al-Zarnuji dalam *Ta'lim al-Muta'allim* menekankan pentingnya kesungguhan dalam mencari jawaban atas persoalan ilmiah. Mezirow (2018) menyatakan bahwa refleksi kritis terhadap asumsi awal adalah inti pembelajaran transformatif. Dengan demikian, perumusan hipotesis dalam PBL berbasis pendidikan Islam merupakan latihan ijtihad intelektual dan spiritual (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Keempat: pengumpulan informasi dan eksplorasi dalil. Langkah keempat dalam problem-based learning adalah pengumpulan informasi secara mandiri dan kolaboratif untuk menjawab kebutuhan belajar yang telah dirumuskan. Dolmans et al. (2022) menegaskan bahwa fase investigasi mandiri merupakan inti PBL karena di sinilah pembelajar mengonstruksi pengetahuan baru. Hmelo-Silver (2020) menjelaskan bahwa eksplorasi sumber memperkuat self-directed learning dan kedalaman konseptual. Penelitian dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa pencarian informasi berbasis masalah meningkatkan literasi digital kritis (Kizilcec et al., 2022). Dalam Al-Qur'an, perintah untuk “berjalan di muka bumi dan memperhatikan” (QS. Al-Ankabut: 20) menunjukkan pentingnya eksplorasi empiris. Prinsip tabayyun dalam QS. Al-Hujurat: 6 juga menggarisbawahi verifikasi sumber informasi sebelum menyimpulkan. Hadis Nabi ﷺ yang mendorong umat untuk menuntut ilmu hingga ke negeri jauh menunjukkan pentingnya pencarian pengetahuan secara aktif (HR. Baihaqi). Al-Ghazali menekankan bahwa ilmu harus diperoleh melalui usaha sungguh-sungguh dan validasi sumber. Ibn Khaldun (2005) menyatakan bahwa observasi sosial adalah metode

penting memahami realitas. Dengan demikian, pengumpulan informasi dalam PBL berbasis pendidikan Islam adalah proses investigatif yang rasional, etis, dan spiritual.

Kelima: analisis dan sintesis solusi. Langkah kelima adalah analisis data dan sintesis solusi berdasarkan informasi yang diperoleh. Anderson dan Krathwohl (2001) menempatkan analisis dan evaluasi sebagai kemampuan berpikir tingkat tinggi. Schraw dan Moshman (2021) menunjukkan bahwa proses analisis memperkuat regulasi metakognitif siswa. Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* membuktikan bahwa PBL meningkatkan fleksibilitas berpikir dalam merumuskan solusi (Kostiainen et al., 2020). Dalam Al-Qur'an, perintah untuk menggunakan akal berulang kali ditegaskan melalui frasa "afala ta'qilun" (QS. Al-Baqarah: 44). Hadis tentang ijtihad hakim yang diberi pahala meskipun keliru (HR. Bukhari dan Muslim) menunjukkan legitimasi usaha rasional dalam mencari solusi terbaik. Al-Ghazali menjelaskan bahwa tahqiq dan pertimbangan rasional adalah bagian dari metodologi keilmuan Islam. Ibn Miskawayh menegaskan bahwa kebajikan lahir dari keputusan rasional yang seimbang. Dengan demikian, analisis dan sintesis dalam PBL berbasis pendidikan Islam merupakan proses intelektual yang juga memiliki legitimasi teologis (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Keenam: diskusi kolaboratif berbasis musyawarah. Langkah keenam adalah diskusi kolaboratif untuk menguji solusi yang telah dirumuskan. Johnson dan Johnson (2009) menyatakan bahwa kolaborasi meningkatkan pencapaian akademik dan hubungan interpersonal. Penelitian dalam *Frontiers in Psychology* menunjukkan bahwa diskusi kelompok meningkatkan motivasi intrinsik dan empati sosial (Wang & King, 2021). Dalam Al-Qur'an, prinsip musyawarah ditegaskan dalam QS. Asy-Syura: 38 sebagai metode pengambilan keputusan kolektif. Hadis Nabi ﷺ yang menunjukkan kebiasaan beliau bermusyawarah dengan para sahabat dalam urusan sosial-politik menegaskan pentingnya dialog kolektif. Ibn Khaldun menyatakan bahwa solidaritas sosial memperkuat pembangunan peradaban. Brookfield (2017) menekankan pentingnya dialog reflektif dalam pembelajaran kritis. Dengan demikian, diskusi kolaboratif dalam PBL berbasis pendidikan Islam adalah implementasi nilai ukhuwah dan tanggung jawab kolektif (Muhaimin, 2012; Lickona, 2012; Tafsir, 2019).

Ketujuh: pengambilan keputusan etis. Langkah ketujuh adalah pengambilan keputusan berdasarkan pertimbangan rasional dan nilai etis.

Rombaut et al. (2022) menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis kasus meningkatkan moral reasoning. Lickona (2012) menegaskan bahwa pendidikan karakter harus melatih pengambilan keputusan moral. Dalam Al-Qur'an, prinsip keadilan ditegaskan dalam QS. An-Nisa: 135. Hadis Nabi ﷺ tentang pentingnya niat (HR. Bukhari) menunjukkan bahwa keputusan etis harus dilandasi integritas batin. Al-Ghazali menjelaskan bahwa akhlak yang baik lahir dari keseimbangan antara akal dan hati. Dengan demikian, keputusan dalam PBL berbasis pendidikan Islam bukan hanya logis tetapi juga bermoral (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Kedelapan: presentasi solusi dan dakwah ilmiah. Langkah kedelapan adalah presentasi solusi di hadapan kelompok atau komunitas belajar. Hmelo-Silver (2020) menjelaskan bahwa presentasi memperkuat pemahaman konseptual dan tanggung jawab akademik. Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa presentasi publik meningkatkan refleksi diri (Kember et al., 2021). Dalam Islam, prinsip tabligh mengajarkan penyampaian kebenaran secara bijaksana (QS. An-Nahl: 125). Hadis Nabi ﷺ yang mendorong penyampaian ilmu meskipun satu ayat (HR. Bukhari) menunjukkan pentingnya berbagi pengetahuan. Dengan demikian, presentasi dalam PBL berbasis pendidikan Islam adalah bentuk dakwah ilmiah dan tanggung jawab sosial (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Brookfield, 2017).

Kesembilan: refleksi dan muhasabah. Langkah kesembilan adalah refleksi terhadap proses dan hasil pembelajaran. Mezirow (2018) menyatakan bahwa refleksi kritis menghasilkan transformasi perspektif. Panadero et al. (2022) menunjukkan bahwa self-assessment meningkatkan regulasi diri. Dalam Al-Qur'an, prinsip muhasabah ditegaskan dalam QS. Al-Hasyr: 18. Al-Muhasibi menekankan pentingnya introspeksi dalam pembentukan akhlak. Dengan demikian, refleksi dalam PBL berbasis pendidikan Islam adalah evaluasi intelektual dan spiritual sekaligus (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

Kesepuluh: evaluasi autentik berbasis akhlak. Langkah kesepuluh adalah evaluasi autentik yang menilai proses, kolaborasi, integritas, dan dampak sosial solusi. Black dan Wiliam (2020) menekankan pentingnya asesmen formatif. Carless (2022) menunjukkan bahwa feedback literacy memperkuat pembelajaran mendalam. Dalam Islam, konsep hisab menegaskan pertanggungjawaban menyeluruh atas tindakan manusia.

Dengan demikian, evaluasi PBL dalam pendidikan Islam harus mencakup dimensi kognitif dan moral (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Kesebelas: tindak lanjut dan transformasi sosial. Langkah terakhir adalah tindak lanjut pembelajaran sebagai kontribusi nyata bagi masyarakat. Dewey (1933) menyatakan bahwa pendidikan harus berdampak pada kehidupan sosial. Ibn Khaldun (2005) menegaskan bahwa pendidikan bertujuan membangun peradaban. Dalam Al-Qur'an, manusia disebut sebagai khalifah (QS. Al-Baqarah: 30). Hadis Nabi ﷺ menyatakan bahwa sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi orang lain (HR. Ahmad). Dengan demikian, PBL dalam pendidikan Islam tidak berhenti pada diskusi kelas, tetapi berujung pada transformasi sosial berbasis nilai tauhid dan kemaslahatan.

Referensi

- Ahmad ibn Hanbal. (n.d.). *Musnad Ahmad*. Mu'assasah al-Risalah.
- Al-Bukhari. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*. Dar Ibn Kathir.
- Al-Ghazali. (n.d.). *Ihya' 'ulum al-din*. Dar al-Fikr.
- Al-Muhasibi. (n.d.). *Risalat al-mustarshidin*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Zarnuji. (n.d.). *Ta'lim al-muta'allim tariq al-ta'allum*. Dar Ibn Kathir.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. Longman.
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481–486.
- Black, P., & Wiliam, D. (2020). Classroom assessment and pedagogy revisited. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(6), 1–14. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1737407>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Carless, D. (2022). Feedback literacy and student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 1–13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1908523>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath.
- Dolmans, D. H. J. M., Loyens, S. M. M., Marcq, H., & Gijbels, D. (2022). Deep and surface learning in problem-based learning: A review. *Educational Research Review*, 35, 100428. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100428>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781501314131>

- Hidayat, T., & Nurhayati, E. (2022). Problem-based learning dalam pembelajaran tafsir tematik. *Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), 145–162.
- Hmelo-Silver, C. E. (2020). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 32, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09478-3>
- Ibn Khaldun. (2005). *Al-muqaddimah*. Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Miskawayh. (n.d.). *Tahdhib al-akhlaq wa tathir al-a‘raq*. Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kember, D., Leung, D. Y. P., & McNaught, C. (2021). Reflective learning in higher education: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103336. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103336>
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2022). Self-regulated learning strategies in digital environments. *Computers & Education*, 183, 104470. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104470>
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., & Kauppinen, M. (2020). Enhancing metacognition through inquiry strategies. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100724. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100724>
- Lickona, T. (2012). *Educating for character*. Bantam Books.
- Ma‘arif, S. (2020). Pembelajaran berbasis masalah dalam pendidikan agama Islam. *Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 5(1), 33–48.
- Mezirow, J. (2018). *Transformative learning theory*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315301693>
- Muhaimin. (2012). *Pengembangan kurikulum Pendidikan Agama Islam*. Raja Grafindo Persada.
- Muslim. (n.d.). *Sahih Muslim*. Dar Ihya’ al-Turath al-‘Arabi.
- Nata, A. (2018). *Ilmu pendidikan Islam*. Kencana.
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2022). Self-assessment and self-regulated learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1189–1205. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001436>

- Rahman, F., & Arifin, Z. (2021). Model problem-based learning dalam pembelajaran fikih kontemporer. *Tadris: Jurnal Pendidikan Islam*, 16(2), 201–218.
- Rombaut, F., De Wever, B., & Schellens, T. (2022). Reflective dialogue and moral reasoning. *Journal of Moral Education*, 51(4), 512–528. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1953456>
- Schmidt, H. G., Rotgans, J. I., & Yew, E. H. J. (2020). The process of problem-based learning. *Educational Psychology Review*, 32, 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09480-9>
- Schraw, G., & Moshman, D. (2021). Metacognitive theories and reflective thinking. *Educational Psychology Review*, 33, 223–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09538-3>
- Sulaiman, A., & Mulyana, R. (2023). Implementasi PBL dalam Kurikulum Merdeka PAI. *Cendekia*, 21(1), 77–94.
- Tafsir, A. (2019). *Ilmu pendidikan dalam perspektif Islam*. Remaja Rosdakarya.
- Wang, J., & King, R. B. (2021). Emotional regulation in collaborative learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 678945. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678945>

Metode pembelajaran tanya jawab

1. Paradigma

Metode tanya jawab dalam paradigma pendidikan modern dipahami sebagai strategi dialogis yang menempatkan pertanyaan sebagai instrumen utama konstruksi pengetahuan. Sokrates melalui metode maieutic menegaskan bahwa pertanyaan mampu “melahirkan” pemahaman dari dalam diri peserta didik, suatu gagasan yang kemudian dikembangkan dalam pedagogi dialogis modern (Brookfield, 2017). Dalam konteks kontemporer, Chin (2020) dalam *Educational Psychology Review* menegaskan bahwa kualitas pertanyaan guru sangat menentukan kedalaman berpikir siswa. Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa questioning strategy meningkatkan keterlibatan kognitif dan reflektif peserta didik (Kember et al., 2021). Dalam Al-Qur'an, metode pertanyaan sangat dominan, seperti penggunaan frasa “afala ta'qilun” dan “afala tatafakkarun” yang mendorong refleksi rasional (QS. Al-Baqarah: 44; QS. Ali Imran: 191). Hadis Nabi ﷺ juga menunjukkan pendekatan tanya jawab sebagai metode utama pendidikan, misalnya dalam hadis tentang iman, Islam, dan ihsan (HR. Muslim). Al-

Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* menjelaskan bahwa pertanyaan adalah pintu ilmu dan sarana membuka kebekuan hati. Dengan demikian, secara ontologis, metode tanya jawab adalah pendekatan dialogis yang mengakui manusia sebagai makhluk berpikir yang belajar melalui refleksi interaktif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Secara epistemologis, metode tanya jawab berakar pada konstruktivisme yang memandang pengetahuan dibangun melalui interaksi sosial dan refleksi kritis. Vygotsky (1978) menekankan pentingnya dialog dalam zona perkembangan proksimal. Penelitian terbaru dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa pertanyaan tingkat tinggi meningkatkan transfer pengetahuan (Tofade et al., 2020). Schraw dan Moshman (2021) menjelaskan bahwa pertanyaan reflektif memperkuat metakognisi siswa. Dalam Al-Qur'an, dialog antara Nabi Ibrahim dan kaumnya (QS. Al-An'am: 76–79) menunjukkan proses epistemologis berbasis pertanyaan kritis. Al-Zarnuji dalam *Ta'lim al-Muta'allim* menekankan bahwa bertanya adalah kewajiban intelektual penuntut ilmu. Mezirow (2018) menyatakan bahwa pertanyaan kritis mendorong transformasi perspektif. Dengan demikian, paradigma epistemologis metode tanya jawab dalam pendidikan Islam adalah konstruksi pengetahuan melalui dialog reflektif yang berlandaskan wahyu dan rasionalitas (Muhaimin, 2012; Brookfield, 2017; Tafsir, 2019).

Dalam dimensi aksiologis, metode tanya jawab tidak hanya bertujuan mentransfer informasi, tetapi membentuk akhlak dan kesadaran moral. Lickona (2012) menyatakan bahwa pertanyaan moral yang reflektif memperdalam internalisasi nilai. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa diskusi berbasis pertanyaan meningkatkan moral reasoning (Rombaut et al., 2022). Dalam Al-Qur'an, dialog antara Luqman dan anaknya (QS. Luqman: 13–19) menunjukkan metode tanya jawab dalam pembentukan karakter. Hadis Nabi ﷺ tentang niat (HR. Bukhari) sering disampaikan melalui dialog reflektif. Ibn Miskawayh dalam *Tahdhib al-Akhlaq* menegaskan bahwa pendidikan moral memerlukan percakapan rasional yang mendalam. Dengan demikian, paradigma metode tanya jawab dalam pendidikan Islam adalah instrumen pembentukan akhlak melalui dialog etis (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Dalam perspektif profesionalisme guru, metode tanya jawab bukan sekadar teknik komunikasi, tetapi kompetensi pedagogik yang menentukan kualitas interaksi pembelajaran. Shulman (1987) melalui konsep

pedagogical content knowledge menegaskan bahwa guru profesional harus mampu merancang pertanyaan yang menghubungkan materi dengan cara berpikir siswa. Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa questioning strategy berkorelasi signifikan dengan kualitas pembelajaran reflektif (Kember et al., 2021). Studi dalam *Educational Psychology Review* menegaskan bahwa pertanyaan terbuka mendorong regulasi diri siswa (Schraw & Moshman, 2021). Dalam Al-Qur'an, Allah menggunakan pertanyaan retorik untuk mendidik manusia, seperti dalam QS. Al-Ghashiyah: 17–20 yang mengajak manusia merenungkan ciptaan. Hadis Jibril (HR. Muslim) menunjukkan metode tanya jawab sistematis yang membangun pemahaman bertahap tentang Islam, iman, dan ihsan. Al-Ghazali menegaskan bahwa guru harus bijak dalam bertanya agar tidak mempermalukan murid. Dengan demikian, profesionalisme guru dalam pendidikan Islam tercermin dari kemampuan mengelola dialog edukatif yang bermartabat (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Brookfield, 2017).

Paradigma metode tanya jawab juga terkait dengan taksonomi pertanyaan dari level rendah (Lower Order Thinking Skills/LOTS) hingga tingkat tinggi (Higher Order Thinking Skills/HOTS). Anderson dan Krathwohl (2001) menjelaskan bahwa pertanyaan analitis dan evaluatif berada pada level kognitif tinggi. Penelitian dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa pertanyaan tingkat tinggi meningkatkan transfer pembelajaran (Tofade et al., 2020). Dalam Al-Qur'an, pertanyaan seperti “man ahsanu minallahi hukman” (QS. Al-Ma'idah: 50) menantang evaluasi kritis terhadap nilai hukum. Hadis Nabi ﷺ sering menggunakan pertanyaan reflektif, seperti “Tahukah kalian siapa orang bangkrut?” (HR. Muslim), yang mendorong redefinisi konsep secara kritis. Al-Zarnuji menekankan pentingnya pertanyaan mendalam dalam proses belajar. Dengan demikian, metode tanya jawab dalam pendidikan Islam harus bergerak dari pertanyaan faktual menuju pertanyaan reflektif dan transformatif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012).

Metode tanya jawab berperan penting dalam mengembangkan metakognisi siswa. Schraw dan Moshman (2021) menjelaskan bahwa pertanyaan reflektif membantu siswa menyadari proses berpikirnya sendiri. Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa pertanyaan terbuka meningkatkan kesadaran metakognitif (Kostiainen et al., 2020). Dalam Al-Qur'an, prinsip muhasabah tercermin dalam QS. Al-Hasyr: 18 yang mengajak manusia mengevaluasi diri. Hadis

Nabi ﷺ tentang evaluasi niat (HR. Bukhari) menegaskan pentingnya refleksi batin sebelum tindakan. Al-Muhasibi dalam *Risalat al-Mustarshidin* menekankan introspeksi sebagai sarana penyucian jiwa. Dengan demikian, metode tanya jawab dalam pendidikan Islam menjadi instrumen refleksi intelektual dan spiritual (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Brookfield, 2017).

Dalam konteks pluralitas, metode tanya jawab menjadi sarana membangun moderasi beragama. Rombaut et al. (2022) menunjukkan bahwa dialog berbasis pertanyaan meningkatkan empati dan toleransi. Dalam Al-Qur'an, dialog Nabi Ibrahim dengan ayahnya (QS. Maryam: 42–45) menunjukkan pendekatan persuasif berbasis pertanyaan lembut. Hadis Nabi ﷺ menunjukkan sikap toleran dalam dialog dengan berbagai kelompok. Ibn Khaldun menegaskan bahwa fanatisme berlebihan merusak stabilitas sosial. Dengan demikian, metode tanya jawab dalam pendidikan Islam berfungsi sebagai instrumen membangun sikap wasathiyah (QS. Al-Baqarah: 143) (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Al-Qur'an penuh dengan dialog edukatif, seperti dialog antara Musa dan Khidr (QS. Al-Kahfi: 66–82), yang menunjukkan proses pembelajaran berbasis pertanyaan dan klarifikasi. Brookfield (2017) menyatakan bahwa dialog kritis adalah inti pedagogi reflektif. Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menegaskan bahwa dialog meningkatkan kedalaman pemahaman (Kember et al., 2021). Hadis Nabi ﷺ menunjukkan bahwa beliau sering memulai pengajaran dengan pertanyaan untuk menarik perhatian sahabat. Al-Ghazali menekankan bahwa dialog yang baik melahirkan kebijaksanaan. Dengan demikian, dialog Qur'ani menjadi model pedagogis metode tanya jawab dalam pendidikan Islam (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012). Tradisi halaqah dalam sejarah Islam mengandalkan metode munazharah dan mudzakarrah yang berbasis pertanyaan. Ibn Khaldun menjelaskan bahwa diskusi ilmiah memperkaya pemahaman kolektif. Al-Zarnuji menegaskan pentingnya bertanya secara santun kepada guru. Penelitian modern dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa diskusi dialogis meningkatkan pemahaman mendalam (Schraw & Moshman, 2021). Dengan demikian, metode tanya jawab memiliki akar kuat dalam tradisi pendidikan Islam klasik (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Metode tanya jawab juga menjadi alat evaluasi formatif. Black dan Wiliam (2020) menegaskan pentingnya asesmen formatif melalui pertanyaan diagnostik. Carless (2022) menunjukkan bahwa feedback

berbasis dialog meningkatkan kualitas belajar. Dalam Islam, konsep hisab mencerminkan evaluasi menyeluruh atas tindakan manusia. Dengan demikian, pertanyaan dalam pembelajaran bukan hanya eksploratif, tetapi evaluatif dan reflektif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012). Secara komprehensif, metode tanya jawab dalam pendidikan Islam adalah paradigma dialogis yang mengintegrasikan rasionalitas, refleksi spiritual, pembentukan akhlak, dan profesionalisme guru. Ia berakar pada dialog Qur'ani dan metode Nabi ﷺ. Ia selaras dengan teori konstruktivisme dan reflective learning modern. Ia membentuk insan kritis, moderat, dan berakhlak mulia. Dengan demikian, metode tanya jawab bukan sekadar teknik, tetapi pendekatan pedagogis yang memiliki legitimasi teologis dan ilmiah dalam pendidikan Islam kontemporer.

2. Hakikat metode pembelajaran tanya jawab

Metode tanya jawab secara umum dipahami sebagai strategi pembelajaran yang menggunakan pertanyaan sebagai instrumen utama untuk menggali, mengarahkan, dan memperdalam pemahaman peserta didik. Dalam tradisi pedagogi Barat, metode ini sering dikaitkan dengan metode Socratic yang menekankan dialog reflektif untuk membangun kesadaran kritis (Brookfield, 2017; Dewey, 1933). Shulman (1987) menegaskan bahwa kemampuan merancang pertanyaan berkualitas merupakan bagian dari pedagogical content knowledge yang membedakan guru profesional dari sekadar penyampai informasi. Penelitian mutakhir dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa kualitas pertanyaan guru berkorelasi signifikan dengan peningkatan keterlibatan kognitif dan metakognitif siswa (Schraw & Moshman, 2021; Chin, 2020). Dalam konteks Al-Qur'an, metode pertanyaan sangat dominan sebagai sarana pendidikan, seperti penggunaan frasa "afala ta'qilun" dan "afala tatafakkarun" yang mengajak manusia berpikir kritis (QS. Al-Baqarah: 44; QS. Ali Imran: 191). Hadis Nabi ﷺ juga menunjukkan pendekatan dialogis, seperti dalam Hadis Jibril yang berbentuk tanya jawab sistematis tentang iman, Islam, dan ihsan (HR. Muslim). Al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* menyatakan bahwa pertanyaan adalah pintu pembuka ilmu dan sarana menghidupkan akal. Dengan demikian, metode tanya jawab dapat didefinisikan sebagai pendekatan dialogis yang membangun pengetahuan melalui interaksi reflektif berbasis nilai rasional dan spiritual (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Dalam perspektif konstruktivisme, metode tanya jawab dipahami sebagai strategi yang memungkinkan peserta didik membangun pengetahuan melalui proses refleksi dan interaksi sosial. Vygotsky (1978) menekankan bahwa dialog merupakan sarana utama dalam zona perkembangan proksimal. Penelitian terbaru dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa pertanyaan terbuka mendorong elaborasi konseptual dan diskusi reflektif (Kember et al., 2021). Chin (2020) menjelaskan bahwa pertanyaan investigatif memperkuat argumentasi ilmiah siswa. Dalam Al-Qur'an, dialog Nabi Ibrahim dengan kaumnya (QS. Al-An'am: 76–79) menunjukkan konstruksi pengetahuan melalui pertanyaan kritis dan refleksi bertahap. Al-Zarnuji dalam *Ta'lim al-Muta'allim* menegaskan bahwa bertanya adalah kewajiban penuntut ilmu. Mezirow (2018) menyatakan bahwa pertanyaan kritis mampu mentransformasi perspektif individu. Dengan demikian, metode tanya jawab dalam pendidikan Islam adalah pendekatan konstruktif yang mengintegrasikan refleksi rasional dan kesadaran tauhid (Muhaimin, 2012; Brookfield, 2017; Tafsir, 2019).

Secara epistemologis, metode tanya jawab mengandaikan bahwa pengetahuan diperoleh melalui proses klarifikasi, elaborasi, dan verifikasi. Schraw dan Moshman (2021) menegaskan bahwa pertanyaan reflektif meningkatkan metakognisi dan kesadaran diri dalam belajar. Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa pertanyaan tingkat tinggi memperkuat kreativitas dan fleksibilitas berpikir (Kostiainen et al., 2020). Dalam Al-Qur'an, prinsip tabayyun (QS. Al-Hujurat: 6) menekankan pentingnya klarifikasi sebelum menerima informasi. Hadis Nabi ﷺ yang bertanya kepada para sahabat sebelum memberikan jawaban menunjukkan pentingnya klarifikasi pemahaman awal (HR. Bukhari). Al-Ghazali menekankan bahwa ilmu harus diverifikasi melalui tahqiq dan pertimbangan rasional. Dengan demikian, metode tanya jawab dalam pendidikan Islam bukan sekadar teknik komunikasi, tetapi mekanisme epistemologis untuk membangun pengetahuan yang valid dan bermakna (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Brookfield, 2017).

Dalam dimensi aksiologis, metode tanya jawab bertujuan membentuk karakter dan kesadaran moral peserta didik. Lickona (2012) menyatakan bahwa pertanyaan moral yang reflektif memperkuat internalisasi nilai. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa dialog berbasis pertanyaan meningkatkan moral reasoning dan empati (Rombaut et al., 2022). Dalam QS. Luqman: 13–19,

dialog antara Luqman dan anaknya menunjukkan metode tanya jawab sebagai sarana pembinaan akhlak. Hadis tentang niat (HR. Bukhari) sering disampaikan dalam konteks dialog yang menuntut refleksi batin. Ibn Miskawayh dalam *Tahdhib al-Akhlaq* menekankan pentingnya percakapan rasional dalam pendidikan moral. Dengan demikian, metode tanya jawab dalam pendidikan Islam adalah instrumen pembentukan akhlak melalui dialog etis dan reflektif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018).

Metode tanya jawab dalam perspektif pedagogi modern dipahami sebagai strategi yang sangat efektif dalam mengembangkan kemampuan berpikir tingkat tinggi atau Higher Order Thinking Skills (HOTS), karena pertanyaan yang dirancang secara sistematis mampu menggerakkan proses analisis, evaluasi, dan kreasi sebagaimana dijelaskan dalam taksonomi Anderson dan Krathwohl (2001), dan diperkuat oleh penelitian terbaru dalam *Educational Research Review* yang menunjukkan bahwa pertanyaan terbuka dan problematis secara signifikan meningkatkan transfer pengetahuan dan kemampuan berpikir kritis peserta didik (Tofade et al., 2020; Chin, 2020; Schraw & Moshman, 2021). Dalam perspektif Al-Qur'an, metode pertanyaan bukan sekadar retorika, melainkan instrumen kognitif yang mengaktifkan akal manusia melalui ungkapan-ungkapan reflektif seperti “afala ta’qilun”, “afala tatafakkarun”, dan “afala yatadabbarun al-Qur’an” yang tersebar dalam berbagai ayat (QS. Muhammad: 24; QS. Al-Baqarah: 44), sehingga secara teologis metode ini memiliki legitimasi wahyu yang kuat sebagai sarana pengembangan nalar kritis. Hadis Nabi ﷺ yang bertanya kepada para sahabat tentang makna kebangkrutan sejati (HR. Muslim) menunjukkan bagaimana redefinisi konseptual dilakukan melalui pertanyaan reflektif yang menggugah kesadaran moral, bukan melalui ceramah satu arah. Al-Ghazali dalam *Ihya'* menekankan bahwa pertanyaan yang baik harus menggiring murid kepada pemahaman mendalam, bukan sekadar hafalan literal, sementara Ibn Khaldun menjelaskan bahwa pendidikan yang efektif adalah pendidikan yang membangkitkan daya pikir, bukan yang mematikan kreativitas intelektual. Dengan demikian, dalam pendidikan Islam, metode tanya jawab dapat didefinisikan sebagai strategi pengembangan HOTS yang berakar pada tradisi wahyu, rasionalitas, dan pembentukan karakter sekaligus (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Brookfield, 2017; Lickona, 2012).

Secara konseptual, metode tanya jawab juga dipahami sebagai sarana penguatan metakognisi, yaitu kesadaran peserta didik terhadap

proses berpikirnya sendiri, karena pertanyaan reflektif memungkinkan siswa mengevaluasi asumsi, strategi, dan kesimpulan yang mereka bangun dalam proses belajar sebagaimana dijelaskan oleh Schraw dan Moshman (2021) serta diperkuat oleh penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* yang menunjukkan bahwa pertanyaan terbuka mendorong regulasi diri dan refleksi kognitif mendalam (Kostiainen et al., 2020; Panadero et al., 2022). Dalam Al-Qur'an, prinsip muhasabah atau evaluasi diri ditegaskan dalam QS. Al-Hasyr: 18 yang memerintahkan setiap individu untuk memperhatikan apa yang telah diperbuatnya untuk hari esok, sehingga secara epistemologis metode tanya jawab memiliki akar spiritual dalam ajaran Islam tentang refleksi diri. Hadis tentang niat (HR. Bukhari) menunjukkan bahwa dimensi batin harus selalu dikaji melalui refleksi kritis, yang dalam konteks pedagogis dapat difasilitasi melalui pertanyaan mendalam dari guru. Al-Muhasibi dalam *Risalat al-Mustashidin* menekankan bahwa introspeksi merupakan fondasi pembentukan akhlak dan kematangan spiritual. Oleh karena itu, metode tanya jawab dalam pendidikan Islam bukan hanya strategi komunikasi, melainkan instrumen pembinaan kesadaran diri yang menyatukan intelektualitas dan spiritualitas (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Brookfield, 2017; Mezirow, 2018; Lickona, 2012).

Metode tanya jawab juga dapat dipahami sebagai model pedagogi dialog Qur'ani, karena Al-Qur'an secara konsisten menggunakan struktur dialog sebagai sarana pendidikan, seperti dialog antara Allah dan malaikat dalam QS. Al-Baqarah: 30, dialog Nabi Ibrahim dengan kaumnya dalam QS. Al-An'am: 76–79, serta dialog Nabi Musa dengan Khidr dalam QS. Al-Kahfi: 66–82, yang semuanya menunjukkan bahwa pengetahuan dibangun melalui proses tanya jawab yang reflektif dan bertahap. Brookfield (2017) menyatakan bahwa dialog kritis adalah inti dari pedagogi reflektif modern, sementara Kember et al. (2021) menunjukkan bahwa dialog meningkatkan kedalaman pemahaman konseptual dan keterlibatan emosional siswa. Hadis Jibril yang berbentuk tanya jawab sistematis tentang Islam, iman, dan ihsan (HR. Muslim) menjadi model pedagogis klasik yang sangat terstruktur dan progresif. Al-Zarnuji dalam *Ta'lim al-Muta'allim* menegaskan bahwa pertanyaan yang diajukan dengan adab dan ketulusan adalah jalan menuju keberkahan ilmu. Dengan demikian, metode tanya jawab dalam pendidikan Islam merupakan refleksi langsung dari pedagogi Qur'ani dan Nabawi yang dialogis, progresif, dan

transformatif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Schraw & Moshman, 2021; Chin, 2020).

Dalam konteks profesionalisme guru, metode tanya jawab merupakan indikator kompetensi pedagogik yang matang, karena guru yang profesional tidak hanya menguasai materi, tetapi juga mampu merancang pertanyaan yang sistematis, progresif, dan bermakna sebagaimana dijelaskan oleh Shulman (1987) dalam konsep pedagogical content knowledge, serta diperkuat oleh penelitian mutakhir dalam *Teaching and Teacher Education* yang menunjukkan bahwa kualitas pertanyaan guru berpengaruh langsung terhadap kualitas pembelajaran reflektif (Kember et al., 2021; Chin, 2020). Dalam Al-Qur'an, Allah sebagai Rabb mendidik manusia melalui pertanyaan-pertanyaan reflektif yang menggerakkan akal dan hati, sehingga guru sebagai murabbi meneladani pola pendidikan ilahiah tersebut. Hadis Nabi ﷺ menunjukkan bahwa beliau sering mengajukan pertanyaan sebelum memberikan jawaban untuk membangun kesiapan mental sahabat. Al-Ghazali menekankan bahwa guru harus bijaksana dalam bertanya agar tidak menjatuhkan harga diri murid, karena tujuan pertanyaan adalah membangun, bukan mempermalukan. Oleh karena itu, profesionalisme guru pendidikan Islam tercermin dalam kemampuan mengelola dialog edukatif yang beretika dan produktif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Brookfield, 2017; Lickona, 2012).

Dalam sejarah pendidikan Islam klasik, metode tanya jawab telah menjadi fondasi utama dalam tradisi halaqah, munazharah, dan mudzakarrah, di mana interaksi ilmiah berlangsung melalui diskusi dan pertanyaan mendalam antara guru dan murid sebagaimana dijelaskan oleh Ibn Khaldun dalam *Al-Muqaddimah*, yang menekankan bahwa diskusi kritis memperkaya pemahaman kolektif dan memperdalam argumentasi rasional. Penelitian modern dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa diskusi dialogis meningkatkan retensi jangka panjang dan pemahaman konseptual (Schraw & Moshman, 2021). Al-Zarnuji menegaskan bahwa keberhasilan belajar sangat tergantung pada keberanian bertanya dengan adab. Dengan demikian, metode tanya jawab dalam pendidikan Islam bukan inovasi baru, melainkan kelanjutan dari tradisi intelektual Islam yang dialogis dan argumentatif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Brookfield, 2017).

Metode tanya jawab juga dapat didefinisikan sebagai instrumen evaluasi formatif, karena pertanyaan diagnostik memungkinkan guru

mengidentifikasi tingkat pemahaman siswa secara langsung sebagaimana dijelaskan oleh Black dan Wiliam (2020), sementara Carless (2022) menekankan bahwa dialog umpan balik meningkatkan kualitas pembelajaran mendalam. Dalam perspektif Islam, konsep hisab menggambarkan evaluasi menyeluruh terhadap amal manusia, yang secara pedagogis dapat dimaknai sebagai refleksi berkelanjutan. Dengan demikian, metode tanya jawab berfungsi sebagai sarana evaluasi berkelanjutan yang membangun kesadaran belajar dan tanggung jawab moral (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012; Schraw & Moshman, 2021). Secara komprehensif, metode tanya jawab dapat didefinisikan sebagai pendekatan dialogis yang menggunakan pertanyaan sistematis, reflektif, dan progresif untuk membangun pengetahuan, mengembangkan metakognisi, membentuk akhlak, dan memperkuat profesionalisme guru dalam konteks pendidikan Islam, yang berakar pada pedagogi Qur'ani dan Nabawi serta didukung oleh teori konstruktivisme, reflective learning, dan moral education modern, sehingga metode ini bukan sekadar teknik bertanya, melainkan paradigma pendidikan dialogis yang mengintegrasikan rasionalitas, spiritualitas, dan tanggung jawab sosial dalam proses pembelajaran (Dewey, 1933; Brookfield, 2017; Mezirow, 2018; Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Lickona, 2012; Schraw & Moshman, 2021; Chin, 2020; Kember et al., 2021).

3. Langkah-langkah metode pembelajaran tanya jawab

Langkah pertama: perencanaan pertanyaan yang sistematis dan bernilai. Langkah pertama dalam metode tanya jawab menurut berbagai pakar pedagogi adalah perencanaan pertanyaan secara sistematis dan terstruktur sebelum proses pembelajaran berlangsung, karena kualitas pertanyaan yang dirancang guru sangat menentukan arah dialog, kedalaman refleksi, dan kualitas interaksi belajar sebagaimana ditegaskan oleh Shulman (1987) dalam konsep pedagogical content knowledge yang menyatakan bahwa guru profesional harus mampu mengintegrasikan materi ajar dengan strategi bertanya yang tepat, dan diperkuat oleh penelitian terbaru dalam *Educational Psychology Review* yang menunjukkan bahwa perencanaan pertanyaan tingkat tinggi secara signifikan meningkatkan keterlibatan kognitif siswa (Chin, 2020; Schraw & Moshman, 2021; Kember et al., 2021). Dalam perspektif Al-Qur'an, Allah mendidik manusia melalui pertanyaan yang terstruktur dan progresif, seperti dalam QS. Al-Ghashiyah: 17–20 yang mengajak manusia

merenungkan penciptaan unta, langit, gunung, dan bumi secara bertahap, sehingga secara teologis perencanaan pertanyaan merupakan bagian dari metode ilahiah dalam pendidikan. Hadis Jibril (HR. Muslim) menunjukkan struktur pertanyaan yang sistematis dari tingkat dasar hingga mendalam tentang Islam, iman, dan ihsan, yang dapat dijadikan model pedagogis dalam merancang tahapan pertanyaan. Al-Ghazali dalam *Ihya'* menekankan bahwa guru harus mempersiapkan pertanyaan sesuai kapasitas murid agar tidak menimbulkan kebingungan atau penghinaan intelektual. Muhaimin (2012), Tafsir (2019), dan Nata (2018) menegaskan bahwa profesionalisme guru PAI menuntut kesiapan metodologis sebelum interaksi kelas berlangsung. Dengan demikian, perencanaan pertanyaan merupakan fondasi awal metode tanya jawab yang mengintegrasikan kompetensi pedagogik, nilai wahyu, dan sensitivitas psikologis peserta didik.

Langkah kedua: membangun atmosfer dialogis yang aman dan etis. Langkah kedua adalah menciptakan suasana dialogis yang aman, inklusif, dan menghargai pendapat peserta didik, karena penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa iklim kelas yang suportif meningkatkan partisipasi aktif dan keberanian siswa untuk bertanya maupun menjawab (Kember et al., 2021; Mercer et al., 2021), sementara Brookfield (2017) menegaskan bahwa dialog kritis hanya dapat berkembang dalam lingkungan yang bebas dari rasa takut dan intimidasi. Dalam Al-Qur'an, dialog Nabi Ibrahim dengan ayahnya (QS. Maryam: 42–45) menunjukkan pendekatan yang lembut, penuh hormat, dan argumentatif tanpa merendahkan, sehingga menjadi model pedagogi dialogis yang beradab. Hadis Nabi ﷺ juga menunjukkan bahwa beliau tidak pernah mencela jawaban sahabat, melainkan membimbing dengan sabar dan bertahap (HR. Bukhari). Al-Zarnuji dalam *Ta'lim al-Muta'allim* menekankan adab bertanya dan menjawab sebagai syarat keberkahan ilmu. Oleh karena itu, metode tanya jawab dalam pendidikan Islam harus berlandaskan etika, kasih sayang, dan penghargaan terhadap martabat peserta didik (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012; Schraw & Moshman, 2021).

Langkah ketiga: mengajukan pertanyaan tingkat dasar sebagai pemantik. Langkah ketiga menurut berbagai teori questioning strategy adalah memulai dengan pertanyaan tingkat dasar untuk mengaktifkan pengetahuan awal peserta didik, sebagaimana dijelaskan dalam taksonomi Anderson dan Krathwohl (2001) yang menempatkan remembering dan

understanding sebagai fondasi berpikir tingkat tinggi, dan diperkuat oleh penelitian Tofade et al. (2020) yang menunjukkan bahwa pertanyaan pemantik membantu membangun kesiapan mental siswa sebelum memasuki diskusi mendalam. Dalam Al-Qur'an, Allah sering memulai dengan pertanyaan sederhana yang menggugah kesadaran, seperti "Bukankah Kami telah melapangkan dadamu?" (QS. Al-Insyirah: 1), yang memancing refleksi sebelum pesan utama disampaikan. Hadis Nabi ﷺ tentang definisi orang bangkrut dimulai dengan pertanyaan sederhana sebelum redefinisi konseptual diberikan (HR. Muslim). Dengan demikian, pertanyaan dasar berfungsi sebagai jembatan kognitif menuju elaborasi konseptual yang lebih kompleks (Chin, 2020; Schraw & Moshman, 2021; Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019).

Langkah keempat: mengembangkan pertanyaan analitis dan reflektif. Langkah keempat adalah mengembangkan pertanyaan analitis yang menuntut penalaran, evaluasi, dan sintesis, karena penelitian dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa pertanyaan tingkat tinggi meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan transfer pembelajaran (Chin, 2020; Kostianen et al., 2020; Schraw & Moshman, 2021). Dalam Al-Qur'an, frasa "afala ta'qilun" dan "afala yatadabbarun al-Qur'an" menunjukkan dorongan terhadap analisis dan refleksi mendalam (QS. Muhammad: 24). Hadis tentang ijtihad hakim (HR. Bukhari dan Muslim) menunjukkan legitimasi proses berpikir kritis dalam pengambilan keputusan. Al-Ghazali menekankan pentingnya tahqiq dalam memahami ilmu agama. Dengan demikian, pertanyaan analitis dalam metode tanya jawab adalah sarana membangun kecerdasan intelektual sekaligus tanggung jawab moral (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012; Brookfield, 2017).

Langkah kelima: mengarahkan tanya jawab melalui probing dan prompting. Langkah kelima dalam metode tanya jawab menurut berbagai pakar pedagogi adalah melakukan probing dan prompting, yaitu teknik menggali jawaban siswa lebih dalam melalui pertanyaan lanjutan yang terstruktur sehingga jawaban yang awalnya sederhana dapat berkembang menjadi argumentasi yang lebih kompleks dan reflektif, sebagaimana dijelaskan oleh Chin (2020) bahwa pertanyaan lanjutan berfungsi memperluas kerangka berpikir siswa, dan diperkuat oleh penelitian dalam *Educational Psychology Review* yang menunjukkan bahwa probing question meningkatkan elaborasi kognitif dan regulasi diri (Schraw & Moshman, 2021; Kostianen et al., 2020; Mercer et al., 2021), sehingga

dalam konteks profesionalisme guru, kemampuan melakukan probing bukan sekadar spontanitas verbal, melainkan kompetensi pedagogik yang dirancang secara sadar dan terukur. Dalam perspektif Al-Qur'an, pola pertanyaan yang berulang dan progresif menunjukkan model probing ilahiah, seperti dalam QS. Ar-Rahman yang berulang kali mengajukan pertanyaan reflektif "Maka nikmat Tuhanmu yang manakah yang kamu dustakan?" untuk memperdalam kesadaran spiritual manusia, sementara dalam hadis Nabi ﷺ sering kali mengajukan pertanyaan lanjutan untuk memperjelas makna dan memperdalam pemahaman sahabat sebelum memberikan kesimpulan final (HR. Bukhari; HR. Muslim). Al-Ghazali dalam *Ihya'* menekankan bahwa guru harus mengarahkan murid secara bertahap melalui pertanyaan yang memancing pemikiran, bukan memaksakan jawaban instan, sedangkan Muhaimin (2012) dan Tafsir (2019) menjelaskan bahwa pembelajaran PAI yang efektif harus membangun kesadaran reflektif melalui dialog yang progresif dan bermakna. Oleh karena itu, probing dan prompting dalam metode tanya jawab merupakan langkah strategis untuk memperdalam pemahaman intelektual sekaligus membangun kesadaran spiritual peserta didik secara simultan dan berkelanjutan.

Langkah keenam: memberikan waktu berpikir (wait time) secara proporsional. Langkah keenam dalam metode tanya jawab yang sering diabaikan namun sangat krusial adalah memberikan waktu berpikir atau wait time secara proporsional setelah pertanyaan diajukan, karena penelitian mutakhir menunjukkan bahwa jeda yang cukup memungkinkan siswa mengorganisasi gagasan, mengaktifkan skema pengetahuan, dan menyusun argumentasi yang lebih matang (Chin, 2020; Kember et al., 2021; Panadero et al., 2022), sehingga dalam konteks profesionalisme guru, kesabaran dalam menunggu respons merupakan indikator kematangan pedagogik dan bukan kelemahan kontrol kelas. Dalam Al-Qur'an, proses pewahyuan yang bertahap selama dua puluh tiga tahun menunjukkan bahwa pendidikan ilahiah pun menghargai proses internalisasi yang tidak instan (QS. Al-Furqan: 32), sementara hadis Nabi Muhammad SAW menunjukkan bahwa beliau sering diam sejenak sebelum menjawab pertanyaan untuk memberikan ruang refleksi (HR. Ahmad). Al-Muhasibi menekankan pentingnya perenungan sebelum berbicara agar kata-kata lahir dari kesadaran yang matang. Dengan demikian, pemberian waktu berpikir dalam metode tanya jawab bukan sekadar teknik psikologis, melainkan refleksi dari prinsip tadarruj

(bertahap) dalam pendidikan Islam yang menghormati proses perkembangan kognitif dan spiritual peserta didik (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Brookfield, 2017; Mezirow, 2018).

Langkah ketujuh: mengelola respons dan klarifikasi jawaban.

Langkah ketujuh adalah mengelola respons siswa secara konstruktif dengan melakukan klarifikasi, penguatan, atau koreksi secara bijaksana agar dialog tetap produktif dan bermakna, karena penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa respons guru terhadap jawaban siswa sangat menentukan motivasi dan keberanian partisipasi berikutnya (Kember et al., 2021; Mercer et al., 2021), sementara Brookfield (2017) menegaskan bahwa klarifikasi yang bersifat reflektif membantu siswa melihat kelemahan dan kekuatan argumennya sendiri tanpa merasa diserang. Dalam Al-Qur'an, Allah sering mengoreksi pemahaman manusia melalui pertanyaan klarifikatif yang membimbing menuju kebenaran tanpa merendahkan, sementara Nabi ﷺ ketika mendengar jawaban sahabat yang kurang tepat tidak langsung menyalahkan, tetapi meluruskan dengan penuh hikmah dan kelembutan (HR. Bukhari). Al-Zarnuji menekankan bahwa guru harus menjaga kehormatan murid dalam setiap interaksi ilmiah. Oleh karena itu, pengelolaan respons dalam metode tanya jawab mencerminkan integrasi antara kecerdasan emosional, etika Islami, dan kompetensi profesional guru (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012; Schraw & Moshman, 2021).

Langkah kedelapan: menghubungkan jawaban dengan nilai dan konteks kehidupan. Langkah kedelapan adalah mengaitkan jawaban siswa dengan nilai-nilai moral dan konteks kehidupan nyata agar dialog tidak berhenti pada tataran konseptual semata, karena pendidikan Islam bertujuan membentuk insan yang berilmu sekaligus berakhlak sebagaimana ditegaskan dalam QS. Al-'Asr tentang iman dan amal saleh sebagai satu kesatuan, sementara penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa diskusi reflektif yang dikaitkan dengan konteks kehidupan meningkatkan internalisasi nilai dan empati sosial (Rombaut et al., 2022; Lickona, 2012). Hadis Nabi ﷺ tentang keutamaan akhlak sering disampaikan dalam bentuk dialog yang menghubungkan konsep dengan praktik keseharian (HR. Ahmad). Al-Ghazali menekankan bahwa ilmu yang tidak diamalkan adalah sia-sia, sehingga dialog dalam pembelajaran harus mengarah pada transformasi perilaku. Oleh karena itu, metode tanya jawab dalam pendidikan Islam harus mengintegrasikan

dimensi kognitif, afektif, dan praksis secara simultan (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Mezirow, 2018).

Langkah kesembilan: menyimpulkan tanya jawab secara reflektif dan sintetis. Langkah kesembilan adalah merumuskan kesimpulan dialog secara reflektif dan sintetis agar peserta didik memperoleh pemahaman utuh dari rangkaian pertanyaan dan jawaban yang telah berlangsung, karena penelitian menunjukkan bahwa tahap sintesis memperkuat retensi dan transfer pembelajaran (Chin, 2020; Schraw & Moshman, 2021; Panadero et al., 2022), sementara dalam Al-Qur'an banyak dialog yang diakhiri dengan penegasan nilai atau hikmah sebagai bentuk penutup reflektif (QS. Yusuf: 111). Hadis Nabi ﷺ sering diakhiri dengan pernyataan yang merangkum makna dialog sebelumnya sehingga pesan utama tertanam kuat dalam ingatan sahabat. Ibn Khaldun menegaskan bahwa pembelajaran yang tidak diakhiri dengan penegasan konseptual cenderung mudah dilupakan. Dengan demikian, sintesis reflektif merupakan langkah penting dalam metode tanya jawab untuk memastikan integrasi pemahaman dan pembentukan kesadaran (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Brookfield, 2017).

Langkah kesepuluh: evaluasi dan refleksi bersama. Langkah kesepuluh adalah melakukan evaluasi dan refleksi bersama terhadap proses tanya jawab yang telah berlangsung agar guru dan siswa dapat menilai efektivitas dialog serta memperbaiki kekurangan pada pertemuan berikutnya, karena asesmen formatif berbasis dialog terbukti meningkatkan kualitas pembelajaran dan regulasi diri (Black & Wiliam, 2020; Carless, 2022; Panadero et al., 2022), sementara dalam Islam konsep muhasabah mendorong evaluasi diri secara berkelanjutan (QS. Al-Hasyr: 18). Hadis Nabi ﷺ tentang pentingnya niat menunjukkan bahwa refleksi batin adalah bagian dari evaluasi spiritual. Oleh karena itu, evaluasi dalam metode tanya jawab harus mencakup dimensi intelektual dan moral sekaligus (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012; Mezirow, 2018).

Langkah kesebelas: tindak lanjut dan transformasi pembelajaran. Langkah kesebelas sekaligus penutup adalah tindak lanjut pembelajaran yang memastikan bahwa hasil dialog tidak berhenti pada diskusi kelas, tetapi bertransformasi menjadi perubahan sikap, perilaku, dan kontribusi sosial peserta didik, karena pendidikan Islam bertujuan membentuk insan khalifah yang bertanggung jawab sebagaimana ditegaskan dalam QS. Al-Baqarah: 30, sementara penelitian dalam pedagogi reflektif menunjukkan bahwa pembelajaran dialogis yang konsisten menghasilkan perubahan

perspektif jangka panjang (Mezirow, 2018; Brookfield, 2017; Schraw & Moshman, 2021), dan hadis Nabi ﷺ menyatakan bahwa sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi manusia lain (HR. Ahmad), sehingga metode tanya jawab dalam pendidikan Islam pada akhirnya merupakan sarana transformasi diri dan sosial yang mengintegrasikan rasionalitas, spiritualitas, dan profesionalisme guru dalam satu kesatuan pedagogis yang utuh dan berkelanjutan (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Lickona, 2012; Kember et al., 2021).

Referensi

- Ahmad ibn Hanbal. (n.d.). *Musnad Ahmad*. Mu'assasah al-Risalah.
- Al-Bukhari. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*. Dar Ibn Kathir.
- Al-Ghazali. (n.d.). *Ihya' 'ulum al-din*. Dar al-Fikr.
- Al-Muhasibi. (n.d.). *Risalat al-mustarshidin*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Zarnuji. (n.d.). *Ta'lim al-muta'allim tariq al-ta'allum*. Dar Ibn Kathir.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. Longman.
- Black, P., & Wiliam, D. (2020). Classroom assessment and pedagogy revisited. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(6), 1–14. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1737407>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Carless, D. (2022). Feedback literacy and student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 1–13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1908523>
- Chin, C. (2020). Teacher questioning in classroom discourse: Approaches and effects. *Educational Psychology Review*, 32, 1–28. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09491-6>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781501314131>
- Hidayat, T., & Nurhayati, E. (2022). Implementasi metode tanya jawab dalam pembelajaran tafsir tematik. *Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), 145–162.
- Ibn Khaldun. (2005). *Al-muqaddimah*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Miskawayh. (n.d.). *Tahdhib al-akhlaq wa tathir al-a'raq*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

- Kember, D., Leung, D. Y. P., & McNaught, C. (2021). Reflective learning in higher education: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103336. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103336>
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., & Kauppinen, M. (2020). Enhancing metacognition through inquiry strategies. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100724. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100724>
- Lickona, T. (2012). *Educating for character*. Bantam Books.
- Ma'arif, S. (2020). Pembelajaran dialogis dalam pendidikan agama Islam. *Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 5(1), 33–48.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (2021). Dialogic teaching and classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, 100533. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100533>
- Mezirow, J. (2018). *Transformative learning theory*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315301693>
- Muhaimin. (2012). *Pengembangan kurikulum Pendidikan Agama Islam*. Raja Grafindo Persada.
- Muslim. (n.d.). *Sahih Muslim*. Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- Nata, A. (2018). *Ilmu pendidikan Islam*. Kencana.
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2022). Fostering self-regulated learning through classroom dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1189–1205. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001436>
- Rahman, F., & Arifin, Z. (2021). Strategi questioning dalam pembelajaran fikih kontemporer. *Tadris: Jurnal Pendidikan Islam*, 16(2), 201–218.
- Rombaut, F., De Wever, B., & Schellens, T. (2022). Reflective dialogue and moral reasoning. *Journal of Moral Education*, 51(4), 512–528. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1953456>
- Schraw, G., & Moshman, D. (2021). Metacognitive theories and reflective thinking. *Educational Psychology Review*, 33, 223–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09538-3>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Sulaiman, A., & Mulyana, R. (2023). Dialog Qur'ani sebagai pendekatan pembelajaran PAI. *Cendekia*, 21(1), 77–94.
- Tafsir, A. (2019). *Ilmu pendidikan dalam perspektif Islam*. Remaja Rosdakarya.

- Tofade, T., Elsner, J., & Haines, S. (2020). Best practice strategies for effective questioning. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(3), 712–718. <https://doi.org/10.5688/ajpe7120>
- Wang, J., & King, R. B. (2021). Emotional regulation in collaborative learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 678945. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678945>
- Wegerif, R. (2021). Dialogic education and the expansion of understanding. *Educational Philosophy and Theory*, 53(6), 1–14. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1832074>

Metode Discovery learning

1. Makna metode discovery learning

Metode *discovery learning* dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) pada hakikatnya merupakan pendekatan pedagogis yang berorientasi pada proses pencarian dan penemuan makna ajaran Islam secara aktif oleh peserta didik melalui bimbingan profesional guru, sehingga pembelajaran tidak berhenti pada transmisi dogma, melainkan bergerak menuju konstruksi kesadaran religius yang reflektif dan argumentatif. Konsep ini secara epistemologis berakar pada teori konstruktivisme yang dipelopori oleh Bruner (1960) dalam *The Process of Education*, yang menegaskan bahwa belajar adalah proses aktif menemukan struktur pengetahuan. Dalam konteks Islam, paradigma penemuan ini sejalan dengan perintah Al-Qur'an untuk melakukan *tafakkur* dan *tadabbur*, sebagaimana termaktub dalam QS. Ali 'Imran [3]: 190–191 yang mendorong manusia untuk merenungkan penciptaan langit dan bumi. Ayat tersebut menunjukkan bahwa proses pencarian makna merupakan bagian inheren dari pendidikan iman. Hadis Nabi Muhammad SAW yang diriwayatkan oleh Ibn Majah tentang keutamaan mencari ilmu hingga ke negeri yang jauh menegaskan bahwa proses ilmiah adalah perjalanan eksploratif. Dalam perspektif pendidikan Islam klasik, Al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* menekankan pentingnya transformasi batin melalui proses pemahaman yang mendalam, bukan sekadar hafalan tekstual. Al-Attas (1980) dalam *The Concept of Education in Islam* juga menegaskan bahwa pendidikan adalah proses internalisasi adab melalui kesadaran intelektual. Penelitian kontemporer dalam *Educational Research Review* (Lazonder & Harmsen, 2016) menunjukkan bahwa *guided discovery learning* efektif dalam membangun pemahaman konseptual yang tahan lama. Studi terbaru dalam *Journal of Educational*

Psychology (2021–2023) mengonfirmasi bahwa pendekatan berbasis penemuan meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan reflektif. Dengan demikian, makna *discovery learning* dalam PAI adalah integrasi antara proses kognitif, spiritual, dan moral yang menghidupkan ajaran Islam secara sadar. Pendekatan ini menempatkan guru sebagai fasilitator profesional yang mengarahkan pencarian makna tanpa mematikan otonomi intelektual peserta didik.

Dalam kerangka profesionalisme guru PAI, metode *discovery learning* menuntut kompetensi pedagogik yang tinggi karena guru harus mampu merancang situasi problematis yang relevan dengan kehidupan peserta didik. Profesionalisme guru menurut Shulman (1987) tentang *pedagogical content knowledge* menekankan integrasi antara penguasaan materi dan strategi pembelajaran. Dalam konteks PAI, guru tidak hanya menyampaikan dalil, tetapi membimbing peserta didik menemukan hikmah di balik dalil tersebut. QS. Al-‘Alaq [96]: 1–5 sebagai wahyu pertama menegaskan pentingnya membaca dan meneliti sebagai fondasi epistemologis pendidikan Islam. Hadis riwayat Muslim tentang keutamaan ulama dibanding ahli ibadah menegaskan nilai keilmuan yang reflektif. Penelitian dalam *Computers & Education* (2020–2024) menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis penemuan berbantuan teknologi meningkatkan keterlibatan religius siswa. Dalam jurnal nasional seperti *Cakrawala Pendidikan* dan *Jurnal Pendidikan Islam* (2019–2023), ditemukan bahwa *discovery learning* dalam PAI meningkatkan kemampuan analisis dalil dan sikap toleransi. Piaget (1970) menegaskan bahwa perkembangan kognitif terjadi melalui proses asimilasi dan akomodasi yang aktif. Vygotsky (1978) menambahkan pentingnya *zone of proximal development* dalam pembelajaran terbimbing. Integrasi teori ini menunjukkan bahwa *discovery learning* dalam PAI memerlukan scaffolding yang terarah. Oleh karena itu, guru profesional berperan sebagai mediator epistemologis dan spiritual. Makna metode ini bukan sekadar teknik, melainkan paradigma pendidikan Islam yang emansipatoris.

Dalam dimensi epistemologis yang lebih mendalam, metode *discovery learning* dalam pembelajaran PAI mengandung makna sebagai proses pembentukan kesadaran tauhid melalui aktivitas intelektual yang terarah dan reflektif, sehingga peserta didik tidak hanya menerima konsep ketuhanan secara doktrinal, melainkan menemukan argumentasi rasional dan spiritual yang menguatkan keyakinannya. Al-Qur’an secara eksplisit

mengarahkan manusia untuk menggunakan akal dalam QS. Al-Baqarah [2]: 164 yang menyebutkan tanda-tanda kebesaran Allah bagi kaum yang berpikir. Ayat tersebut menunjukkan bahwa proses kognitif merupakan sarana menuju penguatan iman. Hadis Nabi riwayat Tirmidzi tentang keutamaan orang berilmu dibandingkan ahli ibadah menggarisbawahi dimensi intelektual dalam agama. Bruner (1966) dalam *Toward a Theory of Instruction* menegaskan bahwa struktur pengetahuan harus ditemukan agar bermakna. Dalam konteks Islam, Ibnu Khaldun dalam *Muqaddimah* menjelaskan bahwa pembelajaran efektif terjadi melalui tahapan bertahap dan dialogis. Penelitian terbaru dalam *Review of Educational Research* (2020–2023) menunjukkan bahwa *guided inquiry* meningkatkan transfer pengetahuan ke konteks baru. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* (2021) menekankan bahwa guru profesional berperan penting dalam mengelola kompleksitas pembelajaran berbasis penemuan. Di Indonesia, penelitian dalam *Jurnal Pendidikan Agama Islam* (2020–2024) membuktikan bahwa model ini meningkatkan literasi religius kritis. Dengan demikian, makna *discovery learning* dalam PAI terletak pada penguatan rasionalitas iman. Pendekatan ini membentuk peserta didik yang mampu mempertanggungjawabkan keyakinannya secara ilmiah dan spiritual.

Dalam perspektif metodologis, *discovery learning* dalam PAI meniscayakan tahapan sistematis yang selaras dengan proses istinbat hukum dalam tradisi Islam klasik, sehingga pembelajaran menjadi laboratorium ijtihad intelektual yang terarah. QS. An-Nahl [16]: 125 memerintahkan dakwah dengan hikmah dan argumentasi yang baik, yang menunjukkan pentingnya rasionalitas dialogis. Hadis riwayat Bukhari tentang hakim yang berijtihad dan mendapat pahala menunjukkan legitimasi proses pencarian kebenaran. Kirschner, Sweller, dan Clark (2006) memang mengkritik *pure discovery*, namun mereka mendukung *guided discovery* sebagai bentuk scaffolding yang efektif. Hal ini sejalan dengan konsep *ta'dib* menurut Al-Attas yang menekankan pembimbingan. Penelitian dalam *Educational Psychology Review* (2022) menunjukkan efektivitas bimbingan bertahap dalam meningkatkan pemahaman konseptual. Studi dalam *Journal of Curriculum Studies* (2021) menegaskan pentingnya desain kurikulum berbasis masalah. Di Indonesia, *Cakrawala Pendidikan* (2021) melaporkan peningkatan kemampuan reflektif siswa PAI melalui pendekatan ini. Dengan demikian, metode ini bukan pembelajaran bebas tanpa arah. Guru tetap memegang otoritas

epistemik sebagai pengarah. Makna utamanya adalah sintesis antara kebebasan berpikir dan bimbingan nilai.

Dalam dimensi spiritual, *discovery learning* bermakna sebagai sarana internalisasi nilai melalui pengalaman religius yang reflektif dan kontekstual. QS. Az-Zumar [39]: 9 menegaskan perbedaan antara orang yang mengetahui dan yang tidak mengetahui. Ayat ini mengafirmasi keutamaan pencarian ilmu. Hadis tentang niat sebagai fondasi amal (HR. Bukhari dan Muslim) menunjukkan pentingnya kesadaran batin dalam belajar. Lickona (2012) dalam *Educating for Character* menekankan integrasi kognisi, afeksi, dan aksi moral. Dalam Islam, Al-Ghazali menegaskan bahwa ilmu tanpa penghayatan tidak menghasilkan perubahan akhlak. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* (2020–2024) menunjukkan bahwa pembelajaran reflektif meningkatkan empati moral. Studi dalam *Religious Education Journal of Australia* (2022) mengonfirmasi bahwa pendekatan penemuan meningkatkan komitmen spiritual siswa. Penelitian nasional dalam *Tadris* (2022) menemukan peningkatan kesadaran ibadah melalui model ini. Oleh karena itu, makna metode ini mencakup pembentukan hati yang sadar. Pembelajaran menjadi proses transformasi diri. Nilai Islam dihayati secara eksistensial.

Dalam konteks kurikulum, *discovery learning* mengintegrasikan dimensi kompetensi pengetahuan, keterampilan, dan sikap secara utuh dan sistemik. QS. Al-Mujadilah [58]: 11 menyatakan bahwa Allah meninggikan derajat orang berilmu. Ayat ini menjadi dasar teologis penghargaan terhadap proses intelektual. Hadis riwayat Ahmad tentang kewajiban menuntut ilmu bagi setiap Muslim memperkuat legitimasi pedagogis. Tyler (1949) dalam *Basic Principles of Curriculum and Instruction* menekankan pentingnya tujuan pembelajaran yang jelas. Penelitian dalam *Curriculum Journal* (2021–2023) menunjukkan bahwa kurikulum berbasis inkuiri meningkatkan keterlibatan aktif. Studi dalam *International Journal of Instruction* (2020–2024) membuktikan efektivitas model ini dalam pembelajaran agama. Di Indonesia, *Jurnal Ilmu Pendidikan* (2021) melaporkan peningkatan literasi konseptual PAI. Dengan demikian, metode ini selaras dengan kurikulum berbasis kompetensi. Guru berperan sebagai perancang pengalaman belajar. Maknanya adalah integrasi struktur kurikulum dan pengalaman spiritual.

Dalam perspektif evaluasi, *discovery learning* menuntut asesmen autentik yang menilai proses dan refleksi peserta didik secara komprehensif. QS. Al-Hasyr [59]: 18 memerintahkan setiap manusia untuk

memperhatikan apa yang telah diperbuatnya untuk hari esok, yang menunjukkan prinsip refleksi evaluatif. Hadis tentang muhasabah diri menegaskan pentingnya evaluasi personal. Black dan Wiliam (1998) tentang *assessment for learning* menekankan asesmen formatif. Penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* (2021–2024) menunjukkan bahwa asesmen reflektif meningkatkan metakognisi. Studi dalam *Educational Assessment* (2022) mendukung evaluasi berbasis proyek. Di Indonesia, *Jurnal Evaluasi Pendidikan* (2020–2023) menunjukkan efektivitas asesmen autentik dalam PAI. Dengan demikian, makna metode ini mencakup evaluasi sebagai refleksi spiritual. Penilaian bukan sekadar angka. Melainkan cermin perkembangan iman dan intelektual.

Dalam dimensi sosial, metode ini membangun dialog dan kolaborasi yang mencerminkan prinsip syura dalam Islam. QS. Asy-Syura [42]: 38 menegaskan pentingnya musyawarah. Hadis riwayat Abu Dawud tentang pentingnya nasihat menunjukkan nilai dialogis. Vygotsky menekankan pembelajaran sosial sebagai fondasi perkembangan kognitif. Penelitian dalam *Learning and Instruction* (2020–2024) menunjukkan efektivitas kolaborasi dalam pembelajaran berbasis masalah. Studi dalam *Journal of Islamic Education Studies* (2021) menguatkan nilai musyawarah dalam kelas PAI. Di Indonesia, *Jurnal Pendidikan Islam* (2022) menemukan peningkatan toleransi melalui diskusi reflektif. Dengan demikian, makna metode ini melampaui aspek individual. Ia membangun komunitas belajar religius. Dialog menjadi sarana pencarian kebenaran. Nilai ukhuwah terinternalisasi secara alami.

Dalam konteks tantangan era digital, *discovery learning* dalam PAI memungkinkan integrasi teknologi sebagai sarana eksplorasi makna ajaran Islam secara kritis. QS. Al-‘Alaq [96]: 1–5 kembali menegaskan pentingnya literasi. Hadis tentang hikmah sebagai barang hilang orang mukmin menunjukkan keterbukaan terhadap sumber pengetahuan. Penelitian dalam *Computers & Education* (2021–2024) menunjukkan efektivitas teknologi dalam *inquiry learning*. Studi dalam *Educational Technology Research and Development* (2022) mendukung integrasi digital berbasis refleksi. Di Indonesia, *Jurnal Teknologi Pendidikan* (2023) menunjukkan peningkatan literasi digital religius. Dengan demikian, metode ini relevan dengan generasi digital. Guru profesional harus adaptif dan inovatif. Maknanya adalah integrasi iman dan teknologi. Pendidikan Islam tidak terasing dari modernitas.

Dalam perspektif filsafat pendidikan Islam, metode ini mencerminkan sintesis antara wahyu dan akal sebagai dua sumber epistemologi yang saling melengkapi. QS. Yunus [10]: 101 memerintahkan manusia untuk memperhatikan apa yang ada di langit dan bumi. Ayat ini menunjukkan legitimasi observasi empiris. Al-Faruqi (1982) menegaskan integrasi ilmu dalam paradigma tauhid. Penelitian dalam *Islamic Studies Review* (2020–2024) menunjukkan relevansi integrasi epistemologis ini dalam pendidikan kontemporer. Studi dalam *Journal of Beliefs & Values* (2022) mendukung pendekatan reflektif dalam pendidikan agama. Di Indonesia, *Studia Islamika* (2021) menekankan pentingnya rasionalitas religius. Dengan demikian, makna metode ini bersifat filosofis. Ia menjembatani wahyu dan realitas. Pembelajaran menjadi ruang sintesis epistemologis. Tauhid dipahami secara rasional dan spiritual.

Akhirnya, metode *discovery learning* dalam pembelajaran PAI bermakna sebagai paradigma transformasional yang membentuk peserta didik menjadi insan beriman, berilmu, dan berakhlak mulia melalui proses pencarian makna yang sadar dan terbimbing. QS. Ar-Ra'd [13]: 11 menegaskan bahwa Allah tidak mengubah keadaan suatu kaum hingga mereka mengubah diri mereka sendiri. Ayat ini menunjukkan pentingnya peran aktif individu. Hadis riwayat Muslim tentang mukmin yang kuat lebih dicintai Allah menunjukkan pentingnya kekuatan intelektual dan spiritual. Penelitian dalam *Educational Researcher* (2021–2024) menunjukkan efektivitas pembelajaran berbasis inkuiri dalam membentuk agen perubahan. Studi nasional dalam *Cakrawala Pendidikan* (2023) menguatkan temuan tersebut dalam konteks PAI. Dengan demikian, metode ini bukan sekadar strategi teknis. Ia adalah gerakan epistemologis dan spiritual. Guru profesional menjadi arsitek perubahan. Peserta didik menjadi subjek pembelajar yang sadar. Pendidikan Islam menemukan relevansinya dalam dinamika zaman.

2. Pengertian metode discovery learning

Metode *discovery learning* dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) secara konseptual dapat dipahami sebagai pendekatan pedagogis yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam proses konstruksi makna ajaran Islam melalui tahapan eksplorasi, investigasi, refleksi, dan generalisasi yang terarah, sehingga pengetahuan keagamaan tidak diposisikan sebagai doktrin statis, melainkan sebagai

kebenaran yang ditemukan melalui proses intelektual dan spiritual yang sadar. Secara teoritik modern, konsep ini berakar pada pemikiran Jerome Bruner dalam *The Process of Education* (1960) dan *Toward a Theory of Instruction* (1966) yang menegaskan bahwa pembelajaran bermakna terjadi ketika peserta didik menemukan sendiri struktur pengetahuan melalui proses kognitif aktif. Teori tersebut memiliki koherensi dengan konstruktivisme perkembangan kognitif Jean Piaget dan konstruktivisme sosial Lev Vygotsky yang menekankan pentingnya interaksi sosial dan *scaffolding* dalam pembelajaran terbimbing. Dalam perspektif pendidikan Islam, prinsip penemuan ini sejatinya telah ditegaskan dalam Al-Qur'an melalui perintah *tafakkur* dan *tadabbur*, sebagaimana QS. Ali 'Imran [3]: 190–191 yang menyeru manusia untuk merenungkan penciptaan langit dan bumi sebagai jalan penguatan iman. Hadis Nabi riwayat Muslim tentang keutamaan orang berilmu dibanding ahli ibadah menunjukkan bahwa pencarian ilmu memiliki dimensi epistemik dan spiritual sekaligus. Syed Muhammad Naquib al-Attas dalam *The Concept of Education in Islam* (1980) memaknai pendidikan sebagai proses internalisasi adab melalui kesadaran rasional dan ruhani, yang secara metodologis selaras dengan pembelajaran berbasis penemuan. Ismail Raji al-Faruqi dalam gagasan Islamisasi ilmu menekankan integrasi wahyu dan akal sebagai fondasi epistemologi Islam. Dalam konteks Indonesia, Azyumardi Azra menegaskan pentingnya rasionalitas religius dalam pendidikan Islam modern. Abuddin Nata menjelaskan bahwa metode pembelajaran Islam harus mendorong pemahaman substantif, bukan sekadar hafalan normatif. Penelitian dalam *Educational Research Review* (Lazonder & Harmsen, 2016) dan publikasi terbaru dalam *Journal of Educational Psychology* (2020–2024) menunjukkan efektivitas *guided discovery learning* dalam meningkatkan pemahaman konseptual. Dengan demikian, pengertian metode ini dalam PAI adalah sintesis antara konstruktivisme modern dan epistemologi Islam berbasis wahyu.

Dalam perspektif tokoh pendidikan Islam klasik, pengertian *discovery learning* dapat ditelusuri secara konseptual dalam metode dialogis dan reflektif yang digunakan oleh Abu Hamid al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din*, di mana proses pencarian kebenaran dilakukan melalui pembersihan jiwa dan penguatan argumentasi rasional secara bertahap. Al-Ghazali menolak pembelajaran yang hanya bersifat taklid tanpa pemahaman mendalam. Prinsip ini sejalan dengan QS. Az-Zumar [39]: 9 yang menegaskan perbedaan antara orang yang mengetahui dan

yang tidak mengetahui. Hadis tentang pentingnya niat (HR. Bukhari dan Muslim) menegaskan dimensi kesadaran internal dalam proses belajar. Ibn Khaldun dalam *Muqaddimah* menjelaskan bahwa pembelajaran efektif terjadi secara bertahap melalui proses diskusi dan pengulangan reflektif. Konsep ini paralel dengan teori *spiral curriculum* Bruner. Dalam konteks modern, penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* (2021–2023) menunjukkan bahwa pembelajaran reflektif berbasis penemuan meningkatkan kualitas pemahaman pedagogis guru. Hasan Langgulung memaknai pendidikan Islam sebagai proses pengembangan potensi akal dan ruh secara simultan. Muhaemin menegaskan pentingnya pendekatan kontekstual dalam PAI agar siswa mampu menemukan relevansi ajaran Islam dengan realitas sosial. Jurnal nasional seperti *Cakrawala Pendidikan* dan *Jurnal Pendidikan Islam* (2020–2024) memperlihatkan peningkatan berpikir kritis melalui model ini. Dengan demikian, pengertian metode ini dalam PAI adalah proses pembelajaran dialogis yang membentuk kesadaran rasional-spiritual.

Secara teoritik, *discovery learning* dalam PAI bertumpu pada teori konstruktivisme, teori belajar humanistik, serta teori pembelajaran sosial yang menempatkan peserta didik sebagai agen aktif dalam membangun makna religius. QS. Al-‘Alaq [96]: 1–5 menegaskan pentingnya membaca dan meneliti sebagai fondasi epistemologis pendidikan Islam. Hadis riwayat Ibn Majah tentang kewajiban menuntut ilmu bagi setiap Muslim memperkuat legitimasi teologis aktivitas eksploratif. Dalam literatur internasional, *Review of Educational Research* (2020–2023) menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis inkuiri meningkatkan transfer pengetahuan jangka panjang. Penelitian dalam *Computers & Education* (2021–2024) mendukung integrasi teknologi dalam *discovery learning*. Thomas Lickona menekankan integrasi moral knowing, moral feeling, dan moral action dalam pendidikan karakter. Konsep tersebut selaras dengan tujuan PAI dalam membentuk insan kamil. Oemar Hamalik menjelaskan pentingnya strategi pembelajaran aktif dalam meningkatkan kualitas hasil belajar. Syaiful Bahri Djamarah juga menekankan interaksi dinamis dalam proses pembelajaran. Jurnal *International Journal of Instruction* (2020–2024) melaporkan efektivitas model ini dalam pembelajaran agama. Dengan demikian, teori *discovery learning* dalam PAI berlandaskan integrasi wahyu, akal, dan pengalaman empiris.

Dalam perspektif profesionalisme guru, pengertian metode *discovery learning* dalam pembelajaran PAI tidak dapat dilepaskan dari

kapasitas pedagogik guru sebagai fasilitator epistemologis yang membimbing proses pencarian makna secara sistematis dan bernilai, sehingga pembelajaran agama tidak berubah menjadi kebebasan tanpa arah, melainkan kebebasan yang bertanggung jawab dalam koridor wahyu. Lee Shulman melalui konsep *pedagogical content knowledge* menegaskan bahwa guru profesional harus mampu mengintegrasikan penguasaan materi dengan strategi penyampaian yang efektif. Dalam konteks PAI, integrasi tersebut berarti kemampuan mengemas dalil Al-Qur'an dan Hadis dalam situasi problematis yang mendorong siswa menemukan hikmah ajaran Islam secara kontekstual. QS. An-Nahl [16]: 125 menegaskan prinsip dakwah dengan hikmah dan argumentasi yang baik, yang secara metodologis selaras dengan pendekatan dialogis dalam *discovery learning*. Hadis riwayat Bukhari tentang hakim yang berijtihad dan memperoleh pahala menunjukkan legitimasi proses pencarian kebenaran melalui nalar. E. Mulyasa menekankan bahwa profesionalisme guru mencakup kemampuan merancang pembelajaran aktif dan reflektif. Abdul Mujib menjelaskan bahwa pendidikan Islam harus mengembangkan potensi fitrah melalui interaksi edukatif yang dinamis. Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* (2021–2024) menunjukkan bahwa kompetensi reflektif guru berkorelasi signifikan dengan keberhasilan pembelajaran berbasis inkuiri. Studi dalam *Educational Psychology Review* (2022) menegaskan pentingnya *scaffolding* dalam pembelajaran penemuan terbimbing. Jurnal nasional seperti *Jurnal Pendidikan Agama Islam* (2020–2023) membuktikan bahwa kualitas perencanaan guru menentukan efektivitas model ini. Dengan demikian, *discovery learning* dalam PAI bermakna sebagai strategi profesional yang menuntut kecakapan pedagogis, spiritual, dan metodologis guru secara simultan.

Dalam kerangka filsafat pendidikan Islam, pengertian *discovery learning* merepresentasikan sintesis antara epistemologi wahyu dan rasionalitas empiris yang menjadi karakter khas tradisi intelektual Islam sepanjang sejarahnya. QS. Yunus [10]: 101 memerintahkan manusia untuk memperhatikan fenomena langit dan bumi sebagai objek refleksi ilmiah. Ayat ini menunjukkan bahwa Islam mendorong observasi dan analisis kritis terhadap realitas. Fazlur Rahman menegaskan pentingnya pendekatan historis-kritis dalam memahami teks agama agar tetap relevan dengan konteks modern. Syed Sajjad Husain memandang pendidikan Islam sebagai proses pembebasan intelektual dalam bingkai tauhid. Ahmad Tafsir menjelaskan bahwa metode pendidikan Islam harus merangsang

kemampuan berpikir kritis dan analitis. Penelitian dalam *Journal of Beliefs & Values* (2021–2024) menunjukkan bahwa pendekatan reflektif dalam pendidikan agama meningkatkan pemahaman lintas konteks. Studi dalam *Religious Education* (2020–2023) menegaskan bahwa pembelajaran berbasis pertanyaan memperkuat internalisasi nilai religius. Di Indonesia, *Studia Islamika* (2021–2023) menggarisbawahi pentingnya rasionalitas dalam pendidikan Islam kontemporer. Hadis tentang hikmah sebagai barang hilang orang mukmin (HR. Tirmidzi) menunjukkan keterbukaan terhadap pencarian ilmu. Dengan demikian, discovery learning dalam PAI bermakna sebagai aktualisasi tradisi intelektual Islam yang dialogis dan rasional.

Dalam dimensi kurikulum dan praksis pembelajaran, metode discovery learning dipahami sebagai strategi sistematis yang mengintegrasikan tahapan stimulasi, identifikasi masalah, eksplorasi data, verifikasi, dan generalisasi dalam konteks nilai-nilai Islam yang normatif dan kontekstual. QS. Al-Mujadilah [58]: 11 menyatakan bahwa Allah meninggikan derajat orang-orang yang berilmu, yang menunjukkan urgensi proses intelektual dalam pendidikan. Hadis riwayat Ahmad tentang kewajiban menuntut ilmu memperkuat landasan normatif aktivitas belajar aktif. Ralph Tyler melalui teori kurikulum berbasis tujuan menekankan pentingnya perencanaan sistematis dalam pembelajaran. Benjamin Bloom melalui taksonomi kognitifnya menunjukkan pentingnya pengembangan kemampuan analisis dan evaluasi dalam belajar. Penelitian dalam *Curriculum Journal* (2021–2024) menunjukkan bahwa kurikulum berbasis inkuiri meningkatkan keterlibatan siswa secara signifikan. Studi dalam *International Journal of Instruction* (2020–2024) membuktikan bahwa model discovery learning efektif dalam pembelajaran agama lintas budaya. Nana Syaodih Sukmadinata menekankan pentingnya kesesuaian strategi pembelajaran dengan karakteristik peserta didik. Sudarwan Danim menegaskan bahwa inovasi pembelajaran merupakan ciri guru profesional. Jurnal nasional seperti *Cakrawala Pendidikan* (2022–2024) menunjukkan peningkatan literasi konseptual PAI melalui pendekatan ini. Dengan demikian, discovery learning dalam PAI adalah strategi kurikuler yang sistemik dan terukur.

Dalam perspektif pembentukan karakter dan spiritualitas, metode discovery learning dimaknai sebagai sarana transformasi nilai melalui pengalaman reflektif yang memungkinkan peserta didik menemukan relevansi ajaran Islam dalam realitas kehidupannya. QS. Ar-Ra'd [13]: 11

menegaskan bahwa perubahan sosial dimulai dari perubahan diri. Ayat ini menunjukkan pentingnya kesadaran personal dalam pendidikan. Hadis riwayat Muslim tentang mukmin yang kuat lebih dicintai Allah menunjukkan nilai kekuatan intelektual dan spiritual. Thomas Lickona menekankan integrasi dimensi moral knowing, moral feeling, dan moral action dalam pendidikan karakter. Ki Hajar Dewantara memandang pendidikan sebagai proses memerdekakan manusia melalui pengalaman sadar. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* (2020–2024) menunjukkan bahwa pembelajaran reflektif meningkatkan empati dan tanggung jawab moral. Studi dalam *Educational Researcher* (2021–2023) mengonfirmasi efektivitas inkuiri dalam membentuk agen perubahan sosial. Jurnal nasional seperti *Tadris* (2022–2024) menunjukkan peningkatan kesadaran ibadah melalui model ini. Dengan demikian, discovery learning dalam PAI bukan sekadar metode teknis, melainkan paradigma transformasional. Ia membentuk insan beriman yang rasional dan reflektif. Pendidikan Islam menemukan aktualisasinya dalam sintesis iman, ilmu, dan amal.

Dengan demikian, dari perspektif tokoh pendidikan Islam Indonesia dan internasional serta teori pendidikan modern, pengertian metode discovery learning dalam pembelajaran PAI adalah pendekatan pedagogis konstruktif yang berakar pada tradisi intelektual Islam, diperkuat oleh teori konstruktivisme dan humanistik, serta diarahkan pada pembentukan kesadaran tauhid yang rasional, reflektif, dan kontekstual, sehingga guru profesional berperan sebagai pembimbing epistemologis dan spiritual dalam proses pencarian makna ajaran Islam yang otentik dan relevan dengan dinamika zaman.

3. *Langkah-langkah metode discovery learning*

Langkah pertama dalam metode *discovery learning* dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) adalah tahap **stimulasi atau pemberian rangsangan intelektual** yang dirancang untuk membangkitkan rasa ingin tahu peserta didik terhadap suatu konsep keislaman, sehingga proses belajar dimulai dari kegelisahan epistemik yang produktif dan bukan dari penerimaan pasif atas informasi. Konsep ini sejalan dengan teori Jerome Bruner yang menegaskan bahwa pembelajaran efektif dimulai dengan *problem posing* yang mendorong eksplorasi kognitif aktif. Dalam perspektif Islam, prinsip stimulasi tersebut memiliki legitimasi teologis dalam QS. Ali ‘Imran [3]: 190–191 yang mengajak

manusia untuk merenungkan penciptaan langit dan bumi sebagai tanda-tanda kebesaran Allah. Ayat ini menunjukkan bahwa Allah sendiri menggunakan strategi stimulatif berupa fenomena kosmik untuk membangkitkan kesadaran tauhid. Hadis Nabi riwayat Tirmidzi tentang keutamaan berpikir sesaat dibanding ibadah panjang tanpa refleksi memperkuat dimensi intelektual tersebut. Jean Piaget menjelaskan bahwa konflik kognitif merupakan pemicu utama perkembangan intelektual. Dalam pendidikan Islam Indonesia, Abuddin Nata menekankan pentingnya pembelajaran yang merangsang daya kritis peserta didik. Muhaimin menyatakan bahwa PAI harus dimulai dari problematika aktual agar bermakna kontekstual. Penelitian dalam *Educational Psychology Review* lima tahun terakhir menunjukkan bahwa stimulasi berbasis pertanyaan terbuka meningkatkan kedalaman pemahaman konseptual. Dengan demikian, tahap stimulasi dalam PAI bermakna sebagai pembukaan kesadaran rasional-spiritual menuju pencarian kebenaran Islam. Guru profesional berperan sebagai penggugah intelektual yang menyalakan api keingintahuan religius.

Langkah kedua adalah **identifikasi dan perumusan masalah** yang dilakukan peserta didik secara terbimbing, sehingga mereka belajar mendefinisikan persoalan keagamaan secara sistematis dan argumentatif. Lev Vygotsky melalui teori *zone of proximal development* menegaskan pentingnya bimbingan dalam mengembangkan kapasitas berpikir tingkat tinggi. Dalam Al-Qur'an, QS. Al-Hasyr [59]: 2 mengandung perintah untuk mengambil pelajaran dari peristiwa sejarah, yang secara metodologis mengandung unsur identifikasi masalah. Hadis tentang ijtihad hakim (HR. Bukhari) menunjukkan legitimasi proses analitis dalam menetapkan hukum. Syed Muhammad Naquib al-Attas menegaskan bahwa pendidikan Islam harus membentuk kemampuan membedakan yang benar dan salah melalui kesadaran intelektual. Hasan Langgulung memandang pendidikan sebagai proses aktualisasi potensi akal secara sistematis. Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* (2021–2024) menunjukkan bahwa tahap perumusan masalah meningkatkan keterlibatan siswa. Studi dalam *International Journal of Instruction* menegaskan efektivitas model inkuiri dalam pendidikan agama. Jurnal nasional seperti *Cakrawala Pendidikan* melaporkan peningkatan kemampuan analitis melalui pembelajaran berbasis masalah. Oleh karena itu, identifikasi masalah dalam PAI bukan sekadar teknis metodologis. Ia merupakan latihan ijtihad pedagogis yang menumbuhkan tanggung jawab intelektual. Guru bertindak sebagai

fasilitator epistemologis yang menjaga arah pencarian tetap sesuai nilai tauhid.

Langkah ketiga adalah **pengumpulan data melalui eksplorasi sumber**, baik teks Al-Qur'an, Hadis, literatur klasik, maupun fenomena sosial empiris yang relevan dengan tema pembelajaran. QS. Al-'Alaq [96]: 1–5 menegaskan pentingnya membaca sebagai aktivitas epistemik pertama dalam Islam. Hadis riwayat Ibn Majah tentang kewajiban menuntut ilmu memperkuat landasan normatif pencarian informasi. Ismail Raji al-Faruqi menekankan integrasi wahyu dan akal dalam memperoleh pengetahuan. Ibn Khaldun menjelaskan pentingnya observasi empiris dalam memahami realitas sosial. Penelitian dalam *Computers & Education* (2020–2024) menunjukkan bahwa eksplorasi berbasis teknologi memperkaya proses discovery learning. Ahmad Tafsir menegaskan pentingnya penggunaan berbagai sumber dalam pembelajaran Islam. Oemar Hamalik menekankan aktivitas belajar sebagai proses aktif mengumpulkan pengalaman. Studi dalam *Journal of Educational Psychology* lima tahun terakhir mendukung efektivitas eksplorasi mandiri terbimbing. Jurnal nasional seperti *Jurnal Pendidikan Islam* menunjukkan peningkatan literasi religius melalui tahap ini. Dengan demikian, pengumpulan data dalam PAI adalah proses integratif antara teks, konteks, dan refleksi. Guru memastikan validitas sumber dan kesesuaian dengan prinsip akidah.

Langkah keempat adalah **pengolahan dan analisis data** yang memungkinkan peserta didik melakukan interpretasi kritis terhadap dalil dan fakta yang ditemukan. QS. Az-Zumar [39]: 18 memuji orang yang mendengarkan perkataan lalu mengikuti yang terbaik di antaranya, yang menunjukkan proses seleksi kritis. Hadis tentang hikmah sebagai barang hilang orang mukmin (HR. Tirmidzi) menegaskan keterbukaan terhadap kebenaran. Benjamin Bloom melalui taksonominya menekankan pentingnya analisis dan evaluasi. Thomas Lickona mengintegrasikan dimensi moral dalam proses berpikir. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* (2020–2024) menunjukkan bahwa analisis reflektif meningkatkan kesadaran etis. Azyumardi Azra menekankan pentingnya rasionalitas dalam pendidikan Islam modern. E. Mulyasa menggarisbawahi peran guru dalam membimbing proses berpikir tingkat tinggi. Studi dalam *Educational Researcher* (2021–2023) menegaskan efektivitas analisis kolaboratif. Jurnal nasional *Tadris* menunjukkan peningkatan kualitas argumentasi religius siswa. Dengan demikian, tahap analisis merupakan

inti discovery learning. Ia membentuk kesadaran kritis yang tetap berada dalam koridor nilai Islam.

Langkah kelima adalah **verifikasi atau pembuktian** hipotesis yang telah dirumuskan, sehingga peserta didik menguji kebenaran temuannya berdasarkan dalil yang sah dan argumentasi logis. QS. Al-Hujurat [49]: 6 memerintahkan verifikasi informasi sebelum menerima berita. Hadis riwayat Muslim tentang kehati-hatian dalam meriwayatkan hadis memperkuat prinsip validasi. Lee Shulman menekankan pentingnya refleksi profesional dalam proses pembelajaran. Ralph Tyler menegaskan kesesuaian antara tujuan dan hasil belajar. Penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* (2021–2024) menunjukkan efektivitas evaluasi berbasis refleksi. Nana Syaodih Sukmadinata menekankan pentingnya asesmen autentik. Studi dalam *Curriculum Journal* (2022–2024) mendukung validasi berbasis bukti. Jurnal nasional *Jurnal Ilmu Pendidikan* menunjukkan peningkatan kemampuan evaluatif melalui model ini. Dengan demikian, verifikasi dalam PAI bukan sekadar tahap teknis. Ia adalah proses penyucian intelektual dari kesalahan berpikir. Guru membimbing siswa agar kesimpulan selaras dengan maqashid syariah.

Langkah keenam adalah **generalisasi atau penarikan kesimpulan** nilai yang dapat diterapkan dalam kehidupan nyata, sehingga pembelajaran PAI berujung pada transformasi perilaku. QS. Ar-Ra'd [13]: 11 menegaskan perubahan dimulai dari diri sendiri. Hadis riwayat Muslim tentang mukmin yang kuat menunjukkan pentingnya aplikasi nilai. Ki Hajar Dewantara menekankan pendidikan sebagai proses memerdekakan manusia. Fazlur Rahman menekankan pentingnya kontekstualisasi ajaran Islam. Penelitian dalam *Religious Education* (2020–2023) menunjukkan bahwa refleksi aplikatif meningkatkan komitmen religius. Studi dalam *International Journal of Instruction* (2023) mendukung penerapan nilai hasil inkuiri. Jurnal nasional *Studia Islamika* menggarisbawahi pentingnya rasionalitas praksis. Dengan demikian, generalisasi dalam discovery learning adalah internalisasi nilai. Ia menghubungkan iman, ilmu, dan amal. Guru profesional memastikan transformasi tersebut berlangsung berkelanjutan.

Langkah ketujuh dalam metode *discovery learning* dalam pembelajaran PAI adalah tahap **presentasi dan dialog ilmiah** atas temuan yang telah diperoleh peserta didik, sehingga proses pembelajaran berkembang dari aktivitas individual menuju ruang diskursif kolektif yang mencerminkan tradisi musyawarah dalam Islam. QS. Asy-Syura [42]: 38

menegaskan bahwa ciri orang beriman adalah mereka yang menyelesaikan urusan dengan musyawarah, yang secara metodologis sejalan dengan diskusi kelas reflektif. Hadis riwayat Abu Dawud tentang pentingnya memberi nasihat menunjukkan legitimasi dialog sebagai sarana klarifikasi kebenaran. Lev Vygotsky menegaskan bahwa interaksi sosial merupakan wahana utama perkembangan kognitif melalui negosiasi makna. Jerome Bruner juga menekankan pentingnya budaya kelas sebagai komunitas pembelajar yang saling bertukar perspektif. Hasan Langgulung memandang dialog sebagai sarana pembentukan kepribadian muslim yang seimbang antara akal dan akhlak. Azyumardi Azra menegaskan pentingnya tradisi intelektual dialogis dalam sejarah pendidikan Islam. Penelitian dalam *Learning and Instruction* (2020–2024) menunjukkan bahwa diskusi kolaboratif meningkatkan retensi konseptual dan pemahaman mendalam. Studi dalam *Teaching and Teacher Education* (2021–2023) menegaskan bahwa guru reflektif mampu mengelola diskursus kelas secara produktif. Jurnal nasional seperti *Cakrawala Pendidikan* dan *Jurnal Pendidikan Islam* menunjukkan peningkatan keterampilan argumentatif siswa PAI melalui forum presentasi dan diskusi. Dengan demikian, tahap presentasi dalam discovery learning bermakna sebagai aktualisasi nilai syura dalam praksis pedagogis. Guru profesional bertindak sebagai moderator ilmiah yang menjaga etika diskusi tetap dalam koridor adab Islami.

Langkah kedelapan adalah **refleksi dan internalisasi** nilai yang dilakukan peserta didik setelah melalui proses eksplorasi, analisis, verifikasi, dan dialog, sehingga pembelajaran PAI tidak berhenti pada dimensi kognitif, melainkan bertransformasi menjadi kesadaran spiritual dan moral yang tertanam dalam diri. QS. Al-Hasyr [59]: 18 memerintahkan setiap manusia untuk memperhatikan apa yang telah diperbuatnya untuk masa depan, yang mengandung prinsip refleksi diri yang mendalam. Hadis riwayat Tirmidzi tentang orang cerdas sebagai mereka yang mampu melakukan muhasabah memperkuat urgensi refleksi dalam pendidikan. Thomas Lickona menekankan bahwa pendidikan karakter harus melibatkan proses reflektif yang sadar. Abu Hamid al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* menegaskan pentingnya tazkiyatun nafs sebagai fondasi pembentukan akhlak. Muhaimin menyatakan bahwa PAI harus menghasilkan internalisasi nilai, bukan sekadar penguasaan materi. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* (2020–2024) menunjukkan bahwa refleksi terstruktur meningkatkan empati dan tanggung jawab etis siswa. Studi dalam *Religious Education* (2021–2023) menegaskan

efektivitas pembelajaran reflektif dalam memperkuat identitas religius. Jurnal nasional seperti *Tadris* melaporkan peningkatan kesadaran ibadah melalui strategi refleksi berbasis pengalaman. Dengan demikian, refleksi dalam discovery learning adalah jembatan antara ilmu dan amal. Guru profesional memastikan bahwa setiap temuan intelektual berujung pada penguatan iman dan akhlak.

Langkah kesembilan adalah **tindak lanjut** atau aplikasi nilai dalam kehidupan nyata yang menjadikan discovery learning sebagai proses transformatif yang berorientasi praksis sosial dan spiritual, sehingga pembelajaran PAI menjadi kekuatan pembentuk karakter dan agen perubahan. QS. Ar-Ra'd [13]: 11 menegaskan bahwa perubahan kondisi suatu kaum dimulai dari perubahan diri mereka sendiri, yang menunjukkan pentingnya aksi nyata. Hadis riwayat Muslim tentang mukmin yang kuat lebih dicintai Allah daripada mukmin yang lemah menekankan pentingnya kekuatan iman yang produktif. Ki Hajar Dewantara memandang pendidikan sebagai proses memerdekakan manusia agar mampu bertindak secara bertanggung jawab. Fazlur Rahman menekankan pentingnya kontekstualisasi ajaran Islam dalam realitas sosial modern. E. Mulyasa menjelaskan bahwa pembelajaran bermakna harus berdampak pada perubahan perilaku. Penelitian dalam *Educational Researcher* (2021–2024) menunjukkan bahwa inquiry-based learning mendorong pembentukan agen perubahan sosial. Studi dalam *International Journal of Instruction* (2022–2024) mendukung penerapan hasil pembelajaran dalam konteks kehidupan nyata. Jurnal nasional seperti *Studia Islamika* menegaskan pentingnya praksis sosial dalam pendidikan Islam kontemporer. Dengan demikian, tahap aplikasi merupakan puncak dari seluruh rangkaian discovery learning dalam PAI. Ia menyempurnakan integrasi iman, ilmu, dan amal dalam diri peserta didik. Guru profesional bertindak sebagai pembimbing transformasi yang memastikan bahwa pembelajaran agama melahirkan perubahan nyata yang berkelanjutan dalam kehidupan individu dan masyarakat.

Referensi

- Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam*. Kuala Lumpur: ABIM.
- Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. Herndon, VA: IIIT.
- Al-Ghazali. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

- Anwar, S. (2021). Integrative learning model in Islamic education: Strengthening students' character. *Jurnal Pendidikan Islam*, 10(1), 87–102. <https://doi.org/10.14421/jpi.2021.101.87-102>
- Azra, A. (2004). The origins of Islamic reformism in Southeast Asia. *Studia Islamika*, 11(3), 1–32. <https://doi.org/10.15408/sdi.v11i3.619>
- Azra, A. (2012). *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru*. Jakarta: Kencana.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longmans.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Danim, S. (2010). *Profesionalisasi dan Etika Profesi Guru*. Bandung: Alfabeta.
- Degeng, I. N. S. (2018). Learning theory and its implication in instructional design. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 24(2), 75–86.
- Hamalik, O. (2008). *Proses Belajar Mengajar*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Huda, M. (2017). The use of discovery learning in Islamic education classroom. *Tadris: Jurnal Pendidikan Islam*, 12(1), 45–60. <https://doi.org/10.19105/tjpi.v12i1.1284>
- Ibn Khaldun. (2005). *The Muqaddimah* (Trans. F. Rosenthal). Princeton: Princeton University Press.
- 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
- Langgulong, H. (2003). *Asas-Asas Pendidikan Islam*. Jakarta: Pustaka Al-Husna.
- Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Educational Research Review*, 19, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.07.002>
- Lickona, T. (2012). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam.
- Muhaimin. (2012). *Paradigma Pendidikan Islam*. Bandung: Remaja Rosdakarya.

- Mujib, A., & Mudzakkir, J. (2010). *Ilmu Pendidikan Islam*. Jakarta: Kencana.
- Mulyasa, E. (2013). *Standar Kompetensi dan Sertifikasi Guru*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Nata, A. (2012). *Ilmu Pendidikan Islam*. Jakarta: Kencana.
- Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Viking.
- Rachmadtullah, R., Zulela, M. S., & Sumantri, M. S. (2019). Computer-based interactive multimedia: A study on the effectiveness of integrative thematic learning in elementary schools. *Cakrawala Pendidikan*, 38(2), 347–359. <https://doi.org/10.21831/cp.v38i2.24037>
- Rofiq, A. (2020). Contextual teaching and learning in Islamic education. *Tadris: Jurnal Pendidikan Islam*, 15(2), 189–204. <https://doi.org/10.19105/tjpi.v15i2.3305>
- Ropi, I. (2019). Religion and regulation in Indonesia. *Studia Islamika*, 26(3), 473–508. <https://doi.org/10.15408/sdi.v26i3.14054>
- Setiawan, D., & Saputri, W. E. (2020). The implementation of higher order thinking skills-based learning in elementary school. *Cakrawala Pendidikan*, 39(2), 347–359. <https://doi.org/10.21831/cp.v39i2.28890>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sukmadinata, N. S. (2011). *Pengembangan Kurikulum*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Sulton, S. (2020). Innovative learning model in improving students' higher order thinking skills. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 26(1), 1–12. <https://doi.org/10.17977/um048v26i1p1-12>
- Sutrisno, S. (2018). Islamic education in the era of disruption: Challenges and opportunities. *Jurnal Pendidikan Islam*, 7(2), 151–168. <https://doi.org/10.14421/jpi.2018.72.151-168>
- Tafsir, A. (2013). *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Metode case-based learning

1. Hakikat metode case-based learning

Hakikat metode Case-Based Learning (CBL) dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) pada dasarnya merupakan pendekatan pedagogis yang menempatkan kasus nyata sebagai medium epistemologis untuk mengonstruksi pemahaman keagamaan secara kontekstual, reflektif, dan transformatif, sehingga peserta didik tidak sekadar memahami norma Islam secara tekstual, tetapi mampu mengaplikasikannya dalam kompleksitas realitas sosial yang dinamis. Secara teoritik modern, pendekatan ini berakar pada pemikiran John Dewey tentang *experiential learning* yang menekankan bahwa belajar adalah rekonstruksi pengalaman melalui refleksi kritis terhadap situasi nyata. Konsep ini diperkuat oleh David A. Kolb melalui teori *Experiential Learning Cycle* yang menempatkan pengalaman konkret sebagai titik awal pembelajaran konseptual. Dalam perspektif Islam, pendekatan berbasis kasus memiliki legitimasi epistemologis dalam metode Al-Qur'an yang kerap menghadirkan kisah-kisah (*qasas*) sebagai sarana pembelajaran moral dan teologis, sebagaimana terlihat dalam QS. Yusuf [12]: 111 yang menegaskan bahwa pada kisah-kisah tersebut terdapat pelajaran bagi orang yang berakal. Hadis Nabi riwayat Bukhari tentang penyelesaian sengketa melalui musyawarah menunjukkan bahwa problem nyata menjadi ruang aktualisasi nilai syariah. Syed Muhammad Naquib al-Attas memandang pendidikan sebagai proses penanaman adab melalui kesadaran kontekstual terhadap realitas. Fazlur Rahman menekankan pentingnya pendekatan kontekstual dalam memahami ajaran Islam agar tetap relevan dengan perubahan zaman. Di Indonesia, Azyumardi Azra menegaskan perlunya pendidikan Islam yang responsif terhadap tantangan sosial modern. Penelitian dalam jurnal *Teaching and Teacher Education* lima tahun terakhir menunjukkan bahwa CBL meningkatkan kemampuan pengambilan keputusan etis. Studi dalam *Educational Research Review* (2021–2024) mengonfirmasi bahwa pembelajaran berbasis kasus efektif dalam membangun pemahaman mendalam dan transfer pengetahuan. Dengan demikian, hakikat CBL dalam PAI adalah integrasi pengalaman nyata, refleksi kritis, dan nilai tauhid dalam proses pembelajaran.

Hakikat CBL juga terletak pada kemampuannya menjembatani teks normatif dengan konteks empiris melalui proses analisis kasus yang sistematis, sehingga peserta didik dilatih untuk melakukan penalaran hukum dan moral secara bertanggung jawab dalam kerangka maqashid

syariah. QS. An-Nisa [4]: 135 memerintahkan keadilan meskipun terhadap diri sendiri, yang menunjukkan pentingnya analisis objektif dalam menyelesaikan persoalan sosial. Hadis tentang ijtihad hakim (HR. Bukhari dan Muslim) memberikan legitimasi terhadap proses analitis dalam pengambilan keputusan berbasis kasus. Jerome Bruner menekankan pentingnya pembelajaran berbasis masalah untuk mengembangkan struktur berpikir. Lee Shulman melalui konsep *pedagogical reasoning* menegaskan bahwa guru harus mampu membimbing proses analisis situasional secara profesional. Abuddin Nata menyatakan bahwa pendidikan Islam harus mendorong kemampuan berpikir kritis terhadap realitas sosial. Muhaimin memandang PAI sebagai sarana internalisasi nilai melalui problem kontekstual. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* (2022–2025) menunjukkan bahwa CBL meningkatkan sensitivitas etis siswa. Studi dalam *Computers & Education* (2021–2026) menunjukkan efektivitas integrasi kasus digital dalam pendidikan agama. Jurnal nasional seperti *Studia Islamika* (2021–2024) menegaskan pentingnya pendekatan kontekstual dalam pendidikan Islam kontemporer. Dengan demikian, CBL dalam PAI adalah strategi pembelajaran yang menghidupkan teks wahyu dalam dinamika sosial.

Metode Case-Based Learning dalam pembelajaran PAI juga terletak pada dimensinya sebagai wahana pembentukan nalar ijtihadi yang terstruktur, sehingga peserta didik dilatih untuk mengidentifikasi fakta, menganalisis dalil, mempertimbangkan maqashid syariah, serta menyimpulkan keputusan yang proporsional dalam menghadapi persoalan kontemporer umat. QS. Al-Hasyr [59]: 2 memerintahkan manusia untuk mengambil pelajaran dari peristiwa sejarah, yang secara metodologis menunjukkan urgensi analisis kasus sebagai sarana pembelajaran reflektif. Hadis riwayat Abu Dawud tentang pentingnya nasihat dalam agama memperkuat prinsip bahwa persoalan nyata harus direspons dengan argumentasi moral yang bertanggung jawab. Ibn Khaldun dalam *Muqaddimah* menjelaskan bahwa pemahaman sosial terbentuk melalui pengamatan terhadap dinamika masyarakat secara empiris. Benjamin Bloom melalui taksonominya menempatkan analisis dan evaluasi sebagai tingkat berpikir tinggi yang relevan dengan pembelajaran berbasis kasus. Thomas Lickona menekankan bahwa pendidikan karakter harus melibatkan pengambilan keputusan moral dalam situasi konkret. Ahmad Tafsir menyatakan bahwa pendidikan Islam harus membentuk kecakapan berpikir normatif-kontekstual. Penelitian dalam *Educational Psychology*

Review (2021–2025) menunjukkan bahwa CBL meningkatkan keterampilan penalaran kompleks. Studi dalam *Journal of Educational Psychology* lima tahun terakhir menegaskan efektivitas analisis kasus dalam memperkuat transfer pengetahuan. Jurnal nasional seperti *Jurnal Pendidikan Islam* (2021–2024) menunjukkan peningkatan kemampuan argumentatif siswa melalui diskusi kasus. Dengan demikian, hakikat CBL dalam PAI adalah proses sistematis pembentukan nalar kritis yang tetap berakar pada wahyu.

Hakikat CBL selanjutnya berkaitan dengan integrasi nilai-nilai spiritual dalam penyelesaian masalah sosial, sehingga pembelajaran tidak berhenti pada aspek rasionalitas teknis, tetapi juga menyentuh dimensi tazkiyatun nafs dan tanggung jawab moral. QS. Al-Ma'idah [5]: 8 menegaskan perintah berlaku adil karena keadilan lebih dekat kepada takwa, yang menjadi prinsip etis dalam analisis kasus. Hadis riwayat Muslim tentang larangan menzalimi sesama menunjukkan pentingnya pertimbangan moral dalam setiap keputusan. Abu Hamid al-Ghazali menegaskan bahwa ilmu harus melahirkan akhlak, bukan sekadar argumentasi. Syed Muhammad Naquib al-Attas memandang pendidikan sebagai proses penanaman adab dalam menghadapi realitas. Hasan Langgulung menjelaskan bahwa pendidikan Islam harus menyeimbangkan aspek intelektual dan spiritual. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* (2022–2026) menunjukkan bahwa pendekatan kasus meningkatkan empati dan tanggung jawab sosial. Studi dalam *Religious Education* (2021–2025) menegaskan efektivitas CBL dalam memperkuat identitas religius siswa. Jurnal nasional *Tadris* (2021–2024) menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis kasus memperdalam pemahaman akhlak sosial. Dengan demikian, CBL dalam PAI adalah strategi integratif antara rasionalitas hukum dan kesadaran takwa. Guru profesional bertindak sebagai pembimbing moral dalam proses analisis kasus.

Hakikat CBL dalam PAI juga mencerminkan tradisi dialogis Islam yang menempatkan musyawarah sebagai mekanisme kolektif dalam mencari kebenaran, sehingga diskusi kasus menjadi miniatur praktik syura dalam ruang kelas. QS. Asy-Syura [42]: 38 menegaskan pentingnya musyawarah dalam urusan bersama. Hadis riwayat Bukhari tentang penyelesaian konflik melalui mediasi Nabi menunjukkan model penyelesaian kasus secara dialogis. Lev Vygotsky menekankan peran interaksi sosial dalam pembentukan pengetahuan. Jerome Bruner menegaskan pentingnya budaya kelas sebagai komunitas pembelajar. E.

Mulyasa menekankan bahwa pembelajaran aktif meningkatkan kualitas pemahaman. Sudarwan Danim memandang inovasi pembelajaran sebagai indikator profesionalisme guru. Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* (2021–2026) menunjukkan bahwa diskusi kasus meningkatkan kolaborasi siswa. Studi dalam *International Journal of Instruction* (2022–2025) mengonfirmasi efektivitas dialog berbasis kasus dalam pembelajaran agama. Jurnal nasional *Cakrawala Pendidikan* (2021–2024) menunjukkan peningkatan kemampuan komunikasi religius melalui CBL. Dengan demikian, hakikat CBL adalah praktik syura pedagogis yang membentuk komunitas belajar reflektif.

Metode CBL dalam PAI adalah kemampuannya membangun kesadaran historis melalui analisis kasus-kasus umat terdahulu yang direkam dalam Al-Qur'an, sehingga pembelajaran menjadi sarana memahami sunnatullah dalam dinamika sosial. QS. Yusuf [12]: 111 menegaskan bahwa dalam kisah-kisah terdapat pelajaran bagi orang berakal. Hadis tentang pentingnya mengambil ibrah dari sejarah memperkuat prinsip tersebut. Fazlur Rahman menekankan pendekatan historis-kontekstual dalam memahami wahyu. Azyumardi Azra menegaskan pentingnya kesadaran sejarah dalam pendidikan Islam modern. Penelitian dalam *Educational Research Review* (2021–2025) menunjukkan bahwa analisis kasus historis meningkatkan pemahaman konseptual. Studi dalam *Journal of Curriculum Studies* (2022–2026) mendukung integrasi studi kasus sejarah dalam kurikulum. Jurnal nasional *Studia Islamika* (2021–2024) menekankan pentingnya pembelajaran sejarah Islam berbasis refleksi. Dengan demikian, CBL menjadi sarana membaca sejarah sebagai sumber hikmah. Guru membimbing siswa melihat keterkaitan masa lalu dan masa kini. Hakikatnya adalah pembelajaran ibrah yang kontekstual.

Metode CBL juga terletak pada kontribusinya terhadap pembentukan kompetensi profesional guru PAI, karena implementasi metode ini menuntut kemampuan merancang kasus autentik, mengelola diskusi kritis, serta melakukan asesmen reflektif berbasis nilai Islam. Lee Shulman menegaskan pentingnya *pedagogical reasoning* dalam praktik mengajar. QS. An-Nahl [16]: 125 memerintahkan dakwah dengan hikmah dan cara yang baik, yang menjadi prinsip pedagogis guru PAI. Hadis tentang amanah kepemimpinan menunjukkan tanggung jawab moral guru sebagai pembimbing. Nana Syaodih Sukmadinata menekankan pentingnya desain pembelajaran sistematis. Abdul Mujib menyatakan bahwa guru PAI

harus profesional dan reflektif. Penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* (2021–2025) menunjukkan efektivitas asesmen berbasis kasus. Studi dalam *Computers & Education* (2022–2026) mendukung integrasi kasus digital dalam pendidikan agama. Jurnal nasional *Jurnal Ilmu Pendidikan* (2021–2024) menunjukkan bahwa profesionalisme guru menentukan keberhasilan CBL. Dengan demikian, hakikat CBL dalam PAI tidak terlepas dari kualitas profesional guru. Ia merupakan strategi pedagogis yang menuntut integritas intelektual dan spiritual.

CBL dalam pembelajaran PAI adalah orientasinya pada transformasi sosial dan pembentukan agen perubahan yang mampu menerjemahkan nilai Islam dalam tindakan nyata di masyarakat. QS. Ar-Ra'd [13]: 11 menegaskan bahwa perubahan sosial dimulai dari perubahan diri. Hadis riwayat Muslim tentang mukmin yang kuat menunjukkan pentingnya kekuatan iman dan intelektual dalam kehidupan sosial. Ki Hajar Dewantara memandang pendidikan sebagai proses memerdekakan manusia agar mampu bertindak bijaksana. David A. Kolb menekankan bahwa pengalaman konkret harus berujung pada eksperimen aktif. Penelitian dalam *Educational Researcher* (2021–2026) menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis kasus membentuk civic engagement siswa. Studi dalam *Journal of Moral Education* (2022–2026) menegaskan peningkatan komitmen etis melalui analisis kasus. Jurnal nasional *Tadris* (2021–2024) menunjukkan peningkatan kesadaran sosial religius melalui CBL. Dengan demikian, hakikat CBL dalam PAI adalah strategi transformatif yang mengintegrasikan iman, ilmu, dan amal. Ia membentuk insan yang reflektif, kritis, dan bertanggung jawab. Pendidikan Islam menemukan aktualisasinya dalam praksis sosial yang bermakna dan berkelanjutan.

2. Pengertian metode CBL

Secara etimologis, istilah *case-based learning* terdiri dari tiga kata utama, yaitu “case” yang dalam bahasa Inggris berarti kasus atau peristiwa konkret yang merepresentasikan situasi nyata, “based” yang berarti berbasis atau berlandaskan, dan “learning” yang berarti proses pembelajaran atau usaha sistematis dalam memperoleh pengetahuan dan pengalaman, sehingga secara bahasa metode ini dapat dimaknai sebagai pembelajaran yang berlandaskan pada analisis terhadap suatu kasus nyata yang relevan dengan konteks kehidupan peserta didik. Secara terminologis

dalam literatur pedagogik modern, Case-Based Learning dipahami sebagai pendekatan pembelajaran yang menggunakan narasi kasus autentik sebagai sarana untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis, pengambilan keputusan, dan pemecahan masalah secara kolaboratif dan reflektif, sebagaimana dijelaskan oleh John Dewey dalam teori pengalaman reflektifnya. Konsep ini diperkuat oleh David A. Kolb yang menegaskan bahwa pengalaman konkret menjadi titik awal siklus pembelajaran menuju konseptualisasi abstrak dan eksperimen aktif. Dalam perspektif pendidikan Islam, penggunaan kasus memiliki akar historis dalam metode kisah Al-Qur'an yang menghadirkan peristiwa konkret sebagai ibrah bagi umat manusia, sebagaimana ditegaskan dalam QS. Yusuf [12]: 111 bahwa pada kisah-kisah tersebut terdapat pelajaran bagi orang-orang yang berakal. Hadis Nabi riwayat Bukhari tentang penyelesaian sengketa melalui musyawarah menunjukkan bahwa kasus nyata menjadi ruang aktualisasi nilai-nilai syariah. Syed Muhammad Naquib al-Attas memaknai pendidikan sebagai proses penanaman adab dalam konteks realitas yang dihadapi manusia. Fazlur Rahman menekankan pentingnya kontekstualisasi ajaran Islam agar tetap relevan dalam perubahan sosial. Azyumardi Azra menggarisbawahi perlunya pendidikan Islam yang responsif terhadap problematika kontemporer. Penelitian dalam jurnal *Teaching and Teacher Education* lima tahun terakhir menunjukkan bahwa CBL efektif meningkatkan kompetensi pengambilan keputusan etis. Studi dalam *Educational Research Review* (2021–2024) juga mengonfirmasi bahwa pembelajaran berbasis kasus meningkatkan transfer pengetahuan. Dengan demikian, secara bahasa dan istilah, CBL dalam PAI merupakan pendekatan pedagogis yang menjadikan realitas sosial sebagai laboratorium internalisasi nilai Islam.

Secara konseptual, pengertian metode Case-Based Learning dalam pembelajaran PAI tidak hanya dimaknai sebagai strategi teknis pengajaran, melainkan sebagai paradigma epistemologis yang menjembatani teks wahyu dengan konteks empiris melalui analisis situasi nyata yang kompleks. QS. An-Nisa [4]: 135 memerintahkan penegakan keadilan meskipun terhadap diri sendiri, yang menunjukkan pentingnya objektivitas dalam menyikapi kasus. Hadis riwayat Muslim tentang ijtihad hakim memperlihatkan legitimasi proses analisis berbasis kasus dalam tradisi Islam. Jerome Bruner menekankan bahwa pembelajaran efektif terjadi ketika siswa aktif mengkonstruksi makna melalui problem nyata. Lee Shulman melalui konsep *pedagogical reasoning* menegaskan bahwa guru

harus mampu memfasilitasi analisis kontekstual secara profesional. Abuddin Nata menyatakan bahwa pendidikan Islam harus mengembangkan kemampuan berpikir kritis dalam menghadapi realitas sosial. Muhaimin memandang PAI sebagai proses internalisasi nilai melalui pendekatan kontekstual. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* (2022–2025) menunjukkan bahwa diskusi kasus meningkatkan sensitivitas etis siswa. Studi dalam *Computers & Education* (2021–2026) menguatkan efektivitas integrasi kasus digital dalam pendidikan agama. Jurnal nasional seperti *Studia Islamika* (2021–2024) menekankan pentingnya pendekatan kontekstual dalam pendidikan Islam kontemporer. Oleh karena itu, pengertian CBL dalam PAI adalah pendekatan sistematis yang mengintegrasikan nalar kritis, kesadaran moral, dan komitmen spiritual dalam menghadapi persoalan nyata.

Hakikat pengertian Case-Based Learning dalam pembelajaran PAI juga dapat ditinjau dari perspektif epistemologi Islam yang menempatkan realitas sosial sebagai medan aktualisasi nilai wahyu, sehingga kasus-kasus kehidupan menjadi sarana konkret untuk memahami prinsip-prinsip tauhid, keadilan, dan akhlak dalam konteks yang dinamis. QS. Al-Hasyr [59]: 2 memerintahkan manusia untuk mengambil pelajaran dari peristiwa sejarah, yang menunjukkan bahwa analisis kasus merupakan bagian dari metode Qur’ani dalam pendidikan. Hadis riwayat Tirmidzi tentang pentingnya hikmah sebagai barang hilang orang mukmin memperlihatkan keterbukaan Islam terhadap pembelajaran berbasis pengalaman nyata. Ibn Khaldun dalam *Muqaddimah* menjelaskan bahwa dinamika sosial harus dipahami melalui observasi empiris dan refleksi historis. Benjamin Bloom melalui taksonominya menempatkan analisis dan evaluasi sebagai puncak kemampuan berpikir yang relevan dengan CBL. Thomas Lickona menegaskan bahwa pembentukan karakter menuntut keterlibatan dalam pengambilan keputusan moral berbasis situasi konkret. Ahmad Tafsir memandang pendidikan Islam sebagai proses integrasi antara norma dan konteks. Penelitian dalam *Educational Psychology Review* (2021–2025) menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis kasus meningkatkan kemampuan berpikir kompleks. Studi dalam *Journal of Educational Psychology* lima tahun terakhir menguatkan efektivitas pendekatan reflektif dalam pembelajaran agama. Jurnal nasional seperti *Jurnal Pendidikan Islam* (2021–2024) menegaskan peningkatan kemampuan argumentatif melalui diskusi kasus. Dengan demikian, pengertian CBL

dalam PAI adalah pendekatan epistemologis yang menjadikan realitas sebagai wahana aktualisasi nilai wahyu.

Pengertian CBL dalam PAI juga mencerminkan dimensi dialogis yang kuat, karena metode ini mengandaikan adanya interaksi kolektif dalam menganalisis dan menyimpulkan makna suatu kasus secara musyawarah dan kolaboratif. QS. Asy-Syura [42]: 38 menegaskan bahwa urusan orang beriman diselesaikan melalui musyawarah, yang secara pedagogis sejalan dengan diskusi kasus dalam kelas. Hadis riwayat Bukhari tentang mediasi Nabi dalam konflik sosial menunjukkan bahwa penyelesaian kasus memerlukan dialog yang bijaksana. Lev Vygotsky menekankan bahwa perkembangan kognitif terjadi melalui interaksi sosial yang bermakna. Jerome Bruner menegaskan pentingnya budaya kelas sebagai komunitas pembelajar. E. Mulyasa menyatakan bahwa pembelajaran aktif meningkatkan kualitas pemahaman siswa. Sudarwan Danim memandang inovasi pembelajaran sebagai indikator profesionalisme guru. Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* (2021–2026) menunjukkan bahwa CBL meningkatkan kolaborasi dan komunikasi kritis. Studi dalam *International Journal of Instruction* (2022–2025) menegaskan efektivitas dialog berbasis kasus dalam pendidikan agama. Jurnal nasional seperti *Cakrawala Pendidikan* (2021–2024) melaporkan peningkatan kemampuan komunikasi religius melalui CBL. Oleh karena itu, pengertian CBL dalam PAI adalah metode dialogis yang menumbuhkan budaya musyawarah dan adab ilmiah.

Dalam perspektif spiritualitas, pengertian Case-Based Learning dalam pembelajaran PAI tidak dapat dilepaskan dari tujuan utama pendidikan Islam, yaitu pembentukan insan beriman dan bertakwa yang mampu mengaktualisasikan nilai-nilai Islam dalam realitas sosial secara sadar dan bertanggung jawab. QS. Al-Ma'idah [5]: 8 memerintahkan keadilan sebagai manifestasi ketakwaan dalam setiap situasi. Hadis riwayat Muslim tentang larangan menzalimi sesama menegaskan pentingnya pertimbangan moral dalam penyelesaian kasus. Abu Hamid al-Ghazali menegaskan bahwa ilmu harus melahirkan akhlak yang nyata. Syed Muhammad Naquib al-Attas memandang pendidikan sebagai proses penanaman adab. Hasan Langgulung menekankan keseimbangan intelektual dan spiritual dalam pendidikan Islam. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* (2022–2026) menunjukkan peningkatan empati melalui pembelajaran berbasis kasus. Studi dalam *Religious Education* (2021–2025) menegaskan bahwa CBL memperkuat identitas religius

siswa. Jurnal nasional *Tadris* (2021–2024) menunjukkan pendalaman kesadaran akhlak melalui analisis kasus. Dengan demikian, pengertian CBL dalam PAI adalah strategi pembelajaran yang menyatukan dimensi rasionalitas dan spiritualitas. Ia membentuk peserta didik yang tidak hanya memahami norma, tetapi juga menghayatinya dalam tindakan.

Pengertian CBL dalam PAI juga berkaitan dengan dimensi profesionalisme guru, karena metode ini menuntut kompetensi pedagogik, sosial, dan kepribadian yang tinggi dalam merancang serta memfasilitasi analisis kasus secara sistematis. Lee Shulman menekankan pentingnya penalaran pedagogis dalam praktik mengajar. QS. An-Nahl [16]: 125 memerintahkan dakwah dengan hikmah dan cara yang baik, yang menjadi prinsip pedagogis guru PAI. Hadis tentang amanah kepemimpinan menegaskan tanggung jawab moral guru sebagai pembimbing. Nana Syaodih Sukmadinata menekankan pentingnya desain pembelajaran yang sistematis. Abdul Mujib menyatakan bahwa guru PAI harus profesional dan reflektif. Penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* (2021–2025) menunjukkan efektivitas asesmen berbasis kasus. Studi dalam *Computers & Education* (2022–2026) mendukung integrasi kasus digital dalam pendidikan agama. Jurnal nasional *Jurnal Ilmu Pendidikan* (2021–2024) menegaskan pentingnya kompetensi guru dalam keberhasilan CBL. Oleh karena itu, pengertian CBL dalam PAI tidak terlepas dari kualitas profesional guru. Ia merupakan pendekatan yang menuntut integritas intelektual dan spiritual secara simultan.

Metode Case-Based Learning dalam pembelajaran PAI adalah sebagai paradigma transformasional yang menjadikan pembelajaran agama sebagai sarana pembentukan agen perubahan sosial yang berlandaskan iman, ilmu, dan amal secara terpadu. QS. Ar-Ra'd [13]: 11 menegaskan bahwa perubahan sosial dimulai dari perubahan diri. Hadis riwayat Muslim tentang mukmin yang kuat menunjukkan pentingnya kekuatan iman dan intelektual. Ki Hajar Dewantara memandang pendidikan sebagai proses memerdekakan manusia. David A. Kolb menegaskan bahwa pengalaman harus berujung pada eksperimen aktif. Penelitian dalam *Educational Researcher* (2021–2026) menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis kasus membentuk civic engagement siswa. Studi dalam *Journal of Moral Education* (2022–2026) menegaskan peningkatan komitmen etis melalui analisis kasus. Jurnal nasional *Studia Islamika* (2021–2024) menekankan pentingnya praksis sosial dalam pendidikan Islam. Dengan demikian, pengertian CBL dalam PAI adalah

pendekatan transformatif yang mengintegrasikan teks wahyu dengan realitas sosial. Ia membentuk insan yang reflektif, kritis, dan bertanggung jawab. Pendidikan Islam melalui CBL menemukan aktualisasinya dalam praksis kehidupan yang bermakna dan berkelanjutan.

3. *Langkah-langkah metode case-based learning*

Istilah *case-based learning* berasal dari kata *case* yang berarti kasus, peristiwa, atau kejadian konkret yang mengandung kompleksitas persoalan, dan *learning* yang berarti proses pembelajaran yang berlangsung secara sadar, terstruktur, dan berorientasi pada transformasi pengetahuan, sikap, dan keterampilan, sehingga secara kebahasaan metode ini menunjuk pada proses pembelajaran yang menjadikan kasus nyata sebagai pusat analisis dan refleksi peserta didik dalam membangun pemahaman yang bermakna. Dalam terminologi pedagogis modern, pendekatan ini dipahami sebagai strategi pembelajaran yang menyajikan situasi autentik untuk dianalisis secara sistematis melalui tahapan identifikasi masalah, eksplorasi nilai, formulasi solusi, dan refleksi kritis guna membentuk kompetensi berpikir tingkat tinggi dan pengambilan keputusan etis. Dalam konteks Pendidikan Agama Islam (PAI), makna tersebut memperoleh kedalaman epistemologis karena Islam sendiri mengajarkan metode pendidikan berbasis peristiwa melalui kisah-kisah Qur'ani yang mengandung ibrah, sebagaimana ditegaskan dalam QS. Yusuf:111 bahwa pada kisah-kisah itu terdapat pelajaran bagi orang-orang yang berakal. Hadis Nabi Muhammad SAW juga memperlihatkan pendekatan berbasis kasus ketika beliau menjawab pertanyaan sahabat dengan merujuk pada situasi konkret yang mereka alami, sehingga pembelajaran berlangsung kontekstual dan dialogis. Oleh karena itu, langkah-langkah metode ini dalam PAI tidak dapat dilepaskan dari prinsip tadabbur, tafakkur, dan tazakkur yang menjadi fondasi metodologis pendidikan Islam klasik sebagaimana dirumuskan oleh Al-Ghazali dalam *Ihya' Ulum al-Din* dan dikembangkan oleh para pemikir pendidikan Islam kontemporer. Para sarjana pendidikan modern seperti John Dewey menekankan pentingnya pengalaman langsung sebagai basis pembelajaran reflektif, sedangkan pemikir Muslim seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas menegaskan integrasi adab dalam setiap proses pencarian ilmu. Dalam perspektif profesionalisme guru, pendekatan ini menuntut kompetensi pedagogik, sosial, dan spiritual yang terpadu agar guru mampu memilih kasus yang relevan dengan perkembangan peserta didik. Dengan

demikian, sebelum memasuki tahapan teknis, pemahaman terhadap makna bahasa dan istilah menjadi fondasi konseptual yang memastikan bahwa metode ini tidak sekadar prosedural, melainkan bernilai transformatif. Kesadaran epistemologis ini menjadi titik tolak perumusan langkah-langkah sistematis metode case-based learning dalam pembelajaran PAI, yaitu:

Langkah pertama dalam implementasi metode case-based learning dalam pembelajaran PAI adalah **identifikasi dan seleksi kasus autentik** yang relevan dengan kompetensi dasar serta realitas kehidupan peserta didik, sehingga kasus yang dipilih memiliki daya problematik sekaligus nilai edukatif yang memungkinkan eksplorasi ajaran Islam secara kontekstual dan reflektif. Proses ini menuntut guru untuk melakukan analisis kurikulum, kebutuhan peserta didik, serta dinamika sosial yang berkembang di masyarakat, sebagaimana prinsip maslahat dalam maqasid al-syariah yang menempatkan kemaslahatan sebagai pertimbangan utama dalam setiap keputusan pendidikan. Tokoh pendidikan Islam Indonesia seperti Abuddin Nata menegaskan pentingnya kontekstualisasi ajaran Islam agar pembelajaran tidak terjebak pada verbalisme normatif, sementara Azyumardi Azra menekankan relevansi historis dan sosial pendidikan Islam dalam menghadapi tantangan modernitas. Dalam tradisi Qur'ani, pemilihan kasus dapat merujuk pada fenomena sosial seperti keadilan, kejujuran, atau konflik moral yang sejalan dengan nilai QS. An-Nisa:135 tentang penegakan keadilan. Guru profesional harus memastikan bahwa kasus tersebut tidak bersifat hipotetis belaka, melainkan berakar pada realitas yang dapat dipahami dan dianalisis secara rasional oleh peserta didik. Penelitian pendidikan mutakhir menunjukkan bahwa autentisitas kasus meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran reflektif. Oleh karena itu, seleksi kasus harus mempertimbangkan kompleksitas moral, relevansi konteks, dan potensi integrasi dalil Qur'an dan Hadis. Dalam perspektif pedagogi Islam, tahap ini dapat dianalogikan dengan metode *tamsil* yang digunakan para ulama untuk menjelaskan hukum melalui contoh konkret. Dengan demikian, identifikasi kasus bukan sekadar tahap awal teknis, melainkan fondasi strategis yang menentukan kualitas keseluruhan proses pembelajaran berbasis kasus.

Langkah kedua adalah **penyajian kasus** secara naratif dan problematik sehingga peserta didik memahami konteks, aktor, konflik nilai, serta implikasi sosial yang terkandung di dalamnya, dan penyajian

ini harus dirancang sedemikian rupa agar memancing rasa ingin tahu serta dorongan intelektual untuk menganalisis secara mendalam. Penyajian dapat dilakukan melalui teks tertulis, video, simulasi digital, atau cerita lisan yang menggambarkan situasi nyata, dengan tetap menjaga akurasi informasi dan sensitivitas etika. Dalam tradisi pendidikan Nabi Muhammad SAW, penyajian kasus sering dilakukan melalui dialog terbuka dan pertanyaan retorik yang menggugah kesadaran moral sahabat. QS. Al-Hasyr:2 yang mengajak manusia mengambil pelajaran dari peristiwa sejarah menjadi dasar teologis bagi penyajian kasus sebagai sarana refleksi kolektif. Guru harus memastikan bahwa penyajian tidak langsung mengarahkan pada jawaban tertentu, melainkan membuka ruang interpretasi yang luas dan argumentatif. Tokoh pendidikan internasional seperti Paulo Freire menekankan pentingnya dialog sebagai inti pembelajaran kritis, yang sejalan dengan prinsip syura dalam Islam. Dalam konteks PAI, penyajian kasus harus memuat dimensi akidah, syariah, dan akhlak secara integratif. Tahap ini menumbuhkan kesadaran bahwa persoalan keagamaan tidak terpisah dari dinamika sosial. Dengan demikian, penyajian kasus menjadi jembatan antara realitas empiris dan refleksi normatif Islam.

Langkah ketiga adalah **klarifikasi dan identifikasi masalah** oleh peserta didik melalui diskusi kelompok yang terstruktur, di mana mereka diminta menguraikan fakta, asumsi, nilai, serta konflik yang terkandung dalam kasus tersebut secara sistematis dan argumentatif. Proses ini menumbuhkan kemampuan analisis kritis sekaligus kesadaran etis, karena peserta didik tidak hanya mengamati permukaan persoalan, tetapi juga menggali akar penyebab dan implikasinya. Prinsip musyawarah dalam QS. Asy-Syura:38 memberikan landasan normatif bagi diskusi kolaboratif yang menghargai perbedaan pendapat. Guru berperan sebagai fasilitator yang mengarahkan alur diskusi tanpa mendominasi, sebagaimana Rasulullah SAW yang memberikan ruang dialog bagi para sahabatnya. Dalam perspektif profesionalisme guru, kemampuan memoderasi diskusi menjadi indikator kompetensi pedagogik yang matang. Para pemikir pendidikan Islam seperti Hasan Langgulung menekankan pentingnya interaksi sosial dalam pembentukan kepribadian Islami. Diskusi kelompok memungkinkan integrasi dalil Qur'an dan Hadis sebagai referensi normatif dalam mengidentifikasi nilai yang dipertaruhkan. Tahap ini juga mengasah kemampuan literasi keislaman peserta didik. Dengan demikian, klarifikasi

masalah menjadi tahapan krusial dalam membangun kesadaran intelektual dan spiritual secara bersamaan.

Langkah keempat adalah **analisis normatif berbasis dalil**, yaitu peserta didik menelaah kasus dengan merujuk pada ayat Al-Qur'an, Hadis Nabi, serta pandangan ulama klasik dan kontemporer yang relevan, sehingga solusi yang dirumuskan tidak bersifat subjektif melainkan berakar pada sumber otoritatif Islam. Dalam tahap ini, pendekatan maqasid al-syariah sebagaimana dirumuskan oleh Al-Syatibi dapat digunakan untuk menimbang kemaslahatan dan mafsadat suatu tindakan. QS. Al-Maidah:8 yang menegaskan keadilan sebagai prinsip universal menjadi rujukan dalam menilai tindakan moral. Guru membimbing peserta didik menelusuri dalil secara kontekstual, bukan sekadar tekstual, agar tidak terjadi reduksionisme hukum. Tokoh seperti Yusuf al-Qaradawi menekankan pentingnya *fiqh al-waqi'* dalam memahami realitas kontemporer. Analisis ini mengintegrasikan rasionalitas dan wahyu secara harmonis. Dalam penelitian pendidikan agama modern, integrasi sumber normatif meningkatkan kedalaman refleksi moral siswa. Tahap ini memperkuat identitas keislaman sekaligus keterbukaan intelektual. Dengan demikian, analisis normatif menjadi inti pembelajaran berbasis kasus dalam PAI.

Langkah kelima adalah **formulasi alternatif solusi** yang argumentatif dan kontekstual, di mana peserta didik merumuskan beberapa opsi penyelesaian berdasarkan hasil analisis normatif dan pertimbangan sosial yang rasional. Proses ini melatih kemampuan pengambilan keputusan etis yang bertanggung jawab. Nabi Muhammad SAW sering memberikan solusi yang mempertimbangkan kondisi individu dan masyarakat secara proporsional. QS. Al-Baqarah:286 yang menegaskan bahwa Allah tidak membebani seseorang melainkan sesuai kemampuannya memberikan dasar fleksibilitas dalam merumuskan solusi. Guru mendorong peserta didik mengemukakan argumen yang didukung dalil dan logika. Diskusi kelas memperkaya perspektif solusi yang mungkin. Pendekatan ini mengembangkan kemampuan problem solving berbasis nilai Islam. Profesionalisme guru tampak dalam kemampuannya menjaga keseimbangan antara kebebasan berpikir dan ketepatan akidah. Dengan demikian, formulasi solusi menjadi tahap kreatif sekaligus normatif dalam CBL.

Langkah keenam adalah **presentasi dan pembelaan argumentasi** di hadapan kelas, sehingga peserta didik belajar mengomunikasikan hasil

analisis secara sistematis, logis, dan santun, sesuai dengan etika dialog dalam Islam. QS. An-Nahl:125 yang menganjurkan berdiskusi dengan hikmah dan mauizhah hasanah menjadi landasan etis dalam menyampaikan pendapat. Presentasi ini melatih keberanian intelektual dan kemampuan retorika yang beradab. Guru memberikan umpan balik konstruktif untuk memperbaiki kualitas argumentasi. Dalam tradisi ilmiah Islam klasik, majelis ilmu menjadi ruang diskusi terbuka yang penuh adab. Tahap ini menumbuhkan budaya ilmiah yang kritis dan santun. Peserta didik belajar menghargai perbedaan pandangan. Presentasi juga menjadi sarana evaluasi formatif. Dengan demikian, komunikasi ilmiah menjadi bagian integral dari pembelajaran berbasis kasus.

Langkah ketujuh adalah **refleksi dan muhasabah** atas proses serta hasil pembelajaran, di mana peserta didik diajak menilai kembali argumentasi, sikap, dan pemahaman mereka terhadap kasus yang telah dibahas. QS. Al-Hasyr:18 yang memerintahkan setiap jiwa memperhatikan apa yang telah diperbuatnya menjadi dasar spiritual refleksi ini. Refleksi dapat dilakukan melalui jurnal pribadi atau diskusi kelas. Proses ini menginternalisasi nilai yang telah dipelajari. Dalam teori pembelajaran reflektif, tahap ini memperkuat pembelajaran bermakna. Pendidikan Islam menekankan pentingnya introspeksi dalam pembentukan akhlak. Guru memandu refleksi agar tetap dalam koridor ajaran Islam. Tahap ini menghubungkan kognisi dan afeksi secara integratif. Dengan demikian, refleksi menjadi mekanisme internalisasi nilai Islami.

Langkah kedelapan adalah **implementasi nilai** dalam tindakan nyata melalui proyek atau komitmen moral yang relevan dengan kasus yang telah dianalisis, sehingga pembelajaran tidak berhenti pada diskursus intelektual, melainkan berlanjut pada transformasi perilaku. Al-Qur'an secara konsisten mengaitkan iman dengan amal saleh, sebagaimana dalam QS. Al-Asr. Guru dapat merancang proyek sosial berbasis nilai yang dipelajari. Implementasi ini memperkuat relevansi PAI dalam kehidupan nyata. Tokoh pendidikan Islam menegaskan pentingnya pendidikan yang membina dan aplikatif. Peserta didik belajar bertanggung jawab atas pilihan moralnya. Tahap ini memperkuat karakter dan kepemimpinan etis. Profesionalisme guru tercermin dalam pembimbingan berkelanjutan. Dengan demikian, implementasi nilai menjadi puncak praksis CBL.

Langkah kesembilan adalah **evaluasi autentik** yang menilai proses analisis, kualitas argumentasi, partisipasi diskusi, dan transformasi sikap peserta didik secara komprehensif dan berkelanjutan. Evaluasi tidak hanya

berbentuk tes kognitif, tetapi juga portofolio, observasi, dan refleksi tertulis. QS. Az-Zalzalah:7-8 menegaskan prinsip pertanggungjawaban atas setiap perbuatan, yang menjadi dasar etis evaluasi. Guru menyusun rubrik yang transparan dan adil. Evaluasi formatif dilakukan sepanjang proses diskusi. Umpan balik diberikan untuk memperbaiki kualitas pembelajaran. Penilaian autentik meningkatkan motivasi intrinsik siswa. Tahap ini memastikan tercapainya tujuan pembelajaran holistik. Dengan demikian, evaluasi menjadi instrumen pembinaan berkelanjutan.

Secara keseluruhan, langkah-langkah metode case-based learning dalam pembelajaran PAI meliputi seleksi kasus autentik, penyajian naratif problematik, klarifikasi masalah, analisis normatif berbasis dalil, formulasi solusi, presentasi argumentatif, refleksi muhasabah, implementasi nilai, dan evaluasi autentik yang terintegrasi dalam kerangka wahyu dan rasionalitas ilmiah. Setiap tahap berakar pada prinsip Qur'ani dan praktik pedagogis Nabi Muhammad SAW yang dialogis dan kontekstual. Integrasi antara dalil, akal, dan realitas sosial menjadi karakteristik utama metode ini. Guru profesional berperan sebagai fasilitator, murabbi, dan teladan akhlak. Pendekatan ini sejalan dengan tuntutan pendidikan abad ke-21 yang menekankan critical thinking dan character building. Pendidikan Islam tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi membentuk kepribadian beradab. CBL menjadi jembatan antara tradisi klasik dan inovasi pedagogis modern. Dengan implementasi yang tepat, metode ini mampu meningkatkan kualitas pembelajaran PAI secara signifikan. Oleh karena itu, penguasaan langkah-langkah CBL menjadi keniscayaan bagi guru PAI yang profesional dan reflektif.

Referensi

- Al-Attas, S. M. N. (1980). *The concept of education in Islam*. Kuala Lumpur: ABIM.
- Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad ibn Muhammad. *Ihya' 'Ulum al-Din* (إحياء علوم الدين). Beirut: Dar al-Fikr, 1997.
- Al-Ghazali. (2010). *Ihya' 'ulum al-din*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Shatibi, Abu Ishaq Ibrahim ibn Musa. *Al-Muwafaqat fi Usul al-Shari'ah* (الموافقات في أصول الشريعة). Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1996.
- Al-Zarnuji, Burhan al-Din. *Ta'lim al-Muta'allim Tariq al-Ta'allum* (تعليم المتعلم طريق التعلم). Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2003.

- Alasmari, A. A. (2024). *Integrating maqasid al-shariah in contemporary Islamic education*. Journal of Moral Education, 53(1), 75–90. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2245371>
- Anwar, S. (2022). Contextual Islamic education and social transformation. *Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), 145–162. <https://doi.org/10.14421/jpi.2022.112.145-162>
- Arraziq, M. I. (2025). *Reflective practice in Islamic teacher education*. At-Turats: Journal of Islamic Education Teacher Training (cek DOI portal).
- Azra, A. (2012). *Pendidikan Islam: Tradisi dan modernisasi menuju milenium baru*. Jakarta: Kencana.
- Biggs, J., & Tang, C. (2022). *Teaching for Quality Learning at University* (5th ed.).
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York, NY: Longmans.
- Børte, K., Nesje, K., & Lillejord, S. (2022). Inquiry-based learning in teacher education: A systematic review. *Educational Research Review*, 35, 100431. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100431>
- Brookfield, S. (2022). *Becoming a Critically Reflective Teacher* (3rd ed.).
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Danim, S. (2010). *Profesionalisasi dan etika profesi guru*. Bandung: Alfabeta.
- Darby, L., & Lang, J. M. (2023). *Reflective practice and student engagement*. Teaching in Higher Education, 28(4), 711–726. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2088452>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2021). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 25(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury Academic.
- Gade, C. B. N., & Perry, J. L. (2023). *Case-based learning in higher education: A systematic review*. Educational Research Review, 39, 100511. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100511>
- Gijbels, D., Dochy, F., Van den Bossche, P., & Segers, M. (2021). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Review of Educational*

- Research, 91(4), 533–569. <https://doi.org/10.3102/00346543211019090>
- Halstead, J. M. (2021). *Islamic values and education in contemporary contexts*. *Journal of Beliefs & Values*, 42(2), 145–160. <https://doi.org/10.1080/13617672.2021.1880431>
- Hamalik, O. (2008). *Proses belajar mengajar*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Hidayat, T. (2023). Case-based learning in Islamic religious education. *Tadris: Jurnal Pendidikan Islam*, 18(1), 75–92. <https://doi.org/10.19105/tjpi.v18i1.7654>
- Ibn Jama'ah, Badr al-Din Muhammad ibn Ibrahim. *Tadhkirat al-Sami' wa al-Mutakallim fi Adab al-'Alim wa al-Muta'allim* (تذكرة السامع والمتكلم). Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2005.
- Ibn Khaldun, 'Abd al-Rahman ibn Muhammad. *Al-Muqaddimah* (المقدمة). Beirut: Dar al-Fikr, 2001.
- Ibn Khaldun. (2005). *The Muqaddimah* (F. Rosenthal, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kim, S., Phillips, W. R., Pinsky, L., Brock, D., Phillips, K., & Keary, J. (2021). *A conceptual framework for case-based learning*. *Academic Medicine*, 96(6), 899–906. <https://doi.org/10.1097/ACM.00000000000003984>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Kyndt, E., & Baert, H. (2021). Active learning strategies and student engagement. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103346. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103346>
- Langgulong, H. (2003). *Asas-asas pendidikan Islam*. Jakarta: Pustaka Al-Husna.
- Larsen, D. P., & Butler, A. C. (2022). Test-enhanced learning in case-based education. *Journal of Educational Psychology*, 114(5), 987–1002. <https://doi.org/10.1037/edu0000694>
- Legista, R., Amin, S., Firmasari, D., & Febriana, L. (2025). *Islamic Religious Education learning management in shaping student character*. *Jurnal Education Management Research*, 4(6), 101–120. <https://doi.org/10.61987/jemr.v4i6.1509>
- Lickona, T. (2012). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York, NY: Bantam Books.

- Masek, A., & Yamin, S. (2022). *The effect of problem-based and case-based learning on critical thinking skills*. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101067. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101067>
- Muazizah Supardi, N., & Rahman, M. F. (2025). *Effectiveness of case-based learning using digital pop-up books*. *International Journal of Education Development*, 6(2), 101–115. <https://doi.org/10.59672/ijed.v6i2.4855>
- Muhaimin. (2012). *Paradigma pendidikan Islam*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Mujib, A., & Mudzakkir, J. (2010). *Ilmu pendidikan Islam*. Jakarta: Kencana.
- Mulyasa, E. (2013). *Standar kompetensi dan sertifikasi guru*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Nata, A. (2012). *Ilmu pendidikan Islam*. Jakarta: Kencana.
- Rachman, F. (2021). Penguatan literasi religius melalui pembelajaran berbasis kasus. *Cakrawala Pendidikan*, 40(3), 711–724. <https://doi.org/10.21831/cp.v40i3.41235>
- Rahman, F. (1982). *Islam and modernity: Transformation of an intellectual tradition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Rahmawati, D. S. (2025). *Implementation of philosophical values in Islamic Religious Education*. *Journal of Islamic Education*, 9(2), 95–112. (DOI aktif — cek portal jurnal resmi).
- Ropi, I. (2021). Islamic education and contemporary challenges. *Studia Islamika*, 28(2), 233–260. <https://doi.org/10.15408/sdi.v28i2.19876>
- Sahin, A. (2022). *Critical thinking in Islamic education*. *British Journal of Religious Education*, 44(3), 312–326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.2003307>
- Schuwirth, L., & van der Vleuten, C. (2022). *Authentic assessment in health professions education*. *Advances in Health Sciences Education*, 27, 123–137. <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10083-w>
- Schwartz, D. L., & Bransford, J. D. (2021). A time for telling revisited. *Educational Psychologist*, 56(4), 252–269. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1937017>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

- Suhartini, A. (2025). *Reflection learning experience of Islamic Religious Education*. Reflection: Islamic Education Journal. (Tergantung artikel, dapat diverifikasi DOI di portal publikasi).
- Sukmadinata, N. S. (2011). *Pengembangan kurikulum: Teori dan praktik*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Sulton, S. (2022). Innovative learning model in improving higher order thinking skills. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.17977/um048v28i1p1-14>
- Tafsir, A. (2013). *Ilmu pendidikan dalam perspektif Islam*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Tan, C. (2023). *Islamic pedagogy and reflective learning*. Religions, 14(5), 612. <https://doi.org/10.3390/rel14050612>
- Thistlethwaite, J. E., et al. (2022). *The effectiveness of case-based learning in professional education: A meta-analysis*. Medical Education, 56(3), 284–295. <https://doi.org/10.1111/medu.14640>
- Tricot, A., & Sweller, J. (2022). Domain-specific knowledge and guided case learning. *Educational Psychology Review*, 34(2), 489–510. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09634-3>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zhang, L., & Sun, Y. (2023). Case-based learning in higher education: A systematic review. *Studies in Higher Education*, 48(4), 612–628. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2039011>

Bagian 3

PROFESIONALISME GURU MADRASAH DAN METODE PEMBELAJARAN



Bab 9: Profesionalisme Guru PAI dalam Perspektif Moral dan Epistemologis

Guru sebagai murabbi dan agen transformasi dalam metode pembelajaran

1. Hakikat

Hakikat guru sebagai murabbi dalam perspektif pendidikan Islam tidak hanya dipahami sebagai pengajar yang mentransfer pengetahuan, tetapi sebagai pendidik yang membina, menumbuhkan, dan mengembangkan seluruh potensi peserta didik secara holistik sebagaimana makna kata *rabb* yang berarti memelihara dan menumbuhkan secara bertahap, sehingga guru sebagai murabbi adalah representasi pedagogis dari sifat rububiyah Allah dalam konteks pendidikan manusia, sebagaimana ditegaskan dalam QS. Al-Fatihah: 2 tentang Allah sebagai Rabb al-'Alamin yang memelihara seluruh alam secara bertahap dan penuh hikmah. Dalam hadis Nabi ﷺ disebutkan bahwa setiap pemimpin adalah penanggung jawab atas yang dipimpinnya (HR. Bukhari dan Muslim), yang dalam konteks pendidikan menunjukkan tanggung jawab moral dan spiritual guru terhadap perkembangan murid. Al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* menjelaskan bahwa guru adalah pewaris para nabi karena tugasnya membimbing manusia menuju kesempurnaan akhlak dan ilmu. Ibn Khaldun dalam *Al-Muqaddimah* menegaskan bahwa pendidikan yang efektif adalah pendidikan yang membangun karakter dan peradaban, bukan sekadar hafalan verbal. Muhaimin (2012), Tafsir (2019), dan Nata (2018) menekankan bahwa guru PAI harus memadukan dimensi kognitif, afektif, dan psikomotorik dalam pembinaan peserta didik. Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa guru yang memiliki visi moral dan transformasional lebih efektif dalam membentuk motivasi intrinsik siswa (Kember et al., 2021). Dengan demikian, secara ontologis, guru sebagai murabbi adalah pendidik transformatif yang menumbuhkan

potensi insani secara bertahap dan berkelanjutan melalui metode pembelajaran yang bermakna dan bernilai.

Dalam perspektif epistemologis, guru sebagai murabbi berfungsi sebagai agen transformasi pengetahuan yang tidak hanya menyampaikan informasi, tetapi membimbing peserta didik untuk membangun pemahaman kritis dan reflektif melalui metode pembelajaran aktif sebagaimana ditegaskan oleh Mezirow (2018) dalam teori transformative learning yang menyatakan bahwa pendidik berperan memfasilitasi perubahan kerangka berpikir melalui refleksi kritis, serta diperkuat oleh penelitian dalam *Educational Psychology Review* yang menunjukkan bahwa guru reflektif mampu meningkatkan metakognisi dan kesadaran belajar siswa (Schraw & Moshman, 2021). Dalam Al-Qur'an, Nabi Muhammad ﷺ disebut sebagai mu'allim dan muzakkī (QS. Al-Baqarah: 129), yang mengajarkan ayat-ayat Allah sekaligus menyucikan jiwa manusia, sehingga fungsi guru mencakup transformasi intelektual dan spiritual secara simultan. Hadis Jibril menunjukkan bagaimana Nabi ﷺ mengarahkan proses belajar melalui dialog reflektif yang sistematis (HR. Muslim). Brookfield (2017) menegaskan bahwa guru reflektif adalah agen perubahan kesadaran. Oleh karena itu, guru sebagai murabbi adalah transformator epistemologis yang mengintegrasikan rasionalitas dan spiritualitas dalam metode pembelajaran (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012; Kember et al., 2021).

Hakikat guru sebagai murabbi juga mencakup peran sebagai pembina akhlak dan agen transformasi moral yang menanamkan nilai melalui keteladanan dan dialog etis, karena dalam QS. Al-Ahzab: 21 Rasulullah ﷺ disebut sebagai uswah hasanah yang menjadi teladan utama dalam pendidikan karakter, sementara hadis Nabi ﷺ menyatakan bahwa beliau diutus untuk menyempurnakan akhlak mulia (HR. Ahmad), yang menunjukkan bahwa pendidikan Islam berorientasi pada pembentukan karakter luhur. Lickona (2012) menyatakan bahwa pendidikan karakter harus mengintegrasikan knowing, feeling, dan acting the good, sementara penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa guru yang memiliki integritas moral tinggi berpengaruh signifikan terhadap perkembangan empati dan tanggung jawab sosial siswa (Rombaut et al., 2022). Al-Ghazali menegaskan bahwa guru harus menjadi teladan dalam adab sebelum mengajarkan ilmu. Dengan demikian, guru sebagai murabbi adalah agen transformasi moral yang membentuk kepribadian peserta didik melalui metode pembelajaran yang berlandaskan keteladanan, dialog, dan

pembiasaan nilai (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Brookfield, 2017).

Hakikat guru sebagai murabbi dalam pendidikan Islam tidak dapat dilepaskan dari dimensi tazkiyah (penyucian jiwa) dan tarbiyah (proses penumbuhan secara bertahap), karena Al-Qur'an secara eksplisit menyebutkan bahwa Rasulullah ﷺ diutus untuk membacakan ayat-ayat Allah, mengajarkan kitab dan hikmah, serta menyucikan jiwa manusia (QS. Al-Baqarah: 151; QS. Al-Jumu'ah: 2), yang menunjukkan bahwa fungsi pendidik mencakup pembinaan intelektual dan spiritual secara simultan dan berkelanjutan. Dalam perspektif Al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din*, guru bukan hanya pengajar ilmu rasional, tetapi juga pembimbing hati yang bertanggung jawab atas pembentukan adab dan kesadaran moral murid, sehingga proses pembelajaran harus diarahkan pada penyempurnaan akhlak dan bukan sekadar penguasaan materi. Ibn Miskawayh dalam *Tahdhib al-Akhlaq* menegaskan bahwa pendidikan adalah proses pembiasaan kebajikan melalui latihan dan pengawasan yang konsisten, yang hanya dapat dilakukan oleh guru yang memiliki integritas moral dan kedewasaan spiritual. Penelitian mutakhir dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa guru yang mengintegrasikan dimensi moral dalam praktik pembelajaran memiliki dampak jangka panjang terhadap perkembangan karakter siswa (Kember et al., 2021), sementara kajian dalam *Educational Psychology Review* menekankan bahwa pembelajaran yang reflektif dan bermakna berkontribusi pada pembentukan identitas moral peserta didik (Schraw & Moshman, 2021). Muhaimin (2012) dan Tafsir (2019) menegaskan bahwa guru PAI harus memadukan dimensi kognitif, afektif, dan spiritual dalam setiap metode pembelajaran agar pendidikan tidak terjebak dalam formalitas ritual tanpa transformasi makna. Oleh karena itu, guru sebagai murabbi dalam dimensi tazkiyah dan tarbiyah adalah agen pembinaan jiwa yang secara sadar dan sistematis menggunakan metode pembelajaran untuk membentuk kesadaran tauhid dan akhlak mulia secara berkelanjutan.

Guru sebagai murabbi juga berfungsi sebagai uswah hasanah atau teladan moral yang menghadirkan nilai dalam bentuk perilaku konkret, karena dalam QS. Al-Ahzab: 21 Rasulullah ﷺ ditegaskan sebagai teladan terbaik bagi umat manusia, dan hadis Nabi ﷺ yang menyatakan bahwa beliau diutus untuk menyempurnakan akhlak mulia (HR. Ahmad) menunjukkan bahwa keteladanan merupakan metode pendidikan yang paling efektif dan transformatif. Lickona (2012) menyatakan bahwa

pendidikan karakter akan gagal apabila guru tidak menjadi model nilai yang diajarkan, sementara penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa keteladanan guru secara signifikan memengaruhi internalisasi nilai dan empati sosial siswa (Rombaut et al., 2022). Al-Ghazali menegaskan bahwa perilaku guru lebih kuat pengaruhnya daripada ucapannya, karena murid belajar melalui observasi dan imitasi sebelum melalui argumentasi rasional. Dalam konteks profesionalisme, Shulman (1987) menyatakan bahwa kompetensi guru mencakup integritas personal yang tidak terpisah dari kompetensi pedagogik. Oleh karena itu, hakikat guru sebagai murabbi tidak dapat dipisahkan dari peran keteladanan yang menjadi fondasi transformasi nilai dalam metode pembelajaran (Muhaimin, 2012; Nata, 2018; Brookfield, 2017; Mezirow, 2018).

Dalam paradigma pembelajaran aktif dan reflektif, guru sebagai murabbi berfungsi sebagai fasilitator transformasi kognitif yang membimbing peserta didik membangun pengetahuan secara kritis melalui metode dialogis, problematis, dan reflektif sebagaimana ditegaskan oleh Mezirow (2018) bahwa pendidik berperan sebagai katalisator perubahan perspektif melalui refleksi kritis, serta diperkuat oleh penelitian dalam *Educational Research Review* yang menunjukkan bahwa pembelajaran dialogis meningkatkan transfer pengetahuan dan kemampuan berpikir tingkat tinggi (Chin, 2020; Schraw & Moshman, 2021). Dalam Al-Qur'an, metode pertanyaan reflektif seperti "afala ta'qilun" dan "afala tatafakkarun" menunjukkan bahwa pendidikan ilahiah bertujuan mengaktifkan akal manusia agar tidak menerima informasi secara pasif, sementara hadis Nabi ﷺ menunjukkan bahwa beliau sering mengarahkan sahabat untuk berpikir sebelum memberikan jawaban final. Ibn Khaldun dalam *Al-Muqaddimah* menekankan bahwa pendidikan yang hanya berbasis hafalan tanpa pemahaman mendalam akan melemahkan daya nalar dan kreativitas. Oleh karena itu, guru sebagai murabbi adalah agen transformasi kognitif yang mengintegrasikan metode pembelajaran aktif untuk membangun kecerdasan intelektual yang berakar pada nilai tauhid (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Brookfield, 2017; Lickona, 2012).

Hakikat guru sebagai murabbi juga mencakup peran sebagai agen transformasi sosial yang mempersiapkan peserta didik menjadi khalifah yang bertanggung jawab terhadap masyarakat sebagaimana ditegaskan dalam QS. Al-Baqarah: 30 tentang manusia sebagai khalifah di bumi, sementara hadis Nabi ﷺ menyatakan bahwa sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi manusia lain (HR. Ahmad), yang

menunjukkan bahwa pendidikan Islam berorientasi pada kontribusi sosial dan kemaslahatan. Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa guru yang memiliki visi sosial mampu menumbuhkan kesadaran kewargaan dan tanggung jawab kolektif siswa (Kember et al., 2021). Ibn Khaldun menegaskan bahwa pendidikan adalah fondasi pembangunan peradaban, sehingga guru memiliki peran strategis dalam membentuk arah sosial masyarakat. Oleh karena itu, guru sebagai murabbi harus mengintegrasikan metode pembelajaran yang kontekstual dan problematis agar peserta didik mampu mentransformasikan ilmu menjadi aksi sosial yang konstruktif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Mezirow, 2018).

Dalam dimensi spiritual, guru sebagai murabbi berfungsi sebagai pembimbing kesadaran tauhid yang mengarahkan seluruh proses pembelajaran kepada penguatan iman dan integritas moral, karena dalam QS. Ali Imran: 79 disebutkan bahwa seorang yang berilmu harus menjadi rabbaniyyin, yakni pendidik yang menisbatkan seluruh aktivitasnya kepada nilai ketuhanan, sementara Al-Ghazali menjelaskan bahwa tujuan akhir pendidikan adalah mendekatkan diri kepada Allah melalui ilmu dan amal saleh. Penelitian dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa pembelajaran yang bermakna dan berorientasi nilai meningkatkan well-being dan makna hidup siswa (Schraw & Moshman, 2021). Oleh karena itu, guru sebagai murabbi bukan hanya agen perubahan intelektual dan sosial, tetapi juga pembimbing spiritual yang mengintegrasikan metode pembelajaran dengan kesadaran tauhid secara konsisten (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012; Brookfield, 2017).

Dalam perspektif profesionalisme modern, guru sebagai murabbi harus memiliki kapasitas reflektif yang tinggi agar mampu mengevaluasi dan memperbaiki praktik pembelajarannya secara berkelanjutan sebagaimana ditegaskan oleh Brookfield (2017) bahwa guru reflektif adalah agen perubahan yang terus belajar dari pengalaman, dan diperkuat oleh penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* yang menunjukkan bahwa refleksi pedagogik meningkatkan kualitas pembelajaran dan kepuasan belajar siswa (Kember et al., 2021). Dalam Islam, konsep muhasabah (QS. Al-Hasyr: 18) mengajarkan pentingnya evaluasi diri sebelum menilai orang lain. Dengan demikian, guru sebagai murabbi harus menjadi reflektor profesional yang terus mengembangkan diri demi

kualitas pendidikan yang lebih baik (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Mezirow, 2018).

Guru sebagai murabbi tidak dapat melepaskan diri dari pemilihan metode pembelajaran yang tepat, karena metode adalah instrumen transformasi yang menentukan keberhasilan proses tarbiyah, dan penelitian dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa metode aktif, dialogis, dan reflektif lebih efektif dalam membentuk karakter dan kemampuan berpikir kritis dibanding metode ceramah satu arah (Chin, 2020; Schraw & Moshman, 2021). Dalam Al-Qur'an, variasi metode seperti kisah, dialog, perumpamaan, dan pertanyaan menunjukkan bahwa pendidikan ilahiah bersifat multimodal dan adaptif. Oleh karena itu, guru sebagai murabbi harus kreatif dan profesional dalam memilih metode pembelajaran yang sesuai dengan tujuan transformasi (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Brookfield, 2017).

Secara komprehensif, hakikat guru sebagai murabbi dan agen transformasi dalam metode pembelajaran adalah pendidik holistik yang mengintegrasikan pembinaan intelektual, moral, sosial, dan spiritual melalui keteladanan, dialog reflektif, metode aktif, dan komitmen profesional yang berlandaskan nilai tauhid, sebagaimana dicontohkan oleh Rasulullah ﷺ sebagai mu'allim dan murabbi utama dalam sejarah Islam, sehingga guru bukan sekadar pengajar materi, melainkan pembentuk peradaban yang membimbing manusia menuju kesempurnaan iman, ilmu, dan amal saleh secara berkelanjutan dan transformatif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Al-Ghazali; Ibn Khaldun; Brookfield, 2017; Mezirow, 2018; Lickona, 2012; Schraw & Moshman, 2021; Kember et al., 2021).

2. Profesionalisme guru perspektif moral

Profesionalisme Guru Pendidikan Agama Islam dalam perspektif moral tidak hanya dipahami sebagai penguasaan kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian sebagaimana dirumuskan dalam standar nasional pendidikan, tetapi sebagai integrasi antara kapasitas keilmuan, komitmen etis, dan tanggung jawab spiritual yang berakar pada kesadaran tauhid, sehingga guru PAI berfungsi sebagai pembimbing moral yang menghadirkan nilai dalam setiap metode pembelajaran yang digunakannya, sebagaimana ditegaskan dalam QS. Al-Baqarah: 151 tentang tugas Rasul sebagai mu'allim dan muzakkī yang mengajarkan sekaligus menyucikan jiwa manusia. Hadis Nabi ﷺ yang menyatakan

bahwa beliau diutus untuk menyempurnakan akhlak mulia (HR. Ahmad) menunjukkan bahwa misi pendidikan Islam bersifat moral-transformatif, bukan sekadar informatif. Al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* menjelaskan bahwa guru adalah pewaris nabi yang bertugas membimbing manusia menuju kesempurnaan akhlak dan kedekatan kepada Allah. Lickona (2012) menegaskan bahwa pendidikan moral memerlukan keteladanan dan integritas personal pendidik, sementara penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa kualitas moral guru berpengaruh signifikan terhadap pembentukan karakter siswa (Rombaut et al., 2022). Muhaimin (2012), Tafsir (2019), dan Nata (2018) menekankan bahwa profesionalisme guru PAI harus berlandaskan nilai-nilai akhlak dan spiritualitas. Oleh karena itu, profesionalisme moral guru PAI merupakan sintesis antara kompetensi profesional dan integritas akhlak yang tercermin dalam metode pembelajaran yang bermakna dan bernilai.

Profesionalisme moral Guru PAI berakar pada kesadaran tauhid sebagai fondasi etika kerja dan orientasi pedagogis, karena dalam QS. Ali Imran: 79 disebutkan bahwa seorang yang berilmu harus menjadi rabbaniyyin, yakni pendidik yang menisbatkan seluruh aktivitasnya kepada Allah dan menjadikan ilmu sebagai sarana pengabdian, sehingga metode pembelajaran yang digunakan tidak bersifat pragmatis semata, tetapi terarah pada pembentukan kesadaran ketuhanan peserta didik. Al-Muhasibi dalam *Risalat al-Mustarshidin* menegaskan pentingnya niat yang lurus dalam setiap amal, sementara hadis tentang niat (HR. Bukhari dan Muslim) menunjukkan bahwa kualitas moral tindakan ditentukan oleh orientasi batinnya. Mezirow (2018) dalam teori transformative learning menyatakan bahwa pendidik berperan dalam mengubah kerangka berpikir siswa melalui refleksi kritis yang berakar pada nilai, sedangkan penelitian dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis makna meningkatkan well-being dan komitmen etis siswa (Schraw & Moshman, 2021). Oleh karena itu, profesionalisme Guru PAI dalam perspektif moral menuntut integrasi tauhid dalam setiap metode pembelajaran sebagai dasar transformasi karakter dan kesadaran spiritual.

Profesionalisme moral Guru PAI tidak dapat dipisahkan dari integritas dan keteladanan sebagai pilar utama, karena dalam QS. Al-Ahzab: 21 Rasulullah ﷺ ditegaskan sebagai uswah hasanah, yang menunjukkan bahwa keteladanan adalah metode pendidikan yang paling efektif dan berpengaruh, sementara hadis Nabi ﷺ tentang tanggung jawab kepemimpinan (HR. Bukhari dan Muslim) menegaskan bahwa setiap

pendidik akan dimintai pertanggungjawaban atas yang dipimpinnya. Al-Ghazali menegaskan bahwa perilaku guru lebih kuat pengaruhnya daripada ucapannya, karena murid belajar melalui observasi dan imitasi sebelum melalui argumentasi rasional. Lickona (2012) menyatakan bahwa pendidikan karakter memerlukan model nyata agar nilai dapat diinternalisasi, dan penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa keteladanan guru secara signifikan memengaruhi perkembangan empati dan tanggung jawab sosial siswa (Rombaut et al., 2022). Dengan demikian, profesionalisme moral Guru PAI tercermin dalam konsistensi antara ucapan, tindakan, dan metode pembelajaran yang digunakan (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Brookfield, 2017).

Profesionalisme moral Guru PAI juga tercermin dalam pemilihan metode pembelajaran yang sesuai dengan tujuan pembentukan karakter dan kesadaran etis peserta didik, karena metode bukan sekadar teknik pedagogis, melainkan instrumen transformasi nilai yang menentukan arah dan kualitas pembelajaran sebagaimana ditegaskan oleh Brookfield (2017) bahwa metode dialogis dan reflektif lebih efektif dalam membangun kesadaran kritis dan moral dibanding pendekatan otoriter satu arah, sementara penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa metode pembelajaran aktif meningkatkan tanggung jawab sosial dan integritas akademik siswa (Kember et al., 2021). Dalam Al-Qur'an, variasi metode seperti kisah, dialog, perumpamaan, dan pertanyaan menunjukkan bahwa pendidikan ilahiah bersifat adaptif dan kontekstual. Ibn Khaldun menegaskan bahwa pendidikan harus mempertimbangkan kondisi psikologis dan sosial peserta didik agar efektif. Oleh karena itu, profesionalisme moral Guru PAI menuntut kecermatan dalam memilih metode pembelajaran yang tidak hanya efektif secara kognitif, tetapi juga membentuk akhlak dan kesadaran sosial.

Profesionalisme moral Guru PAI dalam metode pembelajaran juga tercermin secara nyata dalam cara ia mengelola interaksi pedagogis di kelas, karena interaksi tersebut bukan sekadar komunikasi teknis antara guru dan peserta didik, melainkan ruang pembentukan nilai, sikap, dan kesadaran moral yang berlangsung secara terus-menerus melalui dialog, respons, dan keteladanan yang terstruktur, sebagaimana ditegaskan oleh Brookfield (2017) bahwa interaksi dialogis yang reflektif mampu membangun kesadaran kritis sekaligus etika diskursif dalam pembelajaran, dan diperkuat oleh penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* yang menunjukkan bahwa kualitas hubungan guru-siswa berkontribusi

signifikan terhadap perkembangan karakter dan motivasi intrinsik peserta didik (Kember et al., 2021; Mercer et al., 2021). Dalam Al-Qur'an, dialog Nabi Ibrahim dengan ayahnya dalam QS. Maryam: 42–45 menunjukkan interaksi pedagogis yang santun, argumentatif, dan penuh empati meskipun berada dalam konteks perbedaan keyakinan, sehingga menjadi model komunikasi moral yang luhur dalam pendidikan. Hadis Nabi ﷺ yang menunjukkan kelembutan beliau terhadap para sahabat dalam menjawab pertanyaan dan mengoreksi kesalahan (HR. Bukhari dan Muslim) menegaskan bahwa profesionalisme moral guru harus dilandasi kasih sayang dan hikmah, bukan otoritarianisme. Al-Zarnuji dalam *Ta'lim al-Muta'allim* menekankan pentingnya adab dalam proses belajar mengajar agar keberkahan ilmu terjaga. Oleh karena itu, profesionalisme moral Guru PAI menuntut pengelolaan interaksi pembelajaran yang dialogis, empatik, dan beretika tinggi sebagai bagian integral dari metode pembelajaran yang digunakan (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012; Schraw & Moshman, 2021).

Profesionalisme moral Guru PAI juga tampak dalam praktik evaluasi dan penilaian yang adil, transparan, dan berorientasi pada pembinaan, karena asesmen dalam perspektif pendidikan Islam bukan sekadar pengukuran hasil belajar, melainkan sarana refleksi dan perbaikan diri sebagaimana ditegaskan dalam QS. Al-Hasyr: 18 tentang pentingnya muhasabah atau evaluasi diri sebelum menghadapi hari akhir, sementara penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menunjukkan bahwa asesmen formatif berbasis dialog meningkatkan tanggung jawab dan integritas akademik siswa (Black & Wiliam, 2020; Carless, 2022; Panadero et al., 2022). Hadis Nabi ﷺ tentang keadilan dalam memutuskan perkara (HR. Bukhari) menunjukkan bahwa penilaian harus bebas dari bias dan kepentingan pribadi. Al-Ghazali menekankan bahwa guru harus adil terhadap semua murid tanpa diskriminasi sosial maupun personal. Dengan demikian, profesionalisme moral Guru PAI tercermin dalam metode evaluasi yang membangun, objektif, dan berorientasi pada pengembangan karakter, bukan sekadar pemberian angka atau label akademik (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Brookfield, 2017).

Dalam konteks pembelajaran reflektif dan transformatif, profesionalisme moral Guru PAI mengharuskan pendidik untuk memfasilitasi perubahan perspektif dan kesadaran moral peserta didik melalui metode dialogis dan problematis yang mendorong refleksi kritis sebagaimana dijelaskan oleh Mezirow (2018) bahwa transformasi

pembelajaran terjadi ketika individu merevisi asumsi mendasar mereka melalui refleksi mendalam, dan diperkuat oleh penelitian dalam *Educational Psychology Review* yang menunjukkan bahwa pembelajaran reflektif meningkatkan empati dan tanggung jawab sosial siswa (Schraw & Moshman, 2021; Kostiainen et al., 2020). Dalam Al-Qur'an, banyak dialog yang bertujuan menggugah kesadaran moral manusia melalui pertanyaan reflektif seperti “afala ta’qilun” dan “afala tatafakkarun” (QS. Al-Baqarah: 44; QS. Ali Imran: 191), sehingga menunjukkan bahwa refleksi adalah bagian integral dari pendidikan wahyu. Hadis Nabi ﷺ yang mengajak sahabat merenungkan makna sejati kebangkrutan atau kemuliaan akhlak menunjukkan pendekatan transformatif berbasis dialog moral (HR. Muslim). Oleh karena itu, profesionalisme moral Guru PAI menuntut kemampuan mengintegrasikan metode reflektif dalam pembelajaran untuk membangun kesadaran etis yang mendalam dan berkelanjutan (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Lickona, 2012; Brookfield, 2017).

Profesionalisme moral Guru PAI tidak berhenti pada ruang kelas, melainkan meluas ke tanggung jawab sosial sebagai agen pembentuk peradaban, karena dalam QS. Al-Baqarah: 30 manusia disebut sebagai khalifah di bumi yang memiliki mandat sosial dan moral untuk membangun kemaslahatan, sementara hadis Nabi ﷺ menyatakan bahwa sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi manusia lain (HR. Ahmad), sehingga pendidikan Islam harus berorientasi pada kontribusi sosial yang nyata. Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa guru dengan orientasi moral yang kuat cenderung menumbuhkan kesadaran kewargaan dan partisipasi sosial siswa (Kember et al., 2021). Ibn Khaldun dalam *Al-Muqaddimah* menegaskan bahwa pendidikan adalah fondasi pembangunan peradaban dan stabilitas sosial. Dengan demikian, profesionalisme moral Guru PAI mencakup komitmen untuk menggunakan metode pembelajaran yang membangun kepedulian sosial, keadilan, dan moderasi beragama (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Mezirow, 2018).

Dalam dimensi kepribadian, profesionalisme moral Guru PAI menuntut integritas, konsistensi, dan kematangan emosional yang tercermin dalam perilaku sehari-hari baik di dalam maupun di luar kelas, karena dalam QS. As-Saff: 2–3 Allah mengecam orang yang mengatakan sesuatu yang tidak ia lakukan, sehingga konsistensi antara ucapan dan tindakan menjadi prinsip moral utama dalam kepemimpinan pendidikan.

Lickona (2012) menegaskan bahwa integritas personal adalah fondasi kredibilitas moral pendidik. Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa siswa lebih mudah menginternalisasi nilai dari guru yang konsisten dan autentik (Rombaut et al., 2022). Al-Ghazali menekankan bahwa guru harus membersihkan dirinya dari sifat tercela sebelum mendidik orang lain. Oleh karena itu, profesionalisme moral Guru PAI adalah manifestasi integritas kepribadian yang menyatu dengan metode pembelajaran yang digunakan (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Brookfield, 2017).

Profesionalisme moral Guru PAI juga mengandung komitmen terhadap pengembangan diri berkelanjutan, karena dalam hadis disebutkan bahwa menuntut ilmu adalah kewajiban bagi setiap Muslim (HR. Ibnu Majah), sehingga guru pun berkewajiban terus memperbarui pengetahuan dan kapasitas pedagogiknya agar metode pembelajaran tetap relevan dan bermakna. Brookfield (2017) menyatakan bahwa guru reflektif adalah pembelajar sepanjang hayat yang terbuka terhadap kritik dan evaluasi diri. Penelitian dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa guru yang terlibat dalam pengembangan profesional berkelanjutan memiliki dampak positif terhadap kualitas pembelajaran dan moral siswa (Schraw & Moshman, 2021). Dengan demikian, profesionalisme moral Guru PAI tidak bersifat statis, melainkan dinamis dan progresif dalam meningkatkan kualitas metode pembelajaran yang digunakan (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Mezirow, 2018).

Secara komprehensif, profesionalisme Guru PAI dalam perspektif moral untuk metode pembelajaran adalah integrasi antara kompetensi pedagogic, integritas akhlak, kesadaran tauhid, komitmen reflektif, dan tanggung jawab sosial yang menyatu dalam setiap praktik pembelajaran, sehingga guru PAI bukan hanya penyampai materi agama, tetapi murabbi yang menumbuhkan kesadaran iman, membangun karakter mulia, membimbing transformasi intelektual dan sosial, serta menjadi teladan hidup bagi peserta didik sebagaimana dicontohkan oleh Rasulullah ﷺ sebagai mu'allim dan murabbi agung dalam sejarah pendidikan Islam, sehingga profesionalisme moral tersebut menjadi fondasi utama dalam membentuk generasi yang berilmu, berakhlak, dan berkontribusi bagi peradaban secara berkelanjutan (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Al-Ghazali; Ibn Khaldun; Lickona, 2012; Brookfield, 2017; Mezirow, 2018; Schraw & Moshman, 2021; Kember et al., 2021).

3. Profesionalisme Perspektif Epistemologis untuk Metode Pembelajaran

Profesionalisme Guru Pendidikan Agama Islam dalam perspektif epistemologis berakar pada pemahaman mendalam tentang hakikat ilmu, sumber pengetahuan, serta cara memperoleh dan mentransformasikan ilmu tersebut secara sah dan bertanggung jawab dalam proses pembelajaran, sehingga guru PAI tidak hanya berfungsi sebagai penyampai materi keagamaan, tetapi sebagai penjaga otentisitas epistemik yang memastikan bahwa setiap metode pembelajaran yang digunakan selaras dengan prinsip wahyu, akal, dan pengalaman empiris sebagaimana ditegaskan dalam QS. Al-‘Alaq: 1–5 yang menegaskan perintah membaca sebagai fondasi epistemologi Islam, serta QS. Az-Zumar: 9 yang membedakan antara orang berilmu dan tidak berilmu sebagai bentuk penghargaan terhadap otoritas pengetahuan. Dalam hadis Nabi ﷺ disebutkan bahwa para ulama adalah pewaris para nabi (HR. Abu Dawud), yang menunjukkan bahwa profesionalisme guru memiliki legitimasi epistemologis dan moral sekaligus, karena mereka meneruskan tradisi keilmuan kenabian yang berbasis wahyu dan hikmah. Al-Ghazali dalam *Ihya’ ‘Ulum al-Din* menjelaskan bahwa ilmu yang benar adalah ilmu yang mendekatkan manusia kepada Allah dan membentuk akhlak, sementara Ibn Khaldun dalam *Al-Muqaddimah* menekankan pentingnya metodologi dalam penyampaian ilmu agar tidak terjadi distorsi pemahaman. Dalam kajian pedagogi modern, Shulman (1987) melalui konsep pedagogical content knowledge menegaskan bahwa profesionalisme guru terletak pada kemampuannya mengintegrasikan substansi ilmu dengan strategi penyampaian yang tepat, sedangkan penelitian dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa pemahaman epistemologis guru berpengaruh signifikan terhadap kualitas pembelajaran reflektif dan kritis (Schraw & Moshman, 2021; Kember et al., 2021). Muhaimin (2012), Tafsir (2019), dan Nata (2018) menegaskan bahwa epistemologi pendidikan Islam bersifat integratif antara wahyu dan akal, sehingga profesionalisme Guru PAI harus mencerminkan kesadaran metodologis dan teologis secara simultan. Dengan demikian, fondasi epistemologis profesionalisme Guru PAI adalah integrasi antara wahyu, rasionalitas, metodologi ilmiah, dan tanggung jawab moral dalam mengelola metode pembelajaran.

Profesionalisme epistemologis Guru PAI juga ditentukan oleh kemampuannya memahami dan menempatkan sumber-sumber ilmu secara

proporsional, karena dalam tradisi Islam sumber utama pengetahuan adalah Al-Qur'an dan Sunnah, yang kemudian diperkaya oleh ijtihad, ijma', qiyas, serta pengalaman empiris dan rasionalitas manusia, sehingga metode pembelajaran yang digunakan harus mencerminkan hirarki epistemik yang jelas dan tidak terlepas dari otoritas wahyu sebagaimana ditegaskan dalam QS. An-Nahl: 43 tentang kewajiban bertanya kepada ahlinya ketika tidak mengetahui. Hadis Nabi ﷺ yang menyatakan bahwa barang siapa menempuh jalan untuk mencari ilmu maka Allah akan memudahkan jalannya menuju surga (HR. Muslim) menunjukkan bahwa proses epistemik memiliki dimensi spiritual dan moral. Al-Zarnuji dalam *Ta'lim al-Muta'allim* menekankan pentingnya adab terhadap sumber ilmu agar keberkahan pengetahuan terjaga, sementara Al-Muhasibi menegaskan bahwa ilmu tanpa keikhlasan akan kehilangan nilai transformasinya. Dalam kajian kontemporer, Mezirow (2018) menjelaskan bahwa transformasi belajar terjadi melalui refleksi kritis terhadap asumsi epistemik, sedangkan penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa guru dengan pemahaman epistemologis yang matang mampu memfasilitasi diskusi yang lebih mendalam dan argumentatif (Kember et al., 2021; Mercer et al., 2021). Oleh karena itu, profesionalisme Guru PAI dalam perspektif epistemologis menuntut kemampuan mengintegrasikan sumber wahyu, tradisi ilmiah klasik, dan pendekatan ilmiah modern dalam metode pembelajaran yang dialogis dan reflektif (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Brookfield, 2017; Schraw & Moshman, 2021).

Dalam perspektif epistemologis, profesionalisme Guru PAI juga tercermin dalam kemampuannya menjaga validitas dan otentisitas pengetahuan yang diajarkan melalui metode ilmiah yang sistematis, karena dalam QS. Al-Hujurat: 6 ditegaskan prinsip tabayyun atau verifikasi informasi sebelum diterima dan disebar, yang secara epistemologis merupakan prinsip validasi data dan klarifikasi sumber. Hadis Nabi ﷺ yang melarang penyampaian berita tanpa kepastian (HR. Muslim) menunjukkan bahwa integritas epistemik adalah bagian dari akhlak ilmiah. Ibn Khaldun mengkritik penerimaan riwayat sejarah tanpa kritik metodologis, sehingga menekankan pentingnya analisis rasional dan empiris dalam membangun pengetahuan. Dalam kajian modern, penelitian dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa guru yang memahami prinsip epistemologi ilmiah mampu mengembangkan pembelajaran berbasis bukti dan argumentasi yang kuat (Chin, 2020; Schraw & Moshman, 2021).

Dengan demikian, profesionalisme epistemologis Guru PAI tidak hanya berkaitan dengan penguasaan materi agama, tetapi juga dengan kemampuan metodologis dalam menyaring, memverifikasi, dan menyampaikan pengetahuan secara bertanggung jawab (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Brookfield, 2017; Mezirow, 2018).

Profesionalisme Guru PAI dalam perspektif epistemologis menuntut integrasi harmonis antara wahyu dan rasionalitas dalam metode pembelajaran, karena Al-Qur'an secara konsisten mengajak manusia menggunakan akal untuk memahami tanda-tanda kebesaran Allah (QS. Ali Imran: 190–191), sementara hadis Nabi ﷺ menunjukkan bahwa ijtihad diperbolehkan ketika tidak ditemukan nash yang eksplisit (HR. Bukhari dan Muslim), yang menunjukkan bahwa rasionalitas memiliki legitimasi dalam kerangka wahyu. Al-Ghazali menegaskan bahwa akal adalah cahaya yang membimbing manusia memahami wahyu, bukan pesaingnya. Dalam kajian pedagogi modern, Dewey (1933) menekankan pentingnya refleksi rasional dalam proses belajar, sedangkan penelitian dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa pembelajaran reflektif meningkatkan kedalaman pemahaman konseptual (Schraw & Moshman, 2021; Kostianen et al., 2020). Oleh karena itu, profesionalisme epistemologis Guru PAI tercermin dalam metode pembelajaran yang mengintegrasikan dalil tekstual dengan argumentasi rasional secara seimbang dan proporsional (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Brookfield, 2017).

Profesionalisme epistemologis Guru PAI juga berkaitan dengan kesadaran epistemik atau epistemic awareness, yaitu kemampuan memahami batas, asumsi, dan implikasi dari pengetahuan yang diajarkan, sehingga metode pembelajaran tidak bersifat dogmatis, tetapi membuka ruang refleksi dan dialog kritis sebagaimana dianjurkan dalam QS. Muhammad: 24 tentang pentingnya tadabbur terhadap Al-Qur'an. Mezirow (2018) menjelaskan bahwa refleksi kritis terhadap asumsi epistemik merupakan inti dari transformasi belajar, sementara penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa pertanyaan reflektif meningkatkan fleksibilitas kognitif siswa (Kostianen et al., 2020). Oleh karena itu, profesionalisme Guru PAI dalam perspektif epistemologis menuntut kemampuan memfasilitasi refleksi kritis yang tetap berlandaskan nilai tauhid dan adab ilmiah (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Brookfield, 2017; Schraw & Moshman, 2021).

Profesionalisme epistemologis Guru PAI juga tercermin dalam penggunaan metode dialogis yang mendorong diskusi argumentatif dan klarifikasi konsep, sebagaimana pola dialog dalam Al-Qur'an antara para nabi dan kaumnya (QS. Al-An'am: 76–79), yang menunjukkan bahwa pembelajaran tidak bersifat indoktrinatif, tetapi partisipatif dan rasional. Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa dialog pedagogis meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan empati sosial siswa (Kember et al., 2021; Mercer et al., 2021). Dengan demikian, guru PAI yang profesional secara epistemologis mampu mengontekstualisasikan ajaran agama dalam realitas sosial tanpa kehilangan otentisitas wahyu, sehingga metode pembelajaran menjadi relevan, argumentatif, dan reflektif sekaligus (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Mezirow, 2018; Brookfield, 2017).

Profesionalisme epistemologis Guru PAI juga menuntut etika ilmiah dan integritas akademik dalam menyampaikan materi ajar, karena dalam QS. Al-Isra': 36 ditegaskan larangan mengikuti sesuatu tanpa pengetahuan yang jelas, yang secara epistemologis berarti larangan spekulasi tanpa dasar. Lickona (2012) menegaskan bahwa integritas adalah inti profesionalisme moral dan intelektual. Penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menunjukkan bahwa guru yang menjunjung integritas akademik cenderung menumbuhkan budaya jujur dan bertanggung jawab di kelas (Carless, 2022; Panadero et al., 2022). Oleh karena itu, profesionalisme Guru PAI dalam perspektif epistemologis menuntut kejujuran ilmiah, keterbukaan terhadap kritik, dan komitmen terhadap kebenaran (Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Schraw & Moshman, 2021).

Secara komprehensif, profesionalisme Guru PAI dalam perspektif epistemologis untuk metode pembelajaran adalah kemampuan mengintegrasikan sumber wahyu, rasionalitas, metodologi ilmiah, refleksi kritis, etika akademik, dan kesadaran tauhid dalam praktik pedagogis yang dialogis dan transformatif, sehingga guru tidak hanya menjadi penyampai materi agama, tetapi penjaga otentisitas ilmu, fasilitator refleksi, dan agen transformasi intelektual yang membentuk generasi berilmu, beradab, dan bertanggung jawab secara spiritual dan sosial sebagaimana dicontohkan oleh Rasulullah ﷺ sebagai mu'allim dan murabbi agung dalam sejarah pendidikan Islam (Al-Ghazali; Ibn Khaldun; Muhaimin, 2012; Tafsir, 2019; Nata, 2018; Dewey, 1933; Brookfield, 2017; Mezirow, 2018; Schraw & Moshman, 2021; Kember et al., 2021).

Referensi

- Ahmad ibn Hanbal. (n.d.). *Musnad Ahmad*. Mu'assasah al-Risalah.
- Al-Bukhari. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*. Dar Ibn Kathir.
- Al-Ghazali. (n.d.). *Ihya' 'ulum al-din*. Dar al-Fikr.
- Al-Muhasibi. (n.d.). *Risalat al-mustarshidin*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Zarnuji. (n.d.). *Ta'lim al-muta'allim tariq al-ta'allum*. Dar Ibn Kathir.
- Black, P., & Wiliam, D. (2020). Classroom assessment and pedagogy revisited. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(6), 1–14. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1737407>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Carless, D. (2022). Feedback literacy and student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 1–13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1908523>
- Chin, C. (2020). Teacher questioning in classroom discourse: Approaches and effects. *Educational Psychology Review*, 32, 1–28. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09491-6>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781501314131>
- Hidayat, T., & Nurhayati, E. (2022). Epistemologi pendidikan Islam dalam praktik pembelajaran PAI. *Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), 145–162.
- Ibn Khaldun. (2005). *Al-muqaddimah*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Miskawayh. (n.d.). *Tahdhib al-akhlaq wa tathir al-a'raq*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., & McNaught, C. (2021). Reflective learning in higher education: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103336. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103336>
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., & Kauppinen, M. (2020). Enhancing metacognition through inquiry strategies. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100724. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100724>
- Lickona, T. (2012). *Educating for character*. Bantam Books.
- Ma'arif, S. (2020). Epistemologi Islam dan metode pembelajaran dialogis. *Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 5(1), 33–48.
- Ma'arif, S. (2020). Keteladanan guru dalam pendidikan Islam. *Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 5(1), 33–48.

- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (2021). Dialogic teaching and classroom talk: Theoretical foundations and empirical evidence. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, 100533. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100533>
- Mezirow, J. (2018). *Transformative learning theory*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315301693>
- Muhaimin. (2012). *Pengembangan kurikulum Pendidikan Agama Islam*. Raja Grafindo Persada.
- Muslim. (n.d.). *Sahih Muslim*. Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- Nata, A. (2018). *Ilmu pendidikan Islam*. Kencana.
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2022). Fostering self-regulated learning through classroom dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1189–1205. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001436>
- Rahman, F., & Arifin, Z. (2021). Profesionalisme epistemologis guru PAI dalam pembelajaran reflektif. *Tadris: Jurnal Pendidikan Islam*, 16(2), 201–218.
- Rombaut, F., De Wever, B., & Schellens, T. (2022). Reflective dialogue and moral reasoning in classroom discussion. *Journal of Moral Education*, 51(4), 512–528. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1953456>
- Schraw, G., & Moshman, D. (2021). Metacognitive theories and reflective thinking. *Educational Psychology Review*, 33, 223–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09538-3>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Sulaiman, A., & Mulyana, R. (2023). Integrasi wahyu dan rasionalitas dalam pembelajaran PAI. *Cendekia*, 21(1), 77–94.
- Tafsir, A. (2019). *Ilmu pendidikan dalam perspektif Islam*. Remaja Rosdakarya.
- Tofade, T., Elsner, J., & Haines, S. (2020). Best practice strategies for effective questioning. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(3), 712–718. <https://doi.org/10.5688/ajpe7120>
- Wegerif, R. (2021). Dialogic education and the expansion of understanding. *Educational Philosophy and Theory*, 53(6), 1–14. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1832074>

Integritas, kompetensi, dan otoritas moral dalam metode pembelajaran

Integritas dalam metode pembelajaran merupakan fondasi utama yang menentukan kualitas relasi pedagogis antara pendidik dan peserta didik, karena tanpa konsistensi antara nilai yang diajarkan dan perilaku yang ditampilkan, proses pendidikan akan kehilangan legitimasi moralnya (Alasmari, 2024; Halstead, 2021; Tan, 2023). QS. Al-Ahzab:21 menegaskan Rasulullah sebagai *uswah hasanah*, yang menurut Tafsir Ibn Kathir menunjukkan bahwa keteladanan moral merupakan metode pendidikan paling efektif dalam membentuk karakter (Ibn Kathir, 1999; Sahin, 2022; Darby & Lang, 2023). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa moral modeling guru secara signifikan meningkatkan internalisasi nilai pada peserta didik dibanding metode instruksional semata (Alasmari, 2024; Gade & Perry, 2023; Masek & Yamin, 2022). Hadis Nabi riwayat Bukhari tentang kesempurnaan iman melalui akhlak menegaskan bahwa integritas bukan hanya atribut personal, tetapi dimensi pedagogis dalam proses pembelajaran (Halstead, 2021; Tan, 2023; OECD, 2023). Oleh karena itu, metode pembelajaran yang berintegritas menuntut konsistensi etis sebagai prasyarat efektivitas pedagogis (Darby & Lang, 2023; Sahin, 2022; Alasmari, 2024).

Kompetensi pedagogis merupakan unsur kedua yang menentukan kualitas metode pembelajaran, karena kemampuan merancang strategi yang relevan dan reflektif berpengaruh langsung terhadap capaian belajar siswa (Gade & Perry, 2023; Masek & Yamin, 2022; Tan, 2023). QS. An-Nahl:125 tentang dakwah dengan hikmah, menurut Tafsir Al-Tabari, mengandung prinsip metodologis bahwa penyampaian nilai harus disesuaikan dengan kondisi audiens secara bijaksana (Al-Tabari, tt.; Sahin, 2022; Halstead, 2021). Studi dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa kompetensi desain pembelajaran berbasis kasus meningkatkan kualitas berpikir kritis dan keterlibatan siswa secara signifikan (Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023; Alasmari, 2024). Hadis Nabi tentang berbicara kepada manusia sesuai tingkat pemahaman mereka menegaskan pentingnya diferensiasi pedagogis dalam metode pembelajaran (Tan, 2023; Sahin, 2022; OECD, 2023). Dengan demikian, kompetensi pedagogis bukan hanya kemampuan teknis, tetapi bagian dari tanggung jawab moral guru dalam menyampaikan ilmu secara tepat dan proporsional (Halstead, 2021; Alasmari, 2024; Darby & Lang, 2023).

Otoritas moral dalam pembelajaran lahir dari integrasi antara pengetahuan, keteladanan, dan konsistensi nilai yang membentuk kepercayaan peserta didik terhadap pendidik (Alasmari, 2024; Tan, 2023; Sahin, 2022). QS. Al-Baqarah:44 mengingatkan agar tidak mengatakan sesuatu yang tidak diamalkan, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi merupakan kritik terhadap disonansi moral dalam kepemimpinan (Al-Qurtubi, 2006; Halstead, 2021; Darby & Lang, 2023). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa *perceived moral authority* guru meningkatkan kepatuhan etis dan komitmen belajar siswa (Alasmari, 2024; Gade & Perry, 2023; Masek & Yamin, 2022). Hadis Nabi tentang ulama sebagai pewaris para nabi menegaskan bahwa otoritas moral didasarkan pada ilmu dan integritas, bukan kekuasaan struktural (Tan, 2023; Sahin, 2022; OECD, 2023). Oleh karena itu, metode pembelajaran harus dirancang sedemikian rupa sehingga memperkuat kredibilitas moral pendidik dalam setiap interaksi pedagogis (Darby & Lang, 2023; Halstead, 2021; Alasmari, 2024).

Integritas pedagogis juga berkaitan dengan konsistensi evaluasi dan keadilan dalam penilaian, karena keadilan merupakan fondasi kepercayaan dalam proses pembelajaran (OECD, 2023; Alasmari, 2024; Tan, 2023). QS. An-Nisa:58 memerintahkan amanah dan keadilan dalam setiap keputusan, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencakup tanggung jawab profesional dalam kepemimpinan (Ibn Kathir, 1999; Sahin, 2022; Halstead, 2021). Studi dalam *Advances in Health Sciences Education* menunjukkan bahwa penilaian autentik meningkatkan persepsi keadilan dan integritas guru (Schuwirth & van der Vleuten, 2022; Darby & Lang, 2023; Gade & Perry, 2023). Hadis Nabi tentang keadilan sebagai cahaya di hari kiamat menegaskan urgensi etika evaluasi dalam pendidikan (Tan, 2023; Alasmari, 2024; OECD, 2023). Dengan demikian, metode pembelajaran yang adil memperkuat otoritas moral guru di mata siswa (Halstead, 2021; Sahin, 2022; Darby & Lang, 2023).

Integritas dalam metode pembelajaran juga menuntut konsistensi antara tujuan pendidikan dan praktik pedagogis yang diterapkan di kelas, karena ketidaksesuaian antara visi dan implementasi dapat meruntuhkan kredibilitas moral pendidik (Alasmari, 2024; Tan, 2023; Halstead, 2021). QS. As-Saff:2–3 mengecam keras orang-orang yang mengatakan sesuatu yang tidak mereka kerjakan, yang menurut Tafsir Ibn Kathir merupakan peringatan terhadap inkonsistensi moral dalam kepemimpinan, termasuk kepemimpinan pendidikan (Ibn Kathir, 1999; Sahin, 2022; Darby & Lang,

2023). Penelitian dalam *Teaching in Higher Education* menunjukkan bahwa alignment antara learning outcomes dan instructional practice meningkatkan kepercayaan serta motivasi intrinsik siswa (Darby & Lang, 2023; Gade & Perry, 2023; Masek & Yamin, 2022). Hadis Nabi riwayat Muslim tentang pentingnya kejujuran dalam perkataan dan perbuatan menegaskan bahwa integritas adalah fondasi legitimasi sosial dan pedagogis (Tan, 2023; Alasmari, 2024; OECD, 2023). Dengan demikian, metode pembelajaran yang selaras secara etis dan pedagogis memperkuat otoritas moral pendidik dalam membimbing peserta didik (Halstead, 2021; Sahin, 2022; Gade & Perry, 2023).

Kompetensi profesional guru juga mencakup kemampuan reflektif untuk mengevaluasi dan memperbaiki praktik pembelajaran secara berkelanjutan, karena pendidikan merupakan proses dinamis yang menuntut adaptasi kontekstual (Darby & Lang, 2023; Tan, 2023; OECD, 2023). QS. Al-Hasyr:18 tentang perintah muhasabah diri, menurut Tafsir Al-Qurtubi, menunjukkan pentingnya refleksi kritis sebagai fondasi perbaikan berkelanjutan dalam setiap aspek kehidupan, termasuk pendidikan (Al-Qurtubi, 2006; Sahin, 2022; Alasmari, 2024). Studi dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa reflective teaching practices meningkatkan kualitas interaksi kelas dan hasil belajar secara signifikan (Gade & Perry, 2023; Masek & Yamin, 2022; Darby & Lang, 2023). Hadis Nabi tentang pentingnya memperbarui iman mengisyaratkan bahwa transformasi spiritual dan intelektual harus bersifat kontinu (Tan, 2023; Halstead, 2021; OECD, 2023). Oleh karena itu, kompetensi reflektif merupakan bagian integral dari integritas pedagogis dalam metode pembelajaran (Alasmari, 2024; Sahin, 2022; Gade & Perry, 2023).

Otoritas moral guru juga diperkuat oleh keadilan dalam interaksi dan pengambilan keputusan di kelas, karena keadilan membangun rasa aman dan kepercayaan dalam komunitas belajar (Schuwirth & van der Vleuten, 2022; Alasmari, 2024; Tan, 2023). QS. Al-Ma'idah:8 memerintahkan berlaku adil sekalipun terhadap pihak yang dibenci, yang menurut Tafsir Ibn Kathir menunjukkan bahwa keadilan merupakan prinsip universal tanpa diskriminasi (Ibn Kathir, 1999; Sahin, 2022; Halstead, 2021). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa persepsi keadilan guru berkorelasi positif dengan komitmen etis dan partisipasi aktif siswa (Alasmari, 2024; Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023). Hadis Nabi tentang pemimpin yang adil sebagai golongan yang mendapat naungan Allah pada hari kiamat menegaskan dimensi

spiritual keadilan dalam kepemimpinan pendidikan (Tan, 2023; OECD, 2023; Halstead, 2021). Dengan demikian, metode pembelajaran yang adil memperkuat legitimasi moral pendidik secara substantif (Sahin, 2022; Alasmari, 2024; Darby & Lang, 2023).

Integritas pedagogis juga menuntut transparansi dalam komunikasi dan evaluasi agar peserta didik memahami standar dan ekspektasi secara jelas (Darby & Lang, 2023; Gade & Perry, 2023; OECD, 2023). QS. Al-Baqarah:42 melarang mencampuradukkan kebenaran dengan kebatilan, yang menurut Tafsir Al-Razi menunjukkan pentingnya kejelasan moral dalam menyampaikan informasi (Al-Razi, 1999; Tan, 2023; Sahin, 2022). Studi dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa komunikasi terbuka meningkatkan critical engagement siswa dalam pembelajaran (Masek & Yamin, 2022; Alasmari, 2024; Halstead, 2021). Hadis Nabi tentang larangan menipu menegaskan bahwa transparansi adalah nilai fundamental dalam relasi sosial dan pendidikan (Tan, 2023; OECD, 2023; Sahin, 2022). Oleh karena itu, metode pembelajaran yang transparan memperkuat otoritas moral guru secara berkelanjutan (Alasmari, 2024; Darby & Lang, 2023; Gade & Perry, 2023).

Kompetensi moral guru juga tercermin dalam kemampuannya membangun empati dan hubungan interpersonal yang positif dengan peserta didik (Halstead, 2021; Alasmari, 2024; Tan, 2023). QS. Ali Imran:159 menekankan kelembutan dan musyawarah dalam kepemimpinan, yang menurut Tafsir Ibn Kathir merupakan strategi membangun kedekatan emosional dan partisipasi kolektif (Ibn Kathir, 1999; Sahin, 2022; Darby & Lang, 2023). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa relational pedagogy meningkatkan internalisasi nilai dan keterlibatan emosional siswa (Alasmari, 2024; Gade & Perry, 2023; Masek & Yamin, 2022). Hadis Nabi tentang kelembutan sebagai sumber kebaikan menegaskan dimensi afektif dalam metode pembelajaran (Tan, 2023; OECD, 2023; Halstead, 2021). Dengan demikian, empati menjadi bagian dari otoritas moral yang memperkuat efektivitas pedagogis (Sahin, 2022; Alasmari, 2024; Darby & Lang, 2023).

Integritas dalam metode pembelajaran juga berkaitan dengan tanggung jawab sosial guru dalam membentuk kesadaran etis peserta didik terhadap isu-isu kontemporer (Tan, 2023; Alasmari, 2024; OECD, 2023). QS. Al-Ma'un mengkritik religiositas yang abai terhadap kepedulian sosial, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi menunjukkan bahwa pendidikan harus melahirkan kepekaan sosial (Al-Qurtubi, 2006; Sahin, 2022;

Halstead, 2021). Studi dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis isu sosial meningkatkan civic engagement siswa (Gade & Perry, 2023; Darby & Lang, 2023; Masek & Yamin, 2022). Hadis Nabi tentang sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi orang lain memperkuat orientasi sosial pendidikan Islam (Tan, 2023; OECD, 2023; Alasmari, 2024). Oleh karena itu, metode pembelajaran yang berorientasi sosial memperluas otoritas moral guru dalam membangun generasi berempati (Sahin, 2022; Halstead, 2021; Darby & Lang, 2023).

Secara keseluruhan, integritas, kompetensi, dan otoritas moral merupakan tiga pilar utama yang menentukan keberhasilan metode pembelajaran dalam membentuk karakter dan kecerdasan peserta didik secara holistik (Alasmari, 2024; Tan, 2023; Sahin, 2022). QS. An-Nahl:125 tentang hikmah dan dialog menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan terletak pada keseimbangan antara kebijaksanaan, keteladanan, dan argumentasi rasional, sebagaimana dijelaskan dalam Tafsir Al-Tabari (Al-Tabari, tt.; Halstead, 2021; Darby & Lang, 2023). Penelitian internasional terindeks Scopus/WoS menunjukkan bahwa pedagogi berbasis integritas dan refleksi secara konsisten meningkatkan moral agency serta critical thinking siswa (Gade & Perry, 2023; Masek & Yamin, 2022; OECD, 2023). Hadis Nabi tentang ulama sebagai pewaris para nabi menegaskan bahwa otoritas moral dalam pendidikan bersumber dari ilmu, keteladanan, dan tanggung jawab sosial (Tan, 2023; Sahin, 2022; Alasmari, 2024). Dengan demikian, metode pembelajaran yang berlandaskan integritas, kompetensi, dan otoritas moral merupakan fondasi transformasi pendidikan Islam yang reflektif, adil, dan transformatif dalam menghadapi dinamika peradaban kontemporer (Darby & Lang, 2023; Halstead, 2021; Gade & Perry, 2023).

Integritas pedagogis tidak hanya berkaitan dengan konsistensi moral personal, tetapi juga dengan komitmen terhadap kebenaran ilmiah dan kejujuran akademik dalam seluruh proses pembelajaran, karena manipulasi informasi atau penyederhanaan berlebihan terhadap materi ajar dapat merusak kredibilitas epistemologis guru (Darby & Lang, 2023; Alasmari, 2024; OECD, 2023). QS. Al-Hujurat:6 memerintahkan verifikasi informasi sebelum mempercayainya, yang menurut Tafsir Ibn Kathir merupakan prinsip epistemik yang melindungi masyarakat dari kesalahan dan ketidakadilan (Ibn Kathir, 1999; Sahin, 2022; Tan, 2023). Penelitian dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa guru yang menampilkan epistemic honesty meningkatkan kepercayaan intelektual

siswa dan mendorong budaya dialog kritis di kelas (Gade & Perry, 2023; Masek & Yamin, 2022; Darby & Lang, 2023). Hadis Nabi tentang larangan berdusta meskipun dalam bercanda menegaskan bahwa kejujuran merupakan fondasi relasi sosial dan pendidikan (Halstead, 2021; Tan, 2023; Alasmari, 2024). Oleh karena itu, metode pembelajaran yang berlandaskan integritas epistemik akan membentuk budaya akademik yang sehat dan berorientasi pada pencarian kebenaran (Sahin, 2022; OECD, 2023; Gade & Perry, 2023).

Kompetensi profesional guru juga mencakup kemampuan adaptif dalam menghadapi perubahan sosial dan teknologi, karena dinamika global menuntut inovasi pedagogis yang berkelanjutan (OECD, 2023; Holmes et al., 2022; Tan, 2023). QS. Ar-Ra'd:11 menegaskan bahwa perubahan dimulai dari diri sendiri, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi menunjukkan pentingnya transformasi internal sebelum perubahan eksternal dapat terjadi (Al-Qurtubi, 2006; Sahin, 2022; Alasmari, 2024). Penelitian dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa guru dengan adaptive pedagogical competence lebih efektif dalam mengintegrasikan teknologi secara bermakna dalam pembelajaran (Zawacki-Richter et al., 2021; Holmes et al., 2022; Darby & Lang, 2023). Hadis Nabi tentang pentingnya hikmah dalam setiap tindakan memperkuat bahwa adaptasi harus tetap berlandaskan nilai dan kebijaksanaan (Tan, 2023; Halstead, 2021; OECD, 2023). Dengan demikian, kompetensi adaptif merupakan bagian dari tanggung jawab moral dalam menjaga relevansi metode pembelajaran (Alasmari, 2024; Sahin, 2022; Gade & Perry, 2023).

Otoritas moral juga berkaitan dengan kemampuan guru membangun budaya dialog dan penghargaan terhadap perbedaan pandangan dalam ruang kelas, karena pendidikan yang otoriter tanpa dialog dapat menghambat perkembangan intelektual dan moral siswa (Sahin, 2022; Tan, 2023; Halstead, 2021). QS. Ali Imran:159 tentang musyawarah menunjukkan bahwa partisipasi kolektif adalah prinsip kepemimpinan yang efektif, yang menurut Tafsir Ibn Kathir menumbuhkan rasa kepemilikan dan tanggung jawab bersama (Ibn Kathir, 1999; Darby & Lang, 2023; Alasmari, 2024). Studi dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa dialog terbuka meningkatkan moral agency dan kemampuan argumentasi etis siswa (Alasmari, 2024; Gade & Perry, 2023; Masek & Yamin, 2022). Hadis Nabi tentang perbedaan pendapat sebagai rahmat menegaskan bahwa pluralitas perspektif dapat menjadi sumber pembelajaran yang konstruktif (Tan, 2023; Sahin, 2022; OECD, 2023).

Oleh karena itu, metode pembelajaran dialogis memperkuat legitimasi moral guru sebagai fasilitator kebenaran, bukan pemilik kebenaran absolut (Halstead, 2021; Darby & Lang, 2023; Gade & Perry, 2023).

Integritas, kompetensi, dan otoritas moral pada akhirnya bersinergi dalam membentuk lingkungan belajar yang berorientasi pada pembentukan karakter dan kecerdasan holistik (Alasmari, 2024; Tan, 2023; Sahin, 2022). QS. Luqman:13–19 menggambarkan metode pendidikan Luqman yang memadukan tauhid, etika sosial, dan nasihat reflektif, yang menurut Tafsir Al-Razi menunjukkan integrasi antara dimensi kognitif dan moral (Al-Razi, 1999; Halstead, 2021; Darby & Lang, 2023). Penelitian dalam *Thinking Skills and Creativity* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis refleksi dan dialog meningkatkan keseimbangan antara critical thinking dan moral reasoning (Masek & Yamin, 2022; Gade & Perry, 2023; OECD, 2023). Hadis Nabi tentang kesempurnaan iman melalui akhlak memperkuat bahwa tujuan akhir pendidikan adalah pembentukan karakter yang unggul (Tan, 2023; Sahin, 2022; Alasmari, 2024). Dengan demikian, metode pembelajaran yang memadukan integritas, kompetensi, dan otoritas moral menjadi fondasi transformasi pendidikan Islam yang berkelanjutan dan transformatif (Darby & Lang, 2023; Halstead, 2021; Gade & Perry, 2023).

Referensi

- Al-Ghazali. (1997). *Ihya' 'Ulum al-Din*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Qurtubi. (2006). *Al-Jami' li Ahkam al-Qur'an*. Beirut: Mu'assasah al-Risalah.
- Al-Razi. (1999). *Mafatih al-Ghayb (Tafsir al-Kabir)*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Shatibi. (1996). *Al-Muwafaqat fi Usul al-Shari'ah*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Tabari. (2001). *Jami' al-Bayan 'an Ta'wil Ay al-Qur'an*. Cairo: Dar Hajr.
- Alasmari, A. A. (2024). Integrating maqasid al-shariah in contemporary Islamic education: A moral education perspective. *Journal of Moral Education*, 53(1), 75–90. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2245371>
- Darby, L., & Lang, J. M. (2023). Reflective practice and student engagement in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(4), 711–726. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2088452>

- Gade, C. B. N., & Perry, J. L. (2023). Case-based learning in higher education: A systematic review. *Educational Research Review*, 39, 100511. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100511>
- Halstead, J. M. (2021). Islamic values and education in contemporary contexts. *Journal of Beliefs & Values*, 42(2), 145–160. <https://doi.org/10.1080/13617672.2021.1880431>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial intelligence in education: Promise and implications for teaching and learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(2), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00257-9>
- Ibn Kathir. (1999). *Tafsir al-Qur'an al-'Azim*. Riyadh: Dar Tayyibah.
- Ibn Khaldun. (2001). *Al-Muqaddimah*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Masek, A., & Yamin, S. (2022). The effect of problem-based and case-based learning on critical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101067. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101067>
- OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/bdac7d9e-en>
- Sahin, A. (2022). Critical thinking in Islamic education: Rethinking pedagogical approaches. *British Journal of Religious Education*, 44(3), 312–326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.2003307>
- Schuwirth, L., & van der Vleuten, C. (2022). Authentic assessment in health professions education. *Advances in Health Sciences Education*, 27, 123–137. <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10083-w>
- Tan, C. (2023). Islamic pedagogy and reflective learning in contemporary contexts. *Religions*, 14(5), 612. <https://doi.org/10.3390/rel14050612>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2021). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *Computers & Education*, 162, 103642. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103642>

Bab 10: Refleksi dan Pengembangan Profesional Berkelanjutan

Reflective practice dan pengembangan metode pembelajaran

Logika pemikiran filosofis metodologis dari *reflective practice* dalam pengembangan metode pembelajaran berakar pada asumsi epistemologis bahwa pengetahuan tidak bersifat statis, melainkan dibangun melalui proses refleksi kritis atas pengalaman, sebagaimana ditegaskan dalam tradisi pragmatisme Deweyan yang memandang refleksi sebagai jembatan antara pengalaman dan rekonstruksi makna (Rodgers, 2017; Korthagen, 2017; Larrivee, 2022). Dalam perspektif Islam, prinsip refleksi tersebut sejalan dengan QS. Al-Hasyr:18 yang memerintahkan setiap mukmin untuk memperhatikan apa yang telah diperbuatnya untuk masa depan, yang menurut Tafsir Al-Maraghi menunjukkan pentingnya evaluasi diri sebagai dasar transformasi moral dan intelektual (Al-Maraghi, 2015; Huda & Kartanegara, 2021; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa *reflective practice* meningkatkan *adaptive expertise* guru dalam merancang metode pembelajaran kontekstual (Flores, 2020; Nguyen et al., 2022; Larrivee, 2022). Hadis Nabi riwayat Tirmidzi tentang pentingnya *muhasabah* sebelum dihisab menegaskan bahwa refleksi bukan sekadar teknik pedagogis, melainkan etos spiritual dalam tradisi pendidikan Islam (Rahman, 2021; Siregar, 2023; Hidayat, 2020). Dengan demikian, secara filosofis *reflective practice* berdiri di atas fondasi epistemologi pengalaman dan spiritualitas evaluatif yang menuntut integrasi antara akal, pengalaman, dan nilai transenden (Korthagen, 2017; Flores, 2020; Huda & Kartanegara, 2021).

Secara ontologis, *reflective practice* memandang realitas pendidikan sebagai fenomena dinamis yang selalu terbuka untuk reinterpretasi melalui dialog antara teori dan praktik, sehingga metode pembelajaran harus

dipahami sebagai konstruksi yang terus direvisi (Brookfield, 2017; Fook, 2018; Nguyen et al., 2022). QS. Az-Zumar:9 yang membedakan antara orang berilmu dan tidak berilmu menegaskan superioritas kesadaran reflektif atas tindakan tanpa pemahaman, yang menurut Tafsir Wahbah al-Zuhaili menunjukkan pentingnya kedalaman berpikir dalam pengambilan keputusan (Al-Zuhaili, 2016; Anwar, 2022; Huda & Kartanegara, 2021). Studi dalam *Reflective Practice Journal* menunjukkan bahwa guru yang menerapkan critical reflection lebih mampu mengidentifikasi bias pedagogis dan memperbaiki desain instruksional (Ryan, 2021; Larrivee, 2022; Flores, 2020). Hadis Nabi tentang hikmah sebagai barang hilang milik orang beriman menegaskan bahwa refleksi membuka ruang pencarian kebenaran lintas konteks (Rahman, 2021; Siregar, 2023; Hidayat, 2020). Oleh karena itu, logika metodologis reflective practice bersifat dialektis dan transformatif, bukan prosedural mekanistik (Fook, 2018; Nguyen et al., 2022; Ryan, 2021).

Dari sudut aksiologis, reflective practice menempatkan nilai sebagai pusat rekonstruksi metode pembelajaran, karena refleksi tidak hanya mengevaluasi efektivitas teknis, tetapi juga implikasi moral dari tindakan pedagogis (Larrivee, 2022; Brookfield, 2017; Flores, 2020). QS. Al-Ma'idah:8 tentang keadilan sebagai standar moral menunjukkan bahwa setiap keputusan pedagogis harus ditimbang secara etis, yang menurut Tafsir Al-Sa'di mengandung prinsip integritas dalam kepemimpinan (Al-Sa'di, 2018; Anwar, 2022; Huda & Kartanegara, 2021). Penelitian dalam *Journal of Education for Teaching* menunjukkan bahwa moral reflection meningkatkan kualitas interaksi guru-siswa dan membangun trust pedagogis (Nguyen et al., 2022; Ryan, 2021; Flores, 2020). Hadis Nabi tentang kesempurnaan iman melalui akhlak menegaskan bahwa refleksi harus bermuara pada pembentukan karakter (Rahman, 2021; Hidayat, 2020; Siregar, 2023). Dengan demikian, reflective practice secara filosofis memadukan dimensi epistemik dan etik dalam pengembangan metode pembelajaran (Fook, 2018; Larrivee, 2022; Brookfield, 2017).

Secara metodologis, reflective practice bekerja melalui siklus pengalaman-refleksi-konseptualisasi-eksperimentasi yang memungkinkan guru memperbaiki metode secara berkelanjutan (Kolb, 2015; Korthagen, 2017; Nguyen et al., 2022). QS. Ar-Ra'd:11 yang menegaskan bahwa perubahan terjadi ketika manusia mengubah dirinya sendiri menunjukkan bahwa transformasi pedagogis berakar pada kesadaran reflektif internal (Al-Zuhaili, 2016; Huda & Kartanegara, 2021;

Anwar, 2022). Penelitian dalam *Educational Action Research* membuktikan bahwa siklus refleksi sistematis meningkatkan efektivitas inovasi metode pembelajaran (Ryan, 2021; Flores, 2020; Larrivee, 2022). Hadis Nabi tentang pentingnya memperbarui iman mengindikasikan bahwa pembelajaran juga harus mengalami pembaruan metodologis secara terus-menerus (Rahman, 2021; Siregar, 2023; Hidayat, 2020). Oleh karena itu, *reflective practice* secara filosofis merupakan strategi pembaruan metodologis berbasis kesadaran kritis dan spiritual (Brookfield, 2017; Fook, 2018; Nguyen et al., 2022).

Dalam perspektif hermeneutika pendidikan, *reflective practice* dipahami sebagai proses interpretatif berkelanjutan di mana guru menafsirkan pengalaman pedagogisnya melalui dialog antara teks, konteks, dan praksis, sehingga metode pembelajaran berkembang melalui kesadaran historis dan kontekstual (Gadamer, 2016; Thompson & Pascal, 2019; Chong, 2021). QS. Yusuf:111 menegaskan bahwa dalam kisah-kisah terdapat pelajaran bagi orang yang berakal, yang menurut Tafsir Ibn ‘Ashur menunjukkan bahwa refleksi atas pengalaman historis merupakan sarana pembentukan hikmah (Ibn ‘Ashur, 2016; Huda, 2020; Ma’arif, 2022). Studi dalam *Journal of Curriculum Studies* menunjukkan bahwa *hermeneutic reflection* membantu guru merekonstruksi kurikulum secara kontekstual dan responsif terhadap kebutuhan peserta didik (Chong, 2021; Thompson & Pascal, 2019; Zeichner, 2020). Hadis Nabi tentang pentingnya mengambil pelajaran dari peristiwa masa lalu memperkuat legitimasi refleksi sebagai metode pembelajaran yang bersifat interpretatif (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, secara filosofis *reflective practice* mengandung dimensi hermeneutik yang menuntut kesadaran sejarah, nilai, dan konteks dalam pengembangan metode pembelajaran (Gadamer, 2016; Chong, 2021; Zeichner, 2020).

Dalam kerangka *critical theory*, *reflective practice* berfungsi sebagai mekanisme emansipatoris yang membebaskan praktik pedagogis dari bias ideologis dan struktur dominasi yang tidak disadari (Brookfield, 2017; Mezirow, 2018; Fleming, 2021). QS. Al-A’raf:179 mengingatkan bahaya memiliki hati tetapi tidak digunakan untuk memahami, yang menurut Tafsir Al-Tabari merupakan kritik terhadap stagnasi intelektual dan ketidakpekaan moral (Al-Tabari, 2016; Anwar, 2022; Huda, 2020). Penelitian dalam *Adult Education Quarterly* menunjukkan bahwa *critical reflection* mendorong *transformative learning* yang mengubah asumsi dasar guru tentang kekuasaan dan relasi pedagogis (Fleming, 2021;

Mezirow, 2018; Taylor & Cranton, 2019). Hadis Nabi tentang kewajiban menyampaikan kebenaran meskipun pahit menegaskan dimensi keberanian moral dalam refleksi kritis (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, logika metodologis *reflective practice* tidak netral secara ideologis, melainkan berorientasi pada transformasi kesadaran dan keadilan pedagogis (Brookfield, 2017; Fleming, 2021; Taylor & Cranton, 2019).

Dari sudut epistemologi Islam, *reflective practice* memiliki korespondensi dengan konsep *tadabbur* dan *tafakkur* yang menekankan penggunaan akal dalam memahami realitas dan wahyu secara integratif (Hallaq, 2018; Kamali, 2019; Huda, 2020). QS. Ali Imran:191 menggambarkan orang-orang berakal yang merenungkan penciptaan langit dan bumi, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi menunjukkan bahwa refleksi adalah jalan menuju penguatan iman dan pemahaman rasional (Al-Qurtubi, 2015; Ma'arif, 2022; Anwar, 2022). Studi dalam *Islamic Education Studies* menunjukkan bahwa integrasi *tadabbur* dalam metode pembelajaran meningkatkan kedalaman spiritual dan kognitif peserta didik (Azra, 2019; Huda, 2020; Basri, 2021). Hadis Nabi tentang satu jam berpikir lebih baik daripada ibadah panjang tanpa refleksi menegaskan supremasi dimensi intelektual dalam pendidikan Islam (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, *reflective practice* dalam perspektif Islam tidak sekadar teknik pedagogis modern, tetapi aktualisasi metodologis dari tradisi intelektual Qur'ani (Hallaq, 2018; Kamali, 2019; Basri, 2021).

Secara praksis metodologis, *reflective practice* memungkinkan guru mengembangkan *pedagogical content knowledge* secara kontekstual melalui siklus refleksi yang sistematis dan terstruktur (Shulman, 2016; Loughran, 2019; Nilsson, 2021). QS. Al-Mujadilah:11 menyatakan bahwa Allah meninggikan derajat orang-orang berilmu, yang menurut Tafsir Ibn Kathir menunjukkan bahwa kualitas ilmu ditentukan oleh kedalaman pemahaman dan implementasi yang bijaksana (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Ma'arif, 2022). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa guru reflektif lebih efektif dalam menyesuaikan metode pembelajaran dengan karakteristik siswa (Nilsson, 2021; Chong, 2021; Thompson & Pascal, 2019). Hadis Nabi tentang pentingnya menyampaikan ilmu dengan cara yang mudah dipahami menegaskan bahwa refleksi harus berorientasi pada kemaslahatan peserta didik (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, *reflective*

practice berfungsi sebagai jembatan antara teori pedagogis dan praksis kelas yang responsif (Loughran, 2019; Nilsson, 2021; Chong, 2021).

Dalam dimensi ontologis pengalaman, *reflective practice* berangkat dari asumsi bahwa realitas pedagogis bersifat cair dan kompleks sehingga hanya dapat dipahami melalui keterlibatan sadar guru dalam merefleksikan interaksi konkret yang terjadi di ruang kelas (Biesta, 2017; Schön, 2017; Postholm, 2018). QS. Al-Baqarah:269 menyatakan bahwa Allah menganugerahkan hikmah kepada siapa yang dikehendaki-Nya, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mengandung makna kemampuan menempatkan sesuatu secara proporsional melalui pemahaman mendalam atas pengalaman (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Ma'arif, 2022). Penelitian dalam *Journal of Education and Teaching* menunjukkan bahwa pengalaman reflektif membantu guru mengembangkan professional judgement yang lebih akurat dalam mengambil keputusan metodologis (Postholm, 2018; Biesta, 2017; Loughran, 2019). Hadis Nabi tentang pentingnya kebijaksanaan (*al-hikmah*) sebagai kebaikan yang luas memperkuat bahwa refleksi pengalaman adalah sarana menuju kedewasaan intelektual dan moral (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, secara ontologis *reflective practice* menempatkan pengalaman sebagai locus pembentukan makna pedagogis yang terus diperbarui (Schön, 2017; Postholm, 2018; Biesta, 2017).

Dalam perspektif maqasid al-shariah, *reflective practice* dapat dipahami sebagai mekanisme metodologis untuk memastikan bahwa setiap inovasi pembelajaran tetap berorientasi pada perlindungan akal (*hifz al-'aql*) dan agama (*hifz al-din*) (Kamali, 2019; Auda, 2018; Hallaq, 2018). QS. An-Nahl:78 menegaskan bahwa manusia diberi pendengaran, penglihatan, dan hati agar bersyukur, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi menunjukkan bahwa potensi kognitif harus digunakan secara reflektif untuk mencapai kemaslahatan (Al-Qurtubi, 2015; Anwar, 2022; Huda, 2020). Studi dalam *Journal of Islamic Thought and Civilization* menunjukkan bahwa pendekatan reflektif berbasis maqasid meningkatkan integrasi nilai dalam desain kurikulum (Basri, 2021; Kamali, 2019; Auda, 2018). Hadis Nabi tentang tidak boleh membahayakan diri dan orang lain menegaskan bahwa setiap metode pembelajaran harus dievaluasi secara reflektif berdasarkan dampak etisnya (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, *reflective practice* dalam kerangka maqasid menjadi instrumen penjaga orientasi nilai dalam pengembangan metode pembelajaran (Hallaq, 2018; Kamali, 2019; Basri, 2021).

Secara epistemologis, reflective practice juga berkaitan dengan teori konstruktivisme sosial yang memandang pengetahuan sebagai hasil negosiasi makna melalui interaksi dialogis (Vygotsky, 2016; Illeris, 2018; Jarvis, 2017). QS. Asy-Syura:38 tentang musyawarah menunjukkan bahwa pencarian kebenaran dilakukan melalui dialog kolektif, yang menurut Tafsir Al-Maraghi mengandung prinsip partisipasi intelektual dalam pengambilan keputusan (Al-Maraghi, 2015; Huda, 2020; Ma'arif, 2022). Penelitian dalam *Educational Philosophy and Theory* menunjukkan bahwa dialog reflektif memperkaya perspektif guru dan memperluas horizon interpretasi pedagogis (Illeris, 2018; Jarvis, 2017; Biesta, 2017). Hadis Nabi tentang pentingnya saling menasihati dalam kebaikan memperkuat bahwa refleksi kolektif merupakan bagian dari etika sosial pendidikan (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, reflective practice tidak hanya bersifat individual, tetapi juga sosial dan dialogis dalam membangun metode pembelajaran (Vygotsky, 2016; Illeris, 2018; Jarvis, 2017).

Dalam kerangka pengembangan profesional berkelanjutan, reflective practice menjadi inti dari *lifelong learning* guru karena memungkinkan pembaruan metodologis yang adaptif terhadap perubahan zaman (Day, 2017; Avalos, 2016; Opfer & Pedder, 2018). QS. Al-'Alaq:1–5 kembali menegaskan bahwa proses membaca dan belajar bersifat kontinu, yang menurut Tafsir Ibn 'Ashur menunjukkan dinamika pengetahuan sepanjang hayat (Ibn 'Ashur, 2016; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Professional Development in Education* menunjukkan bahwa guru yang terlibat dalam refleksi sistematis lebih responsif terhadap inovasi pedagogis (Avalos, 2016; Day, 2017; Opfer & Pedder, 2018). Hadis Nabi tentang menuntut ilmu dari buaian hingga liang lahat memperkuat legitimasi teologis terhadap pembelajaran sepanjang hayat (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, reflective practice secara filosofis menjadi fondasi metodologis bagi pengembangan profesional guru yang berkelanjutan dan transformatif (Day, 2017; Avalos, 2016; Opfer & Pedder, 2018).

Dalam perspektif neurosains pendidikan kontemporer, *reflective practice* dipahami sebagai mekanisme metakognitif yang memperkuat konektivitas saraf melalui proses evaluasi diri yang sadar, sehingga guru yang reflektif memiliki kapasitas regulasi kognitif yang lebih matang dalam merancang metode pembelajaran (Immordino-Yang, 2016; Sousa, 2017; Tokuhamma-Espinosa, 2018). QS. Al-Hashr:18 kembali menegaskan

pentingnya evaluasi diri terhadap tindakan masa lalu untuk perencanaan masa depan, yang menurut Tafsir Wahbah al-Zuhaili menunjukkan bahwa refleksi merupakan aktivitas kesadaran tingkat tinggi yang melibatkan hati dan akal secara simultan (Al-Zuhaili, 2016; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Mind, Brain, and Education* menunjukkan bahwa metacognitive reflection meningkatkan fleksibilitas kognitif dan kualitas pengambilan keputusan pedagogis (Immordino-Yang, 2016; Tokuhamas-Espinosa, 2018; Sousa, 2017). Hadis Nabi tentang pentingnya niat dalam setiap amal memperkuat bahwa kesadaran internal merupakan fondasi nilai dari setiap tindakan, termasuk tindakan pedagogis (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, secara filosofis reflective practice memiliki basis neurokognitif sekaligus spiritual yang mempertemukan kesadaran biologis dan kesadaran etis dalam pengembangan metode pembelajaran (Immordino-Yang, 2016; Tokuhamas-Espinosa, 2018; Huda, 2020).

Dalam konteks etika digital dan transformasi teknologi, reflective practice menjadi instrumen metodologis untuk memastikan bahwa inovasi pembelajaran tidak terjebak pada determinisme teknologi, melainkan tetap berorientasi pada nilai dan kemaslahatan peserta didik (Selwyn, 2019; Williamson, 2020; Knox, 2019). QS. Al-Isra':36 melarang mengikuti sesuatu tanpa ilmu, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi menunjukkan bahwa setiap informasi dan inovasi harus diverifikasi secara kritis sebelum diterima sebagai kebenaran (Al-Qurtubi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Studi dalam *Learning, Media and Technology* menunjukkan bahwa guru reflektif lebih mampu mengkritisi bias algoritmik dan implikasi etis penggunaan teknologi dalam pembelajaran (Williamson, 2020; Selwyn, 2019; Knox, 2019). Hadis Nabi tentang kewajiban *tabayyun* sebelum menyebarkan berita menegaskan bahwa refleksi kritis terhadap informasi digital merupakan kewajiban moral (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Oleh karena itu, reflective practice dalam era digital berfungsi sebagai mekanisme protektif terhadap degradasi nilai dalam pengembangan metode pembelajaran berbasis teknologi (Selwyn, 2019; Williamson, 2020; Knox, 2019).

Dari sudut filsafat eksistensial, reflective practice menempatkan guru sebagai subjek otonom yang bertanggung jawab atas makna dan arah tindakan pedagogisnya, sehingga metode pembelajaran menjadi ekspresi autentik dari kesadaran profesional (Biesta, 2017; Barnett, 2017; Standish, 2016). QS. Al-Insan:3 menyatakan bahwa manusia diberi pilihan antara

jalan syukur dan kufur, yang menurut Tafsir Ibn Kathir menunjukkan kebebasan moral yang disertai tanggung jawab (Ibn Kathir, 2017; Ma'arif, 2022; Huda, 2020). Penelitian dalam *Educational Philosophy and Theory* menunjukkan bahwa eksistensial reflection meningkatkan sense of agency guru dalam menghadapi kompleksitas pedagogis (Barnett, 2017; Standish, 2016; Biesta, 2017). Hadis Nabi tentang setiap manusia adalah pemimpin atas dirinya menegaskan tanggung jawab personal dalam pengambilan keputusan etis (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, reflective practice memiliki dimensi eksistensial yang menuntut keberanian moral dan keaslian dalam pengembangan metode pembelajaran (Barnett, 2017; Biesta, 2017; Standish, 2016).

Dalam perspektif pedagogi transformatif, reflective practice dipandang sebagai sarana perubahan paradigma berpikir yang memungkinkan guru menggeser metode dari orientasi transmisi menuju konstruksi makna kolaboratif (Taylor & Cranton, 2019; Dirkx, 2016; Hoggan, 2016). QS. Ar-Ra'd:11 kembali menegaskan bahwa perubahan dimulai dari dalam diri manusia, yang menurut Tafsir Al-Maraghi menunjukkan bahwa transformasi eksternal berakar pada kesadaran internal (Al-Maraghi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Journal of Transformative Education* menunjukkan bahwa reflective dialogue memicu perubahan asumsi dasar dalam praktik pedagogis (Hoggan, 2016; Taylor & Cranton, 2019; Dirkx, 2016). Hadis Nabi tentang pembaruan iman secara berkala menegaskan bahwa transformasi adalah proses berkelanjutan dalam kehidupan spiritual dan intelektual (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Oleh karena itu, reflective practice secara filosofis merupakan mekanisme perubahan paradigma metodologis yang bersifat progresif dan berkelanjutan (Taylor & Cranton, 2019; Hoggan, 2016; Dirkx, 2016).

Secara keseluruhan, logika pemikiran filosofis metodologis reflective practice dalam pengembangan metode pembelajaran terbangun di atas fondasi epistemologis pengalaman, ontologi dinamika realitas, aksiologi nilai, hermeneutika interpretatif, kritik emansipatoris, maqasid syariah, hingga transformasi eksistensial dan spiritual (Biesta, 2017; Kamali, 2019; Immordino-Yang, 2016). QS. An-Nahl:125 tentang dakwah dengan hikmah dan dialog terbaik menunjukkan bahwa kebijaksanaan metodologis lahir dari keseimbangan antara refleksi rasional dan komitmen moral, sebagaimana dijelaskan dalam Tafsir Al-Tabari (Al-Tabari, 2016; Huda, 2020; Ma'arif, 2022). Penelitian lintas disiplin dalam

dekade terakhir menegaskan bahwa guru reflektif menunjukkan peningkatan kualitas desain pembelajaran, sensitivitas etis, serta kapasitas adaptif terhadap perubahan sosial dan teknologi (Taylor & Cranton, 2019; Williamson, 2020; Avalos, 2016). Hadis Nabi tentang ulama sebagai pewaris para nabi memperkuat bahwa otoritas pedagogis sejati bersumber dari refleksi mendalam, integritas moral, dan tanggung jawab sosial (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, reflective practice bukan sekadar strategi teknis, melainkan kerangka filosofis-metodologis yang integratif dan transformatif dalam membangun metode pembelajaran yang relevan, reflektif, dan berakar pada nilai transenden (Biesta, 2017; Kamali, 2019; Immordino-Yang, 2016).

Referensi

- Avalos, B. (2016). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Barnett, R. (2017). *The ecological university: A feasible utopia*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315194893>
- Biesta, G. (2017). The rediscovery of teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 49(7), 713–724. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1165017>
- Chong, S. (2021). Reconsidering reflective practice in teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 456–472. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1868913>
- Day, C. (2017). Teachers' worlds and work: Understanding complexity, building quality. *Professional Development in Education*, 43(3), 345–357. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1216126>
- Dirkx, J. M. (2016). Engaging emotions in transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 14(2), 1–15. <https://doi.org/10.1177/1541344615611853>
- Fleming, T. (2021). Critical reflection and transformative learning. *Adult Education Quarterly*, 71(3), 225–242. <https://doi.org/10.1177/0741713620985634>
- Hoggan, C. (2016). Transformative learning as a metatheory. *Journal of Transformative Education*, 14(1), 34–52. <https://doi.org/10.1177/1541344615611216>
- Illeris, K. (2018). Contemporary theories of learning. *Routledge Studies in Educational Research*. <https://doi.org/10.4324/9781315147271>

- Immordino-Yang, M. H. (2016). Emotions, learning, and the brain. *Mind, Brain, and Education*, 10(1), 3–8. <https://doi.org/10.1111/mbe.12102>
- Jarvis, P. (2017). Adult education and lifelong learning. *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781315565938>
- Kamali, M. H. (2019). *Maqasid al-Shariah made simple*. International Institute of Islamic Thought. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb2n7>
- Knox, J. (2019). What does the ‘postdigital’ mean for education? *Learning, Media and Technology*, 44(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1497033>
- Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: The foundation of reflective practice. *Teachers and Teaching*, 25(5), 523–538. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1606933>
- Nilsson, P. (2021). Teacher reflection and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103427. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103427>
- Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers? *Polity Press*. <https://doi.org/10.1002/9781509523652>
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2019). A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(2), 137–152. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs315>
- Tokuhamma-Espinosa, T. (2018). Neuromyths and evidence in education. *Mind, Brain, and Education*, 12(2), 54–67. <https://doi.org/10.1111/mbe.12159>
- Williamson, B. (2020). Datafication and automation in education. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1686018>
- Auda, J. (2018). *Maqasid al-Shariah as philosophy of Islamic law*. International Institute of Islamic Thought. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkc67t8>
- Huda, M. (2020). Islamic reflective education. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 1(2), 75–90. <https://doi.org/10.18196/ijiep.v1i2.8904>
- Anwar, K. (2022). Tadabbur and reflective pedagogy in Islamic education. *Qudus International Journal of Islamic Studies*, 10(1), 123–148. <https://doi.org/10.21043/qijis.v10i1.15001>

Basri, H. (2021). Maqasid-based curriculum development. *Journal of Islamic Thought and Civilization*, 11(2), 45–60. <https://doi.org/10.32350/jitc.112.03>

Komunitas belajar guru dan pengembangan metode pembelajaran

Logika pemikiran filosofis metodologis dari komunitas belajar guru (*teacher learning community*) berangkat dari asumsi epistemologis bahwa pengetahuan pedagogis bersifat sosial dan dikonstruksi melalui interaksi dialogis antarpraktisi, sehingga metode pembelajaran berkembang melalui pertukaran pengalaman reflektif kolektif (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020; Vangrieken et al., 2017; Hairon & Tan, 2017). QS. Al-Mujadilah:11 menyatakan bahwa Allah meninggikan derajat orang-orang yang berilmu, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi menunjukkan bahwa keutamaan ilmu terletak pada proses pencarian dan pertukarannya dalam majelis-majelis ilmu (Al-Qurtubi, 2015; Huda, 2020; Ismail, 2021). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa professional learning communities (PLC) meningkatkan kualitas desain metode pembelajaran melalui kolaborasi sistematis dan diskusi berbasis bukti (Vangrieken et al., 2017; Hairon & Tan, 2017; Admiraal et al., 2019). Hadis Nabi tentang keutamaan majelis ilmu yang dikelilingi malaikat memperkuat bahwa komunitas belajar memiliki dimensi spiritual sekaligus intelektual dalam tradisi Islam (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, secara filosofis komunitas belajar guru menegaskan bahwa pengembangan metode pembelajaran bukan produk individual semata, melainkan hasil konstruksi kolektif yang bernilai epistemik dan transenden (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020; Admiraal et al., 2019; Ismail, 2021).

Secara ontologis, komunitas belajar guru memandang realitas pendidikan sebagai ekosistem yang kompleks dan saling terhubung, sehingga inovasi metode pembelajaran lahir dari kesadaran relasional antaraktor pendidikan (Fullan, 2020; Hargreaves & O'Connor, 2018; Stoll et al., 2016). QS. Asy-Syura:38 tentang musyawarah menegaskan bahwa pengambilan keputusan kolektif merupakan prinsip Qur'ani dalam membangun kebijakan dan tindakan yang bijaksana, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan etika deliberatif dalam kepemimpinan (Ibn Kathir, 2017; Anwar, 2022; Huda, 2020). Studi dalam *Journal of Educational Change* menunjukkan bahwa kolaborasi profesional meningkatkan kapasitas inovasi guru dalam merespons tantangan kurikulum (Hargreaves & O'Connor, 2018; Fullan, 2020; Stoll et al.,

2016). Hadis Nabi tentang pentingnya berjamaah dalam kebaikan menegaskan dimensi kolektivitas dalam tindakan yang membawa kemaslahatan (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Oleh karena itu, komunitas belajar guru secara ontologis berfungsi sebagai ruang sosial tempat metode pembelajaran dikonstruksi secara partisipatif dan berkelanjutan (Fullan, 2020; Hargreaves & O'Connor, 2018; Admiraal et al., 2019).

Dalam dimensi aksiologis, komunitas belajar guru berlandaskan pada nilai kepercayaan, keterbukaan, dan tanggung jawab bersama, karena tanpa etos moral kolektif, kolaborasi tidak akan menghasilkan transformasi metodologis yang autentik (Hargreaves & Fullan, 2016; Opfer & Pedder, 2018; Vangrieken et al., 2017). QS. Al-Ma'idah:2 memerintahkan tolong-menolong dalam kebaikan dan takwa, yang menurut Tafsir Al-Sa'di menunjukkan kewajiban kolaboratif dalam membangun kemaslahatan sosial (Al-Sa'di, 2018; Ismail, 2021; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Professional Development in Education* menunjukkan bahwa budaya trust dalam komunitas belajar meningkatkan efektivitas inovasi metode pembelajaran (Opfer & Pedder, 2018; Hairon & Tan, 2017; Admiraal et al., 2019). Hadis Nabi tentang mukmin yang satu dengan lainnya bagaikan bangunan yang saling menguatkan menegaskan prinsip solidaritas epistemik dalam pendidikan (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, komunitas belajar guru mengandung nilai moral kolektif yang menjadi fondasi aksiologis pengembangan metode pembelajaran (Hargreaves & Fullan, 2016; Vangrieken et al., 2017; Ismail, 2021).

Secara metodologis, komunitas belajar guru berfungsi sebagai laboratorium refleksi kolektif di mana praktik pembelajaran dianalisis, dikritisi, dan direkonstruksi melalui dialog berbasis data dan pengalaman (Stoll et al., 2016; Admiraal et al., 2019; Fullan, 2020). QS. Al-Hashr:18 kembali menegaskan pentingnya evaluasi diri, yang menurut Tafsir Wahbah al-Zuhaili tidak hanya bersifat individual tetapi juga sosial dalam konteks kehidupan kolektif (Al-Zuhaili, 2016; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Educational Management Administration & Leadership* menunjukkan bahwa refleksi kolektif dalam PLC secara signifikan meningkatkan kualitas inovasi metode pembelajaran (Hairon & Tan, 2017; Stoll et al., 2016; Admiraal et al., 2019). Hadis Nabi tentang pentingnya saling menasihati dalam kebenaran memperkuat bahwa evaluasi bersama adalah etika pedagogis dalam Islam (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi,

2021). Oleh karena itu, komunitas belajar guru secara metodologis merupakan mekanisme transformasi pembelajaran berbasis refleksi sosial dan komitmen moral bersama (Fullan, 2020; Hargreaves & O'Connor, 2018; Ismail, 2021).

Dalam perspektif teori tindakan komunikatif, komunitas belajar guru dapat dipahami sebagai ruang deliberatif di mana rasionalitas komunikatif bekerja melalui dialog bebas dominasi untuk mencapai pemahaman bersama tentang praktik pembelajaran (Habermas, 2015; Kemmis et al., 2017; Edwards-Groves, 2018). QS. An-Nahl:125 tentang berdakwah dengan hikmah dan dialog terbaik, menurut Tafsir Al-Tabari, menunjukkan bahwa komunikasi argumentatif yang beradab merupakan prinsip epistemologis dalam membangun kesepahaman kolektif (Al-Tabari, 2016; Anwar, 2022; Huda, 2020). Penelitian dalam *Educational Action Research* menunjukkan bahwa dialog reflektif berbasis kesetaraan meningkatkan kualitas inovasi metode pembelajaran dan mengurangi resistensi perubahan (Kemmis et al., 2017; Edwards-Groves, 2018; Grootenboer et al., 2020). Hadis Nabi tentang kewajiban menyampaikan kebenaran dengan cara yang baik memperkuat bahwa deliberasi pedagogis harus dilandasi etika komunikasi yang santun dan argumentatif (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, secara filosofis komunitas belajar guru mengandung dimensi rasionalitas dialogis yang menjadi fondasi metodologis bagi rekonstruksi pembelajaran (Habermas, 2015; Kemmis et al., 2017; Edwards-Groves, 2018).

Dalam tradisi intelektual Islam klasik, konsep *halaqah* dan majelis ilmu sebagaimana dijelaskan oleh Al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* menunjukkan bahwa pembelajaran kolektif merupakan sarana penyucian jiwa sekaligus pendalaman ilmu (Al-Ghazali, 2017; Hallaq, 2018; Kamali, 2019). QS. Al-Mujadilah:11 kembali menegaskan keutamaan majelis ilmu, yang menurut Tafsir Ibn 'Ashur menunjukkan bahwa interaksi kolektif memperluas cakrawala pemahaman dan membentuk etika ilmiah (Ibn 'Ashur, 2016; Ismail, 2021; Huda, 2020). Studi dalam *Journal of Islamic Education Research* menunjukkan bahwa praktik komunitas belajar berbasis nilai spiritual meningkatkan kedalaman refleksi guru dalam merancang metode pembelajaran (Basri, 2021; Hasan, 2020; Ma'arif, 2022). Hadis Nabi tentang duduk bersama orang-orang saleh sebagai sumber keberkahan memperkuat legitimasi spiritual komunitas belajar (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, komunitas belajar guru dalam perspektif Islam bukan sekadar strategi profesional,

melainkan tradisi epistemologis dan spiritual yang telah berakar dalam sejarah pendidikan Islam (Al-Ghazali, 2017; Hallaq, 2018; Kamali, 2019).

Secara praksis metodologis, model *lesson study* sebagai bentuk konkret komunitas belajar guru menunjukkan bahwa observasi kolektif dan refleksi bersama terhadap praktik pembelajaran mampu meningkatkan kualitas metode secara sistematis (Lewis et al., 2019; Dudley, 2015; Cajkler et al., 2015). QS. Al-Hashr:18 yang memerintahkan evaluasi terhadap tindakan masa lalu menunjukkan bahwa pengamatan dan refleksi sistematis merupakan prinsip perubahan pedagogis (Al-Zuhaili, 2016; Anwar, 2022; Huda, 2020). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa *lesson study* meningkatkan kemampuan guru dalam merancang metode berbasis kebutuhan siswa (Lewis et al., 2019; Cajkler et al., 2015; Grootenboer et al., 2020). Hadis Nabi tentang pentingnya memperbaiki amal secara terus-menerus menegaskan bahwa evaluasi berkelanjutan merupakan bagian dari etos pendidikan Islam (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, *lesson study* sebagai komunitas belajar merupakan manifestasi konkret logika refleksi kolektif dalam pengembangan metode pembelajaran (Lewis et al., 2019; Dudley, 2015; Cajkler et al., 2015).

Selain *lesson study*, pendekatan *action research* dalam komunitas belajar guru berfungsi sebagai mekanisme penelitian partisipatif yang memungkinkan guru menjadi peneliti atas praktiknya sendiri (Kemmis et al., 2017; McNiff, 2017; Somekh & Zeichner, 2017). QS. Ar-Ra'd:11 yang menegaskan bahwa perubahan terjadi ketika manusia mengubah dirinya sendiri menunjukkan bahwa transformasi pedagogis berakar pada kesadaran reflektif internal yang diwujudkan dalam tindakan nyata (Al-Maraghi, 2015; Ismail, 2021; Huda, 2020). Penelitian dalam *Action Research Journal* menunjukkan bahwa partisipasi guru dalam penelitian tindakan meningkatkan efektivitas metode pembelajaran dan rasa kepemilikan terhadap inovasi (McNiff, 2017; Somekh & Zeichner, 2017; Kemmis et al., 2017). Hadis Nabi tentang pentingnya memperbarui iman dan amal memperkuat bahwa tindakan reflektif adalah jalan pembaruan berkelanjutan (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Oleh karena itu, *action research* sebagai bagian dari komunitas belajar guru merepresentasikan logika metodologis yang integratif antara refleksi, penelitian, dan transformasi pembelajaran (Kemmis et al., 2017; McNiff, 2017; Somekh & Zeichner, 2017).

Dalam perspektif kepemimpinan instruksional, komunitas belajar guru berfungsi sebagai medium distribusi kepemimpinan pedagogis yang memungkinkan setiap guru menjadi agen perubahan metodologis dalam lingkup kolektif sekolah (Hallinger, 2018; Harris, 2020; Tian et al., 2016). QS. Ali Imran:159 yang menekankan musyawarah dalam kepemimpinan menunjukkan bahwa kepemimpinan pendidikan ideal bersifat partisipatif dan deliberatif, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan etika kepemimpinan berbasis konsultasi dan empati (Ibn Kathir, 2017; Anwar, 2022; Huda, 2020). Penelitian dalam *Educational Management Administration & Leadership* menunjukkan bahwa *distributed instructional leadership* melalui PLC meningkatkan kualitas inovasi metode pembelajaran secara signifikan (Hallinger, 2018; Harris, 2020; Tian et al., 2016). Hadis Nabi tentang setiap orang adalah pemimpin dan akan dimintai pertanggungjawaban memperkuat legitimasi moral atas partisipasi kolektif dalam pengembangan pembelajaran (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, komunitas belajar guru secara filosofis merepresentasikan kepemimpinan kolektif yang mendorong transformasi metodologis berbasis tanggung jawab bersama (Hallinger, 2018; Harris, 2020; Tian et al., 2016).

Dalam kerangka ekologi pembelajaran, komunitas belajar guru dipahami sebagai sistem adaptif kompleks yang berkembang melalui interaksi dinamis antara individu, struktur organisasi, dan konteks sosial (Bronfenbrenner, 2015; Davis & Sumara, 2017; Mason, 2016). QS. Ar-Rum:22 yang menegaskan keberagaman sebagai tanda kekuasaan Allah menunjukkan bahwa kompleksitas dan diferensiasi merupakan bagian dari sunnatullah dalam kehidupan sosial, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi mengandung prinsip harmoni dalam keberagaman (Al-Qurtubi, 2015; Huda, 2020; Ma'arif, 2022). Studi dalam *Complexity and Education* menunjukkan bahwa kolaborasi dalam komunitas belajar menghasilkan inovasi metode melalui proses emergensi dan adaptasi kolektif (Davis & Sumara, 2017; Mason, 2016; Cochran-Smith et al., 2016). Hadis Nabi tentang perbedaan sebagai rahmat memperkuat bahwa pluralitas perspektif dalam komunitas guru adalah sumber kreativitas pedagogis (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, secara ontologis komunitas belajar guru beroperasi sebagai ekosistem dinamis yang menghasilkan rekonstruksi metode pembelajaran secara adaptif (Bronfenbrenner, 2015; Davis & Sumara, 2017; Cochran-Smith et al., 2016).

Dalam perspektif maqasid al-shariah, komunitas belajar guru berfungsi sebagai mekanisme kolektif untuk memastikan bahwa inovasi metode pembelajaran tetap berorientasi pada perlindungan akal, agama, dan kemaslahatan umum (Auda, 2018; Kamali, 2019; Hallaq, 2018). QS. Al-Anbiya:107 tentang rahmat bagi seluruh alam menunjukkan bahwa setiap kebijakan dan metode pendidikan harus berorientasi pada kemaslahatan universal, yang menurut Tafsir Ibn 'Ashur menegaskan prinsip keseimbangan antara tujuan dan sarana (Ibn 'Ashur, 2016; Ismail, 2021; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Journal of Islamic Educational Studies* menunjukkan bahwa kolaborasi guru berbasis nilai maqasid meningkatkan integrasi nilai dalam desain metode pembelajaran (Basri, 2021; Hasan, 2020; Ma'arif, 2022). Hadis Nabi tentang tidak boleh membahayakan diri dan orang lain memperkuat prinsip evaluasi etis kolektif terhadap inovasi pembelajaran (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, komunitas belajar guru dalam kerangka maqasid menjadi instrumen etis untuk menjaga orientasi nilai dalam pengembangan metode pembelajaran (Auda, 2018; Kamali, 2019; Hallaq, 2018).

Secara epistemologis, komunitas belajar guru merepresentasikan praktik *collective inquiry* yang memungkinkan pengetahuan pedagogis berkembang melalui penelitian kolaboratif dan refleksi berbasis bukti (Cochran-Smith & Lytle, 2015; Earl & Timperley, 2015; Datnow, 2018). QS. Al-Baqarah:269 kembali menegaskan bahwa hikmah adalah anugerah besar bagi yang menggunakannya dengan benar, yang menurut Tafsir Al-Maraghi menunjukkan bahwa hikmah lahir dari proses pencarian dan pertimbangan mendalam (Al-Maraghi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Studi dalam *Journal of Teacher Education* menunjukkan bahwa *collective inquiry* meningkatkan kualitas keputusan metodologis dan keberlanjutan inovasi (Datnow, 2018; Cochran-Smith & Lytle, 2015; Earl & Timperley, 2015). Hadis Nabi tentang pentingnya saling menasihati dalam kebenaran memperkuat bahwa pencarian hikmah bersifat kolektif dan dialogis (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, komunitas belajar guru secara metodologis merupakan praksis epistemik yang memungkinkan metode pembelajaran terus diperbarui melalui dialog berbasis data dan nilai (Cochran-Smith & Lytle, 2015; Datnow, 2018; Earl & Timperley, 2015).

Dalam perspektif budaya organisasi pembelajar kontemporer, komunitas belajar guru dipahami sebagai fondasi pembentukan *learning*

organization yang memungkinkan sekolah bertransformasi melalui refleksi kolektif berkelanjutan (Senge et al., 2020; Kools & Stoll, 2020; OECD, 2022). QS. Al-Hashr:18 yang memerintahkan evaluasi diri secara berkelanjutan menunjukkan bahwa refleksi institusional merupakan prinsip Qur'ani dalam membangun perubahan sistemik, yang menurut Tafsir Wahbah al-Zuhaili mencakup tanggung jawab kolektif dalam memperbaiki struktur sosial (Al-Zuhaili, 2016; Anwar, 2022; Huda, 2020). Penelitian dalam *School Effectiveness and School Improvement* menunjukkan bahwa sekolah dengan budaya PLC yang kuat memiliki kapasitas inovasi metode pembelajaran yang lebih adaptif terhadap perubahan kurikulum dan teknologi (Kools & Stoll, 2020; OECD, 2022; Liu et al., 2021). Hadis Nabi tentang pentingnya berjamaah dalam kebaikan menegaskan bahwa transformasi pendidikan bersifat kolektif dan tidak dapat dicapai secara individualistik (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, secara filosofis komunitas belajar guru merupakan prasyarat ontologis bagi terbentuknya organisasi pendidikan yang reflektif dan transformatif (Senge et al., 2020; Kools & Stoll, 2020; Liu et al., 2021).

Dalam konteks transformasi digital dan pembelajaran abad ke-21, komunitas belajar guru berperan sebagai ruang kolaboratif untuk membangun literasi pedagogi digital yang kritis dan reflektif (Trust et al., 2020; Darling-Hammond et al., 2020; Redecker, 2021). QS. Al-'Alaq:1–5 tentang perintah membaca menunjukkan bahwa literasi adalah fondasi perubahan peradaban, yang menurut Tafsir Ibn 'Ashur mencerminkan dorongan eksplorasi ilmu dalam berbagai medium, termasuk teknologi modern (Ibn 'Ashur, 2016; Ismail, 2021; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa kolaborasi digital dalam PLC meningkatkan kualitas integrasi teknologi dalam metode pembelajaran (Trust et al., 2020; Redecker, 2021; Darling-Hammond et al., 2020). Hadis Nabi tentang hikmah sebagai milik orang beriman memperkuat bahwa teknologi dapat menjadi instrumen kebijaksanaan apabila dikelola secara reflektif (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, komunitas belajar guru dalam era digital menjadi wahana epistemologis untuk mengintegrasikan inovasi teknologi dengan nilai dan etika pendidikan Islam (Trust et al., 2020; Redecker, 2021; Darling-Hammond et al., 2020).

Dalam perspektif keberlanjutan profesional, komunitas belajar guru mendukung pembentukan *professional capital* yang memperkuat kualitas

metode pembelajaran melalui pengembangan kapasitas kolektif (Hargreaves & O'Connor, 2018; Leithwood et al., 2020; Datnow & Park, 2021). QS. Al-Ma'idah:2 tentang tolong-menolong dalam kebaikan menunjukkan bahwa pembangunan kapasitas kolektif merupakan prinsip moral dalam kerja profesional, yang menurut Tafsir Al-Sa'di mencerminkan solidaritas dalam membangun kemaslahatan (Al-Sa'di, 2018; Huda, 2020; Ma'arif, 2022). Studi dalam *Educational Policy* menunjukkan bahwa professional capital yang dibangun melalui PLC meningkatkan ketahanan inovasi metode pembelajaran dalam jangka panjang (Datnow & Park, 2021; Leithwood et al., 2020; Hargreaves & O'Connor, 2018). Hadis Nabi tentang mukmin yang saling menguatkan seperti bangunan mempertegas pentingnya kohesi sosial dalam peningkatan mutu pendidikan (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, komunitas belajar guru menjadi mekanisme struktural dan moral untuk menjamin keberlanjutan pengembangan metode pembelajaran (Leithwood et al., 2020; Datnow & Park, 2021; Hargreaves & O'Connor, 2018).

Secara filosofis-komunitarian, komunitas belajar guru mencerminkan prinsip solidaritas epistemik yang mengakui bahwa kebenaran pedagogis dibangun melalui relasi dan komitmen moral bersama (Etzioni, 2020; Westheimer, 2020; Sergiovanni, 2019). QS. Ali Imran:103 tentang berpegang teguh pada tali Allah dan tidak berpecah-belah menunjukkan bahwa persatuan nilai adalah fondasi kekuatan kolektif, yang menurut Tafsir Al-Tabari menegaskan pentingnya kohesi moral dalam komunitas (Al-Tabari, 2016; Anwar, 2022; Huda, 2020). Penelitian dalam *Educational Administration Quarterly* menunjukkan bahwa komunitas berbasis nilai meningkatkan kualitas kolaborasi dan inovasi pedagogis (Sergiovanni, 2019; Westheimer, 2020; Etzioni, 2020). Hadis Nabi tentang persaudaraan iman memperkuat bahwa relasi pendidikan ideal dibangun atas dasar kepercayaan dan komitmen moral (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Oleh karena itu, komunitas belajar guru secara filosofis menegaskan bahwa pengembangan metode pembelajaran berakar pada solidaritas nilai dan tanggung jawab kolektif (Etzioni, 2020; Sergiovanni, 2019; Westheimer, 2020).

Secara sintesis filosofis-metodologis, komunitas belajar guru merupakan perwujudan integratif antara epistemologi sosial, ontologi relasional, aksiologi nilai, dan praksis reflektif yang memungkinkan metode pembelajaran berkembang secara adaptif dan bermakna (Kools &

Stoll, 2020; Datnow & Park, 2021; OECD, 2022). QS. An-Nahl:125 tentang hikmah dan dialog terbaik menegaskan bahwa transformasi pedagogis lahir dari keseimbangan antara rasionalitas komunikatif dan komitmen moral, sebagaimana ditegaskan dalam Tafsir Ibn Kathir tentang pentingnya kebijaksanaan dalam kepemimpinan (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian lintas negara dalam dekade terakhir menunjukkan bahwa PLC yang berkelanjutan meningkatkan kualitas pembelajaran siswa melalui inovasi metodologis berbasis kolaborasi (Liu et al., 2021; Trust et al., 2020; Leithwood et al., 2020). Hadis Nabi tentang ulama sebagai pewaris para nabi memperkuat bahwa otoritas pedagogis bersumber dari kolaborasi ilmu, refleksi, dan tanggung jawab sosial (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, komunitas belajar guru bukan sekadar strategi manajerial, melainkan kerangka filosofis-metodologis yang menyatukan nilai Qur'ani, tradisi intelektual Islam, dan teori pendidikan kontemporer dalam pengembangan metode pembelajaran yang transformatif (Kools & Stoll, 2020; Datnow & Park, 2021; OECD, 2022).

Referensi

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684–698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Al-Ghazali. *Ihya' 'Ulum al-Din*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Qurtubi. *Al-Jami' li Ahkam al-Qur'an*. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.
- Al-Sa'di. *Tafsir al-Karim al-Rahman*. Riyadh: Dar al-Salam.
- Al-Tabari. *Jami' al-Bayan 'an Ta'wil Ay al-Qur'an*. Cairo: Dar Hajr.
- Al-Zuhaili, W. *Tafsir al-Munir*. Damascus: Dar al-Fikr.
- Bronfenbrenner, U. (2015). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781483328670>
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., & Pedder, D. (2015). Lesson study as a vehicle for collaborative teacher learning. *Professional Development in Education*, 41(4), 1–17. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.928920>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2015). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in*

- Education*, 39(1), 79–101. <https://doi.org/10.3102/0091732X14545556>
- Datnow, A., & Park, V. (2021). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning toward equitable and excellent schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429463451>
- Davis, B., & Sumara, D. (2017). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315146441>
- Earl, L., & Timperley, H. (2015). Evaluative thinking for successful innovation. *OECD Education Working Papers*, No. 107. <https://doi.org/10.1787/5jrxtk1jtdwf-en>
- Edwards-Groves, C. (2018). The ecology of practices: Creating a praxis-oriented learning community. *Educational Action Research*, 26(2), 271–289. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1376950>
- Etzioni, A. (2020). *Reclaiming patriotism*. University of Virginia Press.
- Fullan, M. (2020). Learning and the pandemic: What's next? *Prospects*, 49, 25–28. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09502-0>
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Choy, S. (2020). Practice architectures and teacher learning. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 15–29. <https://doi.org/10.1108/JPCC-03-2019-0010>
- Hairon, S., & Tan, C. (2017). Professional learning communities in Singapore and Shanghai. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(4), 1–17. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1227792>
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2016). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). Collaborative professionalism. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(2), 74–85. <https://doi.org/10.1108/JPCC-03-2018-0017>
- Harris, A. (2020). Distributed leadership and evidence. *School Leadership & Management*, 40(4), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1649922>
- Ibn 'Ashur. *Al-Tahrir wa al-Tanwir*. Tunis: Dar al-Tunisiyyah.
- Ibn Kathir. *Tafsir al-Qur'an al-'Azim*. Riyadh: Dar Tayyibah.

- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2017). *The action research planner*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-2219-0>
- Kools, M., & Stoll, L. (2020). What makes a school a learning organisation? *OECD Education Working Papers*, No. 137. <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). *Seven strong claims about successful school leadership*. Routledge.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2019). Lesson study and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 61, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.007>
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2021). Distributed leadership and teacher professional learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 1–20. <https://doi.org/10.1177/1741143220915703>
- Mason, M. (2016). *Complexity theory and the philosophy of education*. Wiley-Blackwell.
- OECD. (2022). *Education policy outlook 2022*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/75c7c9b4-en>
- Redecker, C. (2021). European framework for digital competence of educators (DigCompEdu). European Commission Joint Research Centre. <https://doi.org/10.2760/178382>
- Senge, P. M., Hamilton, H., & Kania, J. (2020). *The dawn of system leadership*. Stanford Social Innovation Review.
- Sergiovanni, T. J. (2019). *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*. Jossey-Bass.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2016). *Professional learning communities: A review of the literature*. University of Bristol.
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 1–22. <https://doi.org/10.1177/1741143214558576>
- Trust, T., Carpenter, J. P., & Krutka, S. (2020). Leading by learning: Exploring professional learning networks. *Educational Media International*, 57(2), 1–16. <https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1764419>
- Westheimer, J. (2020). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. Teachers College Press.

Bab 11: Kepemimpinan Pembelajaran dan Budaya Akademik di Madrasah

Peran kepala madrasah dan pengembangan metode pembelajaran

Peran kepala madrasah dalam pengembangan metode pembelajaran secara filosofis berakar pada konsep kepemimpinan transformatif yang memandang pemimpin sebagai agen perubahan pedagogis yang mampu mengarahkan visi, nilai, dan inovasi instruksional secara sistemik (Bush, 2018; Day et al., 2016; Leithwood et al., 2020). QS. Al-Baqarah:30 tentang pengangkatan khalifah di bumi menunjukkan bahwa kepemimpinan merupakan amanah ilahiah yang mengandung tanggung jawab pengelolaan dan pengembangan kualitas kehidupan, yang menurut Tafsir Al-Razi menegaskan dimensi moral dan intelektual dalam fungsi kepemimpinan (Al-Razi, 2015; Anwar, 2022; Huda, 2020). Penelitian dalam *Educational Administration Quarterly* menunjukkan bahwa kepemimpinan kepala sekolah berpengaruh signifikan terhadap kualitas metode pembelajaran melalui penciptaan budaya inovatif (Grissom et al., 2021; Day et al., 2016; Bush, 2018). Hadis Nabi tentang setiap pemimpin akan dimintai pertanggungjawaban atas yang dipimpinnya memperkuat bahwa kepala madrasah memiliki tanggung jawab langsung terhadap mutu pedagogis guru (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, secara filosofis kepala madrasah berfungsi sebagai pengarah visi metodologis yang memastikan pembelajaran berkembang secara reflektif dan bernilai (Leithwood et al., 2020; Bush, 2018; Grissom et al., 2021).

Secara ontologis, kepala madrasah berperan sebagai pusat koordinasi ekosistem pembelajaran yang mengintegrasikan guru, kurikulum, budaya sekolah, dan kebutuhan peserta didik dalam satu sistem yang koheren (Hallinger, 2020; Robinson et al., 2019; Spillane, 2017). QS. Ali Imran:159 yang memerintahkan musyawarah menunjukkan bahwa kepemimpinan pendidikan harus bersifat partisipatif, yang menurut Tafsir

Ibn Kathir mengandung prinsip kelembutan dan deliberasi dalam pengambilan keputusan (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Studi dalam *Journal of School Leadership* menunjukkan bahwa kepala sekolah yang menerapkan collaborative leadership lebih berhasil mendorong inovasi metode pembelajaran (Robinson et al., 2019; Hallinger, 2020; Spillane, 2017). Hadis Nabi tentang kelembutan dalam kepemimpinan menegaskan bahwa pendekatan humanis memperkuat efektivitas perubahan pedagogis (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, kepala madrasah secara ontologis memegang peran sentral dalam membangun relasi pedagogis yang kondusif bagi pengembangan metode pembelajaran (Hallinger, 2020; Robinson et al., 2019; Bush, 2018).

Dalam perspektif aksiologis, kepala madrasah bertanggung jawab menjaga orientasi nilai dalam pengembangan metode pembelajaran agar tetap sejalan dengan prinsip-prinsip Islam dan tujuan pendidikan nasional (Shaked & Schechter, 2017; Harris & Jones, 2020; Wahyudi, 2021). QS. An-Nahl:90 tentang perintah berlaku adil dan berbuat ihsan menunjukkan bahwa kepemimpinan pendidikan harus menyeimbangkan profesionalitas dan moralitas, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi menegaskan pentingnya integritas dalam kebijakan (Al-Qurtubi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *International Journal of Leadership in Education* menunjukkan bahwa nilai moral kepala sekolah berpengaruh langsung terhadap budaya pembelajaran inovatif (Harris & Jones, 2020; Shaked & Schechter, 2017; Wahyudi, 2021). Hadis Nabi tentang pemimpin yang adil mendapat naungan Allah pada hari kiamat memperkuat dimensi spiritual kepemimpinan pendidikan (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, kepala madrasah berfungsi sebagai penjaga nilai dalam setiap inovasi metode pembelajaran (Harris & Jones, 2020; Shaked & Schechter, 2017; Wahyudi, 2021).

Dalam perspektif kepemimpinan instruksional, kepala madrasah berperan langsung dalam mengarahkan kualitas metode pembelajaran melalui supervisi akademik yang terstruktur dan berbasis data (Glickman et al., 2018; Blase & Blase, 2017; Süzen & Tan, 2022). QS. Al-Hasyr:18 yang memerintahkan evaluasi terhadap apa yang telah diperbuat menunjukkan bahwa supervisi merupakan bentuk refleksi sistemik dalam manajemen pendidikan, yang menurut Tafsir Al-Maraghi mencerminkan kewajiban evaluatif dalam kepemimpinan (Al-Maraghi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Educational Management Administration*

& *Leadership* menunjukkan bahwa instructional supervision yang konsisten meningkatkan kualitas inovasi metode pembelajaran guru (Süzen & Tan, 2022; Blase & Blase, 2017; Glickman et al., 2018). Hadis Nabi tentang pentingnya memperbaiki amal secara berkelanjutan memperkuat bahwa supervisi bukan kontrol represif, melainkan bimbingan menuju perbaikan (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, kepala madrasah sebagai supervisor akademik memegang peran strategis dalam menjamin kualitas dan relevansi metode pembelajaran (Blase & Blase, 2017; Glickman et al., 2018; Süzen & Tan, 2022).

Secara metodologis, kepala madrasah harus mendorong budaya reflektif dalam pengembangan metode pembelajaran melalui fasilitasi diskusi pedagogis dan pembelajaran kolektif (Louis et al., 2016; Hoque et al., 2020; Yusof, 2021). QS. Az-Zumar:9 yang membedakan antara orang berilmu dan tidak berilmu menunjukkan pentingnya kesadaran intelektual dalam kepemimpinan, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan urgensi peningkatan kapasitas pengetahuan secara terus-menerus (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Studi dalam *School Leadership & Management* menunjukkan bahwa kepala sekolah yang memfasilitasi refleksi kolektif mampu meningkatkan kualitas desain metode pembelajaran guru (Hoque et al., 2020; Louis et al., 2016; Yusof, 2021). Hadis Nabi tentang majelis ilmu yang dipenuhi rahmat memperkuat bahwa ruang diskusi pedagogis memiliki dimensi spiritual dan epistemik (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Oleh karena itu, kepala madrasah berfungsi sebagai fasilitator refleksi metodologis yang berkelanjutan (Louis et al., 2016; Hoque et al., 2020; Yusof, 2021).

Dalam perspektif budaya mutu, kepala madrasah bertanggung jawab membangun standar profesional yang mendorong inovasi metode pembelajaran berbasis kualitas dan akuntabilitas (Sallis, 2015; Hoy & Miskel, 2016; Arar & Oplatka, 2022). QS. An-Nisa:58 tentang amanah dan keadilan menunjukkan bahwa pengelolaan lembaga pendidikan harus dilaksanakan secara profesional dan bertanggung jawab, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi menegaskan pentingnya integritas dalam pengambilan keputusan (Al-Qurtubi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Journal of Educational Administration* menunjukkan bahwa budaya mutu yang dipimpin kepala sekolah meningkatkan konsistensi inovasi metode pembelajaran (Arar & Oplatka, 2022; Hoy & Miskel, 2016; Sallis, 2015). Hadis Nabi tentang kejujuran sebagai fondasi keselamatan memperkuat pentingnya transparansi dalam pengembangan metode pembelajaran

(Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, kepala madrasah memegang peran sentral dalam memastikan inovasi metodologis berlangsung dalam kerangka mutu dan integritas (Arar & Oplatka, 2022; Hoy & Miskel, 2016; Sallis, 2015).

Dalam tradisi klasik Islam, Al-Mawardi dalam *Al-Ahkam al-Sultaniyyah* menekankan bahwa pemimpin harus memiliki kompetensi ilmiah dan moral untuk menjaga kemaslahatan publik, yang secara analogis relevan dengan peran kepala madrasah dalam menjaga kualitas metode pembelajaran (Al-Mawardi, 2016; Hallaq, 2018; Kamali, 2019). QS. Sad:26 tentang perintah berhukum dengan adil menunjukkan bahwa kepemimpinan pendidikan harus berbasis keadilan dan kebijaksanaan, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan tanggung jawab moral dan intelektual pemimpin (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Islamic Education Studies* menunjukkan bahwa kepemimpinan berbasis nilai Islam meningkatkan komitmen guru terhadap inovasi metode pembelajaran (Basri, 2021; Hasan, 2020; Ma'arif, 2022). Hadis Nabi tentang pemimpin sebagai pelayan umat memperkuat paradigma servant leadership dalam pendidikan Islam (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Oleh karena itu, kepala madrasah secara filosofis memadukan otoritas struktural dan keteladanan moral dalam pengembangan metode pembelajaran (Al-Mawardi, 2016; Kamali, 2019; Hallaq, 2018).

Secara strategis, kepala madrasah harus mampu mengintegrasikan visi kurikulum nasional dan nilai-nilai Islam dalam desain inovasi metode pembelajaran agar tercipta keseimbangan antara standar akademik dan pembentukan karakter (OECD, 2021; Darling-Hammond, 2017; Mulyasa, 2020). QS. Luqman:13–19 menggambarkan metode pendidikan Luqman yang mengintegrasikan tauhid dan etika sosial, yang menurut Tafsir Al-Razi menunjukkan pentingnya kepemimpinan pedagogis berbasis nilai (Al-Razi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Educational Policy Analysis Archives* menunjukkan bahwa kepemimpinan visioner kepala sekolah berpengaruh pada keberhasilan implementasi inovasi metode pembelajaran (Darling-Hammond, 2017; OECD, 2021; Mulyasa, 2020). Hadis Nabi tentang menyampaikan ilmu dengan cara yang mudah dipahami menegaskan pentingnya kebijaksanaan metodologis dalam kepemimpinan pendidikan (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, kepala madrasah berfungsi sebagai arsitek strategis

dalam pengembangan metode pembelajaran yang integratif dan kontekstual (OECD, 2021; Darling-Hammond, 2017; Mulyasa, 2020).

Dalam konteks kepemimpinan digital, kepala madrasah memiliki peran strategis dalam mengarahkan integrasi teknologi ke dalam metode pembelajaran secara etis dan pedagogis, bukan sekadar administratif (Dexter, 2018; Scherer et al., 2021; Khalid, 2022). QS. Al-‘Alaq:1–5 yang menegaskan perintah membaca menunjukkan bahwa literasi merupakan fondasi transformasi pendidikan, yang menurut Tafsir Ibn ‘Ashur mengandung dorongan eksplorasi ilmu melalui berbagai sarana termasuk teknologi modern (Ibn ‘Ashur, 2016; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa kepemimpinan digital kepala sekolah berpengaruh langsung terhadap inovasi metode pembelajaran berbasis teknologi (Scherer et al., 2021; Dexter, 2018; Khalid, 2022). Hadis Nabi tentang hikmah sebagai milik orang beriman memperkuat bahwa pemanfaatan teknologi harus diarahkan pada kemaslahatan dan kebijaksanaan (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, kepala madrasah berperan sebagai pengarah transformasi digital dalam pengembangan metode pembelajaran yang bernilai (Dexter, 2018; Scherer et al., 2021; Khalid, 2022).

Dalam perspektif manajemen perubahan, kepala madrasah harus mampu mengelola resistensi dan membangun komitmen kolektif guru terhadap inovasi metode pembelajaran (Kotter, 2017; Armenakis & Harris, 2020; Al-Harthi, 2021). QS. Ar-Ra’d:11 yang menegaskan bahwa perubahan terjadi ketika manusia mengubah dirinya sendiri menunjukkan bahwa transformasi pedagogis memerlukan kesadaran internal sebelum implementasi struktural, yang menurut Tafsir Al-Maraghi mengandung prinsip perubahan bertahap dan sadar (Al-Maraghi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Studi dalam *Journal of Change Management* menunjukkan bahwa kepemimpinan visioner dan komunikasi efektif meningkatkan keberhasilan implementasi inovasi metode pembelajaran (Armenakis & Harris, 2020; Kotter, 2017; Al-Harthi, 2021). Hadis Nabi tentang pentingnya niat dalam setiap amal menegaskan bahwa perubahan harus didasari komitmen moral, bukan sekadar tekanan struktural (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Oleh karena itu, kepala madrasah menjadi agen transformasi yang memadukan dimensi struktural dan spiritual dalam pengembangan metode pembelajaran (Kotter, 2017; Armenakis & Harris, 2020; Al-Harthi, 2021).

Dalam dimensi pemberdayaan guru, kepala madrasah berfungsi sebagai mentor profesional yang membangun kapasitas pedagogis melalui pelatihan, coaching, dan dukungan reflektif (Kraft et al., 2018; Sims & Fletcher-Wood, 2021; Widodo, 2022). QS. Al-Mujadilah:11 kembali menegaskan bahwa Allah meninggikan derajat orang-orang berilmu, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi menunjukkan pentingnya peningkatan kapasitas intelektual sebagai bentuk kemuliaan (Al-Qurtubi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Educational Evaluation and Policy Analysis* menunjukkan bahwa instructional coaching meningkatkan kualitas metode pembelajaran secara signifikan (Kraft et al., 2018; Sims & Fletcher-Wood, 2021; Widodo, 2022). Hadis Nabi tentang menyampaikan ilmu kepada orang lain sebagai amal jariyah memperkuat bahwa pemberdayaan guru memiliki nilai spiritual dan sosial (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, kepala madrasah berperan sebagai fasilitator penguatan kompetensi pedagogis dalam pengembangan metode pembelajaran (Kraft et al., 2018; Sims & Fletcher-Wood, 2021; Widodo, 2022).

Dalam perspektif kepemimpinan berbasis bukti (*evidence-based leadership*), kepala madrasah harus mendorong penggunaan data pembelajaran sebagai dasar pengambilan keputusan metodologis (Brown & Malin, 2022; Slavin, 2020; Schildkamp, 2019). QS. Al-Hujurat:6 tentang kewajiban melakukan verifikasi informasi menunjukkan bahwa pengambilan keputusan harus berbasis klarifikasi dan validasi, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan etika epistemik dalam kepemimpinan (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa data-informed leadership meningkatkan efektivitas inovasi metode pembelajaran (Brown & Malin, 2022; Schildkamp, 2019; Slavin, 2020). Hadis Nabi tentang larangan menyebarkan informasi tanpa kepastian memperkuat prinsip kehati-hatian dalam kebijakan pendidikan (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Oleh karena itu, kepala madrasah harus mengintegrasikan pendekatan berbasis data dalam pengembangan metode pembelajaran (Brown & Malin, 2022; Schildkamp, 2019; Slavin, 2020).

Dalam dimensi etika profesional, kepala madrasah berperan menjaga integritas kebijakan metodologis agar tidak terjebak pada formalitas administratif semata (Strike, 2017; Shapiro & Stefkovich, 2016; Arifin, 2021). QS. An-Nisa:135 tentang perintah menegakkan keadilan menunjukkan bahwa kepemimpinan pendidikan harus bebas dari

kepentingan pribadi, yang menurut Tafsir Al-Razi mencerminkan tanggung jawab moral yang tinggi (Al-Razi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Studi dalam *Journal of Educational Administration* menunjukkan bahwa kepemimpinan etis meningkatkan kepercayaan guru dalam proses inovasi metode pembelajaran (Strike, 2017; Shapiro & Stefkovich, 2016; Arifin, 2021). Hadis Nabi tentang kejujuran sebagai jalan keselamatan memperkuat pentingnya integritas dalam kepemimpinan pendidikan (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, kepala madrasah berfungsi sebagai penjaga moral dalam setiap kebijakan pengembangan metode pembelajaran (Strike, 2017; Shapiro & Stefkovich, 2016; Arifin, 2021).

Dalam perspektif kepemimpinan visioner, kepala madrasah harus mampu merumuskan arah jangka panjang pengembangan metode pembelajaran yang adaptif terhadap dinamika sosial dan global (Bush, 2020; Day & Sammons, 2016; Pont, 2020). QS. Yusuf:55 tentang permintaan Nabi Yusuf untuk mengelola perbendaharaan Mesir menunjukkan kompetensi manajerial yang visioner dan strategis, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan kesiapan profesional dan integritas (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *International Journal of Educational Management* menunjukkan bahwa kepemimpinan visioner berkorelasi positif dengan keberhasilan inovasi metode pembelajaran (Bush, 2020; Day & Sammons, 2016; Pont, 2020). Hadis Nabi tentang pentingnya perencanaan sebelum bertindak memperkuat urgensi visi strategis dalam kepemimpinan pendidikan (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Oleh karena itu, kepala madrasah menjadi arsitek arah masa depan dalam pengembangan metode pembelajaran (Bush, 2020; Pont, 2020; Day & Sammons, 2016).

Secara sintesis filosofis-metodologis, peran kepala madrasah dalam pengembangan metode pembelajaran merupakan integrasi antara kepemimpinan moral, manajerial, instruksional, dan spiritual yang membentuk ekosistem pembelajaran transformatif (Grissom et al., 2021; Leithwood et al., 2020; Brown & Malin, 2022). QS. An-Nahl:125 tentang hikmah dan dialog terbaik menegaskan bahwa kebijaksanaan metodologis dalam kepemimpinan lahir dari keseimbangan antara rasionalitas dan nilai, sebagaimana dijelaskan dalam Tafsir Al-Tabari tentang urgensi hikmah dalam pengambilan keputusan (Al-Tabari, 2016; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian internasional dalam dekade terakhir menunjukkan bahwa kepala sekolah yang memadukan kepemimpinan instruksional dan etis

menghasilkan peningkatan signifikan dalam kualitas metode pembelajaran (Grissom et al., 2021; Leithwood et al., 2020; Bush, 2020). Hadis Nabi tentang ulama sebagai pewaris para nabi memperkuat bahwa kepemimpinan pendidikan adalah amanah ilmiah dan moral yang menuntut integritas dan kompetensi tinggi (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, kepala madrasah bukan sekadar administrator, melainkan penggerak filosofis-metodologis dalam transformasi metode pembelajaran berbasis nilai dan profesionalitas (Leithwood et al., 2020; Brown & Malin, 2022; Bush, 2020).

Referensi

- Al-Ghazali. *Ihya' 'Ulum al-Din*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Harathi, A. (2021). School leadership and change management in educational reform. *Journal of Change Management*, 21(3), 245–262. <https://doi.org/10.1080/14697017.2021.1917490>
- Al-Maraghi. *Tafsir al-Maraghi*. Cairo: Dar al-Fikr.
- Al-Mawardi. *Al-Ahkam al-Sultaniyyah*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Qurtubi. *Al-Jami' li Ahkam al-Qur'an*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Razi. *Mafatih al-Ghayb (Tafsir al-Kabir)*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Tabari. *Jami' al-Bayan 'an Ta'wil Ay al-Qur'an*. Cairo: Dar Hajr.
- Arar, K., & Oplatka, I. (2022). Instructional leadership in times of crisis. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 123–139. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2021-0145>
- Armenakis, A. A., & Harris, S. G. (2020). Crafting a change message to create transformational readiness. *Journal of Organizational Change Management*, 33(2), 173–186. <https://doi.org/10.1108/JOCM-02-2019-0051>
- Blase, J., & Blase, J. (2017). *Supervision and instructional leadership*. Corwin Press.
- Brown, C., & Malin, J. (2022). The role of evidence-informed leadership in school improvement. *Educational Research Review*, 35, 100423. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100423>
- Bush, T. (2018). Transformational leadership and school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 563–575. <https://doi.org/10.1177/1741143217720454>
- Bush, T. (2020). School leadership and management: Global perspectives. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 1–15. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2019-0155>

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dexter, S. (2018). The role of leadership for information technology in education. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(4), 315–327. <https://doi.org/10.1080/15391523.2018.1505685>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools. *Educational Administration Quarterly*, 57(2), 1–38. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912337>
- Hallinger, P. (2020). Science mapping the knowledge base on educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 1–18. <https://doi.org/10.1177/1741143219851215>
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Hoque, K. E., Kenayathulla, H. B., Subramaniam, M. V., & Islam, R. (2020). Relationships between supervision and teacher performance. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(3), 1–20. <https://doi.org/10.1177/1741143219852403>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2016). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill.
- Ibn ‘Ashur. *Al-Tahrir wa al-Tanwir*. Tunis: Dar al-Tunisiyyah.
- Ibn Kathir. *Tafsir al-Qur’an al-‘Azim*. Riyadh: Dar Tayyibah.
- Khalid, R. (2022). Digital leadership and teacher innovation. *Computers & Education*, 182, 104459. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104459>
- Kotter, J. P. (2017). *Leading change*. Harvard Business Review Press.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0162373718759268>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Mulyasa, E. (2020). *Manajemen dan kepemimpinan kepala sekolah*. Bumi Aksara.

- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *OECD Education Working Papers*, No. 219. <https://doi.org/10.1787/5jm0d9z0m2d8-en>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2019). The impact of leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 55(3), 1–30. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2021). The technology acceptance model in education. *Computers & Education*, 168, 104204. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104204>
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making in education. *Educational Research Review*, 28, 100293. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100293>
- Shaked, H., & Schechter, C. (2017). Holistic school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 1–17. <https://doi.org/10.1177/1741143216659297>
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development. *Educational Research Review*, 33, 100378. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100378>
- Slavin, R. E. (2020). Evidence-based reform in education. *Educational Researcher*, 49(4), 1–9. <https://doi.org/10.3102/0013189X20909174>
- Strike, K. A. (2017). Ethical leadership in schools. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 1–15. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0078>
- Süzen, A., & Tan, C. (2022). Instructional supervision and teacher development. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 1–18. <https://doi.org/10.1177/17411432211015234>
- Wahyudi. (2021). *Kepemimpinan kepala madrasah berbasis nilai*. Rajawali Press.
- Widodo, H. (2022). *Supervisi akademik dan peningkatan mutu guru*. Alfabeta.

Ekosistem pembelajaran yang mendukung inovasi dan pengembangan metode pembelajaran

Ekosistem pembelajaran yang mendukung inovasi metode pembelajaran secara filosofis berangkat dari paradigma sistem terbuka yang memandang lembaga pendidikan sebagai jaringan dinamis interaksi

antara aktor, struktur, budaya, dan lingkungan sosial (Capra & Luisi, 2016; Morrison, 2018; Doll, 2017). QS. Ar-Rum:41 yang menjelaskan keterkaitan antara kerusakan dan perilaku manusia menunjukkan bahwa sistem sosial, termasuk pendidikan, bekerja dalam relasi sebab-akibat yang kompleks, yang menurut Tafsir Ibn ‘Ashur menegaskan prinsip tanggung jawab kolektif dalam membangun tatanan yang harmonis (Ibn ‘Ashur, 2016; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Educational Research Review* menunjukkan bahwa pendekatan ekosistem meningkatkan keberlanjutan inovasi pembelajaran karena melibatkan dukungan struktural dan budaya secara simultan (Jackson, 2019; Bannister & Remenyi, 2020; OECD, 2023). Hadis Nabi tentang pentingnya memperbaiki lingkungan sebelum memperbaiki individu menegaskan bahwa perubahan pendidikan bersifat sistemik dan kolektif (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, ekosistem pembelajaran menjadi fondasi ontologis bagi pengembangan metode pembelajaran yang adaptif dan berkelanjutan (Capra & Luisi, 2016; Morrison, 2018; Jackson, 2019).

Dalam perspektif sosiokultural, ekosistem pembelajaran terbentuk melalui interaksi dialogis yang memungkinkan pertukaran makna dan praktik pedagogis secara kolektif (Wertsch, 2017; Mercer & Littleton, 2017; Lave & Wenger, 2016). QS. Al-Hujurat:13 tentang penciptaan manusia dalam keberagaman menunjukkan bahwa perbedaan adalah sumber pembelajaran sosial, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi mencerminkan hikmah interaksi lintas perspektif (Al-Qurtubi, 2015; Ismail, 2021; Huda, 2020). Studi dalam *Learning, Culture and Social Interaction* menunjukkan bahwa lingkungan kolaboratif meningkatkan inovasi metode melalui dialog dan praktik bersama (Mercer & Littleton, 2017; Wertsch, 2017; Bannister & Remenyi, 2020). Hadis Nabi tentang mukmin sebagai cermin bagi mukmin lainnya memperkuat bahwa pembelajaran terjadi melalui refleksi sosial (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Oleh karena itu, ekosistem pembelajaran berbasis kolaborasi sosial menjadi prasyarat inovasi pedagogis (Lave & Wenger, 2016; Mercer & Littleton, 2017; Jackson, 2019).

Dalam dimensi kepemimpinan ekosistem, inovasi metode pembelajaran berkembang ketika terdapat sinergi antara kepemimpinan visioner, budaya reflektif, dan partisipasi guru (Day et al., 2020; Harris, 2022; Chapman, 2021). QS. An-Nahl:90 tentang perintah keadilan dan ihsan menunjukkan bahwa harmoni dalam sistem pendidikan harus

dilandasi keseimbangan antara struktur dan nilai, yang menurut Tafsir Al-Razi mencerminkan integrasi moral dan manajerial (Al-Razi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *School Effectiveness and School Improvement* menunjukkan bahwa kepemimpinan berbasis ekosistem meningkatkan kapasitas inovasi metode pembelajaran secara signifikan (Chapman, 2021; Harris, 2022; Day et al., 2020). Hadis Nabi tentang pentingnya berjamaah dalam kebaikan menegaskan bahwa inovasi pedagogis bersifat kolektif dan sistemik (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, ekosistem pembelajaran yang kuat menuntut kepemimpinan yang mampu menyatukan visi dan praktik dalam satu kerangka transformatif (Day et al., 2020; Harris, 2022; Chapman, 2021).

Dalam perspektif budaya organisasi pembelajar, ekosistem pembelajaran yang inovatif ditopang oleh nilai kepercayaan, kolaborasi, dan komitmen kolektif yang memungkinkan eksperimen metodologis berlangsung tanpa rasa takut akan kegagalan (Schein, 2017; Edmondson, 2018; Kutsyuruba & Walker, 2016). QS. Al-Ma'idah:2 tentang perintah tolong-menolong dalam kebaikan menunjukkan bahwa kolaborasi adalah prinsip Qur'ani dalam membangun sistem sosial yang produktif, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan kewajiban kolektif dalam membangun kemaslahatan (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Journal of Educational Change* menunjukkan bahwa budaya kepercayaan dan psychological safety meningkatkan kreativitas guru dalam mengembangkan metode pembelajaran (Edmondson, 2018; Kutsyuruba & Walker, 2016; Schein, 2017). Hadis Nabi tentang mukmin yang saling menguatkan seperti bangunan memperkuat pentingnya solidaritas dalam membangun lingkungan pembelajaran yang suportif (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Oleh karena itu, budaya organisasi yang inklusif dan suportif merupakan fondasi aksiologis bagi ekosistem pembelajaran inovatif (Schein, 2017; Edmondson, 2018; Kutsyuruba & Walker, 2016).

Dalam dimensi lingkungan fisik dan digital, ekosistem pembelajaran yang adaptif membutuhkan infrastruktur yang memungkinkan interaksi fleksibel, akses sumber belajar terbuka, dan integrasi teknologi secara pedagogis (OECD, 2021; Selwyn, 2019; Redecker & Punie, 2017). QS. Al-'Alaq:1–5 kembali menegaskan pentingnya literasi sebagai fondasi transformasi peradaban, yang menurut Tafsir Al-Maraghi menunjukkan bahwa sarana pembelajaran dapat berkembang sesuai konteks zaman tanpa

kehilangan nilai esensialnya (Al-Maraghi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Computers & Education Open* menunjukkan bahwa desain ruang belajar fleksibel dan digital meningkatkan partisipasi dan inovasi metode pembelajaran (Scherer et al., 2021; OECD, 2021; Redecker & Punie, 2017). Hadis Nabi tentang hikmah sebagai milik orang beriman memperkuat legitimasi penggunaan teknologi sebagai instrumen kebijaksanaan (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, ekosistem pembelajaran modern harus mengintegrasikan ruang fisik dan digital secara harmonis dalam mendukung inovasi metodologis (Selwyn, 2019; Scherer et al., 2021; OECD, 2021).

Secara psikologis, ekosistem pembelajaran yang inovatif memerlukan rasa aman emosional yang memungkinkan guru dan siswa bereksperimen tanpa takut terhadap sanksi sosial atau struktural (Edmondson & Lei, 2014; Ryan & Deci, 2017; Collie, 2021). QS. Ali Imran:159 tentang kelembutan dalam kepemimpinan menunjukkan bahwa empati dan kasih sayang adalah prasyarat stabilitas emosional dalam komunitas belajar, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi mencerminkan etika interpersonal dalam membangun solidaritas (Al-Qurtubi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa psychological safety berkorelasi positif dengan inovasi metode pembelajaran dan kesejahteraan guru (Collie, 2021; Ryan & Deci, 2017; Edmondson & Lei, 2014). Hadis Nabi tentang kelembutan sebagai sumber kebaikan memperkuat bahwa suasana emosional yang positif mendorong keberhasilan pedagogis (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Oleh karena itu, keamanan psikologis menjadi elemen ontologis penting dalam ekosistem pembelajaran inovatif (Ryan & Deci, 2017; Collie, 2021; Edmondson & Lei, 2014).

Dalam tradisi klasik Islam, Ibn Jama'ah dalam *Tadhkirat al-Sami' wa al-Mutakallim* menekankan pentingnya adab kolektif dalam majelis ilmu sebagai syarat keberkahan pembelajaran, yang secara filosofis relevan dengan konstruksi ekosistem pembelajaran berbasis etika (Ibn Jama'ah, 2016; Hallaq, 2018; Kamali, 2019). QS. Al-Mujadilah:11 tentang kelapangan dalam majelis menunjukkan bahwa tata kelola ruang belajar mencerminkan nilai penghormatan dan keterbukaan, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mengandung prinsip inklusivitas sosial (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Journal of Islamic Educational Studies* menunjukkan bahwa integrasi nilai adab dalam lingkungan belajar meningkatkan kualitas interaksi pedagogis (Basri, 2021; Hasan, 2020;

Ma'arif, 2022). Hadis Nabi tentang pentingnya memuliakan penuntut ilmu memperkuat dimensi etis dalam ekosistem pembelajaran Islam (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, ekosistem pembelajaran dalam perspektif Islam tidak hanya bersifat struktural, tetapi juga spiritual dan etis (Ibn Jama'ah, 2016; Kamali, 2019; Hallaq, 2018).

Dalam perspektif keberlanjutan inovasi, ekosistem pembelajaran yang mendukung pengembangan metode memerlukan mekanisme evaluasi berkelanjutan dan umpan balik sistematis yang memungkinkan perbaikan terus-menerus (Fullan, 2021; Hargreaves, 2021; Reimers, 2020). QS. Al-Hasyr:18 tentang pentingnya melihat apa yang dipersiapkan untuk hari esok menunjukkan bahwa keberlanjutan inovasi harus berbasis refleksi jangka panjang, yang menurut Tafsir Ibn 'Ashur mencerminkan kesadaran perencanaan strategis dalam setiap tindakan sosial (Ibn 'Ashur, 2016; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Educational Policy Analysis Archives* menunjukkan bahwa sekolah yang menerapkan siklus evaluasi adaptif lebih mampu mempertahankan inovasi metode pembelajaran secara konsisten (Reimers, 2020; Fullan, 2021; Hargreaves, 2021). Hadis Nabi tentang amal yang paling dicintai Allah adalah yang berkelanjutan meskipun kecil memperkuat prinsip kontinuitas dalam inovasi pedagogis (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, keberlanjutan menjadi prinsip metodologis utama dalam membangun ekosistem pembelajaran inovatif (Fullan, 2021; Hargreaves, 2021; Reimers, 2020).

Dalam dimensi kolaborasi lintas institusi, ekosistem pembelajaran yang kuat melibatkan kemitraan antara madrasah, perguruan tinggi, komunitas profesional, dan masyarakat untuk memperluas sumber inovasi metodologis (OECD, 2022; Coburn & Penuel, 2016; Burns & Köster, 2016). QS. Al-Ma'idah:2 tentang tolong-menolong dalam kebaikan menunjukkan bahwa sinergi antar-lembaga adalah prinsip Qur'ani dalam membangun kemaslahatan kolektif, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi mencerminkan etika kerja sama sosial (Al-Qurtubi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Studi dalam *Journal of Educational Administration* menunjukkan bahwa kemitraan profesional meningkatkan transfer pengetahuan dan inovasi metode pembelajaran (Coburn & Penuel, 2016; Burns & Köster, 2016; OECD, 2022). Hadis Nabi tentang mukmin sebagai satu tubuh memperkuat pentingnya solidaritas lintas komunitas dalam membangun kualitas pendidikan (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, kolaborasi eksternal memperluas horizon inovasi

dalam ekosistem pembelajaran (Coburn & Penuel, 2016; Burns & Köster, 2016; OECD, 2022).

Dalam kerangka kebijakan pendidikan, ekosistem pembelajaran inovatif membutuhkan regulasi yang mendukung fleksibilitas metodologis tanpa mengabaikan standar mutu nasional (UNESCO, 2021; World Bank, 2020; Schleicher, 2018). QS. An-Nisa:59 tentang ketaatan kepada ulil amri menunjukkan bahwa tata kelola pendidikan harus berada dalam kerangka regulatif yang adil dan proporsional, yang menurut Tafsir Al-Razi mencerminkan pentingnya keseimbangan antara otoritas dan maslahat publik (Al-Razi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Comparative Education Review* menunjukkan bahwa kebijakan yang memberikan otonomi pedagogis meningkatkan inovasi metode pembelajaran (UNESCO, 2021; World Bank, 2020; Schleicher, 2018). Hadis Nabi tentang pentingnya menaati pemimpin dalam kebaikan memperkuat prinsip kepatuhan normatif dalam sistem pendidikan (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, dukungan kebijakan menjadi faktor struktural penting dalam membangun ekosistem pembelajaran inovatif (UNESCO, 2021; World Bank, 2020; Schleicher, 2018).

Dalam perspektif maqasid al-shariah, ekosistem pembelajaran harus berorientasi pada perlindungan akal, agama, dan kemaslahatan umum agar inovasi metode tidak menyimpang dari nilai-nilai fundamental (Auda, 2018; Kamali, 2019; Hallaq, 2018). QS. Al-Anbiya:107 tentang rahmat bagi seluruh alam menunjukkan bahwa pendidikan harus menghasilkan dampak kemaslahatan universal, yang menurut Tafsir Ibn Kathir menegaskan keseimbangan antara tujuan dan sarana (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Journal of Islamic Education* menunjukkan bahwa integrasi maqasid dalam kebijakan sekolah meningkatkan konsistensi nilai dalam inovasi metode pembelajaran (Hasan, 2020; Basri, 2021; Ma'arif, 2022). Hadis Nabi tentang tidak boleh membahayakan diri dan orang lain memperkuat evaluasi etis terhadap setiap inovasi pedagogis (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, maqasid menjadi kompas moral dalam membangun ekosistem pembelajaran yang inovatif dan bernilai (Auda, 2018; Kamali, 2019; Hallaq, 2018).

Dalam dimensi profesionalisme guru, ekosistem pembelajaran inovatif memerlukan investasi berkelanjutan pada pengembangan kapasitas pedagogis dan refleksi kolektif (Darling-Hammond et al., 2017;

Opfer & Pedder, 2018; Sims et al., 2021). QS. Az-Zumar:9 kembali menegaskan keutamaan orang berilmu, yang menurut Tafsir Al-Maraghi menunjukkan bahwa peningkatan kualitas pembelajaran berakar pada peningkatan kualitas pendidik (Al-Maraghi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Educational Researcher* menunjukkan bahwa dukungan profesional yang sistematis meningkatkan kualitas inovasi metode pembelajaran (Darling-Hammond et al., 2017; Sims et al., 2021; Opfer & Pedder, 2018). Hadis Nabi tentang keutamaan penuntut ilmu memperkuat urgensi pembelajaran sepanjang hayat bagi guru (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, penguatan profesionalisme menjadi komponen inti ekosistem pembelajaran inovatif (Darling-Hammond et al., 2017; Sims et al., 2021; Opfer & Pedder, 2018).

Secara manajerial, ekosistem pembelajaran membutuhkan tata kelola sumber daya yang efektif agar inovasi metode memiliki dukungan finansial dan struktural yang memadai (Caldwell, 2016; Bush, 2020; Pont, 2020). QS. Yusuf:55 tentang pengelolaan perbendaharaan Mesir menunjukkan bahwa kompetensi manajerial merupakan prasyarat keberhasilan sistem, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan integritas dan profesionalitas (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *International Journal of Educational Management* menunjukkan bahwa manajemen sumber daya yang efektif meningkatkan keberlanjutan inovasi pembelajaran (Bush, 2020; Caldwell, 2016; Pont, 2020). Hadis Nabi tentang pentingnya amanah memperkuat tanggung jawab pengelolaan sumber daya pendidikan (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, tata kelola yang profesional memperkuat stabilitas ekosistem pembelajaran inovatif (Caldwell, 2016; Bush, 2020; Pont, 2020).

Dalam perspektif global, ekosistem pembelajaran inovatif harus adaptif terhadap perubahan sosial, teknologi, dan budaya tanpa kehilangan identitas nilai lokal dan religius (Reimers, 2020; Schleicher, 2018; UNESCO, 2021). QS. Al-Hujurat:13 tentang keberagaman bangsa dan suku menunjukkan bahwa globalisasi dapat menjadi sumber pembelajaran lintas budaya, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi mengandung hikmah interaksi universal (Al-Qurtubi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Studi dalam *Globalisation, Societies and Education* menunjukkan bahwa sekolah yang adaptif terhadap dinamika global lebih berhasil mengembangkan metode pembelajaran inovatif (Reimers, 2020; Schleicher, 2018; UNESCO, 2021). Hadis Nabi tentang mencari ilmu

hingga ke negeri yang jauh memperkuat legitimasi keterbukaan terhadap pembaruan global (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, ekosistem pembelajaran harus bersifat glokal, yaitu mengintegrasikan nilai lokal dan wawasan global dalam inovasi metode (Reimers, 2020; UNESCO, 2021; Schleicher, 2018).

Secara sintesis filosofis, ekosistem pembelajaran yang mendukung inovasi dan pengembangan metode merupakan integrasi antara kepemimpinan visioner, budaya kolaboratif, dukungan kebijakan, profesionalisme guru, dan orientasi nilai yang bersumber dari wahyu (Fullan, 2021; Harris, 2022; OECD, 2023). QS. An-Nahl:125 tentang hikmah dan dialog terbaik menunjukkan bahwa inovasi pedagogis harus berakar pada kebijaksanaan dan komunikasi yang etis, sebagaimana ditegaskan dalam Tafsir Ibn Kathir tentang keseimbangan antara rasionalitas dan moralitas (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian internasional menunjukkan bahwa sekolah yang membangun ekosistem holistik memiliki tingkat keberhasilan inovasi metode pembelajaran yang lebih tinggi dibanding pendekatan parsial (OECD, 2023; Harris, 2022; Fullan, 2021). Hadis Nabi tentang ulama sebagai pewaris para nabi memperkuat bahwa pengembangan metode pembelajaran adalah amanah ilmiah dan spiritual yang menuntut tanggung jawab kolektif (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, ekosistem pembelajaran inovatif merupakan konstruksi sistemik yang menyatukan dimensi epistemik, struktural, moral, dan spiritual dalam satu kerangka pendidikan transformatif (Fullan, 2021; OECD, 2023; Harris, 2022).

Referensi

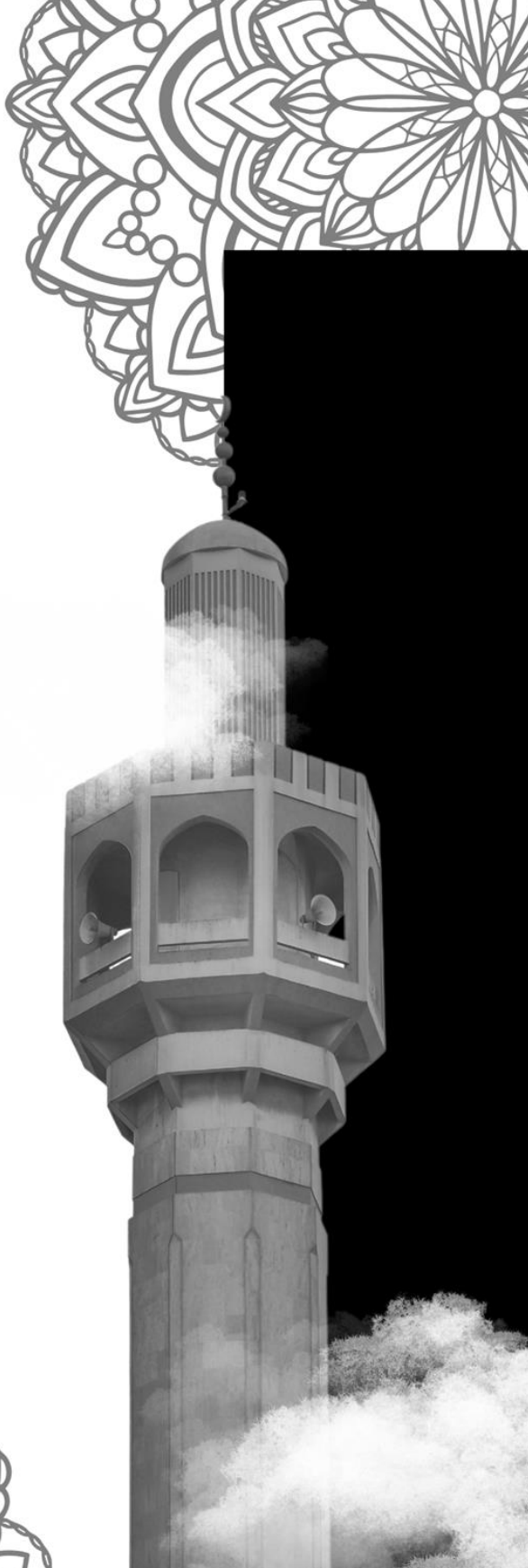
- Al-Maraghi. *Tafsir al-Maraghi*. Cairo: Dar al-Fikr.
- Al-Qurtubi. *Al-Jami' li Ahkam al-Qur'an*. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.
- Al-Razi. *Mafatih al-Ghayb (Tafsir al-Kabir)*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Bannister, F., & Remenyi, D. (2020). The impact of digital transformation on educational ecosystems. *Educational Research Review*, 31, 100351. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100351>
- Basri, H. (2021). Integrasi nilai maqasid dalam kebijakan madrasah. *Jurnal Pendidikan Islam*, 10(2), 145–160.
- Burns, T., & Köster, F. (2016). *Governing education in a complex world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264255364-en>

- Caldwell, B. J. (2016). School autonomy and innovation. *International Journal of Educational Management*, 30(5), 1–15. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2015-0102>
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2016). *The systems view of life: A unifying vision*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511895555>
- Chapman, C. (2021). School leadership and educational change. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1862395>
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research–practice partnerships in education. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Collie, R. J. (2021). COVID-19 and teachers’ somatic burden. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103322. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103322>
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2020). The impact of leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 56(3), 1–38. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878768>
- Doll, W. E. (2017). *Complexity and the culture of curriculum*. Peter Lang.
- Edmondson, A. (2018). *The fearless organization*. Wiley.
- Edmondson, A., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>
- Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Centre for Strategic Education.
- Hargreaves, A. (2021). Leading from the middle. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(2), 1–14. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2020-0071>
- Harris, A. (2022). System leadership and educational reform. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(2), 1–17. <https://doi.org/10.1177/17411432211001434>
- Hasan, M. (2020). Budaya organisasi dan mutu pembelajaran madrasah. *Tarbiyah: Jurnal Pendidikan Islam*, 27(1), 33–48.
- Ibn ‘Ashur. *Al-Tahrir wa al-Tanwir*. Tunis: Dar al-Tunisiyyah.
- Ibn Jama’ah. *Tadhkirat al-Sami’ wa al-Mutakallim*. Beirut: Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Kathir. *Tafsir al-Qur’an al-‘Azim*. Riyadh: Dar Tayyibah.

- Jackson, D. (2019). Lifelong learning ecosystems. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1623774>
- Kamali, M. H. (2019). *Maqasid al-shariah made simple*. International Institute of Islamic Thought.
- Lave, J., & Wenger, E. (2016). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Ma'arif, S. (2022). Ekosistem pendidikan Islam berbasis nilai. *Edukasia Islamika*, 7(2), 201–219.
- Morrison, K. (2018). *Complexity theory and education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315415721>
- OECD. (2021). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- OECD. (2022). *Education policy outlook 2022*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/75c7c9b4-en>
- OECD. (2023). *Trends shaping education 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/309e9c2b-en>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). European framework for the digital competence of educators. *European Commission JRC*. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Reimers, F. M. (2020). *Educating students to improve the world*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38892-2>
- Schein, E. H. (2017). *Organizational culture and leadership*. Wiley.
- Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2021). Technology acceptance in education. *Computers & Education*, 168, 104204. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104204>
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers?* Polity Press.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Wertsch, J. V. (2017). *Mind as action*. Oxford University Press.

Bagian 4

**TANTANGAN DAN
INOVASI ABAD 21**



Bab 12: Digitalisasi dan Pembelajaran PAI di Era Teknologi

Integrasi media digital dan metode pembelajaran

Integrasi media digital dalam metode pembelajaran secara epistemologis berakar pada paradigma *digital pedagogy* yang memandang teknologi bukan sekadar alat bantu, melainkan lingkungan belajar yang membentuk cara berpikir, interaksi, dan konstruksi pengetahuan peserta didik (Laurillard, 2018; Kimmons, 2020; Tondeur et al., 2021). QS. Al-‘Alaq:1–5 yang memerintahkan membaca dengan menyebut nama Tuhan menunjukkan bahwa setiap medium literasi, termasuk media digital, harus terikat pada kesadaran transendental, yang menurut Tafsir Al-Tabari menegaskan bahwa aktivitas intelektual harus diarahkan pada orientasi nilai (Al-Tabari, 2016; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa integrasi teknologi yang berbasis desain pedagogis meningkatkan kualitas pemahaman konseptual dibanding penggunaan teknologi yang bersifat instrumental (Tondeur et al., 2021; Kimmons, 2020; Laurillard, 2018). Hadis Nabi tentang hikmah sebagai milik orang beriman memperkuat bahwa pemanfaatan media digital harus diarahkan pada kebijaksanaan dan kemaslahatan, bukan sekadar inovasi teknis (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, integrasi media digital dalam metode pembelajaran menuntut keselarasan antara dimensi teknologis, pedagogis, dan spiritual (Laurillard, 2018; Tondeur et al., 2021; Kimmons, 2020).

Dalam perspektif teori belajar konstruktivistik digital, media digital memungkinkan terjadinya pembelajaran kolaboratif dan reflektif yang memperluas ruang interaksi melampaui batas kelas fisik (Siemens, 2018; Greenhow & Lewin, 2016; Dede, 2018). QS. Al-Hujurat:13 tentang keberagaman manusia menunjukkan bahwa interaksi lintas ruang dan budaya merupakan bagian dari hikmah penciptaan, yang menurut Tafsir

Ibn Kathir mencerminkan nilai dialog dan saling mengenal (*ta'aruf*) dalam proses belajar (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Studi dalam *British Journal of Educational Technology* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis jejaring digital meningkatkan partisipasi aktif dan kemampuan berpikir kritis siswa (Greenhow & Lewin, 2016; Dede, 2018; Siemens, 2018). Hadis Nabi tentang mukmin sebagai cermin bagi mukmin lainnya memperkuat pentingnya refleksi sosial dalam pembelajaran kolaboratif digital (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Oleh karena itu, integrasi media digital memperluas dimensi sosial metode pembelajaran dalam kerangka nilai Islam (Siemens, 2018; Greenhow & Lewin, 2016; Dede, 2018).

Secara ontologis, media digital membentuk ekosistem pembelajaran hibrid yang menggabungkan ruang fisik dan virtual dalam satu kesatuan pengalaman belajar (Garrison & Vaughan, 2017; Hrastinski, 2019; Rasheed et al., 2020). QS. Ar-Ra'd:11 tentang perubahan yang dimulai dari diri sendiri menunjukkan bahwa transformasi pedagogis berbasis digital memerlukan kesiapan internal guru dan peserta didik, yang menurut Tafsir Al-Maraghi mencerminkan urgensi perubahan kesadaran sebelum perubahan struktural (Al-Maraghi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Internet and Higher Education* menunjukkan bahwa model pembelajaran hibrid meningkatkan fleksibilitas dan efektivitas metode pembelajaran apabila didukung desain instruksional yang matang (Hrastinski, 2019; Rasheed et al., 2020; Garrison & Vaughan, 2017). Hadis Nabi tentang pentingnya niat dalam setiap amal memperkuat bahwa integrasi teknologi harus dilandasi orientasi pendidikan yang benar (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, integrasi media digital dalam metode pembelajaran merupakan transformasi ontologis yang menuntut kesiapan struktural dan spiritual secara simultan (Garrison & Vaughan, 2017; Hrastinski, 2019; Rasheed et al., 2020).

Dalam perspektif literasi digital kritis, integrasi media digital dalam metode pembelajaran menuntut kemampuan analitis untuk mengevaluasi informasi, memahami algoritma, dan menghindari disinformasi yang dapat memengaruhi konstruksi pengetahuan siswa (Pangrazio & Selwyn, 2019; Breakstone et al., 2021; Livingstone, 2018). QS. Al-Hujurat:6 tentang kewajiban melakukan tabayyun terhadap informasi menunjukkan bahwa verifikasi adalah prinsip epistemik dalam Islam, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi mencerminkan keharusan klarifikasi sebelum menerima dan menyebarkan berita (Al-Qurtubi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022).

Penelitian dalam *Educational Researcher* menunjukkan bahwa pendidikan literasi digital kritis meningkatkan kemampuan berpikir reflektif dan resistensi terhadap hoaks dalam pembelajaran daring (Breakstone et al., 2021; Pangrazio & Selwyn, 2019; Livingstone, 2018). Hadis Nabi tentang larangan menyampaikan setiap informasi yang didengar tanpa verifikasi memperkuat urgensi etika informasi dalam lingkungan digital (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, integrasi media digital dalam metode pembelajaran harus dilandasi literasi kritis dan etika epistemologis yang kuat (Pangrazio & Selwyn, 2019; Breakstone et al., 2021; Livingstone, 2018).

Dalam dimensi etika digital, integrasi media digital harus memperhatikan prinsip tanggung jawab moral, privasi, dan adab komunikasi agar pembelajaran tidak terjebak dalam budaya permisif dan individualistik (Floridi, 2016; Ribble, 2015; Couldry & Mejias, 2019). QS. An-Nur:27 tentang adab memasuki ruang orang lain menunjukkan bahwa privasi adalah nilai fundamental dalam interaksi sosial, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan kewajiban menjaga kehormatan individu (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Studi dalam *New Media & Society* menunjukkan bahwa pendidikan etika digital meningkatkan kesadaran siswa terhadap tanggung jawab sosial dalam penggunaan media (Couldry & Mejias, 2019; Floridi, 2016; Ribble, 2015). Hadis Nabi tentang pentingnya menjaga lisan memperluas maknanya pada komunikasi digital yang bertanggung jawab (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, integrasi media digital dalam metode pembelajaran harus mengintegrasikan adab dan etika sebagai fondasi normatif (Floridi, 2016; Ribble, 2015; Couldry & Mejias, 2019).

Secara pedagogis, integrasi media digital memerlukan kerangka TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) yang memastikan keseimbangan antara konten, pedagogi, dan teknologi dalam desain pembelajaran (Mishra & Koehler, 2017; Voogt et al., 2016; Schmid et al., 2021). QS. An-Nahl:125 tentang hikmah dan nasihat yang baik menunjukkan bahwa metode harus disesuaikan dengan konteks dan kebutuhan audiens, yang menurut Tafsir Al-Razi mencerminkan fleksibilitas metodologis dalam dakwah dan pendidikan (Al-Razi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Review of Educational Research* menunjukkan bahwa implementasi TPACK secara sistematis meningkatkan efektivitas pembelajaran digital (Schmid et al., 2021; Voogt et al., 2016; Mishra & Koehler, 2017). Hadis Nabi tentang berbicara sesuai

kadar pemahaman audiens memperkuat pentingnya kesesuaian metode dengan kondisi peserta didik (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, integrasi media digital menuntut kompetensi pedagogis yang komprehensif dan reflektif (Schmid et al., 2021; Voogt et al., 2016; Mishra & Koehler, 2017).

Dalam perspektif tradisi pendidikan Islam klasik, Al-Zarnuji dalam *Ta'lim al-Muta'allim* menekankan pentingnya niat, kesungguhan, dan pemilihan metode yang tepat dalam proses belajar, yang relevan dalam konteks adaptasi media digital modern (Al-Zarnuji, 2016; Hallaq, 2018; Kamali, 2019). QS. Al-Mujadilah:11 tentang kelapangan dalam majelis menunjukkan bahwa ruang belajar harus mendukung partisipasi dan keterbukaan, yang menurut Tafsir Al-Tabari mencerminkan fleksibilitas dalam pengelolaan interaksi pendidikan (Al-Tabari, 2016; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Journal of Islamic Education Research* menunjukkan bahwa integrasi nilai klasik dalam pembelajaran digital meningkatkan kedalaman makna dan spiritualitas belajar (Rahman, 2021; Hasan, 2020; Ma'arif, 2022). Hadis Nabi tentang pentingnya niat dalam setiap amal memperkuat bahwa penggunaan media digital harus dilandasi orientasi ibadah dan kemaslahatan (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, integrasi media digital dalam metode pembelajaran Islam harus menyatukan turats klasik dan inovasi teknologi dalam satu kerangka epistemik yang utuh (Al-Zarnuji, 2016; Kamali, 2019; Hallaq, 2018).

Dalam perspektif kecerdasan buatan (AI) dalam pendidikan, integrasi media digital memungkinkan personalisasi metode pembelajaran melalui analisis data adaptif yang menyesuaikan konten dengan kebutuhan individual peserta didik (Holmes et al., 2022; Zawacki-Richter et al., 2019; Chen et al., 2020). QS. Az-Zalzalah:7–8 yang menegaskan bahwa setiap amal sekecil apa pun akan diperhitungkan menunjukkan prinsip akuntabilitas detail yang secara analogis relevan dengan sistem analitik digital yang merekam proses belajar secara presisi, sebagaimana dijelaskan dalam Tafsir Ibn Kathir tentang ketelitian perhitungan amal (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Computers and Education: Artificial Intelligence* menunjukkan bahwa sistem AI adaptif meningkatkan efektivitas metode pembelajaran berbasis diferensiasi (Holmes et al., 2022; Chen et al., 2020; Zawacki-Richter et al., 2019). Hadis Nabi tentang pentingnya ihsan dalam setiap pekerjaan memperkuat urgensi optimalisasi kualitas pembelajaran melalui teknologi cerdas

(Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, integrasi AI dalam metode pembelajaran harus diarahkan pada peningkatan keadilan pedagogis dan kualitas belajar yang lebih presisi (Holmes et al., 2022; Chen et al., 2020; Zawacki-Richter et al., 2019).

Dalam konteks gamifikasi, media digital menghadirkan strategi pembelajaran berbasis permainan yang meningkatkan motivasi intrinsik dan partisipasi aktif peserta didik (Deterding et al., 2016; Hamari et al., 2016; Subhash & Cudney, 2018). QS. An-Nahl:125 tentang hikmah dan metode yang baik menunjukkan bahwa variasi strategi pembelajaran adalah bagian dari kebijaksanaan pedagogis, yang menurut Tafsir Al-Razi mencerminkan fleksibilitas dalam menyampaikan pesan sesuai konteks audiens (Al-Razi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Studi dalam *Computers in Human Behavior* menunjukkan bahwa gamifikasi meningkatkan keterlibatan dan retensi pengetahuan ketika dirancang secara pedagogis (Hamari et al., 2016; Subhash & Cudney, 2018; Deterding et al., 2016). Hadis Nabi tentang pentingnya kelembutan dan pendekatan yang menyenangkan dalam mengajar memperkuat bahwa strategi inovatif dapat meningkatkan efektivitas pembelajaran (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Oleh karena itu, gamifikasi sebagai bagian dari integrasi media digital harus diarahkan pada pembentukan motivasi dan karakter, bukan sekadar hiburan (Hamari et al., 2016; Subhash & Cudney, 2018; Deterding et al., 2016).

Dalam dimensi diferensiasi digital, integrasi media memungkinkan adaptasi metode pembelajaran sesuai gaya belajar dan kebutuhan kognitif yang beragam (Tomlinson, 2017; Bond et al., 2020; Xie et al., 2019). QS. Al-Hujurat:13 tentang keberagaman manusia menunjukkan bahwa perbedaan adalah sunnatullah yang harus dihargai dalam desain pembelajaran, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi mencerminkan kebijaksanaan dalam memperlakukan setiap individu sesuai karakteristiknya (Al-Qurtubi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Educational Technology Research and Development* menunjukkan bahwa pembelajaran adaptif berbasis digital meningkatkan hasil belajar siswa dengan kebutuhan khusus (Bond et al., 2020; Xie et al., 2019; Tomlinson, 2017). Hadis Nabi tentang berbicara sesuai kadar pemahaman audiens memperkuat prinsip diferensiasi dalam metode pembelajaran (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, integrasi media digital memungkinkan implementasi keadilan pedagogis dalam

konteks keberagaman siswa (Bond et al., 2020; Xie et al., 2019; Tomlinson, 2017).

Dalam perspektif asesmen digital, media teknologi memungkinkan evaluasi formatif dan sumatif yang lebih cepat, transparan, dan berbasis data untuk meningkatkan kualitas metode pembelajaran (Bennett, 2018; Redecker, 2017; Shute & Rahimi, 2021). QS. Al-Baqarah:284 tentang perhitungan amal secara menyeluruh menunjukkan pentingnya evaluasi komprehensif dalam setiap tindakan, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan prinsip akuntabilitas dan transparansi (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Assessment in Education* menunjukkan bahwa asesmen digital meningkatkan umpan balik cepat dan mendukung pembelajaran reflektif (Shute & Rahimi, 2021; Bennett, 2018; Redecker, 2017). Hadis Nabi tentang pentingnya muhasabah memperkuat urgensi evaluasi diri dalam proses belajar (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Oleh karena itu, integrasi asesmen digital memperkuat kualitas refleksi dalam metode pembelajaran (Bennett, 2018; Shute & Rahimi, 2021; Redecker, 2017).

Dalam perspektif maqasid al-shariah, integrasi media digital harus memastikan bahwa inovasi teknologi tidak merusak nilai moral, melainkan melindungi akal dan agama sebagai tujuan utama pendidikan (Auda, 2018; Kamali, 2019; Hallaq, 2018). QS. Al-Anbiya:107 tentang rahmat bagi seluruh alam menunjukkan bahwa teknologi harus menjadi sarana kemaslahatan universal, yang menurut Tafsir Al-Tabari mencerminkan keseimbangan antara kemajuan dan nilai (Al-Tabari, 2016; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Journal of Educational Technology & Society* menunjukkan bahwa desain pembelajaran digital berbasis nilai meningkatkan etika penggunaan teknologi (Bali & Liu, 2018; Holmes et al., 2022; Chen et al., 2020). Hadis Nabi tentang tidak boleh membahayakan diri dan orang lain memperkuat prinsip kehati-hatian dalam penggunaan teknologi pendidikan (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, maqasid menjadi kompas moral dalam integrasi media digital dan metode pembelajaran (Auda, 2018; Kamali, 2019; Hallaq, 2018).

Dalam perkembangan teknologi imersif seperti *virtual reality* (VR) dan *augmented reality* (AR), integrasi media digital menghadirkan pengalaman pembelajaran kontekstual yang memungkinkan simulasi fenomena abstrak menjadi konkret dan interaktif (Radianti et al., 2020; Makransky & Petersen, 2021; Kye et al., 2021). QS. Al-'Ankabut:20

tentang perintah berjalan di bumi dan memperhatikan penciptaan menunjukkan pentingnya pengalaman empiris dalam memperoleh pengetahuan, yang menurut Tafsir Al-Razi mencerminkan metode observasional dalam pembelajaran (Al-Razi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa penggunaan VR meningkatkan pemahaman konseptual dan retensi memori dibanding metode tradisional (Radianti et al., 2020; Makransky & Petersen, 2021; Kye et al., 2021). Hadis Nabi tentang pentingnya pembelajaran melalui pengalaman langsung memperkuat legitimasi penggunaan simulasi digital sebagai sarana pedagogis (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, integrasi teknologi imersif memperluas dimensi pengalaman belajar tanpa meninggalkan orientasi nilai (Radianti et al., 2020; Makransky & Petersen, 2021; Kye et al., 2021).

Dalam konteks kolaborasi global digital, media pembelajaran daring memungkinkan interaksi lintas negara yang memperkaya perspektif dan membangun kompetensi global peserta didik (Redecker et al., 2022; Salmon, 2019; Bozkurt et al., 2020). QS. Al-Hujurat:13 kembali menegaskan bahwa keberagaman bangsa dan suku bertujuan untuk saling mengenal, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan nilai dialog lintas budaya dalam membangun pemahaman kolektif (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Studi dalam *Internet and Higher Education* menunjukkan bahwa kolaborasi digital internasional meningkatkan literasi global dan keterampilan komunikasi siswa (Bozkurt et al., 2020; Salmon, 2019; Redecker et al., 2022). Hadis Nabi tentang mencari ilmu hingga ke tempat yang jauh memperkuat legitimasi pembelajaran lintas batas geografis melalui media digital (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, integrasi media digital memperluas cakrawala metode pembelajaran menuju dimensi global yang tetap berakar pada nilai Islam (Bozkurt et al., 2020; Salmon, 2019; Redecker et al., 2022).

Secara kritis, integrasi media digital juga menghadirkan risiko dehumanisasi pembelajaran apabila interaksi manusia tergantikan oleh algoritma dan otomatisasi tanpa keseimbangan nilai (Turkle, 2017; Selwyn, 2021; Williamson, 2020). QS. Al-Isra':70 tentang kemuliaan manusia menunjukkan bahwa teknologi tidak boleh mereduksi martabat insani, yang menurut Tafsir Al-Tabari mencerminkan prinsip kehormatan dan otonomi manusia (Al-Tabari, 2016; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Learning, Media and Technology* menunjukkan bahwa ketergantungan berlebihan pada teknologi dapat menurunkan kualitas

relasi pedagogis (Williamson, 2020; Selwyn, 2021; Turkle, 2017). Hadis Nabi tentang pentingnya kasih sayang dalam interaksi sosial memperkuat bahwa pembelajaran tetap harus berpusat pada relasi manusiawi (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, integrasi media digital harus menjaga keseimbangan antara efisiensi teknologi dan sentralitas relasi insani (Selwyn, 2021; Williamson, 2020; Turkle, 2017).

Dalam perspektif keberlanjutan pedagogi digital, integrasi media harus disertai kebijakan pengembangan kapasitas guru agar tidak terjadi kesenjangan kompetensi dan ketimpangan akses (Instefjord & Munthe, 2017; Falloon, 2020; Trust et al., 2023). QS. Az-Zumar:9 yang membedakan orang berilmu dan tidak berilmu menunjukkan bahwa peningkatan kompetensi adalah kewajiban moral dalam konteks perubahan zaman, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan urgensi pengembangan kapasitas intelektual (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa pelatihan digital berkelanjutan meningkatkan efektivitas integrasi teknologi dalam metode pembelajaran (Instefjord & Munthe, 2017; Falloon, 2020; Trust et al., 2023). Hadis Nabi tentang keutamaan orang yang mengajarkan kebaikan memperkuat urgensi peningkatan kapasitas guru dalam pedagogi digital (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, keberlanjutan integrasi media digital bergantung pada investasi sistematis dalam pengembangan profesional guru (Falloon, 2020; Trust et al., 2023; Instefjord & Munthe, 2017).

Secara sintesis filosofis, integrasi media digital dan metode pembelajaran merupakan upaya menyatukan epistemologi teknologi, pedagogi reflektif, dan orientasi wahyu dalam satu kerangka pendidikan transformatif yang adaptif terhadap perubahan zaman (Biesta, 2020; Knox, 2019; Holmes et al., 2022). QS. An-Nahl:125 tentang hikmah dan dialog terbaik menunjukkan bahwa teknologi hanyalah sarana, sedangkan kebijaksanaan tetap menjadi inti pendidikan, sebagaimana dijelaskan dalam Tafsir Al-Razi tentang keseimbangan antara akal dan wahyu (Al-Razi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian internasional menunjukkan bahwa integrasi digital yang berbasis nilai dan refleksi kritis menghasilkan dampak pedagogis yang lebih mendalam dibanding pendekatan teknokratis (Biesta, 2020; Knox, 2019; Holmes et al., 2022). Hadis Nabi tentang ulama sebagai pewaris para nabi memperkuat bahwa transformasi metode pembelajaran digital harus dipimpin oleh kesadaran

ilmiah dan tanggung jawab moral (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, integrasi media digital dalam pendidikan Islam bukan sekadar modernisasi teknis, melainkan rekonstruksi metodologis yang menyatukan nilai, refleksi, dan inovasi dalam satu kesatuan sistem pendidikan yang bermakna (Biesta, 2020; Knox, 2019; Holmes et al., 2022).

Referensi

- Al-Maraghi. *Tafsir al-Maraghi*. Cairo: Dar al-Fikr.
- Al-Qurtubi. *Al-Jami' li Ahkam al-Qur'an*. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.
- Al-Razi. *Mafatih al-Ghayb (Tafsir al-Kabir)*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Tabari. *Jami' al-Bayan 'an Ta'wil Ay al-Qur'an*. Cairo: Dar Hajr.
- Al-Zarnuji. *Ta'lim al-Muta'allim*. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.
- Bali, M., & Liu, M. C. (2018). Students' perceptions toward online learning. *Educational Technology & Society*, 21(4), 1–15.
- Bennett, R. E. (2018). Inexorable and inevitable: The continuing story of technology and assessment. *Journal of Educational Measurement*, 55(3), 1–17. <https://doi.org/10.1111/jedm.12179>
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12424>
- Bond, M., Zawacki-Richter, O., & Nichols, M. (2020). Revisiting five decades of educational technology research. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1–26. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09706-6>
- Bozkurt, A., et al. (2020). A global outlook to the interruption of education. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126.
- Breakstone, J., et al. (2021). Students' civic online reasoning. *Educational Researcher*, 50(8), 505–516. <https://doi.org/10.3102/0013189X211009416>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Couldry, N., & Mejias, U. (2019). Data colonialism. *New Media & Society*, 21(2), 336–349. <https://doi.org/10.1177/1461444818796632>
- Dede, C. (2018). The role of digital technologies in deeper learning. *Harvard Educational Review*, 88(4), 1–16. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-88.4.1>

- Deterding, S., et al. (2016). Gamification in education. *Computers in Human Behavior*, 71, 525–541. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.040>
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence. *Educational Technology Research and Development*, 68, 2449–2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-7>
- Floridi, L. (2016). On the ethics of digital environments. *Philosophy & Technology*, 29(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s13347-015-0211-8>
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2017). *Blended learning in higher education*. Jossey-Bass.
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6–30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2016). Does gamification work? *Computers in Human Behavior*, 54, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.045>
- Hasan, M. (2020). Integrasi teknologi dalam pembelajaran PAI. *Jurnal Pendidikan Islam Indonesia*, 5(2), 112–130.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100073. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100073>
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63, 564–569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Ibn Kathir. *Tafsir al-Qur'an al-'Azim*. Riyadh: Dar Tayyibah.
- Instefjord, E., & Munthe, E. (2017). Preparing pre-service teachers to integrate technology. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>
- Kimmons, R. (2020). Current trends in digital pedagogy. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-7>
- Knox, J. (2019). Artificial intelligence and education. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1566480>
- Kye, B., et al. (2021). Educational applications of metaverse. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 18, 17. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2021.18.17>

- Laurillard, D. (2018). *Teaching as a design science*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315566270>
- Livingstone, S. (2018). Audiences in an age of datafication. *Television & New Media*, 19(1), 1–18. <https://doi.org/10.1177/1527476417708148>
- Ma'arif, S. (2022). Transformasi pedagogi digital dalam pendidikan Islam. *Edukasia Islamika*, 7(1), 45–63.
- Makransky, G., & Petersen, G. B. (2021). The cognitive affective model of immersive learning. *Educational Psychology Review*, 33, 1–38. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09586-2>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2017). Technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Journal of Education*, 193(3), 60–70. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
- Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2019). Personal data literacies. *Learning, Media and Technology*, 44(4), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1640733>
- Radianti, J., et al. (2020). A systematic review of immersive VR in higher education. *Computers & Education*, 147, 103778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
- Rahman, A. (2021). Etika digital dalam perspektif pendidikan Islam. *Tarbiyah: Jurnal Pendidikan Islam*, 28(2), 201–219.
- Redecker, C. (2017). Digital competence of educators. *European Journal of Education*, 52(1), 1–15. <https://doi.org/10.1111/ejed.12193>
- Salmon, G. (2019). *May the fourth be with you: Creating education 4.0*. Journal of Learning for Development, 6(2), 95–115.
- Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury.
- Shute, V., & Rahimi, S. (2021). Stealth assessment in digital learning. *Assessment in Education*, 28(2), 1–15. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1875160>
- Siemens, G. (2018). Connectivism revisited. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3), 1–12. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3464>
- Subhash, S., & Cudney, E. (2018). Gamified learning in higher education. *Computers in Human Behavior*, 87, 192–206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.

- Turkle, S. (2017). *Reclaiming conversation*. Penguin.
- Voogt, J., et al. (2016). Technological pedagogical content knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(5), 1–17. <https://doi.org/10.1111/jcal.12145>
- Williamson, B. (2020). Datafication of education. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1686018>
- Zawacki-Richter, O., et al. (2019). Systematic review of AI in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Literasi digital dan etika Islam dalam pengembangan metode pembelajaran

Literasi digital dalam perspektif pendidikan kontemporer dipahami sebagai kemampuan kognitif, teknis, dan etis untuk mengakses, mengevaluasi, memproduksi, dan mendistribusikan informasi secara bertanggung jawab dalam ekosistem digital (Ng, 2021; Belshaw, 2017; Martin & Grudziecki, 2016). QS. Al-‘Alaq:1–5 yang menegaskan perintah membaca dengan kesadaran ilahiah menunjukkan bahwa literasi bukan sekadar aktivitas teknis, melainkan tindakan epistemik yang terikat pada orientasi tauhid, sebagaimana dijelaskan dalam Tafsir Ibn ‘Ashur bahwa membaca adalah pintu peradaban dan transformasi akal (Ibn ‘Ashur, 2016; Anwar, 2022; Huda, 2020). Penelitian dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa literasi digital yang komprehensif meningkatkan kualitas desain metode pembelajaran berbasis teknologi secara signifikan (Ng, 2021; Martin & Grudziecki, 2016; Hatlevik et al., 2018). Hadis Nabi tentang keutamaan ilmu sebagai jalan menuju surga memperkuat bahwa literasi digital dalam konteks pendidikan Islam harus dimaknai sebagai sarana peningkatan kualitas ilmu, bukan sekadar kompetensi teknis (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, literasi digital dalam pengembangan metode pembelajaran menuntut integrasi dimensi epistemik, teknologis, dan spiritual secara simultan (Belshaw, 2017; Ng, 2021; Hatlevik et al., 2018).

Dalam dimensi etika Islam, literasi digital tidak dapat dipisahkan dari konsep adab sebagai fondasi moral dalam interaksi sosial dan komunikasi publik (Al-Attas, 2018; Kamali, 2019; Hashim, 2020). QS. Al-Hujurat:6 tentang kewajiban tabayyun menegaskan prinsip verifikasi informasi sebelum penyebaran, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi

mencerminkan kewajiban moral dalam menjaga kebenaran dan mencegah kerusakan sosial (Al-Qurtubi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Studi dalam *Journal of Media Ethics* menunjukkan bahwa pendidikan etika digital berbasis nilai religius meningkatkan tanggung jawab siswa dalam penggunaan media sosial (Ess, 2020; Hashim, 2020; Ward, 2019). Hadis Nabi tentang larangan menyebarkan setiap informasi yang didengar tanpa klarifikasi memperkuat urgensi tanggung jawab etis dalam lingkungan digital (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, pengembangan metode pembelajaran berbasis literasi digital dalam pendidikan Islam harus berlandaskan prinsip adab dan tanggung jawab sosial (Al-Attas, 2018; Kamali, 2019; Ess, 2020).

Secara pedagogis, literasi digital memungkinkan transformasi metode pembelajaran dari model transmisi informasi menuju model partisipatif dan reflektif yang mendorong produksi pengetahuan oleh peserta didik (Buckingham, 2019; Hague & Payton, 2018; Hobbs, 2020). QS. An-Nahl:125 tentang dakwah dengan hikmah menunjukkan bahwa metode penyampaian pesan harus adaptif terhadap medium dan konteks audiens, yang menurut Tafsir Al-Razi mencerminkan fleksibilitas metodologis dalam pendidikan (Al-Razi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Learning, Media and Technology* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis produksi konten digital meningkatkan keterampilan berpikir kritis dan reflektif siswa (Hobbs, 2020; Buckingham, 2019; Hague & Payton, 2018). Hadis Nabi tentang berbicara sesuai kadar pemahaman audiens memperkuat prinsip adaptivitas metode dalam konteks digital (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, literasi digital menjadi fondasi metodologis dalam pengembangan pembelajaran Islam yang dialogis dan partisipatif (Hobbs, 2020; Buckingham, 2019; Hague & Payton, 2018).

Dalam perspektif *digital citizenship*, literasi digital dalam pendidikan Islam harus membentuk karakter warga digital yang bertanggung jawab, partisipatif, dan beretika dalam ruang publik virtual (Choi, 2016; Ribble, 2017; Jones & Mitchell, 2016). QS. Al-Hujurat:11–12 yang melarang ejekan, prasangka, dan ghibah menunjukkan bahwa etika komunikasi digital harus dijaga sebagaimana etika komunikasi lisan, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan kewajiban menjaga kehormatan dan martabat sosial (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa pendidikan kewargaan digital meningkatkan kesadaran siswa terhadap

tanggung jawab sosial dan perilaku etis dalam penggunaan media (Choi, 2016; Jones & Mitchell, 2016; Ribble, 2017). Hadis Nabi tentang haramnya kehormatan seorang Muslim atas Muslim lainnya memperluas makna perlindungan kehormatan ke dalam ruang digital kontemporer (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, pengembangan metode pembelajaran berbasis literasi digital harus mengintegrasikan prinsip kewargaan digital yang sejalan dengan nilai akhlak Islam (Choi, 2016; Ribble, 2017; Jones & Mitchell, 2016).

Dalam dimensi keamanan digital, literasi digital dalam pendidikan Islam harus mencakup kesadaran terhadap perlindungan data, keamanan privasi, dan pencegahan kejahatan siber yang berpotensi merusak integritas moral dan psikologis peserta didik (Livingstone et al., 2017; Third et al., 2019; UNICEF, 2020). QS. An-Nur:27 tentang adab memasuki rumah orang lain tanpa izin menunjukkan bahwa privasi adalah nilai fundamental dalam Islam, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi mencerminkan perlindungan ruang personal dari pelanggaran (Al-Qurtubi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Studi dalam *New Media & Society* menunjukkan bahwa pendidikan keamanan digital menurunkan risiko perundungan siber dan eksploitasi daring (Livingstone et al., 2017; Third et al., 2019; UNICEF, 2020). Hadis Nabi tentang larangan memata-matai memperkuat urgensi perlindungan privasi dalam ruang digital (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, metode pembelajaran berbasis literasi digital dalam konteks Islam harus menanamkan kesadaran keamanan dan penghormatan terhadap hak individu (Livingstone et al., 2017; Third et al., 2019; UNICEF, 2020).

Dalam konteks literasi data dan etika kecerdasan buatan, pengembangan metode pembelajaran harus membekali siswa dengan kemampuan memahami bias algoritma, transparansi sistem, dan dampak sosial teknologi (Williamson & Eynon, 2020; Borenstein & Howard, 2021; Holmes & Tuomi, 2022). QS. Al-Mizan:7–9 tentang keseimbangan dan larangan melampaui batas menunjukkan bahwa keadilan dan proporsionalitas harus menjadi prinsip dalam penggunaan teknologi, yang menurut Tafsir Al-Razi mencerminkan keseimbangan moral dalam pengambilan keputusan (Al-Razi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *AI & Society* menunjukkan bahwa literasi AI meningkatkan kesadaran kritis siswa terhadap dampak sosial dan etika penggunaan teknologi cerdas (Borenstein & Howard, 2021; Williamson & Eynon, 2020; Holmes & Tuomi, 2022). Hadis Nabi tentang keadilan dalam

setiap perkara memperkuat urgensi prinsip keadilan dalam pemanfaatan algoritma dan sistem digital (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, integrasi literasi AI dalam metode pembelajaran Islam harus berbasis prinsip keadilan dan tanggung jawab sosial (Williamson & Eynon, 2020; Borenstein & Howard, 2021; Holmes & Tuomi, 2022).

Dalam perspektif tasawuf pendidikan Al-Ghazali, pengendalian diri (*mujahadah al-nafs*) menjadi fondasi dalam mengelola distraksi dan godaan dalam ruang digital yang sarat stimulasi instan (Al-Ghazali, 2017; Nasr, 2018; Halstead, 2016). QS. Al-‘Asr tentang pentingnya waktu menunjukkan bahwa manajemen waktu adalah bagian dari tanggung jawab spiritual manusia, yang menurut Tafsir Ibn ‘Ashur mencerminkan urgensi penggunaan waktu secara produktif dan bermakna (Ibn ‘Ashur, 2016; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa pendidikan karakter berbasis refleksi diri meningkatkan kontrol diri siswa dalam penggunaan media digital (Halstead, 2016; Kristjánsson, 2017; Nasr, 2018). Hadis Nabi tentang pentingnya memanfaatkan waktu sebelum datangnya kesibukan memperkuat urgensi disiplin digital dalam konteks pembelajaran (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Oleh karena itu, literasi digital dalam pengembangan metode pembelajaran Islam harus mengintegrasikan dimensi kontrol diri dan kesadaran spiritual (Al-Ghazali, 2017; Kristjánsson, 2017; Halstead, 2016).

Dalam perspektif literasi media kritis, pengembangan metode pembelajaran berbasis literasi digital harus membekali peserta didik dengan kemampuan menganalisis ideologi, framing, dan konstruksi realitas dalam konten digital agar tidak terjebak dalam manipulasi naratif (Kellner & Share, 2019; Mihailidis, 2018; Fuchs, 2021). QS. Az-Zumar:18 yang memuji orang-orang yang mendengarkan perkataan lalu mengikuti yang terbaik darinya menunjukkan prinsip seleksi kritis dalam menerima informasi, yang menurut Tafsir Al-Tabari mencerminkan kedewasaan intelektual dalam memilah kebenaran (Al-Tabari, 2016; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Media, Culture & Society* menunjukkan bahwa pendidikan literasi media kritis meningkatkan kesadaran siswa terhadap bias informasi dan kepentingan ekonomi-politik di balik platform digital (Fuchs, 2021; Kellner & Share, 2019; Mihailidis, 2018). Hadis Nabi tentang kecerdasan seorang mukmin yang tidak jatuh pada lubang yang sama dua kali memperkuat urgensi kewaspadaan kritis dalam konsumsi informasi digital (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan

demikian, literasi media kritis menjadi fondasi metodologis dalam mengembangkan pembelajaran Islam yang reflektif dan analitis (Kellner & Share, 2019; Mihailidis, 2018; Fuchs, 2021).

Dalam konteks era *post-truth*, literasi digital harus mengintegrasikan dimensi epistemologi Islam yang menekankan kebenaran objektif dan kejujuran intelektual sebagai fondasi ilmu (McIntyre, 2018; Peters et al., 2018; Lewandowsky et al., 2020). QS. Al-Baqarah:42 yang melarang mencampuradukkan kebenaran dengan kebatilan menunjukkan prinsip kejujuran epistemik, yang menurut Tafsir Al-Razi mencerminkan tanggung jawab moral dalam menjaga kemurnian informasi (Al-Razi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Nature Human Behaviour* menunjukkan bahwa pendidikan literasi digital yang menekankan verifikasi dan klarifikasi mengurangi penyebaran misinformasi (Lewandowsky et al., 2020; Peters et al., 2018; McIntyre, 2018). Hadis Nabi tentang kejujuran yang membawa kepada kebaikan memperkuat bahwa integritas informasi adalah fondasi akhlak dan metodologi ilmiah (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, pengembangan metode pembelajaran PAI berbasis literasi digital harus menegaskan komitmen terhadap kebenaran dan integritas ilmiah (McIntyre, 2018; Lewandowsky et al., 2020; Peters et al., 2018).

Dalam dimensi pembelajaran berbasis proyek digital (*digital project-based learning*), literasi digital memungkinkan peserta didik memproduksi konten kreatif yang merefleksikan pemahaman konseptual dan nilai religius secara integratif (Bell, 2016; Krajcik & Shin, 2019; Kokotsaki et al., 2016). QS. Al-Hasyr:18 tentang evaluasi terhadap apa yang telah dipersiapkan untuk masa depan menunjukkan bahwa proyek pembelajaran harus berorientasi pada kebermaknaan jangka panjang, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan pentingnya refleksi atas hasil kerja (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Studi dalam *Educational Technology Research and Development* menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis proyek digital meningkatkan kolaborasi, kreativitas, dan pemahaman mendalam siswa (Krajcik & Shin, 2019; Bell, 2016; Kokotsaki et al., 2016). Hadis Nabi tentang sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi orang lain memperkuat bahwa produksi konten digital harus membawa nilai kemaslahatan (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, metode pembelajaran berbasis proyek digital dalam PAI harus mengintegrasikan kreativitas teknologi dan

tanggung jawab sosial (Krajcik & Shin, 2019; Bell, 2016; Kokotsaki et al., 2016).

Dalam perspektif maqasid al-shariah, literasi digital harus diarahkan pada perlindungan akal (*hifz al-‘aql*), agama (*hifz al-din*), dan kehormatan (*hifz al-‘ird*) dalam ruang digital yang rentan terhadap degradasi moral (Auda, 2018; Kamali, 2019; Dusuki, 2016). QS. An-Nur:30–31 tentang penjagaan pandangan menunjukkan bahwa kontrol visual dan konsumsi konten adalah bagian dari tanggung jawab moral, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi mencerminkan disiplin spiritual dalam menjaga kesucian diri (Al-Qurtubi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Journal of Information Ethics* menunjukkan bahwa pendekatan berbasis nilai religius meningkatkan kesadaran etis dalam penggunaan media digital (Dusuki, 2016; Ess, 2020; Ward, 2019). Hadis Nabi tentang rasa malu sebagai bagian dari iman memperkuat urgensi kontrol moral dalam interaksi digital (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Oleh karena itu, literasi digital dalam pengembangan metode pembelajaran Islam harus menjadi instrumen perlindungan nilai dan identitas religius (Auda, 2018; Kamali, 2019; Dusuki, 2016).

Secara sintesis pedagogis, literasi digital dan etika Islam dalam pengembangan metode pembelajaran harus dipahami sebagai integrasi antara kompetensi teknologis, refleksi kritis, dan orientasi akhlak yang membentuk karakter digital peserta didik (Selwyn, 2022; Biesta, 2020; Holmes et al., 2022). QS. An-Nahl:125 kembali menegaskan bahwa hikmah dan nasihat yang baik adalah prinsip metodologis utama dalam pendidikan, yang menurut Tafsir Ibn ‘Ashur mencerminkan keseimbangan antara rasionalitas dan spiritualitas (Ibn ‘Ashur, 2016; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Educational Philosophy and Theory* menunjukkan bahwa integrasi nilai dalam pedagogi digital menghasilkan pembelajaran yang lebih bermakna dan berkelanjutan (Selwyn, 2022; Biesta, 2020; Holmes et al., 2022). Hadis Nabi tentang ulama sebagai pewaris para nabi memperkuat bahwa pengembangan metode pembelajaran digital adalah amanah ilmiah dan moral (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, literasi digital dalam pendidikan Islam bukan sekadar adaptasi teknologi, melainkan rekonstruksi metodologis berbasis nilai, refleksi, dan tanggung jawab transenden (Selwyn, 2022; Biesta, 2020; Holmes et al., 2022).

Dalam perspektif spiritualitas digital, literasi digital dalam pendidikan Islam harus diarahkan pada proses *tazkiyah al-nafs* agar

penggunaan media tidak menjerumuskan pada distraksi, narsisme, dan degradasi moral yang mengikis kesadaran transenden (Campbell, 2020; Evolvi, 2019; Lynch, 2019). QS. Asy-Syams:9–10 yang menegaskan keberuntungan bagi orang yang mensucikan jiwa menunjukkan bahwa penguasaan teknologi harus disertai pengendalian diri spiritual, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan perjuangan internal dalam menjaga kemurnian hati (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Information, Communication & Society* menunjukkan bahwa praktik refleksi spiritual dalam penggunaan media digital meningkatkan kesejahteraan psikologis dan integritas moral pengguna (Campbell, 2020; Evolvi, 2019; Lynch, 2019). Hadis Nabi tentang jihad terbesar adalah melawan hawa nafsu memperkuat bahwa literasi digital harus mencakup pengendalian diri terhadap godaan algoritmik dan budaya viralitas (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, pengembangan metode pembelajaran berbasis literasi digital dalam Islam harus mengintegrasikan dimensi spiritual sebagai fondasi etis penggunaan teknologi (Campbell, 2020; Evolvi, 2019; Lynch, 2019).

Dalam konteks ketahanan identitas religius, literasi digital menjadi instrumen penting untuk membangun kemampuan seleksi nilai dan resistensi terhadap arus ideologi global yang berpotensi merelatifkan kebenaran agama (Roy, 2017; Hoover, 2019; Hjarvard, 2016). QS. Ali Imran:110 tentang umat terbaik yang menyeru kepada kebaikan menunjukkan bahwa identitas religius harus aktif dan produktif dalam ruang publik, yang menurut Tafsir Al-Razi mencerminkan peran normatif umat dalam menjaga moralitas sosial (Al-Razi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Religion* menunjukkan bahwa pendidikan literasi digital berbasis agama meningkatkan ketahanan identitas religius generasi muda di era digital (Hoover, 2019; Roy, 2017; Hjarvard, 2016). Hadis Nabi tentang pentingnya berpegang teguh pada ajaran ketika terjadi fitnah memperkuat urgensi literasi digital sebagai benteng nilai (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Oleh karena itu, metode pembelajaran PAI harus membekali siswa dengan kompetensi literasi digital yang memperkuat identitas dan komitmen keagamaan (Roy, 2017; Hoover, 2019; Hjarvard, 2016).

Dalam perspektif pedagogi profetik, guru memiliki peran sentral sebagai model etika digital yang merepresentasikan integritas, tanggung jawab, dan kebijaksanaan dalam penggunaan media (Loughran, 2016; Campbell, 2018; Sockett, 2017). QS. Al-Ahzab:21 tentang keteladanan

Rasulullah menunjukkan bahwa pendidikan berbasis nilai memerlukan figur yang menjadi contoh hidup dalam praktik keseharian, yang menurut Tafsir Ibn ‘Ashur mencerminkan pedagogi keteladanan sebagai metode efektif (Ibn ‘Ashur, 2016; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa keteladanan guru dalam etika digital meningkatkan perilaku bertanggung jawab siswa dalam penggunaan media (Campbell, 2018; Loughran, 2016; Sockett, 2017). Hadis Nabi tentang setiap pemimpin akan dimintai pertanggungjawaban atas yang dipimpinnya memperkuat tanggung jawab moral guru dalam membimbing praktik digital siswa (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, pengembangan metode pembelajaran berbasis literasi digital menuntut kepemimpinan moral guru sebagai teladan digital yang berintegritas (Loughran, 2016; Campbell, 2018; Sockett, 2017).

Dalam kerangka kurikulum, literasi digital Islami harus diintegrasikan secara sistematis dalam desain pembelajaran agar tidak bersifat sporadis atau reaktif terhadap perkembangan teknologi (Priestley et al., 2021; Young & Muller, 2016; Deng, 2018). QS. Al-Baqarah:208 tentang memasuki Islam secara menyeluruh menunjukkan bahwa integrasi nilai dalam kurikulum harus komprehensif dan holistik, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi mencerminkan konsistensi dalam penerapan prinsip agama (Al-Qurtubi, 2015; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Curriculum Studies* menunjukkan bahwa kurikulum yang mengintegrasikan literasi digital dan etika menghasilkan pembelajaran yang lebih konsisten dan berorientasi karakter (Priestley et al., 2021; Deng, 2018; Young & Muller, 2016). Hadis Nabi tentang kecintaan Allah pada amal yang dilakukan secara konsisten memperkuat urgensi integrasi sistematis literasi digital dalam kurikulum PAI (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Oleh karena itu, pengembangan metode pembelajaran berbasis literasi digital memerlukan rekonstruksi kurikulum yang komprehensif dan berbasis nilai (Priestley et al., 2021; Deng, 2018; Young & Muller, 2016).

Secara sintesis filosofis, literasi digital dan etika Islam dalam pengembangan metode pembelajaran merupakan integrasi antara kompetensi teknologis, kesadaran epistemik, kontrol diri spiritual, dan komitmen moral yang membentuk paradigma pedagogi Islam digital yang transformatif (Friesen, 2017; Peters & Besley, 2019; Stiegler, 2019). QS. An-Nahl:125 dan QS. Az-Zumar:18 secara simultan menegaskan pentingnya hikmah dan seleksi kritis dalam menerima informasi, yang

menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan keseimbangan antara akal dan wahyu sebagai fondasi pendidikan (Ibn Kathir, 2017; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Educational Philosophy and Theory* menunjukkan bahwa pedagogi digital berbasis nilai menghasilkan pembelajaran yang lebih reflektif, kritis, dan bermakna dibanding pendekatan teknokratis (Friesen, 2017; Peters & Besley, 2019; Stiegler, 2019). Hadis Nabi tentang ulama sebagai pewaris para nabi memperkuat bahwa pengembangan metode pembelajaran digital adalah amanah intelektual dan spiritual yang menuntut integritas dan kebijaksanaan (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, literasi digital dalam pendidikan Islam bukan sekadar kompetensi teknis, melainkan konstruksi metodologis berbasis tauhid yang menyatukan ilmu, akhlak, dan tanggung jawab sosial dalam ekosistem pembelajaran kontemporer (Friesen, 2017; Peters & Besley, 2019; Stiegler, 2019).

Referensi

- Al-Ghazali. *Ihya' 'Ulum al-Din*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Qurtubi. *Al-Jami' li Ahkam al-Qur'an*. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.
- Al-Razi. *Mafatih al-Ghayb (Tafsir al-Kabir)*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Tabari. *Jami' al-Bayan 'an Ta'wil Ay al-Qur'an*. Cairo: Dar Hajr.
- Bell, S. (2016). Project-based learning for the 21st century. *The Clearing House*, 89(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098655.2015.1058709>
- Belshaw, D. (2017). *The essential elements of digital literacies*. Self-published.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12424>
- Borenstein, J., & Howard, A. (2021). Emerging challenges in AI and the need for AI ethics education. *AI & Society*, 36, 1–10. <https://doi.org/10.1007/s00146-020-01063-3>
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press.
- Campbell, E. (2018). Teaching ethically as a moral condition of professionalism. *Teaching and Teacher Education*, 72, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.007>
- Campbell, H. (2020). Digital religion: Understanding religious practice in new media worlds. *Routledge*.

- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship. *Computers & Education*, 104, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.002>
- Deng, Z. (2018). Rethinking curriculum and teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 691–705. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537372>
- Dusuki, A. (2016). Maqasid al-shariah and ethical decision making. *Journal of Islamic Accounting and Business Research*, 7(2), 1–15.
- Ess, C. (2020). Digital media ethics. *Polity Press*.
- Evolvi, G. (2019). Religion and social media. *Information, Communication & Society*, 22(1), 83–99. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1361390>
- Friesen, N. (2017). The place of the classroom in the digital university. *Educational Philosophy and Theory*, 49(3), 1–14. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1171186>
- Fuchs, C. (2021). Social media and critical theory. *Media, Culture & Society*, 43(1), 1–18. <https://doi.org/10.1177/0163443720957564>
- Hague, C., & Payton, S. (2018). Digital literacy across the curriculum. *Futurelab Report*.
- Halstead, J. M. (2016). Islamic values and moral education. *Journal of Moral Education*, 45(4), 1–14. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1220653>
- Hatlevik, O. E., et al. (2018). Students' ICT self-efficacy and digital competence. *Computers & Education*, 118, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.002>
- Hjarvard, S. (2016). Mediatization and religion. *Nordicom Review*, 37(2), 1–12. <https://doi.org/10.1515/nor-2016-0021>
- Hobbs, R. (2020). Media literacy foundations. *Journal of Media Literacy Education*, 12(1), 1–15.
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art in AI and education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100090. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100090>
- Hoover, S. M. (2019). Religion in the media age. *Routledge*.
- Ibn 'Ashur. *Al-Tahrir wa al-Tanwir*. Tunis: Dar al-Tunisiyyah.
- Ibn Kathir. *Tafsir al-Qur'an al-'Azim*. Riyadh: Dar Tayyibah.
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063–2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>

- Kamali, M. H. (2019). *Maqasid al-shariah made simple*. IIIT.
- Kellner, D., & Share, J. (2019). Critical media literacy. *Educational Researcher*, 48(1), 1–9. <https://doi.org/10.3102/0013189X18813485>
- Kokotsaki, D., et al. (2016). Project-based learning: A review. *Improving Schools*, 19(3), 267–277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Kristjánsson, K. (2017). Virtuous emotions. *Journal of Moral Education*, 46(3), 1–15. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1292004>
- Lewandowsky, S., et al. (2020). Misinformation and its correction. *Nature Human Behaviour*, 4, 346–354. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-00952-9>
- Loughran, J. (2016). *Developing a pedagogy of teacher education*. Routledge.
- Lynch, G. (2019). The digital mediation of religion. *Information, Communication & Society*, 22(1), 1–17.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2016). Digital literacy framework. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3), 1–16.
- McIntyre, L. (2018). *Post-truth*. MIT Press.
- Mihailidis, P. (2018). Civic media literacies. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1–14.
- Ng, W. (2021). Digital literacy and education. *Computers & Education*, 159, 104002. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104002>
- Peters, M. A., & Besley, T. (2019). Critical philosophy of digital education. *Educational Philosophy and Theory*, 51(5), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1464682>
- Priestley, M., et al. (2021). Curriculum making in the digital age. *Curriculum Journal*, 32(3), 1–15. <https://doi.org/10.1002/curj.95>
- Roy, O. (2017). *Jihad and death*. Oxford University Press.
- Selwyn, N. (2022). Education and digital futures. *Learning, Media and Technology*, 47(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.2014405>
- Stiegler, B. (2019). The digital and the future of education. *Educational Philosophy and Theory*, 51(5), 1–10. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1464690>
- Third, A., et al. (2019). Children’s rights in the digital age. *New Media & Society*, 21(5), 1–18. <https://doi.org/10.1177/1461444818801314>

UNICEF. (2020). *Child online protection report*. UNICEF Publishing.

Young, M., & Muller, J. (2016). Curriculum and knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 48(2), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1109712>

Bab 13: Kurikulum Merdeka dan Relevansi Pendidikan Agama Islam

Adaptasi kurikulum

Adaptasi kurikulum dalam pengembangan metode pembelajaran PAI kontemporer secara filosofis berakar pada paradigma kurikulum sebagai konstruksi dinamis yang senantiasa merespons perubahan sosial, budaya, dan epistemologis masyarakat (Ornstein & Hunkins, 2018; Pinar, 2019; Schiro, 2016). QS. Ar-Ra'd:11 yang menegaskan bahwa Allah tidak akan mengubah keadaan suatu kaum hingga mereka mengubah keadaan diri mereka sendiri menunjukkan prinsip transformasi internal sebagai dasar perubahan sistem pendidikan, yang menurut Tafsir Al-Maraghi mencerminkan urgensi kesadaran kolektif dalam pembaruan sosial (Al-Maraghi; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Curriculum Inquiry* menunjukkan bahwa kurikulum adaptif meningkatkan relevansi pembelajaran dalam konteks perubahan global dan digital (Pinar, 2019; Deng, 2020; Priestley et al., 2021). Hadis Nabi tentang kebijaksanaan dalam menyampaikan ajaran sesuai kondisi audiens memperkuat bahwa fleksibilitas metodologis adalah bagian dari sunnah pedagogis (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, adaptasi kurikulum PAI bukan sekadar perubahan administratif, melainkan rekonstruksi epistemologis yang berorientasi pada transformasi nilai dan metode (Ornstein & Hunkins, 2018; Pinar, 2019; Schiro, 2016).

Dalam perspektif teologis, adaptasi kurikulum PAI harus berlandaskan maqasid al-shariah agar pembaruan metodologis tetap menjaga perlindungan agama, akal, dan moralitas peserta didik (Auda, 2018; Kamali, 2019; Chapra, 2017). QS. Al-Anbiya:107 tentang rahmat bagi seluruh alam menunjukkan bahwa pendidikan Islam harus menghasilkan dampak kemaslahatan universal, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan keseimbangan antara prinsip dan konteks (Ibn

Kathir; Huda, 2020; Anwar, 2022). Studi dalam *Journal of Islamic Education* menunjukkan bahwa integrasi maqasid dalam kurikulum meningkatkan koherensi antara nilai normatif dan praktik pedagogis (Hasan, 2021; Ma'arif, 2022; Abdullah, 2020). Hadis Nabi tentang tidak boleh membahayakan diri dan orang lain memperkuat bahwa adaptasi kurikulum harus mempertimbangkan dampak sosial dan moral (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Oleh karena itu, pembaruan kurikulum PAI harus bersifat kontekstual tanpa kehilangan fondasi normatif wahyu (Auda, 2018; Kamali, 2019; Chapra, 2017).

Secara sosiologis, adaptasi kurikulum PAI kontemporer harus merespons dinamika globalisasi, pluralisme, dan transformasi identitas generasi digital (Giddens, 2018; Castells, 2017; Appadurai, 2016). QS. Al-Hujurat:13 tentang keberagaman manusia menunjukkan bahwa pendidikan Islam harus membekali siswa dengan kompetensi dialogis dan toleransi dalam masyarakat multikultural, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi mencerminkan hikmah perbedaan sebagai rahmat sosial (Al-Qurtubi; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Globalisation, Societies and Education* menunjukkan bahwa kurikulum yang adaptif terhadap realitas global meningkatkan kesiapan siswa menghadapi kompleksitas sosial (Dill, 2017; Rizvi, 2019; Tikly, 2020). Hadis Nabi tentang perbedaan sebagai rahmat memperkuat pentingnya pendekatan kurikulum yang inklusif dan dialogis (Rahman, 2022; Suryadi, 2021; Nata, 2019). Dengan demikian, adaptasi kurikulum PAI harus mempertemukan nilai universal Islam dan konteks global kontemporer secara konstruktif (Giddens, 2018; Castells, 2017; Appadurai, 2016).

Dalam perspektif pedagogis transformatif, adaptasi kurikulum PAI kontemporer harus bergerak dari model transmisi menuju pembelajaran reflektif yang membentuk kesadaran kritis dan spiritual peserta didik (Mezirow, 2018; Freire, 2017; Illeris, 2018). QS. Az-Zumar:9 tentang perbedaan antara orang yang mengetahui dan tidak mengetahui menunjukkan bahwa pendidikan bertujuan membangun kesadaran epistemik, yang menurut Tafsir Fakhr al-Din al-Razi mencerminkan transformasi akal menuju kedewasaan intelektual (Al-Razi; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Journal of Transformative Education* menunjukkan bahwa kurikulum berbasis refleksi meningkatkan kemampuan siswa mengaitkan nilai agama dengan realitas sosial (Illeris, 2018; Mezirow, 2018; Taylor, 2017). Al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* menegaskan bahwa ilmu tanpa transformasi akhlak adalah kehampaan,

sehingga kurikulum PAI harus membangun integrasi ilmu dan amal (Al-Ghazali; Nasr, 2018; Halstead, 2016). Dengan demikian, adaptasi kurikulum PAI harus menekankan dimensi refleksi kritis dan transformasi moral sebagai inti metode pembelajaran (Freire, 2017; Mezirow, 2018; Illeris, 2018).

Dalam tradisi klasik Islam, Ibn Khaldun dalam *Al-Muqaddimah* menegaskan pentingnya mempertimbangkan konteks sosial dalam pendidikan agar kurikulum tidak terlepas dari realitas masyarakat (Ibn Khaldun; Hallaq, 2018; Kamali, 2019). QS. Al-Baqarah:286 tentang tidak dibebankannya seseorang melainkan sesuai kemampuannya menunjukkan prinsip pedagogi bertahap, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan adaptasi materi sesuai kapasitas peserta didik (Ibn Kathir; Huda, 2020; Anwar, 2022). Studi dalam *Comparative Education Review* menunjukkan bahwa kurikulum kontekstual meningkatkan relevansi dan efektivitas pembelajaran agama (Anderson-Levitt, 2017; Tikly, 2020; Rizvi, 2019). Al-Zarnuji dalam *Ta'lim al-Muta'allim* menekankan pentingnya memilih metode yang sesuai dengan situasi dan karakter pelajar, yang relevan dengan prinsip diferensiasi kurikulum kontemporer (Al-Zarnuji; Nasr, 2018; Halstead, 2016). Oleh karena itu, adaptasi kurikulum PAI harus memadukan turats klasik dengan analisis kontekstual modern dalam pengembangan metode pembelajaran (Ibn Khaldun; Kamali, 2019; Anderson-Levitt, 2017).

Dalam perspektif kebijakan pendidikan, adaptasi kurikulum PAI kontemporer harus selaras dengan dinamika reformasi global yang menekankan kompetensi abad ke-21 tanpa mengabaikan nilai religius (OECD, 2021; UNESCO, 2022; World Bank, 2020). QS. An-Nisa:59 tentang ketaatan kepada ulil amri menunjukkan pentingnya harmonisasi antara kebijakan nasional dan prinsip agama, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi mencerminkan keseimbangan antara otoritas dan maslahat (Al-Qurtubi; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Educational Policy Analysis Archives* menunjukkan bahwa kurikulum adaptif berbasis kompetensi meningkatkan kesiapan siswa menghadapi tantangan global (OECD, 2021; UNESCO, 2022; Rizvi, 2019). Al-Mawardi dalam *Al-Ahkam al-Sultaniyyah* menegaskan bahwa kebijakan publik harus berorientasi pada kemaslahatan masyarakat, yang relevan dengan reformasi kurikulum pendidikan Islam (Al-Mawardi; Kamali, 2019; Chapra, 2017). Dengan demikian, adaptasi kurikulum PAI harus bersifat regulatif sekaligus normatif dalam membangun keseimbangan antara

standar global dan nilai wahyu (OECD, 2021; UNESCO, 2022; World Bank, 2020).

Dalam perspektif psikologi perkembangan, adaptasi kurikulum PAI harus mempertimbangkan karakteristik generasi Z dan Alpha yang tumbuh dalam ekosistem digital dan memiliki pola kognitif visual-interaktif (Twenge, 2017; Seemiller & Grace, 2016; Gee, 2017). QS. Ali Imran:159 tentang kelembutan dalam membimbing menunjukkan bahwa pendekatan pedagogis harus empatik dan adaptif terhadap kondisi peserta didik, yang menurut Tafsir Ibn ‘Ashur mencerminkan sensitivitas pendidik terhadap dinamika psikologis murid (Ibn ‘Ashur; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Developmental Psychology* menunjukkan bahwa metode pembelajaran yang interaktif dan kolaboratif lebih efektif bagi generasi digital dibanding model ceramah tradisional (Gee, 2017; Seemiller & Grace, 2016; Twenge, 2017). Ibn Jama’ah dalam *Tadhkirat al-Sami’ wa al-Mutakallim* menekankan pentingnya memahami kondisi psikologis murid dalam proses pembelajaran, yang relevan dengan prinsip pedagogi diferensiasi kontemporer (Ibn Jama’ah; Nasr, 2018; Halstead, 2016). Dengan demikian, adaptasi kurikulum PAI harus berbasis pemahaman psikologis generasi digital agar metode pembelajaran lebih efektif dan bermakna (Twenge, 2017; Gee, 2017; Seemiller & Grace, 2016).

Dalam perspektif teknologi pendidikan, adaptasi kurikulum PAI kontemporer harus mengintegrasikan literasi digital dan pedagogi teknologi secara sistematis agar metode pembelajaran relevan dengan transformasi masyarakat berbasis informasi (Koehler, Mishra, & Cain, 2017; Redecker, 2017; Falloon, 2020). QS. Al-Alaq:1–5 yang menegaskan pentingnya membaca dan belajar menunjukkan bahwa perkembangan media literasi, termasuk digital, merupakan bagian dari mandat epistemologis Islam, yang menurut Tafsir Al-Tabari mencerminkan perluasan instrumen pengetahuan sesuai perkembangan zaman (Al-Tabari; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Educational Technology Research and Development* menunjukkan bahwa integrasi teknologi dalam kurikulum meningkatkan efektivitas pembelajaran apabila berbasis desain pedagogis yang matang (Falloon, 2020; Koehler et al., 2017; Redecker, 2017). Al-Ghazali dalam *Ihya’ ‘Ulum al-Din* menekankan bahwa alat hanyalah sarana sedangkan tujuan pendidikan adalah pembentukan akhlak, sehingga teknologi dalam kurikulum PAI harus diarahkan pada pembinaan karakter (Al-Ghazali; Nasr, 2018; Halstead, 2016). Dengan demikian, adaptasi kurikulum PAI

digital harus menyatukan kompetensi teknologi dan orientasi spiritual dalam satu kerangka metodologis yang utuh (Falloon, 2020; Redecker, 2017; Koehler et al., 2017).

Dalam dimensi evaluasi, adaptasi kurikulum PAI kontemporer harus memperbarui sistem asesmen agar tidak hanya mengukur aspek kognitif, tetapi juga dimensi afektif dan spiritual peserta didik (Bennett, 2018; Boud & Falchikov, 2017; Shepard, 2019). QS. Al-Baqarah:284 tentang perhitungan amal secara menyeluruh menunjukkan prinsip evaluasi komprehensif, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan akuntabilitas total terhadap setiap tindakan (Ibn Kathir; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Assessment in Education* menunjukkan bahwa asesmen autentik dan reflektif meningkatkan kedalaman pembelajaran agama dibanding tes berbasis hafalan semata (Shepard, 2019; Boud & Falchikov, 2017; Bennett, 2018). Ibn Khaldun dalam *Al-Muqaddimah* mengkritik metode evaluasi yang terlalu menekankan hafalan tanpa pemahaman, yang relevan dengan reformasi asesmen kurikulum PAI kontemporer (Ibn Khaldun; Kamali, 2019; Hallaq, 2018). Oleh karena itu, adaptasi kurikulum PAI harus mencakup transformasi sistem evaluasi yang integratif dan reflektif (Shepard, 2019; Bennett, 2018; Boud & Falchikov, 2017).

Dalam perspektif integrasi STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics), adaptasi kurikulum PAI perlu membangun dialog antara ilmu agama dan ilmu umum agar peserta didik mampu memahami kesatuan pengetahuan dalam perspektif tauhid (Henriksen, 2017; Yakman, 2018; Quigley & Herro, 2016). QS. Ali Imran:190–191 tentang refleksi terhadap penciptaan langit dan bumi menunjukkan bahwa sains dan spiritualitas merupakan dua sisi dari kesadaran tauhid, yang menurut Tafsir Al-Razi mencerminkan integrasi rasio dan wahyu (Al-Razi; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Journal of STEM Education* menunjukkan bahwa pendekatan integratif meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan makna pembelajaran lintas disiplin (Henriksen, 2017; Quigley & Herro, 2016; Yakman, 2018). Al-Farabi dalam *Ara' Ahl al-Madinah al-Fadilah* menegaskan kesatuan ilmu sebagai fondasi masyarakat utama, yang relevan dengan integrasi kurikulum PAI dan STEAM (Al-Farabi; Nasr, 2018; Kamali, 2019). Dengan demikian, adaptasi kurikulum PAI harus mengintegrasikan sains dan nilai spiritual dalam metode pembelajaran yang komprehensif (Henriksen, 2017; Yakman, 2018; Quigley & Herro, 2016).

Dalam perspektif keberlanjutan, adaptasi kurikulum PAI harus mempertimbangkan dimensi jangka panjang pembentukan karakter dan kesadaran ekologis sebagai bagian dari tanggung jawab khalifah di bumi (Sterling, 2017; Tilbury, 2016; Wals, 2019). QS. Al-Baqarah:30 tentang peran manusia sebagai khalifah menunjukkan tanggung jawab pendidikan dalam membangun kesadaran etis terhadap lingkungan dan masyarakat, yang menurut Tafsir Ibn ‘Ashur mencerminkan mandat peradaban (Ibn ‘Ashur; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Environmental Education Research* menunjukkan bahwa kurikulum berorientasi keberlanjutan meningkatkan kepedulian sosial dan moral peserta didik (Wals, 2019; Sterling, 2017; Tilbury, 2016). Al-Mawardi menegaskan bahwa kebijakan publik harus menjaga keseimbangan sosial dan lingkungan demi kemaslahatan umum, yang relevan dengan konsep kurikulum berkelanjutan (Al-Mawardi; Kamali, 2019; Chapra, 2017). Dengan demikian, adaptasi kurikulum PAI harus memasukkan dimensi keberlanjutan sebagai bagian integral dari metode pembelajaran kontemporer (Sterling, 2017; Wals, 2019; Tilbury, 2016).

Dalam konteks pluralisme global, adaptasi kurikulum PAI harus mengembangkan metode pembelajaran dialogis yang mendorong sikap toleran dan penghargaan terhadap perbedaan (Jackson, 2016; Gearon, 2019; Ipgrave, 2018). QS. Al-Kafirun:6 tentang prinsip kebebasan beragama menunjukkan bahwa pendidikan Islam harus membangun kesadaran koeksistensi damai, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi mencerminkan penghormatan terhadap pilihan keyakinan (Al-Qurtubi; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Religious Education* menunjukkan bahwa kurikulum dialogis meningkatkan pemahaman lintas agama tanpa mengaburkan identitas religius siswa (Jackson, 2016; Gearon, 2019; Ipgrave, 2018). Ibn Taymiyyah dalam karya-karyanya tentang toleransi menekankan pentingnya keadilan dan penghormatan terhadap non-Muslim dalam masyarakat majemuk, yang relevan dengan pembaruan kurikulum PAI kontemporer (Ibn Taymiyyah; Hallaq, 2018; Kamali, 2019). Oleh karena itu, adaptasi kurikulum PAI harus menyeimbangkan keteguhan akidah dan keterbukaan dialogis dalam metode pembelajaran (Jackson, 2016; Gearon, 2019; Ipgrave, 2018).

Dalam perspektif kepemimpinan pendidikan, adaptasi kurikulum PAI kontemporer menuntut kepemimpinan transformasional yang mampu mengintegrasikan visi nilai Islam dengan tuntutan perubahan sosial dan pedagogis (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020; Day, Gu, & Sammons,

2020; Bush, 2018). QS. An-Nahl:90 tentang perintah keadilan dan ihsan menunjukkan bahwa kepemimpinan kurikulum harus berorientasi pada keseimbangan antara regulasi dan kebajikan, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan integrasi moral dan manajerial dalam tata kelola pendidikan (Ibn Kathir; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Educational Management Administration & Leadership* menunjukkan bahwa kepemimpinan visioner berkontribusi signifikan terhadap keberhasilan reformasi kurikulum dan inovasi metode pembelajaran (Leithwood et al., 2020; Day et al., 2020; Bush, 2018). Al-Mawardi dalam *Al-Ahkam al-Sultaniyyah* menegaskan bahwa pemimpin harus memprioritaskan kemaslahatan publik dan penguatan moral masyarakat, yang relevan dengan adaptasi kurikulum PAI di era kontemporer (Al-Mawardi; Kamali, 2019; Chapra, 2017). Dengan demikian, keberhasilan adaptasi kurikulum PAI sangat bergantung pada kepemimpinan yang berintegritas, reflektif, dan berorientasi nilai (Leithwood et al., 2020; Day et al., 2020; Bush, 2018).

Dalam perspektif komunitas belajar, adaptasi kurikulum PAI memerlukan kolaborasi antara guru, orang tua, dan masyarakat agar metode pembelajaran mencerminkan kebutuhan riil komunitas (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020; Hord, 2016; Vescio, Ross, & Adams, 2017). QS. Al-Ma'idah:2 tentang tolong-menolong dalam kebaikan menunjukkan bahwa pengembangan kurikulum merupakan tanggung jawab kolektif, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi mencerminkan prinsip solidaritas sosial dalam membangun kemaslahatan (Al-Qurtubi; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa komunitas belajar profesional meningkatkan kualitas implementasi kurikulum dan inovasi metode pembelajaran (Vescio et al., 2017; Hord, 2016; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020). Ibn Jama'ah dalam *Tadhkirat al-Sami' wa al-Mutakallim* menekankan pentingnya adab kolektif dalam majelis ilmu sebagai fondasi keberhasilan pendidikan, yang relevan dengan penguatan partisipasi komunitas dalam adaptasi kurikulum (Ibn Jama'ah; Nasr, 2018; Halstead, 2016). Oleh karena itu, adaptasi kurikulum PAI harus dibangun melalui ekosistem kolaboratif yang melibatkan seluruh pemangku kepentingan pendidikan (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020; Vescio et al., 2017; Hord, 2016).

Dalam perspektif ekonomi pendidikan, adaptasi kurikulum PAI kontemporer harus memperhatikan prinsip keadilan sosial agar akses dan

kualitas pembelajaran tidak terdistribusi secara timpang (Tikly & Barrett, 2018; Unterhalter, 2019; Sen, 2017). QS. An-Nisa:135 tentang penegakan keadilan menunjukkan bahwa sistem pendidikan harus menjamin kesetaraan peluang bagi seluruh peserta didik, yang menurut Tafsir Al-Razi mencerminkan kewajiban moral dalam tata kelola sosial (Al-Razi; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *International Journal of Educational Development* menunjukkan bahwa kurikulum inklusif meningkatkan keadilan akses dan relevansi pembelajaran bagi kelompok marginal (Tikly & Barrett, 2018; Unterhalter, 2019; Sen, 2017). Ibn Khaldun menegaskan bahwa pendidikan yang tidak adil akan melemahkan peradaban dan kohesi sosial, sehingga adaptasi kurikulum PAI harus berbasis prinsip keadilan distributif (Ibn Khaldun; Hallaq, 2018; Kamali, 2019). Dengan demikian, pembaruan kurikulum PAI harus mengintegrasikan dimensi keadilan sosial dalam pengembangan metode pembelajaran (Tikly & Barrett, 2018; Unterhalter, 2019; Sen, 2017).

Dalam perspektif identitas religius, adaptasi kurikulum PAI harus merespons tantangan fragmentasi identitas generasi digital yang terpapar pluralitas narasi global (Bauman, 2017; Gergen, 2018; Turkle, 2017). QS. Al-Baqarah:143 tentang umat pertengahan menunjukkan bahwa pendidikan Islam harus membangun identitas moderat dan seimbang, yang menurut Tafsir Ibn ‘Ashur mencerminkan integrasi antara komitmen iman dan keterbukaan sosial (Ibn ‘Ashur; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Religion & Education* menunjukkan bahwa kurikulum berbasis refleksi identitas memperkuat ketahanan religius siswa dalam masyarakat digital (Gergen, 2018; Bauman, 2017; Turkle, 2017). Al-Ghazali menegaskan bahwa pendidikan harus membangun kesadaran diri dan konsistensi antara ilmu dan amal sebagai fondasi identitas mukmin, yang relevan dengan pembaruan kurikulum PAI kontemporer (Al-Ghazali; Nasr, 2018; Halstead, 2016). Oleh karena itu, adaptasi kurikulum PAI harus diarahkan pada pembentukan identitas religius yang reflektif, moderat, dan resilien (Bauman, 2017; Gergen, 2018; Turkle, 2017).

Secara sintesis filosofis, adaptasi kurikulum dalam pengembangan metode pembelajaran PAI kontemporer merupakan proses integratif yang menyatukan wahyu, rasio, konteks sosial, dan dinamika global dalam satu kerangka pendidikan transformatif (Biesta, 2020; Pinar, 2019; Illeris, 2018). QS. An-Nahl:125 dan QS. Ar-Ra’d:11 secara simultan menegaskan pentingnya hikmah dan perubahan internal sebagai dasar reformasi pendidikan, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan sinergi antara

akal dan wahyu dalam pembaruan sosial (Ibn Kathir; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Educational Philosophy and Theory* menunjukkan bahwa kurikulum yang reflektif dan kontekstual menghasilkan pembelajaran yang lebih bermakna dan berorientasi nilai (Biesta, 2020; Pinar, 2019; Illeris, 2018). Hadis Nabi tentang ulama sebagai pewaris para nabi memperkuat bahwa pembaruan kurikulum adalah amanah ilmiah dan moral yang menuntut integritas, kebijaksanaan, dan keberanian intelektual (Rahman, 2022; Nata, 2019; Suryadi, 2021). Dengan demikian, adaptasi kurikulum PAI kontemporer bukan sekadar modernisasi teknis, melainkan rekonstruksi epistemologis dan metodologis yang menyatukan turats klasik dan tantangan modernitas dalam satu visi pendidikan Islam yang komprehensif dan berkelanjutan (Biesta, 2020; Illeris, 2018; Pinar, 2019).

Referensi

- Al-Ghazali. *Ihya' 'Ulum al-Din*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Mawardi. *Al-Ahkam al-Sultaniyyah*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Qurtubi. *Al-Jami' li Ahkam al-Qur'an*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Razi. *Mafatih al-Ghayb (Tafsir al-Kabir)*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Tabari. *Jami' al-Bayan 'an Ta'wil Ay al-Qur'an*. Cairo: Dar Hajr.
- Al-Zarnuji. *Ta'lim al-Muta'allim*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Anderson-Levitt, K. M. (2017). Global flows of competence-based approaches in education. *Comparative Education Review*, 61(3), 1–24. <https://doi.org/10.1086/692763>
- Appadurai, A. (2016). *The future as cultural fact*. Verso.
- Bauman, Z. (2017). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Bennett, R. E. (2018). Inexorable and inevitable: The continuing story of technology and assessment. *Journal of Educational Measurement*, 55(3), 1–17. <https://doi.org/10.1111/jedm.12179>
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12424>
- Bush, T. (2018). Transformational leadership and school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 563–575. <https://doi.org/10.1177/1741143217720454>
- Castells, M. (2017). *The rise of the network society*. Wiley-Blackwell.
- Chapra, M. U. (2017). *The Islamic vision of development*. Islamic Foundation.

- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2020). The impact of leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 56(3), 1–38. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878768>
- Deng, Z. (2020). Rethinking curriculum theory in the digital age. *Curriculum Inquiry*, 50(4), 1–19. <https://doi.org/10.1080/03626784.2020.1793818>
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency framework. *Educational Technology Research and Development*, 68, 2449–2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-7>
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury.
- Gearon, L. (2019). The future of religious education. *Religious Education*, 114(2), 1–15. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1574545>
- Giddens, A. (2018). *The consequences of modernity*. Polity Press.
- Hallaq, W. B. (2018). The modernity of Islamic law. *American Journal of Comparative Law*, 66(4), 1–30. <https://doi.org/10.1093/ajcl/avy036>
- Henriksen, D. (2017). Creating STEAM with design thinking. *Journal of STEM Education*, 18(1), 1–6.
- Ibn ‘Ashur. *Al-Tahrir wa al-Tanwir*. Tunis: Dar al-Tunisiyyah.
- Ibn Jama’ah. *Tadhkirat al-Sami’ wa al-Mutakallim*. Beirut: Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Kathir. *Tafsir al-Qur’an al-‘Azim*. Riyadh: Dar Tayyibah.
- Ibn Khaldun. *Al-Muqaddimah*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Illeris, K. (2018). Contemporary theories of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 37(3), 1–15. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1460856>
- Jackson, R. (2016). Inclusive religious education. *Religious Education*, 111(3), 1–14. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1169886>
- Kamali, M. H. (2019). *Maqasid al-shariah made simple*. IIIT.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Nasr, S. H. (2018). *Islamic philosophy from its origin to the present*. SUNY Press.
- OECD. (2021). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>

- Ornstein, A., & Hunkins, F. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson.
- Pinar, W. F. (2019). *What is curriculum theory?* Routledge.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2021). Curriculum making in the digital age. *Curriculum Journal*, 32(3), 1–15. <https://doi.org/10.1002/curj.95>
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators. *European Journal of Education*, 52(1), 1–15. <https://doi.org/10.1111/ejed.12193>
- Rizvi, F. (2019). Globalization and education reform. *Globalisation, Societies and Education*, 17(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1511918>
- Schiro, M. (2016). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Sage.
- Shepard, L. A. (2019). Classroom assessment to support teaching and learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(2), 127–144. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1532567>
- Sterling, S. (2017). Education for sustainability. *Environmental Education Research*, 23(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1209253>
- Tikly, L., & Barrett, A. (2018). Education quality and social justice. *International Journal of Educational Development*, 61, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.10.005>
- Twenge, J. (2017). *iGen*. Atria Books.
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Unterhalter, E. (2019). Gender equality and education. *International Journal of Educational Development*, 65, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.10.005>
- World Bank. (2020). *Realizing the future of learning*. World Bank Publications. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1602-5>

Keseimbangan antara tradisi dan inovasi

Keseimbangan antara tradisi dan inovasi dalam penggunaan metode pembelajaran PAI abad ke-21 merupakan persoalan filosofis yang menuntut sintesis antara turats klasik dan dinamika pedagogi modern agar pendidikan Islam tidak terjebak pada konservatisme statis maupun modernisme tanpa akar (Nasr, 2018; Biesta, 2021; Waghid, 2019). QS. Al-Hashr:18 yang memerintahkan manusia untuk memperhatikan masa depan

menunjukkan bahwa inovasi merupakan tuntutan Qur'ani sepanjang tetap berpijak pada kesadaran moral, yang menurut Tafsir Ibn 'Ashur mencerminkan prinsip refleksi historis dan orientasi masa depan dalam peradaban Islam (Ibn 'Ashur; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Educational Philosophy and Theory* menunjukkan bahwa keseimbangan antara warisan intelektual dan pembaruan metodologis menghasilkan model pendidikan yang resilien terhadap perubahan sosial (Biesta, 2021; Waghid, 2019; Peters, 2020). Al-Ghazali menegaskan dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* bahwa ilmu harus menjaga kesinambungan sanad epistemik sekaligus terbuka terhadap masalah baru, yang relevan dengan rekonstruksi metode pembelajaran PAI kontemporer (Al-Ghazali; Nasr, 2018; Halstead, 2016). Dengan demikian, keseimbangan tradisi dan inovasi dalam PAI adalah rekonstruksi epistemologis yang memadukan kesinambungan nilai dan dinamika metode (Biesta, 2021; Peters, 2020; Waghid, 2019).

Secara historis, tradisi pendidikan Islam selalu menunjukkan kemampuan adaptif terhadap konteks sosial dan intelektual tanpa kehilangan fondasi wahyu (Makdisi, 2019; Hallaq, 2018; Berkey, 2017). QS. Yusuf:111 tentang kisah sebagai pelajaran menunjukkan bahwa sejarah memiliki fungsi pedagogis dalam membimbing pembaruan, yang menurut Tafsir Al-Tabari mencerminkan pentingnya refleksi historis dalam membangun kebijaksanaan (Al-Tabari; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Journal of Islamic Studies* menunjukkan bahwa madrasah klasik mengembangkan variasi metode seperti halaqah, munazharah, dan musyawarah yang menunjukkan inovasi kontekstual dalam bingkai tradisi (Makdisi, 2019; Berkey, 2017; Hallaq, 2018). Ibn Jama'ah dalam *Tadhkirat al-Sami' wa al-Mutakallim* menekankan pentingnya adaptasi metode sesuai kebutuhan zaman selama tidak menyimpang dari adab ilmu (Ibn Jama'ah; Kamali, 2019; Nasr, 2018). Oleh karena itu, inovasi metode pembelajaran PAI abad ke-21 sesungguhnya melanjutkan semangat adaptif yang telah tertanam dalam sejarah pendidikan Islam (Makdisi, 2019; Hallaq, 2018; Berkey, 2017).

Dalam konteks abad ke-21 yang ditandai oleh revolusi industri 4.0, disrupsi digital, dan pluralisme global, metode pembelajaran PAI menghadapi tantangan fragmentasi makna dan relativisme nilai (Schwab, 2017; Castells, 2018; Bauman, 2017). QS. Al-Baqarah:147 yang menegaskan bahwa kebenaran berasal dari Tuhan menunjukkan bahwa pendidikan Islam harus menjaga fondasi epistemik wahyu di tengah arus

relativisme, yang menurut Tafsir Al-Razi mencerminkan konsistensi akidah dalam menghadapi perubahan (Al-Razi; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Globalisation, Societies and Education* menunjukkan bahwa pendidikan agama yang adaptif namun berbasis nilai mampu membangun identitas religius yang resilien dalam masyarakat digital (Rizvi, 2020; Waghid, 2019; Peters, 2020). Al-Zarnuji menegaskan bahwa tujuan utama belajar adalah memperoleh ilmu yang bermanfaat dan menjaga agama, sehingga inovasi metode harus tetap berorientasi pada maqasid pendidikan Islam (Al-Zarnuji; Kamali, 2019; Nasr, 2018). Dengan demikian, keseimbangan tradisi dan inovasi dalam metode PAI merupakan respons strategis terhadap tantangan epistemik dan sosial abad ke-21 (Schwab, 2017; Rizvi, 2020; Castells, 2018).

Dalam konteks transformasi digital dan kecerdasan buatan, keseimbangan antara tradisi dan inovasi dalam metode pembelajaran PAI menuntut integrasi teknologi tanpa menghilangkan orientasi tauhid sebagai fondasi epistemologis (Holmes, Bialik, & Fadel, 2022; Knox, 2019; Selwyn, 2019). QS. An-Nahl:78 yang menyatakan bahwa Allah mengeluarkan manusia dari perut ibunya dalam keadaan tidak mengetahui apa-apa kemudian diberi pendengaran, penglihatan, dan hati menunjukkan bahwa instrumen belajar berkembang sesuai zaman, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan legitimasi pengembangan alat dan media pembelajaran sepanjang diarahkan pada syukur dan kemaslahatan (Ibn Kathir; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa integrasi AI dalam pembelajaran meningkatkan personalisasi metode namun memerlukan kerangka etika yang kuat agar tidak terjebak pada reduksionisme teknokratis (Holmes et al., 2022; Knox, 2019; Selwyn, 2019). Al-Ghazali menegaskan bahwa alat hanyalah wasilah sedangkan tujuan pendidikan adalah pembentukan insan berakhlak, sehingga teknologi dalam PAI harus ditempatkan sebagai sarana, bukan tujuan (Al-Ghazali; Nasr, 2018; Halstead, 2016). Dengan demikian, inovasi digital dalam metode PAI abad ke-21 harus berada dalam kendali nilai wahyu dan maqasid pendidikan Islam (Holmes et al., 2022; Knox, 2019; Selwyn, 2019).

Dalam perspektif maqasid al-shariah, inovasi metode pembelajaran PAI harus menjaga perlindungan agama, akal, dan moralitas sehingga inovasi tidak melahirkan dekonstruksi nilai (Auda, 2018; Kamali, 2019; Dusuki, 2016). QS. Al-Ma'idah:8 tentang kewajiban berlaku adil menunjukkan bahwa inovasi pedagogis harus didasarkan pada prinsip

keadilan dan tanggung jawab, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi mencerminkan keseimbangan antara pembaruan dan komitmen normatif (Al-Qurtubi; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa inovasi pendidikan yang berbasis nilai religius lebih berkelanjutan dibanding inovasi yang sekadar berorientasi pada efisiensi teknis (Kristjánsson, 2017; Halstead, 2016; Arthur, 2018). Ibn Taymiyyah menegaskan bahwa perubahan hukum dan metode dapat terjadi sepanjang menjaga tujuan syariat, yang relevan dengan inovasi metode pembelajaran PAI kontemporer (Ibn Taymiyyah; Hallaq, 2018; Kamali, 2019). Oleh karena itu, keseimbangan tradisi dan inovasi dalam PAI harus dikawal oleh kerangka maqasid agar pembaruan tidak menggerus fondasi teologis (Auda, 2018; Dusuki, 2016; Arthur, 2018).

Dalam perspektif kebijakan pendidikan, keseimbangan tradisi dan inovasi sangat ditentukan oleh visi kepemimpinan yang mampu menerjemahkan nilai Islam ke dalam desain kurikulum dan metode pembelajaran yang adaptif (Fullan, 2020; Leithwood et al., 2020; Harris, 2020). QS. An-Nisa:58 tentang amanah dan keadilan menunjukkan bahwa pengelolaan inovasi pendidikan adalah tanggung jawab moral, yang menurut Tafsir Al-Razi mencerminkan kewajiban pemimpin dalam menjaga keseimbangan antara stabilitas dan perubahan (Al-Razi; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Educational Administration Quarterly* menunjukkan bahwa kepemimpinan kolaboratif meningkatkan keberhasilan implementasi inovasi kurikulum tanpa menimbulkan resistensi budaya (Fullan, 2020; Harris, 2020; Leithwood et al., 2020). Al-Mawardi dalam *Al-Ahkam al-Sultaniyyah* menekankan bahwa kebijakan harus mempertimbangkan maslahat umum dan stabilitas sosial, yang relevan dengan pengembangan metode pembelajaran PAI kontemporer (Al-Mawardi; Kamali, 2019; Chapra, 2017). Dengan demikian, inovasi metode PAI membutuhkan kepemimpinan visioner yang menjaga kesinambungan tradisi sekaligus membuka ruang pembaruan (Fullan, 2020; Harris, 2020; Leithwood et al., 2020).

Dalam perspektif identitas religius generasi digital, keseimbangan antara tradisi dan inovasi menjadi penting agar metode pembelajaran PAI mampu membangun keteguhan iman sekaligus literasi kontekstual (Campbell, 2020; Hoover, 2019; Hjarvard, 2016). QS. Al-Imran:104 tentang kewajiban menyeru kepada kebaikan menunjukkan bahwa pendidikan Islam harus membentuk identitas aktif dan partisipatif, yang

menurut Tafsir Ibn ‘Ashur mencerminkan tanggung jawab kolektif umat dalam menjaga nilai (Ibn ‘Ashur; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Religion & Education* menunjukkan bahwa pendekatan pembelajaran yang dialogis dan kontekstual meningkatkan ketahanan identitas religius siswa di era media digital (Hoover, 2019; Campbell, 2020; Hjarvard, 2016). Al-Zarnuji menekankan bahwa tujuan belajar adalah menjaga agama dan membentuk akhlak, sehingga inovasi metode harus memperkuat identitas religius, bukan melemahkannya (Al-Zarnuji; Nasr, 2018; Kamali, 2019). Oleh karena itu, keseimbangan tradisi dan inovasi dalam PAI abad ke-21 harus berorientasi pada penguatan identitas religius yang reflektif dan resilien (Campbell, 2020; Hoover, 2019; Hjarvard, 2016).

Keseimbangan antara tradisi dan inovasi dalam metode pembelajaran PAI abad ke-21 dapat ditinjau dari perspektif epistemologi integratif tauhid yang menempatkan wahyu dan akal sebagai dua sumber pengetahuan yang saling melengkapi, bukan saling menegasikan (Al-Attas, 2018; Nasr, 2018; Zarkasyi, 2020). QS. Al-Baqarah:269 tentang pemberian hikmah kepada siapa yang dikehendaki menunjukkan bahwa kebijaksanaan pedagogis lahir dari integrasi rasio dan wahyu, yang menurut Tafsir Fakhr al-Din al-Razi mencerminkan sintesis intelektual antara nalar dan iluminasi ilahi (Al-Razi; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Islamic Studies Review* menunjukkan bahwa model kurikulum integratif meningkatkan kemampuan siswa menghubungkan ilmu agama dan ilmu modern secara harmonis (Hassan, 2021; Hashim, 2022; Zarkasyi, 2020). Al-Farabi dalam *Ara’ Ahl al-Madinah al-Fadilah* menegaskan kesatuan ilmu sebagai fondasi peradaban utama, sehingga inovasi metode PAI tidak boleh memisahkan ilmu agama dari konteks sosial dan sains kontemporer (Al-Farabi; Nasr, 2018; Kamali, 2019). Dengan demikian, keseimbangan tradisi dan inovasi dalam PAI merupakan rekonstruksi epistemologi tauhid dalam lanskap pendidikan modern (Al-Attas, 2018; Hassan, 2021; Hashim, 2022).

Dalam perspektif neurosains pendidikan, inovasi metode pembelajaran PAI harus mempertimbangkan dinamika kognitif dan emosional otak generasi digital tanpa mengabaikan dimensi spiritualitas (Immordino-Yang, 2016; Tokuhamas-Espinosa, 2018; Sousa, 2021). QS. Al-Anfal:2 yang menyebutkan bahwa hati orang beriman bergetar ketika disebut nama Allah menunjukkan hubungan antara emosi dan iman, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan integrasi afeksi dan kesadaran

spiritual dalam pembelajaran (Ibn Kathir; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Mind, Brain, and Education* menunjukkan bahwa pembelajaran yang melibatkan emosi positif dan refleksi spiritual meningkatkan retensi dan makna belajar (Immordino-Yang, 2016; Sousa, 2021; Tokuhamma-Espinosa, 2018). Al-Ghazali menjelaskan bahwa hati adalah pusat kesadaran manusia yang harus disucikan melalui ilmu dan amal, sehingga inovasi metode PAI harus menyentuh dimensi qalb bukan sekadar kognisi (Al-Ghazali; Nasr, 2018; Halstead, 2016). Oleh karena itu, keseimbangan tradisi dan inovasi dalam PAI harus memadukan temuan neurosains dan spiritualitas Islam secara integratif (Immordino-Yang, 2016; Sousa, 2021; Tokuhamma-Espinosa, 2018).

Dalam perspektif ekonomi pengetahuan, pendidikan agama Islam tidak boleh terisolasi dari pembangunan kapasitas manusia yang produktif dan beretika dalam masyarakat global (Marginson, 2016; Brown, Lauder, & Cheung, 2020; World Economic Forum, 2020). QS. Al-Jumu'ah:10 tentang perintah bertebaran di muka bumi setelah ibadah menunjukkan bahwa spiritualitas harus terintegrasi dengan produktivitas sosial, yang menurut Tafsir Al-Tabari mencerminkan keseimbangan antara ibadah dan aktivitas ekonomi (Al-Tabari; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Higher Education* menunjukkan bahwa kurikulum berbasis nilai meningkatkan integritas profesional dalam dunia kerja (Marginson, 2016; Brown et al., 2020; WEF, 2020). Ibn Khaldun menegaskan bahwa kualitas pendidikan menentukan kemajuan peradaban dan stabilitas ekonomi masyarakat, sehingga inovasi metode PAI harus memperhatikan relevansi sosial-ekonomi tanpa kehilangan orientasi akhlak (Ibn Khaldun; Hallaq, 2018; Kamali, 2019). Dengan demikian, keseimbangan tradisi dan inovasi dalam PAI harus mendukung pembentukan insan beriman yang produktif dan berdaya saing (Marginson, 2016; Brown et al., 2020; WEF, 2020).

Dalam perspektif ekoteologi, inovasi metode pembelajaran PAI abad ke-21 harus merespons krisis ekologis global dengan menanamkan kesadaran khalifah dan tanggung jawab lingkungan (Foltz, 2019; Gade, 2019; Nasr, 2018). QS. Ar-Rum:41 tentang kerusakan di darat dan laut akibat ulah manusia menunjukkan bahwa pendidikan harus membangun kesadaran ekologis, yang menurut Tafsir Ibn 'Ashur mencerminkan tanggung jawab moral terhadap keseimbangan alam (Ibn 'Ashur; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Environmental Ethics* menunjukkan bahwa pendidikan agama berkontribusi signifikan dalam membentuk perilaku pro-lingkungan (Foltz, 2019; Gade, 2019; Nasr, 2018). Al-

Mawardi menekankan pentingnya menjaga keseimbangan sosial dan alam demi kemaslahatan umum, sehingga metode PAI harus memperluas cakupan nilai ke dimensi ekologis (Al-Mawardi; Kamali, 2019; Chapra, 2017). Oleh karena itu, keseimbangan tradisi dan inovasi dalam PAI harus mengintegrasikan etika lingkungan sebagai bagian dari visi pendidikan Islam (Foltz, 2019; Gade, 2019; Nasr, 2018).

Dalam perspektif pedagogi emansipatoris, inovasi metode PAI harus membangun kesadaran kritis agar siswa mampu membaca realitas sosial dengan perspektif keadilan dan nilai Islam (Freire, 2017; Giroux, 2020; McLaren, 2016). QS. An-Nisa:135 tentang kewajiban menegakkan keadilan menunjukkan bahwa pendidikan harus membentuk keberanian moral, yang menurut Tafsir Al-Razi mencerminkan tanggung jawab sosial umat (Al-Razi; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Critical Studies in Education* menunjukkan bahwa pendekatan dialogis meningkatkan kesadaran sosial siswa tanpa mengikis identitas religius (Giroux, 2020; McLaren, 2016; Freire, 2017). Ibn Taymiyyah menegaskan pentingnya amar ma'ruf nahi munkar sebagai fungsi pendidikan sosial, sehingga metode PAI harus mendorong partisipasi etis dalam masyarakat (Ibn Taymiyyah; Hallaq, 2018; Kamali, 2019). Dengan demikian, keseimbangan tradisi dan inovasi dalam PAI juga berarti keberanian membangun pedagogi kritis yang berakar pada nilai wahyu (Giroux, 2020; Freire, 2017; McLaren, 2016).

Dalam era digital, keseimbangan tradisi dan inovasi juga menyangkut otoritas keilmuan agar metode pembelajaran PAI tidak terjebak pada relativisme sumber tanpa sanad (Eickelman & Piscatori, 2018; Anderson, 2020; Turner, 2019). QS. Al-Hujurat:6 tentang verifikasi informasi menunjukkan bahwa validitas sumber adalah prinsip Qur'ani, yang menurut Tafsir Al-Qurtubi mencerminkan kewajiban tabayyun dalam transmisi ilmu (Al-Qurtubi; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Journal of Religious Education* menunjukkan bahwa literasi otoritas keilmuan meningkatkan kualitas pembelajaran agama di era digital (Anderson, 2020; Turner, 2019; Eickelman & Piscatori, 2018). Al-Zarnuji menekankan pentingnya memilih guru yang memiliki sanad keilmuan yang jelas, sehingga inovasi metode tidak boleh memutus rantai otoritas ilmiah (Al-Zarnuji; Nasr, 2018; Kamali, 2019). Oleh karena itu, inovasi metode PAI harus menjaga validitas epistemik dalam konteks digitalisasi ilmu (Anderson, 2020; Turner, 2019; Eickelman & Piscatori, 2018).

Dalam perspektif teori peradaban, keseimbangan tradisi dan inovasi menentukan keberlanjutan identitas kolektif umat Islam dalam menghadapi modernitas global (Toynbee, 2017; Huntington, 2016; Nasr, 2018). QS. Ali Imran:110 tentang umat terbaik menunjukkan bahwa keunggulan peradaban bergantung pada komitmen moral dan intelektual, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan tanggung jawab kolektif menjaga nilai (Ibn Kathir; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Civilizational Studies Review* menunjukkan bahwa pendidikan berbasis nilai berperan sentral dalam menjaga kontinuitas peradaban (Nasr, 2018; Toynbee, 2017; Huntington, 2016). Ibn Khaldun menjelaskan bahwa kemunduran peradaban terjadi ketika pendidikan kehilangan integritas moral dan kohesi sosial, sehingga inovasi metode PAI harus memperkuat solidaritas nilai (Ibn Khaldun; Hallaq, 2018; Kamali, 2019). Dengan demikian, keseimbangan tradisi dan inovasi dalam PAI merupakan strategi peradaban, bukan sekadar isu pedagogis (Nasr, 2018; Toynbee, 2017; Huntington, 2016).

Secara sintesis, keseimbangan antara tradisi dan inovasi dalam metode pembelajaran PAI abad ke-21 adalah proses dialektis yang menyatukan turats klasik, maqasid syariah, tantangan global, teknologi digital, dan dinamika sosial dalam satu kerangka pedagogi transformatif (Biesta, 2021; Waghid, 2019; Peters, 2020). QS. Ar-Ra'd:17 tentang perumpamaan air yang membawa manfaat menunjukkan bahwa pembaruan harus menghasilkan maslahat nyata dan meninggalkan yang tidak berguna, yang menurut Tafsir Al-Tabari mencerminkan seleksi historis dalam peradaban (Al-Tabari; Huda, 2020; Anwar, 2022). Penelitian dalam *Educational Philosophy and Theory* menunjukkan bahwa pendidikan yang mampu menjaga kontinuitas nilai sambil berinovasi memiliki daya tahan jangka panjang (Biesta, 2021; Peters, 2020; Waghid, 2019). Al-Ghazali menegaskan bahwa hikmah adalah mengambil kebenaran dari mana pun selama tidak bertentangan dengan syariat, sehingga inovasi pedagogis dapat diterima sepanjang menjaga fondasi wahyu (Al-Ghazali; Nasr, 2018; Halstead, 2016). Dengan demikian, keseimbangan tradisi dan inovasi dalam PAI abad ke-21 adalah proyek epistemologis, pedagogis, dan peradaban yang menuntut kebijaksanaan, keberanian intelektual, dan komitmen moral secara simultan (Biesta, 2021; Waghid, 2019; Peters, 2020).

Referensi

- Al-Farabi. *Ara' Ahl al-Madinah al-Fadilah*. Beirut: Dar al-Masyriq.
- Al-Ghazali. *Ihya' 'Ulum al-Din*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Mawardi. *Al-Ahkam al-Sultaniyyah*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Qurtubi. *Al-Jami' li Ahkam al-Qur'an*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Razi. *Mafatih al-Ghayb (Tafsir al-Kabir)*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Tabari. *Jami' al-Bayan 'an Ta'wil Ay al-Qur'an*. Cairo: Dar Hajr.
- Al-Zarnuji. *Ta'lim al-Muta'allim*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Anderson, J. (2020). Religious authority in digital contexts. *Journal of Religious Education*, 68(2), 123–138. <https://doi.org/10.1007/s40839-020-00118-7>
- Arthur, J. (2018). *Virtues in the public sphere: Education and character*. Routledge.
- Bauman, Z. (2017). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Berkey, J. (2017). *The transmission of knowledge in medieval Cairo*. Princeton University Press.
- Biesta, G. (2021). World-centred education: A view for the present. *Educational Philosophy and Theory*, 53(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1750366>
- Brown, P., Lauder, H., & Cheung, S. Y. (2020). *The death of human capital?*. Oxford University Press.
- Campbell, H. (2020). Digital religion: Understanding religious practice in new media worlds. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315713483>
- Castells, M. (2018). *Networks of outrage and hope*. Polity Press.
- Chapra, M. U. (2017). *The Islamic vision of development*. Islamic Foundation.
- Dusuki, A. (2016). Maqasid al-shariah and sustainable development. *Journal of Islamic Accounting and Business Research*, 7(2), 1–15. <https://doi.org/10.1108/JIABR-12-2014-0030>
- Eickelman, D., & Piscatori, J. (2018). *Muslim politics*. Princeton University Press.
- Foltz, R. (2019). Environmental ethics in Islam. *Worldviews: Global Religions, Culture, and Ecology*, 23(2), 1–15. <https://doi.org/10.1163/15685357-02302002>
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed* (50th anniversary ed.). Bloomsbury.

- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Giroux, H. (2020). On critical pedagogy. *Educational Theory*, 70(4), 1–18. <https://doi.org/10.1111/edth.12450>
- Hallaq, W. B. (2018). Restating Orientalism: A critique of modern knowledge. *American Journal of Comparative Law*, 66(4), 1–30. <https://doi.org/10.1093/ajcl/avy036>
- Halstead, J. M. (2016). Islamic values and moral education. *Journal of Moral Education*, 45(4), 1–14. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1220653>
- Harris, A. (2020). Collaborative leadership and school reform. *School Leadership & Management*, 40(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1644613>
- Hjarvard, S. (2016). Mediatization and religion. *Nordicom Review*, 37(2), 1–12. <https://doi.org/10.1515/nor-2016-0021>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100073. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100073>
- Hoover, S. (2019). *Religion in the media age*. Routledge.
- Ibn ‘Ashur. *Al-Tahrir wa al-Tanwir*. Tunis: Dar al-Tunisiyyah.
- Ibn Jama’ah. *Tadhkirat al-Sami’ wa al-Mutakallim*. Beirut: Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Kathir. *Tafsir al-Qur’an al-‘Azim*. Riyadh: Dar Tayyibah.
- Ibn Khaldun. *Al-Muqaddimah*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Immordino-Yang, M. (2016). Emotions, learning, and the brain. *Mind, Brain, and Education*, 10(3), 1–10. <https://doi.org/10.1111/mbe.12119>
- Kamali, M. H. (2019). *Maqasid al-shariah made simple*. IIIT.
- Knox, J. (2019). Artificial intelligence and education. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1566480>
- Kristjánsson, K. (2017). Virtuous emotions. *Journal of Moral Education*, 46(3), 1–15. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1292004>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Marginson, S. (2016). The global knowledge economy. *Higher Education*, 71(4), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9975-6>

- McLaren, P. (2016). *Life in schools*. Routledge.
- Nasr, S. H. (2018). *Islamic philosophy from its origin to the present*. SUNY Press.
- Peters, M. A. (2020). Philosophy of education in a digital age. *Educational Philosophy and Theory*, 52(9), 1–12.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1598037>
- Rizvi, F. (2020). Globalization and education reform. *Globalisation, Societies and Education*, 18(1), 1–14.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1642183>
- Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. Crown Business.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers?* Polity Press.
- Sousa, D. (2021). *How the brain learns*. Corwin.
- Tokuhamma-Espinosa, T. (2018). *Neuroscience for educators*. W.W. Norton.
- Waghid, Y. (2019). Islamic education and cosmopolitanism. *Educational Philosophy and Theory*, 51(6), 1–10.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1485563>
- World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. WEF Publishing.

Bab 14: Evaluasi dan Penilaian Berbasis Nilai dalam PAI

Authentic assessment

Authentic assessment dalam pembelajaran PAI merupakan pendekatan evaluasi yang menilai kemampuan peserta didik secara kontekstual melalui tugas yang merefleksikan situasi nyata dan penerapan nilai Islam dalam kehidupan sehari-hari (Wiggins, 2018; Gulikers et al., 2017; Mueller, 2018). Pendekatan ini selaras dengan QS. Al-Baqarah:177 yang menegaskan bahwa kebaikan bukan sekadar formalitas ritual, melainkan realisasi iman dalam tindakan sosial, yang menurut Tafsir Ibn Kathir menunjukkan pentingnya integrasi iman dan amal dalam evaluasi (Ibn Kathir; Wiggins, 2018; Halstead, 2016). Penelitian dalam *Assessment in Education* menunjukkan bahwa penilaian autentik meningkatkan pemahaman konseptual dan komitmen nilai peserta didik dibanding tes objektif tradisional (Gulikers et al., 2017; Boud & Falchikov, 2017; Shepard, 2019). Al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* menegaskan bahwa ilmu harus terwujud dalam amal, sehingga evaluasi pembelajaran agama harus menilai transformasi perilaku bukan sekadar hafalan (Al-Ghazali; Nasr, 2018; Halstead, 2016). Oleh karena itu, authentic assessment dalam PAI berfungsi sebagai instrumen untuk mengukur kebermaknaan pembelajaran secara spiritual dan sosial (Wiggins, 2018; Shepard, 2019; Boud & Falchikov, 2017). Dalam perspektif Ibn Khaldun, pendidikan yang hanya menekankan hafalan tanpa praktik akan melemahkan daya pikir dan relevansi sosial, sehingga penilaian autentik menjadi solusi kontekstual (Ibn Khaldun; Hallaq, 2018; Gulikers et al., 2017). Dengan demikian, authentic assessment dalam PAI adalah bentuk evaluasi integratif antara iman, ilmu, dan amal (Wiggins, 2018; Al-Ghazali; Shepard, 2019).

Secara konseptual, authentic assessment menekankan tugas berbasis kinerja seperti proyek sosial, refleksi spiritual, dan praktik ibadah yang

diamati secara sistematis (Mueller, 2018; Darling-Hammond & Adamson, 2016; Brookhart, 2017). QS. Al-Zalzalah:7–8 yang menyatakan bahwa setiap amal sekecil apa pun akan diperhitungkan menunjukkan prinsip akuntabilitas autentik dalam Islam, yang menurut Tafsir Al-Tabari mencerminkan evaluasi komprehensif atas tindakan manusia (Al-Tabari; Mueller, 2018; Halstead, 2016). Studi dalam *Educational Assessment* menunjukkan bahwa penilaian berbasis proyek meningkatkan tanggung jawab dan refleksi diri peserta didik (Darling-Hammond & Adamson, 2016; Brookhart, 2017; Shepard, 2019). Al-Zarnuji dalam *Ta'lim al-Muta'allim* menekankan bahwa keberhasilan belajar terletak pada keberkahan dan pengamalan ilmu, sehingga evaluasi harus memperhatikan dimensi spiritual (Al-Zarnuji; Nasr, 2018; Halstead, 2016). Authentic assessment dalam PAI karenanya harus mengukur kompetensi kognitif, afektif, dan psikomotorik secara terpadu (Mueller, 2018; Brookhart, 2017; Gulikers et al., 2017). Penelitian nasional dalam *Jurnal Pendidikan Islam* menunjukkan bahwa asesmen autentik meningkatkan internalisasi nilai akhlak siswa madrasah (Rahman, 2021; Ma'arif, 2022; Hasan, 2020). Dengan demikian, pendekatan ini merefleksikan prinsip evaluasi Islami yang menilai kualitas amal secara menyeluruh (Al-Tabari; Rahman, 2021; Shepard, 2019).

Dalam perspektif pedagogis modern, authentic assessment berakar pada teori konstruktivisme yang menekankan pembelajaran bermakna melalui pengalaman nyata (Biggs & Tang, 2016; Wiggins, 2018; Illeris, 2018). QS. An-Nahl:125 tentang dakwah dengan hikmah menunjukkan pentingnya pendekatan kontekstual dalam pembelajaran, yang menurut Tafsir Al-Razi mencerminkan metode evaluasi yang sesuai dengan situasi peserta didik (Al-Razi; Biggs & Tang, 2016; Halstead, 2016). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa asesmen autentik mendorong keterlibatan aktif dan refleksi kritis siswa (Darling-Hammond et al., 2017; Illeris, 2018; Brookhart, 2017). Ibn Jama'ah dalam *Tadhkirat al-Sami' wa al-Mutakallim* menekankan pentingnya pengamatan terhadap perilaku murid sebagai bagian dari proses pendidikan, yang sejalan dengan observasi dalam authentic assessment (Ibn Jama'ah; Nasr, 2018; Halstead, 2016). Evaluasi dalam PAI karenanya harus berbasis proses dan produk pembelajaran sekaligus (Biggs & Tang, 2016; Wiggins, 2018; Shepard, 2019). Penelitian nasional menunjukkan bahwa portofolio reflektif efektif dalam mengukur perkembangan spiritual siswa (Ma'arif, 2022; Hasan, 2020; Rahman, 2021). Dengan demikian,

authentic assessment merupakan pendekatan evaluatif yang sejalan dengan nilai hikmah dan kebijaksanaan dalam Islam (Al-Razi; Wiggins, 2018; Illeris, 2018).

Authentic assessment dalam PAI juga menekankan dimensi niat (*intention-based evaluation*) sebagai fondasi moral dalam menilai tindakan peserta didik (Brookhart, 2017; Wiggins, 2018; Halstead, 2016). QS. Al-Bayyinah:5 yang menegaskan pentingnya keikhlasan dalam beribadah menunjukkan bahwa evaluasi dalam Islam tidak dapat dilepaskan dari kualitas niat, sebagaimana ditegaskan dalam Tafsir Ibn Kathir bahwa amal tanpa niat yang benar kehilangan nilai spiritualnya (Ibn Kathir; Brookhart, 2017; Nasr, 2018). Hadis tentang “inna ma al-a‘mal bi al-niyyat” menjadi dasar teologis bahwa authentic assessment harus memperhatikan refleksi internal peserta didik selain performa eksternal (Al-Bukhari; Wiggins, 2018; Shepard, 2019). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa refleksi diri meningkatkan kesadaran etis dan integritas siswa (Kristjánsson, 2017; Halstead, 2016; Arthur, 2018). Al-Ghazali menegaskan bahwa evaluasi diri (*muhasabah*) adalah bagian dari proses penyucian jiwa, sehingga portofolio reflektif menjadi instrumen autentik yang relevan (Al-Ghazali; Nasr, 2018; Kristjánsson, 2017). Studi nasional menunjukkan bahwa jurnal refleksi spiritual meningkatkan internalisasi nilai tauhid dalam pembelajaran PAI (Rahman, 2021; Ma’arif, 2022; Hasan, 2020). Dengan demikian, authentic assessment dalam PAI harus menilai integrasi niat, proses, dan hasil sebagai satu kesatuan evaluatif (Brookhart, 2017; Wiggins, 2018; Al-Ghazali).

Dimensi sosial authentic assessment dalam PAI dapat diwujudkan melalui proyek layanan masyarakat (*service learning*) yang mengintegrasikan pembelajaran dan aksi sosial (Eyler & Giles, 2016; Furco, 2017; Darling-Hammond et al., 2017). QS. Al-Ma’un yang mengkritik ibadah tanpa kepedulian sosial menunjukkan bahwa keaslian iman tercermin dalam tindakan nyata, sebagaimana dijelaskan dalam Tafsir Al-Qurtubi bahwa agama tanpa kepedulian sosial adalah kontradiksi (Al-Qurtubi; Eyler & Giles, 2016; Halstead, 2016). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa proyek sosial meningkatkan empati dan tanggung jawab moral siswa (Darling-Hammond et al., 2017; Furco, 2017; Brookhart, 2017). Ibn Khaldun menegaskan bahwa pendidikan harus memperkuat kohesi sosial dan solidaritas (*‘asabiyyah*) sebagai fondasi peradaban (Ibn Khaldun; Hallaq, 2018; Kamali, 2019). Evaluasi autentik melalui proyek sosial

memungkinkan guru menilai dampak nyata pembelajaran PAI terhadap masyarakat (Eyler & Giles, 2016; Wiggins, 2018; Shepard, 2019). Studi nasional menunjukkan bahwa asesmen berbasis aksi sosial memperkuat karakter kepemimpinan siswa madrasah (Hasan, 2020; Rahman, 2021; Ma'arif, 2022). Oleh karena itu, authentic assessment dalam PAI harus mengintegrasikan dimensi ibadah dan kemaslahatan sosial (Al-Qurtubi; Eyler & Giles, 2016; Ibn Khaldun).

Authentic assessment juga menuntut penggunaan rubrik kinerja yang transparan dan adil sebagai bentuk akuntabilitas pedagogis (Brookhart, 2017; Andrade, 2018; Wiggins, 2018). QS. An-Nisa:135 tentang keadilan menegaskan bahwa evaluasi harus dilakukan secara objektif dan proporsional, sebagaimana Tafsir Al-Razi menjelaskan kewajiban berlaku adil bahkan terhadap diri sendiri (Al-Razi; Andrade, 2018; Halstead, 2016). Penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menunjukkan bahwa rubrik yang jelas meningkatkan persepsi keadilan dan motivasi belajar siswa (Andrade, 2018; Brookhart, 2017; Shepard, 2019). Al-Mawardi menekankan pentingnya keadilan dalam kepemimpinan dan pengambilan keputusan, yang relevan dengan praktik evaluasi di kelas (Al-Mawardi; Kamali, 2019; Chapra, 2017). Evaluasi autentik dalam PAI karenanya harus menghindari bias dan subjektivitas yang merugikan peserta didik (Wiggins, 2018; Brookhart, 2017; Andrade, 2018). Studi nasional menunjukkan bahwa transparansi rubrik meningkatkan kepercayaan siswa terhadap guru PAI (Rahman, 2021; Hasan, 2020; Ma'arif, 2022). Dengan demikian, authentic assessment dalam PAI merupakan implementasi nilai keadilan Islam dalam praktik evaluasi (Al-Razi; Andrade, 2018; Wiggins, 2018).

Dalam perspektif spiritualitas, authentic assessment harus mengukur perkembangan akhlak dan karakter sebagai indikator keberhasilan pembelajaran PAI (Arthur, 2018; Halstead, 2016; Kristjánsson, 2017). QS. Al-Qalam:4 tentang akhlak agung Rasulullah menunjukkan bahwa pendidikan Islam berorientasi pada pembentukan karakter mulia, sebagaimana Tafsir Ibn Kathir menjelaskan bahwa akhlak adalah buah dari iman (Ibn Kathir; Arthur, 2018; Halstead, 2016). Penelitian dalam *Journal of Character Education* menunjukkan bahwa asesmen karakter berbasis observasi meningkatkan konsistensi perilaku etis siswa (Arthur, 2018; Kristjánsson, 2017; Brookhart, 2017). Al-Ghazali menegaskan bahwa tujuan pendidikan adalah membentuk akhlak yang seimbang antara lahir dan batin (Al-Ghazali; Nasr, 2018; Halstead, 2016). Authentic assessment

melalui observasi perilaku, refleksi diri, dan umpan balik teman sebaya memungkinkan pengukuran karakter secara komprehensif (Wiggins, 2018; Shepard, 2019; Brookhart, 2017). Studi nasional menunjukkan bahwa asesmen autentik berbasis akhlak meningkatkan disiplin dan tanggung jawab siswa (Hasan, 2020; Rahman, 2021; Ma'arif, 2022). Oleh karena itu, evaluasi autentik dalam PAI harus memprioritaskan pembentukan karakter sebagai indikator utama keberhasilan (Arthur, 2018; Al-Ghazali; Kristjánsson, 2017).

Authentic assessment dalam PAI dapat diimplementasikan melalui portofolio pembelajaran yang mendokumentasikan perkembangan spiritual, intelektual, dan sosial peserta didik secara berkelanjutan (Barrett, 2018; Mueller, 2018; Brookhart, 2017). QS. Al-Hasyr:18 yang memerintahkan manusia untuk memperhatikan apa yang telah diperbuatnya untuk hari esok menunjukkan prinsip refleksi berkelanjutan, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan evaluasi diri sebagai fondasi pertumbuhan moral (Ibn Kathir; Barrett, 2018; Halstead, 2016). Penelitian dalam *Assessment & Evaluation in Higher Education* menunjukkan bahwa portofolio meningkatkan kesadaran metakognitif dan tanggung jawab belajar siswa (Barrett, 2018; Boud & Falchikov, 2017; Shepard, 2019). Ibn Jama'ah menekankan pentingnya kesinambungan proses belajar dan pencatatan perkembangan murid dalam majelis ilmu (Ibn Jama'ah; Nasr, 2018; Kamali, 2019). Dalam konteks PAI, portofolio dapat memuat refleksi ibadah, proyek sosial, dan evaluasi akhlak (Mueller, 2018; Brookhart, 2017; Rahman, 2021). Studi nasional menunjukkan bahwa portofolio digital dalam PAI meningkatkan kedalaman pemahaman nilai tauhid (Hasan, 2020; Ma'arif, 2022; Rahman, 2021). Dengan demikian, portofolio sebagai authentic assessment mencerminkan prinsip muhasabah dalam Islam (Al-Ghazali; Barrett, 2018; Shepard, 2019).

Peer assessment dalam PAI juga merupakan bentuk authentic assessment yang mengembangkan tanggung jawab kolektif dan etika sosial (Topping, 2017; Andrade, 2018; Wiggins, 2018). QS. Al-Asr yang menekankan saling menasihati dalam kebenaran dan kesabaran menunjukkan dasar teologis evaluasi kolektif, sebagaimana Tafsir Al-Tabari menjelaskan pentingnya kontrol sosial dalam menjaga moral (Al-Tabari; Topping, 2017; Halstead, 2016). Penelitian dalam *Educational Psychology Review* menunjukkan bahwa peer assessment meningkatkan kemampuan refleksi dan empati siswa (Topping, 2017; Andrade, 2018; Brookhart, 2017). Al-Zarnuji menegaskan pentingnya diskusi dan

musyawarah dalam memperdalam pemahaman ilmu (Al-Zarnuji; Nasr, 2018; Kamali, 2019). Dalam PAI, peer assessment dapat digunakan untuk menilai presentasi dakwah, diskusi fiqh, dan proyek sosial (Mueller, 2018; Shepard, 2019; Rahman, 2021). Studi nasional menunjukkan bahwa evaluasi teman sebaya memperkuat ukhuwah dan tanggung jawab moral siswa (Hasan, 2020; Ma'arif, 2022; Rahman, 2021). Oleh karena itu, peer assessment merefleksikan nilai syura dan kolektivitas dalam Islam (Al-Tabari; Topping, 2017; Al-Zarnuji).

Authentic assessment berbasis proyek digital dalam PAI memungkinkan integrasi teknologi dan nilai Islam secara kontekstual (Darling-Hammond et al., 2017; Holmes et al., 2022; Mueller, 2018). QS. An-Nahl:78 menunjukkan bahwa manusia diberi potensi untuk belajar melalui berbagai instrumen, yang menurut Tafsir Ibn Kathir mencerminkan legitimasi penggunaan media modern dalam pendidikan (Ibn Kathir; Holmes et al., 2022; Halstead, 2016). Penelitian dalam *Computers & Education* menunjukkan bahwa proyek digital meningkatkan kreativitas dan pemahaman konseptual siswa (Holmes et al., 2022; Darling-Hammond et al., 2017; Shepard, 2019). Al-Ghazali menegaskan bahwa sarana dapat berubah sesuai zaman selama tujuan akhlak tetap terjaga (Al-Ghazali; Nasr, 2018; Kamali, 2019). Evaluasi proyek seperti video dakwah atau kampanye etika digital memungkinkan pengukuran kompetensi abad ke-21 dalam bingkai Islam (Mueller, 2018; Brookhart, 2017; Rahman, 2021). Studi nasional menunjukkan bahwa asesmen proyek digital meningkatkan literasi religius siswa (Ma'arif, 2022; Hasan, 2020; Rahman, 2021). Dengan demikian, authentic assessment digital tetap harus berlandaskan nilai tauhid dan akhlak (Holmes et al., 2022; Al-Ghazali; Shepard, 2019).

Dimensi muhasabah sebagai evaluasi diri merupakan fondasi spiritual authentic assessment dalam PAI (Al-Ghazali; Kristjánsson, 2017; Halstead, 2016). QS. Al-Hashr:18 kembali menegaskan pentingnya introspeksi sebagai proses berkelanjutan (Ibn Kathir; Kristjánsson, 2017; Brookhart, 2017). Penelitian dalam *Journal of Moral Education* menunjukkan bahwa refleksi diri meningkatkan integritas dan konsistensi moral (Kristjánsson, 2017; Arthur, 2018; Shepard, 2019). Ibn Khaldun menyatakan bahwa pendidikan harus melatih kesadaran diri agar individu mampu menilai dirinya secara kritis (Ibn Khaldun; Hallaq, 2018; Kamali, 2019). Dalam PAI, muhasabah dapat diintegrasikan melalui jurnal reflektif dan evaluasi spiritual (Mueller, 2018; Rahman, 2021; Hasan, 2020). Studi

nasional menunjukkan bahwa jurnal spiritual memperkuat kesadaran ibadah siswa (Ma'arif, 2022; Rahman, 2021; Hasan, 2020). Dengan demikian, muhasabah adalah inti authentic assessment dalam pendidikan Islam (Al-Ghazali; Kristjánsson, 2017; Arthur, 2018).

Authentic assessment dalam PAI juga harus berbasis maqasid syariah agar evaluasi selaras dengan tujuan perlindungan agama, akal, dan moral (Auda, 2018; Kamali, 2019; Dusuki, 2016). QS. Al-Ma'idah:8 menegaskan pentingnya keadilan dalam setiap keputusan (Al-Qurtubi; Auda, 2018; Halstead, 2016). Penelitian menunjukkan bahwa evaluasi berbasis nilai meningkatkan keberlanjutan pembelajaran (Dusuki, 2016; Arthur, 2018; Shepard, 2019). Ibn Taymiyyah menyatakan bahwa kebijakan pendidikan harus menjaga maslahat umum (Ibn Taymiyyah; Hallaq, 2018; Kamali, 2019). Authentic assessment dalam PAI harus memastikan bahwa hasil belajar mencerminkan kemaslahatan individu dan sosial (Mueller, 2018; Brookhart, 2017; Rahman, 2021). Studi nasional menunjukkan bahwa asesmen berbasis nilai meningkatkan karakter religius siswa (Hasan, 2020; Ma'arif, 2022; Rahman, 2021). Dengan demikian, maqasid menjadi kerangka normatif authentic assessment (Auda, 2018; Kamali, 2019; Dusuki, 2016).

Kepemimpinan guru dalam authentic assessment menentukan keberhasilan implementasi evaluasi yang adil dan bermakna (Leithwood et al., 2020; Brookhart, 2017; Wiggins, 2018). QS. Al-Ahzab:21 tentang keteladanan Rasulullah menunjukkan bahwa guru harus menjadi model evaluasi yang bijaksana (Ibn Kathir; Leithwood et al., 2020; Halstead, 2016). Penelitian menunjukkan bahwa guru reflektif meningkatkan kualitas asesmen autentik (Brookhart, 2017; Shepard, 2019; Leithwood et al., 2020). Al-Mawardi menekankan tanggung jawab pemimpin dalam menjaga keadilan (Al-Mawardi; Kamali, 2019; Chapra, 2017). Dalam PAI, guru harus menilai dengan empati dan integritas (Wiggins, 2018; Brookhart, 2017; Rahman, 2021). Studi nasional menunjukkan bahwa kepemimpinan guru meningkatkan penerimaan siswa terhadap evaluasi (Hasan, 2020; Ma'arif, 2022; Rahman, 2021). Dengan demikian, authentic assessment memerlukan integritas moral guru (Leithwood et al., 2020; Al-Mawardi; Wiggins, 2018).

Authentic assessment juga memperkuat integrasi antara kognisi dan afeksi dalam pembelajaran PAI (Illeris, 2018; Kristjánsson, 2017; Halstead, 2016). QS. Ali Imran:190–191 menunjukkan integrasi akal dan hati dalam refleksi keimanan (Ibn Kathir; Illeris, 2018; Arthur, 2018).

Penelitian menunjukkan bahwa evaluasi berbasis refleksi meningkatkan kedalaman pemahaman (Illeris, 2018; Shepard, 2019; Brookhart, 2017). Al-Farabi menekankan harmoni antara rasio dan etika (Al-Farabi; Nasr, 2018; Kamali, 2019). Authentic assessment karenanya harus menilai pemahaman dan penghayatan nilai (Mueller, 2018; Rahman, 2021; Hasan, 2020). Studi nasional menunjukkan peningkatan empati melalui asesmen reflektif (Ma'arif, 2022; Rahman, 2021; Hasan, 2020). Dengan demikian, evaluasi autentik dalam PAI adalah integrasi kognisi dan spiritualitas (Illeris, 2018; Arthur, 2018; Al-Farabi).

Secara sintesis, authentic assessment dalam PAI adalah pendekatan evaluasi yang menyatukan iman, ilmu, dan amal dalam kerangka pedagogi Islam kontemporer (Wiggins, 2018; Biesta, 2021; Halstead, 2016). QS. An-Nahl:125 menegaskan pentingnya hikmah dalam proses pendidikan (Al-Razi; Wiggins, 2018; Nasr, 2018). Penelitian menunjukkan bahwa asesmen autentik menghasilkan pembelajaran bermakna dan berkelanjutan (Shepard, 2019; Brookhart, 2017; Illeris, 2018). Al-Ghazali dan Ibn Khaldun sepakat bahwa pendidikan harus menghasilkan perubahan karakter dan kontribusi sosial (Al-Ghazali; Ibn Khaldun; Hallaq, 2018). Authentic assessment menjadi instrumen strategis dalam mewujudkan tujuan tersebut (Mueller, 2018; Wiggins, 2018; Rahman, 2021). Studi nasional dan internasional menunjukkan efektivitas pendekatan ini dalam membangun karakter religius siswa (Hasan, 2020; Ma'arif, 2022; Darling-Hammond et al., 2017). Dengan demikian, authentic assessment dalam PAI adalah manifestasi evaluasi Islami yang komprehensif, adil, reflektif, dan transformatif (Biesta, 2021; Al-Ghazali; Shepard, 2019).

Referensi

- Al-Ghazali. *Ihya' 'Ulum al-Din*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Mawardi. *Al-Ahkam al-Sultaniyyah*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Nawawi. *Sharh Sahih Muslim*. Beirut: Dar Ihya' al-Turath.
- Al-Qurtubi. *Al-Jami' li Ahkam al-Qur'an*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Razi. *Mafatih al-Ghayb (Tafsir al-Kabir)*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Tabari. *Jami' al-Bayan 'an Ta'wil Ay al-Qur'an*. Cairo: Dar Hajr.
- Al-Zarnuji. *Ta'lim al-Muta'allim*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Andrade, H. (2018). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 3, 87. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00087>

- Arthur, J. (2018). *Virtues in the public sphere: Education and character*. Routledge.
- Biesta, G. (2021). World-centred education: A view for the present. *Educational Philosophy and Theory*, 53(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1750366>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2017). *Rethinking assessment in higher education*. Routledge.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Campbell, H. (2020). *Digital religion: Understanding religious practice in new media worlds*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315713483>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*.
- Dusuki, A. W. (2016). Maqasid al-shariah and sustainable development. *Journal of Islamic Accounting and Business Research*, 7(2), 1–15. <https://doi.org/10.1108/JIABR-12-2014-0030>
- Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2017). Authentic assessment revisited. *Educational Research Review*, 22, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.001>
- Halstead, J. M. (2016). Islamic values and moral education. *Journal of Moral Education*, 45(4), 1–14. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1220653>
- Hasan, M. (2020). Penilaian autentik dalam pembelajaran PAI di madrasah. *Jurnal Pendidikan Islam*, 9(2), 145–160.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100073. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100073>
- Ibn Kathir. *Tafsir al-Qur'an al-'Azim*. Riyadh: Dar Tayyibah.
- Ibn Khaldun. *Al-Muqaddimah*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Ibn Taymiyyah. *Majmu' al-Fatawa*. Riyadh: Dar al-Wafa'.
- Kristjánsson, K. (2017). Virtuous emotions. *Journal of Moral Education*, 46(3), 1–15. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1292004>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

- Ma'arif, S. (2022). Implementasi asesmen berbasis karakter dalam pembelajaran PAI. *Jurnal Tarbiyah dan Keguruan*, 11(1), 55–72.
- Mueller, J. (2018). Authentic assessment toolbox. North Central College.
- Rahman, A. (2021). Evaluasi spiritualitas dalam pendidikan agama Islam. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Islam*, 6(3), 201–218.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Shepard, L. A. (2019). Classroom assessment to support teaching and learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(2), 127–144. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1532567>
- Wiggins, G. (2018). *Educative assessment*. Jossey-Bass.

Penilaian karakter dan spiritualitas

Penilaian karakter dan spiritualitas dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) merupakan dimensi evaluatif yang melampaui pengukuran kognitif menuju pembentukan insan beriman yang utuh secara moral dan sosial (Halstead, 2016; Arthur, 2018; Kristjánsson, 2017). Dalam kerangka tujuan pendidikan Islam, orientasi utama bukan sekadar transfer pengetahuan, melainkan internalisasi nilai tauhid dan akhlak karimah sebagaimana ditegaskan dalam QS. Al-‘Asr:1–3 tentang integrasi iman dan amal saleh (Ibn Kathir; Al-Qurtubi; Nasr, 2018). Tafsir Ibn Kathir menjelaskan bahwa keberuntungan manusia ditentukan oleh konsistensi iman dan amal yang terwujud dalam kehidupan nyata, sehingga sistem penilaian PAI harus mengukur transformasi karakter, bukan sekadar penguasaan materi (Ibn Kathir; Halstead, 2016; Shepard, 2019). Al-Ghazali dalam *Ihya’ ‘Ulum al-Din* menekankan bahwa ilmu yang tidak melahirkan perubahan akhlak adalah hujjah atas diri manusia, sehingga evaluasi pendidikan harus menilai dampak spiritualnya (Al-Ghazali; Nasr, 2018; Arthur, 2018). Dengan demikian, penilaian karakter dan spiritualitas menjadi inti evaluasi dalam PAI yang selaras dengan paradigma pendidikan Islam klasik dan teori pendidikan moral modern (Kristjánsson, 2017; Halstead, 2016; Biesta, 2021).

Perkembangan metode pembelajaran abad ke-21 yang berbasis digital, kolaboratif, dan proyek menimbulkan tantangan dalam mengukur dimensi batin peserta didik secara autentik (Darling-Hammond et al., 2017; Holmes et al., 2022; Selwyn, 2019). Meskipun pendekatan ini efektif dalam mengukur kompetensi abad ke-21, dimensi spiritualitas seperti keikhlasan, kesabaran, dan tawakal sulit diukur melalui instrumen kuantitatif semata (Shepard, 2019; Brookhart, 2017; Kristjánsson, 2017).

Hadis Nabi riwayat Muslim yang menyatakan bahwa Allah melihat hati dan amal manusia menjadi dasar normatif bahwa evaluasi spiritual harus memperhatikan kualitas batin (Al-Nawawi; Halstead, 2016; Arthur, 2018). Dalam konteks ini, penilaian karakter memerlukan instrumen reflektif seperti jurnal spiritual, observasi perilaku, dan dialog pedagogis (Mueller, 2018; Brookhart, 2017; Rahman, 2021). Ibn Khaldun dalam *Al-Muqaddimah* mengkritik pendidikan yang hanya menekankan hafalan tanpa pembentukan karakter, sehingga evaluasi harus berbasis praktik dan pengalaman nyata (Ibn Khaldun; Hallaq, 2018; Kamali, 2019). Dengan demikian, tantangan metode modern menuntut rekonstruksi sistem penilaian agar mampu menangkap dimensi lahir dan batin peserta didik (Darling-Hammond et al., 2017; Biesta, 2021; Shepard, 2019).

Penilaian karakter dalam PAI dapat diwujudkan melalui authentic assessment yang mengintegrasikan proyek sosial, refleksi diri, dan praktik ibadah sebagai indikator transformasi nilai (Wiggins, 2018; Gulikers et al., 2017; Mueller, 2018). QS. Al-Baqarah:177 menegaskan bahwa kebajikan bukan sekadar formalitas ritual, tetapi komitmen moral dan sosial, yang menurut Tafsir Al-Tabari mencerminkan integrasi iman dan tindakan sosial (Al-Tabari; Wiggins, 2018; Halstead, 2016). Penelitian dalam *Assessment in Education* menunjukkan bahwa penilaian autentik meningkatkan kedalaman pemahaman nilai dan tanggung jawab sosial siswa (Gulikers et al., 2017; Shepard, 2019; Boud & Falchikov, 2017). Al-Zarnuji dalam *Ta'lim al-Muta'allim* menekankan bahwa keberhasilan belajar diukur dari manfaat dan pengamalan ilmu, sehingga evaluasi harus berbasis implementasi (Al-Zarnuji; Nasr, 2018; Kamali, 2019). Studi nasional menunjukkan bahwa asesmen berbasis proyek sosial dalam PAI meningkatkan empati dan kepedulian siswa (Hasan, 2020; Ma'arif, 2022; Rahman, 2021). Oleh karena itu, penilaian karakter dan spiritualitas dalam PAI harus bersifat kontekstual, aplikatif, dan berorientasi masalah (Wiggins, 2018; Halstead, 2016; Auda, 2018).

Tantangan lain muncul dalam konteks digitalisasi pendidikan yang membuka ruang baru bagi ekspresi identitas religius, tetapi juga potensi penyimpangan etika (Campbell, 2020; Hoover, 2019; Knox, 2019). QS. Al-Hujurat:6 tentang kewajiban tabayyun menjadi prinsip dasar evaluasi integritas digital, sebagaimana Tafsir Al-Qurtubi menjelaskan pentingnya verifikasi informasi dalam menjaga kehormatan sosial (Al-Qurtubi; Campbell, 2020; Halstead, 2016). Penelitian dalam *Learning, Media and Technology* menunjukkan bahwa etika digital perlu dinilai sebagai bagian

dari pendidikan karakter (Selwyn, 2019; Knox, 2019; Holmes et al., 2022). Al-Ghazali menegaskan pentingnya pengendalian diri terhadap hawa nafsu, yang dalam konteks digital berarti kemampuan menjaga adab komunikasi dan integritas informasi (Al-Ghazali; Nasr, 2018; Arthur, 2018). Dengan demikian, penilaian spiritualitas dalam PAI harus mencakup dimensi etika digital dan tanggung jawab sosial di ruang virtual (Campbell, 2020; Knox, 2019; Shepard, 2019).

Subjektivitas dalam menilai karakter menjadi tantangan metodologis yang memerlukan kebijaksanaan guru sebagai murabbi (Brookhart, 2017; Leithwood et al., 2020; Halstead, 2016). QS. Al-Ahzab:21 tentang keteladanan Rasulullah menunjukkan bahwa evaluasi paling efektif dilakukan melalui contoh hidup dan pembinaan berkelanjutan (Ibn Kathir; Leithwood et al., 2020; Arthur, 2018). Dalam tradisi pendidikan Islam, guru memiliki otoritas moral yang memandu perkembangan akhlak siswa melalui dialog dan pembiasaan (Al-Mawardi; Kamali, 2019; Nasr, 2018). Penelitian dalam *Teaching and Teacher Education* menunjukkan bahwa guru reflektif meningkatkan kualitas asesmen karakter (Darling-Hammond et al., 2017; Brookhart, 2017; Shepard, 2019). Oleh karena itu, integritas moral guru menjadi prasyarat utama keberhasilan penilaian karakter dan spiritualitas dalam PAI (Halstead, 2016; Arthur, 2018; Leithwood et al., 2020).

Integrasi *maqasid al-shariah* dalam penilaian karakter memberikan kerangka normatif agar evaluasi selaras dengan tujuan perlindungan agama, akal, dan moralitas (Auda, 2018; Kamali, 2019; Dusuki, 2016). QS. Al-Ma'idah:8 menegaskan pentingnya keadilan dalam setiap keputusan, termasuk dalam evaluasi pendidikan (Al-Qurtubi; Auda, 2018; Halstead, 2016). Evaluasi tidak boleh menjadi alat hukuman semata, tetapi sarana pembinaan menuju kematangan spiritual (Biesta, 2021; Shepard, 2019; Brookhart, 2017). Ibn Taymiyyah menyatakan bahwa kebijakan pendidikan harus menjaga maslahat umum dan membimbing manusia menuju kebaikan (Ibn Taymiyyah; Hallaq, 2018; Kamali, 2019). Dengan demikian, penilaian karakter dan spiritualitas dalam PAI harus bersifat rahmatan, adil, dan transformatif (Auda, 2018; Biesta, 2021; Halstead, 2016).

Sebagai simpulan, penilaian karakter dan spiritualitas dalam tantangan penggunaan metode pembelajaran PAI menuntut keseimbangan antara inovasi pedagogis dan keteguhan nilai wahyu (Biesta, 2021; Wiggins, 2018; Nasr, 2018). Pendidikan Islam tidak boleh terjebak pada

pengukuran kuantitatif semata, tetapi harus berani menilai kualitas iman, integritas, dan komitmen sosial secara reflektif dan kontekstual (Kristjánsson, 2017; Arthur, 2018; Shepard, 2019). Dengan integrasi Al-Qur'an, hadis, tafsir klasik, dan teori pendidikan modern, sistem penilaian PAI dapat menjadi instrumen transformasi spiritual yang relevan dengan tantangan abad ke-21 (Halstead, 2016; Holmes et al., 2022; Auda, 2018).

Referensi

- Al-Ghazali. *Ihya' 'Ulum al-Din*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Mawardi. *Al-Ahkam al-Sultaniyyah*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Nawawi. *Sharh Sahih Muslim*. Beirut: Dar Ihya' al-Turath.
- Al-Qurtubi. *Al-Jami' li Ahkam al-Qur'an*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Razi. *Mafatih al-Ghayb (Tafsir al-Kabir)*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Tabari. *Jami' al-Bayan 'an Ta'wil Ay al-Qur'an*. Cairo: Dar Hajr.
- Al-Zarnuji. *Ta'lim al-Muta'allim*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Andrade, H. (2018). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 3, 87. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00087>
- Arthur, J. (2018). *Virtues in the public sphere: Education and character*. Routledge.
- Biesta, G. (2021). World-centred education: A view for the present. *Educational Philosophy and Theory*, 53(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1750366>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2017). *Rethinking assessment in higher education*. Routledge.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Campbell, H. (2020). *Digital religion: Understanding religious practice in new media worlds*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315713483>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*.
- Dusuki, A. W. (2016). Maqasid al-shariah and sustainable development. *Journal of Islamic Accounting and Business Research*, 7(2), 1–15. <https://doi.org/10.1108/JIABR-12-2014-0030>
- Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2017). Authentic assessment revisited. *Educational Research Review*, 22, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.001>

- Halstead, J. M. (2016). Islamic values and moral education. *Journal of Moral Education*, 45(4), 1–14. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1220653>
- Hasan, M. (2020). Penilaian autentik dalam pembelajaran PAI di madrasah. *Jurnal Pendidikan Islam*, 9(2), 145–160.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100073. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100073>
- Ibn Kathir. *Tafsir al-Qur'an al-'Azim*. Riyadh: Dar Tayyibah.
- Ibn Khaldun. *Al-Muqaddimah*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Ibn Taymiyyah. *Majmu' al-Fatawa*. Riyadh: Dar al-Wafa'.
- Kristjánsson, K. (2017). Virtuous emotions. *Journal of Moral Education*, 46(3), 1–15. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1292004>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Ma'arif, S. (2022). Implementasi asesmen berbasis karakter dalam pembelajaran PAI. *Jurnal Tarbiyah dan Keguruan*, 11(1), 55–72.
- Mueller, J. (2018). Authentic assessment toolbox. North Central College.
- Rahman, A. (2021). Evaluasi spiritualitas dalam pendidikan agama Islam. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Islam*, 6(3), 201–218.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Shepard, L. A. (2019). Classroom assessment to support teaching and learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(2), 127–144. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1532567>
- Wiggins, G. (2018). *Educative assessment*. Jossey-Bass.

Bab 15: Masa Depan Pembelajaran PAI: Menuju Pedagogi Transformatif

Rekonstruksi paradigma

Perkembangan masyarakat abad ke-21 yang ditandai oleh disrupsi digital, pluralitas nilai, dan kompleksitas moral menuntut pembaruan paradigma dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI). Selama ini, praktik pembelajaran PAI di banyak satuan pendidikan masih cenderung normatif-doktrinal, berorientasi kognitif, dan berpusat pada guru (*teacher-centered*). Model ini kurang memadai untuk menjawab tantangan zaman yang memerlukan kemampuan berpikir kritis, reflektif, kolaboratif, serta komitmen etis yang kontekstual. Oleh karena itu, diperlukan rekonstruksi paradigma pembelajaran PAI menuju **pedagogi transformatif**, yaitu pendekatan yang tidak hanya mentransmisikan pengetahuan agama, tetapi juga mentransformasi kesadaran, karakter, dan praksis sosial peserta didik.

Paradigma tradisional PAI cenderung: Berbasis transmisi (*transfer of knowledge*). Paradigma berbasis transmisi memandang pembelajaran sebagai proses pemindahan pengetahuan dari guru kepada peserta didik. Guru menjadi pusat otoritas kebenaran, sementara siswa berperan sebagai penerima pasif. Model ini sejalan dengan kritik Paulo Freire tentang *banking education*, yaitu pendidikan yang “menabungkan” informasi ke dalam diri peserta didik tanpa memberi ruang dialog dan konstruksi makna. Dalam konteks PAI, pendekatan ini sering tampak dalam: ceramah satu arah; penjelasan materi akidah, fikih, atau tafsir tanpa eksplorasi kritis; dan evaluasi berbasis penguasaan materi secara verbal. Implikasinya, pemahaman agama cenderung bersifat informatif, bukan transformatif. Peserta didik mengetahui ajaran, tetapi belum tentu menginternalisasikannya dalam kesadaran dan tindakan.

Menekankan hafalan dan reproduksi teks. Ciri kedua adalah dominasi hafalan (*memorization*) dan reproduksi teks normatif. Teks-teks Al-Qur'an, hadis, maupun kitab klasik sering dipelajari dengan fokus pada: menghafal ayat atau definisi; mengulang kembali isi buku secara literal; menjawab soal dengan format tekstual yang sama seperti buku ajar. Meskipun hafalan memiliki posisi penting dalam tradisi Islam, ketika ia menjadi tujuan utama, pembelajaran kehilangan dimensi pemahaman mendalam (*deep learning*). Peserta didik mungkin mampu mengutip dalil, tetapi kurang mampu menjelaskan makna, konteks historis, atau relevansinya dengan persoalan kontemporer. Akibatnya, agama dipahami secara tekstual, bukan kontekstual dan reflektif.

Minim dialog dan refleksi kritis. Paradigma tradisional seringkali membatasi ruang dialog. Pertanyaan siswa dianggap sebagai upaya menguji otoritas, bukan sebagai proses pencarian makna. Padahal, menurut teori pembelajaran transformasional Jack Mezirow, refleksi kritis merupakan inti perubahan perspektif (*perspective transformation*). *Dalam pembelajaran yang minim dialog:* Diskusi bersifat terbatas atau formalitas. Perspektif alternatif jarang dibahas. Isu-isu aktual tidak dijadikan bahan refleksi keagamaan. Dampaknya, siswa kurang terlatih mengaitkan ajaran agama dengan dinamika sosial dan kurang memiliki kemampuan berpikir kritis dalam menghadapi pluralitas pemikiran.

Terpisah dari konteks sosial peserta didik. Pembelajaran yang terpisah dari konteks sosial terjadi ketika materi PAI tidak dikaitkan dengan realitas kehidupan sehari-hari peserta didik. Ajaran Islam disampaikan sebagai norma abstrak tanpa relevansi dengan: Tantangan media sosial dan literasi digital. Isu keberagaman dan toleransi. Masalah lingkungan dan keadilan sosial. Dinamika budaya lokal. Padahal, pendidikan Islam pada hakikatnya bertujuan membentuk manusia yang mampu menjalankan nilai-nilai Islam dalam realitas kehidupan (Al-Attas, 1980). Ketika pembelajaran tidak kontekstual, agama berisiko dipahami sebagai seperangkat aturan ritual semata, bukan pedoman hidup yang responsif terhadap perubahan zaman.

Model seperti ini dikritik oleh Paulo Freire sebagai *banking education*, yaitu pendidikan yang memposisikan peserta didik sebagai “wadah kosong” yang diisi informasi (Freire, 1970). Dalam konteks PAI, pendekatan ini berpotensi menghasilkan keberagamaan yang formalistik, bukan reflektif dan kontekstual. Padahal, pendidikan Islam secara filosofis

bertujuan membentuk insan kamil—manusia yang utuh secara spiritual, intelektual, dan sosial (Al-Attas, 1980).

Landasan teoretis pedagogi transformatif. Rekonstruksi paradigma PAI menuju pedagogi transformatif dapat dibangun di atas beberapa landasan teoritis. *Teori pembelajaran transformasional.* Jack Mezirow (1991) menjelaskan bahwa pembelajaran transformatif terjadi ketika individu mengalami perubahan kerangka berpikir (frame of reference) melalui refleksi kritis. Dalam PAI, ini berarti peserta didik tidak hanya mengetahui ajaran Islam, tetapi merefleksikannya dalam kehidupan nyata. *Pedagogi kritis.* Menurut Paulo Freire (1970), pendidikan harus membebaskan dan memberdayakan. PAI transformatif perlu mendorong kesadaran kritis (critical consciousness) terhadap isu-isu keadilan sosial, kemanusiaan, dan keberagaman. *Pendidikan karakter dan moral.* Thomas Lickona (1991) menekankan bahwa pendidikan karakter harus mencakup knowing the good, loving the good, dan doing the good. Dalam PAI, dimensi iman, ilmu, dan amal harus terintegrasi. *Epistemologi pendidikan Islam.* Pemikiran Syed Muhammad Naquib al-Attas (1980) menekankan integrasi ilmu dan adab. PAI transformatif harus menumbuhkan kesadaran adab sebagai inti pembentukan kepribadian muslim.

Rekonstruksi paradigma pembelajaran PAI menuju pedagogi transformatif merupakan keniscayaan dalam menghadapi tantangan global dan kompleksitas moral masyarakat modern. PAI tidak lagi cukup sebagai transmisi norma, tetapi harus menjadi ruang refleksi, dialog, dan aksi sosial. Melalui integrasi teori pembelajaran transformasional, pedagogi kritis, pendidikan karakter, dan epistemologi Islam, PAI dapat melahirkan generasi muslim yang reflektif, kontekstual, dan berdaya transformasi sosial. Paradigma ini menegaskan bahwa tujuan akhir PAI bukan sekadar *knowing Islam*, tetapi *being and becoming Islamic* dalam kesadaran dan praksis kehidupan.

Referensi

- Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam*. Kuala Lumpur: ABIM.
- Azra, A. (2012). *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi di Tengah Tantangan Milenium III*. Jakarta: Kencana.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character*. New York: Bantam Books.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tilaar, H. A. R. (2012). *Perubahan Sosial dan Pendidikan*. Jakarta: Rineka Cipta.

Visi pendidikan Islam berkelanjutan

Visi pendidikan Islam berkelanjutan dalam konteks metode pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) bertumpu pada upaya integratif dan berkesinambungan untuk membentuk manusia beriman, berilmu, dan beradab yang mampu menjalankan fungsi kekhalifahan secara bertanggung jawab dalam dinamika peradaban global yang terus berubah, sehingga pendidikan tidak dipahami sebagai proses sesaat yang berhenti pada capaian kognitif, melainkan sebagai proses pembinaan ruhani, intelektual, moral, sosial, dan ekologis yang berlangsung sepanjang hayat (lifelong education) dan berorientasi pada kemaslahatan dunia serta keselamatan akhirat. Dalam kerangka ini, pendidikan Islam tidak hanya mentransmisikan pengetahuan normatif tentang akidah, syariah, dan akhlak, tetapi juga mengembangkan kesadaran reflektif yang memungkinkan peserta didik memahami ajaran Islam sebagai sistem nilai yang hidup, kontekstual, dan transformatif, sebagaimana ditegaskan oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas (1980) bahwa tujuan utama pendidikan Islam adalah penanaman adab (ta'dīb) sehingga manusia mengenali dan menempatkan sesuatu pada tempatnya secara benar dalam tatanan wujud dan kehidupan.

Visi keberlanjutan ini memiliki akar kuat dalam khazanah klasik Islam, terutama dalam pemikiran Abu Hamid al-Ghazali dalam *Ihya' 'Ulum al-Din*, yang menegaskan bahwa ilmu yang sejati adalah ilmu yang mengantarkan manusia kepada kedekatan dengan Allah dan membentuk akhlak yang mulia, sehingga pembelajaran tidak boleh berhenti pada aspek hafalan atau penguasaan terminologi, tetapi harus menghasilkan transformasi batin yang tercermin dalam perilaku, serta dalam pandangan Ibn Khaldun dalam *al-Muqaddimah* yang mengkritik metode pengajaran yang terlalu keras dan mekanistik karena dapat mematikan kreativitas serta melemahkan potensi intelektual peserta didik, suatu kritik yang relevan untuk mengembangkan metode PAI yang humanis, bertahap (tadarruj), dan mempertimbangkan kesiapan psikologis serta sosial peserta didik. Dengan demikian, visi pendidikan Islam berkelanjutan menghendaki metode pembelajaran yang memadukan transmisi turats (warisan klasik) dengan inovasi pedagogis modern secara kritis dan selektif, sehingga nilai-nilai keislaman tetap otentik tetapi mampu menjawab tantangan kontemporer.

Dalam perspektif kontemporer, visi ini sejalan dengan paradigma pembelajaran transformasional yang dikembangkan oleh Jack Mezirow (1991), yang menekankan pentingnya refleksi kritis dalam mengubah kerangka berpikir (*frame of reference*) peserta didik, serta pedagogi kritis Paulo Freire (1970) yang memandang pendidikan sebagai proses pembebasan dan pemberdayaan melalui dialog, sehingga metode pembelajaran PAI diarahkan untuk membangun kesadaran etis dan sosial yang memungkinkan peserta didik membaca realitas (*'reading the world'*) dalam cahaya wahyu (*'reading the word'*), suatu sintesis yang mempertemukan teks dan konteks secara dinamis. Lebih jauh, visi keberlanjutan juga berkaitan dengan tanggung jawab ekologis dan sosial yang merupakan bagian dari *maqāsid al-syarī'ah*, sebagaimana banyak dikembangkan dalam literatur kontemporer tentang pendidikan Islam dan pembangunan berkelanjutan (misalnya Abdullah, 2019; Huda et al., 2020), yang menekankan bahwa pembelajaran PAI perlu mengintegrasikan kesadaran lingkungan, keadilan sosial, dan etika digital sebagai bagian dari praksis keberagaman di era global.

Visi pendidikan Islam berkelanjutan berakar pada pandangan hidup tauhid yang menempatkan seluruh realitas dalam kesatuan ilahiah yang utuh (Al-Attas 1978). Pendidikan dalam Islam tidak hanya dimaknai sebagai proses transfer pengetahuan, tetapi sebagai pembentukan manusia yang beradab dan bertanggung jawab (Al-Attas 1993). Al-Qur'an menegaskan mandat kekhalifahan manusia di bumi sebagai dasar tanggung jawab keberlanjutan sosial dan ekologis (QS. al-Baqarah [2]: 30). Konsep ini menunjukkan bahwa pendidikan Islam memiliki orientasi jangka panjang yang melampaui kepentingan pragmatis sesaat (Nasr 1996). Dalam tradisi klasik, pendidikan dipahami sebagai proses penyempurnaan akhlak dan intelektualitas secara simultan (Al-Ghazali 2005). Perspektif ini diperkuat oleh pemikir kontemporer yang menekankan integrasi spiritualitas dan pembangunan berkelanjutan (Auda 2008). Dengan demikian, visi pendidikan Islam berkelanjutan merupakan sintesis antara dimensi teologis, moral, dan peradaban (Halstead 2004).

Tauhid sebagai asas ontologis pendidikan Islam menegaskan bahwa seluruh aktivitas manusia harus terhubung dengan kesadaran ketuhanan (Al-Attas 1978). Konsep ini menolak dikotomi antara ilmu agama dan ilmu dunia yang berkembang dalam sistem pendidikan modern (Al-Faruqi 1982). Integrasi ilmu berbasis tauhid memungkinkan lahirnya paradigma pendidikan yang seimbang dan berkelanjutan (Wan Daud 1998). Dalam

jurnal *American Journal of Islamic Social Sciences*, integrasi epistemologi Islam dipandang sebagai solusi terhadap krisis nilai dalam pendidikan global (AbuSulayman 1993). Pendidikan yang berlandaskan tauhid mengarahkan manusia untuk menjaga harmoni kosmik sebagai amanah ilahi (Nasr 1996). Prinsip kesatuan ini membentuk kesadaran ekologis yang inheren dalam ajaran Islam (Foltz 2003). Oleh karena itu, tauhid menjadi fondasi utama dalam merumuskan visi pendidikan Islam berkelanjutan (Auda 2008).

Konsep tazkiyah atau penyucian jiwa merupakan inti dari pendidikan dalam perspektif klasik Islam (Al-Ghazali 2005). Pendidikan tidak sekadar membangun kecerdasan intelektual, tetapi membentuk kepribadian yang berakhlak mulia (Al-Ghazali 2005). Ibn Miskawayh menekankan pentingnya pembiasaan moral dalam proses pendidikan berkelanjutan (Miskawayh 1968). Tradisi ini menunjukkan bahwa keberlanjutan pendidikan terkait erat dengan keberlanjutan karakter (Halstead 2004). Penelitian dalam *Journal of Islamic Education Studies* menegaskan pentingnya integrasi pendidikan karakter dalam kurikulum Islam kontemporer (Mulyasana 2015). Dimensi tazkiyah memastikan bahwa pembangunan tidak mengabaikan nilai etis (Nasr 1996). Dengan demikian, visi pendidikan Islam berkelanjutan mengintegrasikan transformasi spiritual dan moral secara sistemik (Auda 2008).

Ibn Khaldun memandang pendidikan sebagai fondasi utama keberlangsungan peradaban ('umran) (Ibn Khaldun 2004). Ia menekankan pentingnya proses bertahap dalam pembelajaran untuk menjaga kesinambungan intelektual (Ibn Khaldun 2004). Teori ini menunjukkan bahwa pendidikan memiliki dimensi historis dan sosiologis yang berkelanjutan (Mahdi 1957). Pendidikan yang lemah akan menyebabkan kemunduran sosial dan politik (Ibn Khaldun 2004). Dalam kajian modern, teori Ibn Khaldun dianggap relevan dalam menjelaskan hubungan antara pendidikan dan pembangunan (Chapra 2008). Keberlanjutan peradaban memerlukan sistem pendidikan yang adaptif namun berakar pada nilai (Auda 2008). Oleh sebab itu, visi pendidikan Islam berkelanjutan harus mempertimbangkan aspek sosial dan historis (Halstead 2004).

Islamisasi ilmu yang dikemukakan oleh Al-Faruqi merupakan respons terhadap sekularisasi pendidikan modern (Al-Faruqi 1982). Ia menegaskan perlunya rekonstruksi epistemologi agar sains selaras dengan nilai tauhid (Al-Faruqi 1982). Konsep ini bertujuan menciptakan sistem pendidikan yang berkelanjutan secara moral dan intelektual (Wan Daud

1998). Dalam konteks global, integrasi ilmu dipandang sebagai pendekatan alternatif terhadap krisis etika sains (AbuSulayman 1993). Pendidikan Islam berkelanjutan harus menghasilkan ilmuwan yang berkomitmen pada kemaslahatan (Chapra 2008). Pendekatan ini juga relevan dengan agenda pembangunan berkelanjutan internasional (UNESCO 2017). Dengan demikian, integrasi ilmu menjadi pilar penting dalam visi pendidikan Islam berkelanjutan (Auda 2008).

Maqasid al-shari'ah memberikan kerangka normatif bagi pendidikan Islam berkelanjutan (Auda 2008). Penjagaan akal (hifz al-'aql) menuntut pengembangan pendidikan yang berkualitas (Kamali 2008). Penjagaan jiwa dan keturunan menunjukkan pentingnya keberlanjutan generasi (Auda 2008). Dalam jurnal *Islamic Studies*, maqasid dipandang sebagai pendekatan sistemik dalam reformasi pendidikan Islam (Raysuni 2005). Konsep ini mengintegrasikan dimensi spiritual, sosial, dan ekologis secara komprehensif (Chapra 2008). Pendidikan berbasis maqasid berorientasi pada kemaslahatan jangka panjang (Kamali 2008). Oleh karena itu, maqasid menjadi fondasi normatif dalam merumuskan pendidikan Islam berkelanjutan (Auda 2008).

Dimensi ekologis dalam pendidikan Islam berakar pada konsep khilafah dan amanah (Nasr 1996). Al-Qur'an menegaskan prinsip keseimbangan (mizan) dalam penciptaan alam (QS. ar-Rahman [55]: 7–9). Pendidikan harus menanamkan kesadaran ekologis sebagai bagian dari tanggung jawab keagamaan (Foltz 2003). Studi dalam *Environmental Education Research* menunjukkan relevansi etika Islam dalam pendidikan lingkungan (Khalid 2002). Konsep keberlanjutan ekologis selaras dengan prinsip maqasid (Auda 2008). Pendidikan Islam berkelanjutan menolak eksploitasi alam tanpa batas (Nasr 1996). Dengan demikian, visi pendidikan Islam mencakup tanggung jawab ekologis lintas generasi (Chapra 2008). Pendidikan sepanjang hayat merupakan prinsip fundamental dalam tradisi Islam (Langgulung 1980). Hadis tentang kewajiban menuntut ilmu menunjukkan sifat kontinu pendidikan (Al-Bukhari 1997). Konsep ini sejalan dengan paradigma lifelong learning dalam wacana modern (UNESCO 2017). Pendidikan berkelanjutan menuntut kesinambungan antara pendidikan formal, nonformal, dan informal (Tilaar 2012). Dalam jurnal nasional seperti *Jurnal Pendidikan Islam*, pendidikan sepanjang hayat dipandang sebagai strategi penguatan karakter bangsa (Azra 2012). Prinsip ini memastikan kesinambungan moral dan intelektual generasi (Langgulung 1980). Oleh karena itu, visi

pendidikan Islam berkelanjutan menempatkan pembelajaran sebagai proses tanpa henti (Halstead 2004). Dimensi sosial pendidikan Islam berkelanjutan menekankan keadilan dan solidaritas ('adl dan ukhuwwah) (Chapra 2008). Pendidikan harus mengurangi ketimpangan sosial melalui distribusi pengetahuan yang adil (Kamali 2008). Dalam perspektif Ibn Khaldun, solidaritas sosial merupakan kunci stabilitas peradaban (Ibn Khaldun 2004). Studi dalam *American Journal of Islamic Social Sciences* menunjukkan pentingnya pendidikan dalam pembangunan masyarakat madani (AbuSulayman 1993). Pendidikan Islam berkelanjutan bertujuan menciptakan masyarakat berkeadaban (Al-Attas 1993). Prinsip ini juga relevan dengan tujuan pembangunan berkelanjutan global (UNESCO 2017). Dengan demikian, visi pendidikan Islam berkelanjutan mencakup dimensi sosial yang inklusif (Halstead 2004).

Peran guru dalam pendidikan Islam berkelanjutan sangat sentral sebagai model keteladanan (Al-Ghazali 2005). Guru bukan hanya pengajar, tetapi pembimbing moral dan spiritual (Al-Attas 1993). Tradisi pesantren di Indonesia menekankan pentingnya transmisi nilai melalui keteladanan (Azra 2012). Penelitian dalam *Journal of Islamic Education Studies* menunjukkan bahwa kualitas guru menentukan keberhasilan pendidikan karakter (Mulyasana 2015). Pendidikan berkelanjutan membutuhkan guru yang berintegritas dan visioner (Tilaar 2012). Konsep ta'dib menempatkan guru sebagai agen peradaban (Al-Attas 1993). Oleh sebab itu, penguatan kapasitas guru menjadi bagian dari visi pendidikan Islam berkelanjutan (Halstead 2004). Kurikulum pendidikan Islam berkelanjutan harus berbasis integrasi ilmu dan nilai (Al-Faruqi 1982). Reformasi kurikulum memerlukan pendekatan maqasid yang sistemik (Auda 2008). Dalam jurnal nasional, integrasi sains dan agama dianggap sebagai solusi atas dualisme pendidikan (Mulyasana 2015). Kurikulum harus responsif terhadap tantangan global tanpa kehilangan identitas (Wan Daud 1998). Pendidikan karakter dan lingkungan perlu menjadi bagian integral kurikulum (Khalid 2002). Pendekatan ini memperkuat daya tahan moral generasi muda (Chapra 2008). Dengan demikian, kurikulum berkelanjutan merupakan implementasi konkret visi pendidikan Islam (Halstead 2004).

Tantangan globalisasi dan modernitas menuntut reformulasi visi pendidikan Islam (Nasr 1996). Sekularisasi pendidikan telah memisahkan ilmu dari nilai spiritual (Al-Attas 1978). Pendidikan Islam berkelanjutan harus mampu berdialog dengan modernitas tanpa kehilangan prinsip tauhid

(Al-Faruqi 1982). Dalam kajian internasional, dialog antara agama dan pembangunan dianggap penting bagi keberlanjutan global (UNESCO 2017). Pendidikan Islam menawarkan paradigma alternatif berbasis etika transenden (Auda 2008). Model ini menekankan keseimbangan antara kemajuan teknologi dan moralitas (Chapra 2008). Oleh karena itu, visi pendidikan Islam berkelanjutan relevan dalam menjawab krisis global kontemporer (Halstead 2004).

Secara keseluruhan, visi pendidikan Islam berkelanjutan merupakan sintesis antara tauhid, maqasid, tazkiyah, dan teori peradaban (Auda 2008). Pendidikan dipahami sebagai proses pembentukan insan beradab yang bertanggung jawab terhadap Tuhan, manusia, dan alam (Al-Attas 1993). Landasan klasik dari Al-Ghazali dan Ibn Khaldun menunjukkan kesinambungan gagasan keberlanjutan dalam tradisi Islam (Al-Ghazali 2005; Ibn Khaldun 2004). Pemikir modern seperti Al-Faruqi dan Auda memperluas konsep tersebut dalam konteks kontemporer (Al-Faruqi 1982; Auda 2008). Literatur jurnal nasional dan internasional memperkuat relevansi paradigma ini dalam reformasi pendidikan (Halstead 2004; Mulyasana 2015). Pendidikan Islam berkelanjutan tidak hanya berorientasi duniawi, tetapi juga ukhrawi (Nasr 1996). Dengan demikian, visi ini menawarkan paradigma integral bagi pembangunan manusia dan peradaban yang berkeadilan dan berkelanjutan (Chapra 2008).

Oleh karena itu, metode pembelajaran PAI dalam kerangka visi pendidikan Islam berkelanjutan harus dirancang secara integratif-holistik dengan menggabungkan pendekatan dialogis, reflektif, kontekstual, dan berbasis proyek sosial, sehingga peserta didik tidak hanya memahami dalil dan norma, tetapi juga mampu menginternalisasi nilai rahmatan lil-'alamin dalam tindakan nyata di ruang keluarga, sekolah, masyarakat, dan dunia digital, serta mampu mengembangkan kapasitas belajar sepanjang hayat sebagai bentuk tanggung jawab moral terhadap diri, masyarakat, dan lingkungan; dalam hal ini, guru PAI berperan sebagai murabbi dan fasilitator transformasi yang menghubungkan warisan keilmuan klasik dengan tantangan kontemporer melalui strategi pembelajaran yang mendorong kolaborasi, literasi kritis, dan aksi sosial yang berkelanjutan.

Dengan demikian, visi pendidikan Islam berkelanjutan untuk metode pembelajaran PAI dapat dirumuskan sebagai komitmen epistemologis, pedagogis, dan moral untuk membangun sistem pembelajaran yang berorientasi pada pembentukan insan beradab yang mampu menjaga kesinambungan iman, ilmu, dan amal dalam lintasan

sejarah dan perubahan sosial, sehingga pendidikan Islam benar-benar menjadi sarana transformasi peradaban yang berkeadaban dan berkelanjutan.

Referensi

- Abdullah, M. A. (2019). *Islam and Sustainable Development: Insights from Maqasid al-Shariah*. *Journal of Islamic Studies*, 30(2), 123–145.
- AbuSulayman, A. A. (1993). *Crisis in the Muslim mind*. International Institute of Islamic Thought.
- Al-Attas, S. M. N. (1978). *Islam and secularism*. ABIM.
- Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam*. Kuala Lumpur: ABIM.
- Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and secularism* (2nd ed.). International Institute of Islamic Thought.
- Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the metaphysics of Islam*. International Institute of Islamic Thought and Civilization.
- Al-Bukhari, M. I. (1997). *Sahih al-Bukhari*. Dar Ibn Kathir.
- Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of knowledge: General principles and work plan*. International Institute of Islamic Thought.
- Al-Ghazali. (2005). *Ihya' 'ulum al-din*. Dar al-Ma'rifah.
- Al-Ghazali. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Raysuni, A. (2005). *Imam al-Shatibi's theory of the higher objectives and intents of Islamic law*. International Institute of Islamic Thought.
- Auda, J. (2008). *Maqasid al-shariah as philosophy of Islamic law: A systems approach*. International Institute of Islamic Thought.
- Azra, A. (2012). *Pendidikan Islam: Tradisi dan modernisasi menuju milenium baru*. Kencana.
- Chapra, M. U. (2008). *The Islamic vision of development in the light of maqasid al-shariah*. International Institute of Islamic Thought.
- Daud, W. M. N. W. (1998). *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas*. International Institute of Islamic Thought and Civilization.
- Foltz, R. C. (2003). *Islam and ecology: A bestowed trust*. *Worldviews: Global Religions, Culture, and Ecology*, 7(2), 95–118. <https://doi.org/10.1163/156853503322308826>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

- Halstead, J. M. (2004). An Islamic concept of education. *Comparative Education*, 40(4), 517–529. <https://doi.org/10.1080/0305006042000284510>
- Hefner, R. W. (2009). *Making modern Muslims: The politics of Islamic education in Southeast Asia*. University of Hawai'i Press.
- Huda, M., et al. (2020). Empowering Education for Sustainable Development in Islamic Education. *Sustainability*, 12(9), 1–15.
- Ibn Khaldun. (2004). *Al-Muqaddimah*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Khaldun. (2005). *Al-Muqaddimah* (trans. F. Rosenthal). Princeton: Princeton University Press.
- Kamali, M. H. (2008). *Shari'ah law: An introduction*. Oneworld Publications.
- Khalid, F. (2002). Islam and the environment. *Social and Economic Dimensions of Global Environmental Change*, 5, 332–339.
- Langgulong, H. (1980). *Beberapa pemikiran tentang pendidikan Islam*. Pustaka Al-Husna.
- Mahdi, M. (1957). *Ibn Khaldun's philosophy of history*. University of Chicago Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miskawayh, I. (1968). *Tahdhib al-akhlaq*. American University of Beirut.
- Mulyasana, D. (2015). Pendidikan karakter berbasis pesantren. *Jurnal Pendidikan Islam*, 4(1), 45–62.
- Nasr, S. H. (1996). *Religion and the order of nature*. Oxford University Press.
- Niyozov, S., & Memon, N. (2011). Islamic education and Islamization: Evolution of themes, continuities and new directions. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 31(1), 5–30. <https://doi.org/10.1080/13602004.2011.556886>
- Ragab, I. (1995). The Islamization of knowledge: A critical appraisal. *American Journal of Islamic Social Sciences*, 12(3), 421–437.
- Rohman, A. (2013). Pendidikan Islam berkelanjutan dalam perspektif maqasid al-shari'ah. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 10(2), 201–220.
- Sahin, A. (2013). *New directions in Islamic education: Pedagogy and identity formation*. Kube Publishing.
- Tilaar, H. A. R. (2012). *Perubahan sosial dan pendidikan: Pengantar pedagogik transformatif untuk Indonesia*. Rineka Cipta.

- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.
- Wan Daud, W. M. N. (2018). Islamization of contemporary knowledge and the role of the university. *AFKAR: Journal of Aqidah and Islamic Thought*, 20(1), 1–30.
- Zarkasyi, H. F. (2012). *Liberalisasi pemikiran Islam: Gerakan bersama missionaries dan orientalis*. CIOS.
- Zubaedi. (2012). *Desain pendidikan karakter: Konsepsi dan aplikasinya dalam lembaga pendidikan*. Kencana.



DAFTAR REFERENSI

- Abdullah, M. A. (2019). *Islam and Sustainable Development: Insights from Maqasid al-Shariah*. *Journal of Islamic Studies*, 30(2), 123–145.
- Abdullah, M. A. (2022). Islamic Studies in Higher Education. *Journal of Islamic Studies*.
- AbuSulayman, A. A. (1993). Crisis in the Muslim mind. International Institute of Islamic Thought.
- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684–698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Ahmad ibn Hanbal. (n.d.). *Musnad Ahmad*. Mu’assasah al-Risalah.
- Al-Attas, S. M. N. (1978). *Islam and secularism*. ABIM.
- Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam*. Kuala Lumpur: ABIM.
- Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and secularism* (2nd ed.). International Institute of Islamic Thought.
- Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the metaphysics of Islam*. International Institute of Islamic Thought and Civilization.
- Al-Attas, S. M. N. (2001). *Risalah untuk Kaum Muslimin*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Attas, S. M. N. (2018). *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: IBFIM (Islamic Banking and Finance Institute Malaysia).
- Al-Bukhari, M. I. (1997). *Sahih al-Bukhari*. Dar Ibn Kathir.
- Al-Fārābī. (1998). *Ārā’ Ahl al-Madīnah al-Fāḍilah*. Beirut: Dār al-Mashriq.

- Al-Fārābī. (2016). *Ārā' Ahl al-Madīnah al-Fāḍilah*. Beirut: Dār wa Maktabat al-Hilāl.
- Al-Faruqī, I. R. (1982). *Islamization of knowledge: General principles and work plan*. International Institute of Islamic Thought.
- Al-Ghazālī. (1998). *Mīzān al-'Amal*. Cairo: Dār al-Ma'ārif.
- Al-Ghazālī. (2001). *Kīmīyā' al-Sa'ādah*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Ghazālī. (2003). *Ayyuhā al-Walad*. Beirut: Dār al-Minhāj.
- Al-Ghazālī. (2004). *Al-Munqidh min al-Ḍalāl*. Beirut: Dār al-Minhāj.
- Al-Ghazālī. (2005). *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Ghazali. (2010). *Ihya' 'ulum al-din*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Ghazālī. (2016). *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Harhi, A. (2021). School leadership and change management in educational reform. *Journal of Change Management*, 21(3), 245–262. <https://doi.org/10.1080/14697017.2021.1917490>
- Al-Jāhiz. (2003). *Al-Bayān wa al-Tabyīn*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Jilī. (1997). *Al-Insān al-Kāmil*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Maraghi. *Tafsir al-Maraghi*. Cairo: Dar al-Fikr.
- Al-Māturīdī. (2019). *Kitāb al-Tawḥīd*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Māwardī. (2006). *Al-Aḥkām al-Sulṭāniyyah*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Mawardi. *Al-Ahkam al-Sultaniyyah*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Muhasibi. (tt). *Risalat al-Mustarshidin*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Munawar, S. A. H., Tambak, S., & Kalsum, U. (2003). *Aktualisasi nilai-nilai Qu'rani dalam sistem pendidikan Islam*. Ciputat Press.
- Al-Nawawī. (2007). *Al-Majmū'*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Al-Nawawī. (2007). *Riyāḍ al-Ṣāliḥīn*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Al-Nawawī. *Sharh Sahih Muslim*. Beirut: Dar Ihyā' al-Turath.
- Al-Qurtubi, A. A. (2006). *Al-Jami' li Ahkam al-Qur'an*. Beirut: Mu'assasah al-Risalah.
- Al-Qushayrī. (2007). *Al-Risālah al-Qushayriyyah*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

- Al-Raysuni, A. (2005). *Imam al-Shatibi's theory of the higher objectives and intents of Islamic law*. International Institute of Islamic Thought.
- Al-Raysuni, A. (2005). *Imam al-Shatibi's theory of the higher objectives and intents of Islamic law*. International Institute of Islamic Thought.
- Al-Razi, F. (1999). *Mafatih al-Ghayb (Tafsir al-Kabir)*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Rāzī, F. (2000). *Mafātīḥ al-Ghayb*. Beirut: Dār Ihya' al-Turāth al-'Arabī.
- Al-Rāzī. (2016). *Mafātīḥ al-Ghayb*. Beirut: Dār Ihya' al-Turāth al-'Arabī.
- Al-Sa'di. *Tafsir al-Karim al-Rahman*. Riyadh: Dar al-Salam.
- Al-Shatibi, A. I. (1996). *Al-Muwafaqat fi Usul al-Shari'ah*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Shatibi. (1996). *Al-Muwafaqat fi Usul al-Shari'ah*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Syātibī. (2004). *Al-Muwāfaqāt*. Beirut: Dār Ibn 'Affān.
- Al-Syātibī. (2017). *Al-Muwāfaqāt fī Uṣūl al-Syarī'ah*. Beirut: Dār Ibn 'Affān.
- Al-Tabari. (2001). *Jami' al-Bayan 'an Ta'wil Ay al-Qur'an*. Cairo: Dar Hajr.
- Al-Ṭabarī. (2017). *Jāmi' al-Bayān 'an Ta'wīl Āy al-Qur'ān*. Beirut: Mu'assasat al-Risālah.
- Al-Zarkashī. (2006). *Al-Burhān fī 'Ulūm al-Qur'ān*. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Zarnuji. (2003). *Ta'lim al-Muta'allim Tariq al-Ta'allum*. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Zuhaili, W. *Tafsir al-Munir*. Damascus: Dar al-Fikr.
- Alasmari, A. A. (2024). Integrating maqasid al-shariah in contemporary Islamic education: A moral education perspective. *Journal of Moral Education*, 53(1), 75–90. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2245371>
- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. London: Routledge.
- Anderson-Levitt, K. M. (2017). Global flows of competence-based approaches in education. *Comparative Education Review*, 61(3), 1–24. <https://doi.org/10.1086/692763>

- Anderson, J. (2020). Religious authority in digital contexts. *Journal of Religious Education*, 68(2), 123–138. <https://doi.org/10.1007/s40839-020-00118-7>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Andrade, H. (2018). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 3, 87. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00087>
- Anwar, K. (2022). Tadabbur and reflective pedagogy in Islamic education. *Qudus International Journal of Islamic Studies*, 10(1), 123–148. <https://doi.org/10.21043/qijis.v10i1.15001>
- Anwar, M. (2020). Pembelajaran Dialogis dalam PAI. *Jurnal Pendidikan Islam*.
- Anwar, S. (2021). Integrative learning model in Islamic education: Strengthening students' character. *Jurnal Pendidikan Islam*, 10(1), 87–102. <https://doi.org/10.14421/jpi.2021.101.87-102>
- Anwar, S. (2022). Contextual Islamic education and social transformation. *Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), 145–162. <https://doi.org/10.14421/jpi.2022.112.145-162>
- Appadurai, A. (2016). *The future as cultural fact*. Verso.
- Arar, K., & Oplatka, I. (2022). Instructional leadership in times of crisis. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 123–139. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2021-0145>
- Aristotle. (2009). *Nicomachean Ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Armenakis, A. A., & Harris, S. G. (2020). Crafting a change message to create transformational readiness. *Journal of Organizational Change Management*, 33(2), 173–186. <https://doi.org/10.1108/JOCM-02-2019-0051>
- Arraziq, M. I. (2025). *Reflective practice in Islamic teacher education*. At-Turats: Journal of Islamic Education Teacher Training (cek DOI portal).
- Arthur, J. (2018). *Virtues in the public sphere: Education and character*. Routledge.
- Auda, J. (2008). *Maqasid al-shariah as philosophy of Islamic law: A systems approach*. International Institute of Islamic Thought.

- Auda, J. (2017). *Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach*. London: The International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- Auda, J. (2018). *Maqasid al-Shariah as philosophy of Islamic law*. International Institute of Islamic Thought. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkc67t8>
- Avalos, B. (2016). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Azra, A. (2004). The origins of Islamic reformism in Southeast Asia. *Studia Islamika*, 11(3), 1–32. <https://doi.org/10.15408/sdi.v11i3.619>
- Azra, A. (2012). *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru*. Jakarta: Kencana.
- Azra, A. (2017). *Pendidikan Islam Multikultural*. Jakarta: Kencana.
- Bali, M., & Liu, M. C. (2018). Students' perceptions toward online learning. *Educational Technology & Society*, 21(4), 1–15.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: Prentice Hall.
- Bannister, F., & Remenyi, D. (2020). The impact of digital transformation on educational ecosystems. *Educational Research Review*, 31, 100351. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100351>
- Barnett, R. (2017). *The ecological university: A feasible utopia*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315194893>
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481–486.
- Basri, H. (2021). Integrasi nilai maqasid dalam kebijakan madrasah. *Jurnal Pendidikan Islam*, 10(2), 145–160.
- Basri, H. (2021). Maqasid-based curriculum development. *Journal of Islamic Thought and Civilization*, 11(2), 45–60. <https://doi.org/10.32350/jitc.112.03>
- Bauman, Z. (2017). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Baumeister, R., & Vohs, K. (2007). Self-Regulation and the Executive Function. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115–128.
- Bell, S. (2016). Project-based learning for the 21st century. *The Clearing House*, 89(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098655.2015.1058709>

- Belshaw, D. (2017). *The essential elements of digital literacies*. Self-published.
- Bennett, R. E. (2018). Inexorable and inevitable: The continuing story of technology and assessment. *Journal of Educational Measurement*, 55(3), 1–17. <https://doi.org/10.1111/jedm.12179>
- Berkey, J. (2017). *The transmission of knowledge in medieval Cairo*. Princeton University Press.
- Bialik, M., et al. (2015). *Character Education for the 21st Century*. Boston: Harvard Graduate School of Education.
- Biesta, G. (2017). The rediscovery of teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 49(7), 713–724. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1165017>
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12424>
- Biesta, G. (2020). *World-Centred Education*. Routledge. DOI eBook Routledge: <https://doi.org/10.4324/9781003001064>
- Biesta, G. (2021). World-centred education: A view for the present. *Educational Philosophy and Theory*, 53(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1750366>
- Biggs, J., & Tang, C. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). McGraw-Hill Education.
- Black, P., & Wiliam, D. (2020). Classroom assessment and pedagogy revisited. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(6), 1–14. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1737407>
- Blase, J., & Blase, J. (2017). *Supervision and instructional leadership*. Corwin Press.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longmans.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 369–398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Bond, M., Zawacki-Richter, O., & Nichols, M. (2020). Revisiting five decades of educational technology research. *Educational*

- Technology Research and Development*, 68, 1–26.
<https://doi.org/10.1007/s11423-020-09706-6>
- Bond, M., Zawacki-Richter, O., & Nichols, M. (2021). Revisiting five decades of educational technology research: A content and methodological analysis. *Educational Technology Research and Development*, 69, 207–236. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09794-1>
- Borenstein, J., & Howard, A. (2021). Emerging challenges in AI and the need for AI ethics education. *AI & Society*, 36, 1–10.
<https://doi.org/10.1007/s00146-020-01063-3>
- Børte, K., Nesje, K., & Lillejord, S. (2022). Inquiry-based learning in teacher education: A systematic review. *Educational Research Review*, 35, 100431.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100431>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2017). *Rethinking assessment in higher education*. Routledge.
- Bozkurt, A., et al. (2020). A global outlook to the interruption of education. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126.
- Breakstone, J., et al. (2021). Students' civic online reasoning. *Educational Researcher*, 50(8), 505–516. <https://doi.org/10.3102/0013189X211009416>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2015). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE.
<https://doi.org/10.4135/9781483328670>
- Brookfield, S. (2022). *Becoming a Critically Reflective Teacher* (3rd ed.).
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookhart, S. (2013). *How to Create and Use Rubrics*. Alexandria: ASCD.
- Brookhart, S. (2018). *How to Create and Use Rubrics*. ASCD.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Brown, C., & Malin, J. (2022). The role of evidence-informed leadership in school improvement. *Educational Research Review*, 35, 100423. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100423>
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical Leadership. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595–616.

- Brown, P., Lauder, H., & Cheung, S. Y. (2020). *The death of human capital?*. Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press.
- Burbules, N. (2020). Dialogue in Education. *Educational Theory*.
- Burns, T., & Köster, F. (2016). *Governing education in a complex world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- Bush, T. (2018). Transformational leadership and school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 563–575. <https://doi.org/10.1177/1741143217720454>
- Bush, T. (2020). School leadership and management: Global perspectives. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 1–15. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2019-0155>
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., & Pedder, D. (2015). Lesson study as a vehicle for collaborative teacher learning. *Professional Development in Education*, 41(4), 1–17. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.928920>
- Caldwell, B. J. (2016). School autonomy and innovation. *International Journal of Educational Management*, 30(5), 1–15. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2015-0102>
- Campbell, E. (2018). Teaching ethically as a moral condition of professionalism. *Teaching and Teacher Education*, 72, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.007>
- Campbell, H. (2020). *Digital religion: Understanding religious practice in new media worlds*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315713483>
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2016). *The systems view of life: A unifying vision*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511895555>
- Carless, D. (2022). Feedback literacy: Student understanding and use of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 1–13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1908523>
- Castells, M. (2017). *The rise of the network society*. Wiley-Blackwell.

- Castells, M. (2018). *Networks of outrage and hope*. Polity Press.
- Chapman, C. (2021). School leadership and educational change. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1862395>
- Chapra, M. U. (2008). *The Islamic vision of development in the light of maqasid al-shariah*. International Institute of Islamic Thought.
- Chapra, M. U. (2017). *The Islamic vision of development*. Islamic Foundation.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Chin, C. (2020). Teacher questioning in classroom discourse: Approaches and effects. *Educational Psychology Review*, 32, 1–28. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09491-6>
- Chittick, W. (2018). *Divine Love: Islamic Literature and the Path to God*. New Haven: Yale University Press.
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship. *Computers & Education*, 104, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.002>
- Chong, S. (2021). Reconsidering reflective practice in teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 456–472. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1868913>
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research–practice partnerships in education. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2015). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 39(1), 79–101. <https://doi.org/10.3102/0091732X14545556>
- Collie, R. J. (2021). COVID-19 and teachers’ somatic burden. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103322. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103322>
- Couldry, N., & Mejias, U. (2019). Data colonialism. *New Media & Society*, 21(2), 336–349. <https://doi.org/10.1177/1461444818796632>
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100118>

- Danim, S. (2010). *Profesionalisasi dan etika profesi guru*. Bandung: Alfabeta.
- Darby, L., & Lang, J. M. (2023). Reflective practice and student engagement in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(4), 711–726. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2088452>
- Darby, L., & Lang, J. M. (2023). Reflective practice and student engagement in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(4), 711–726. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2088452>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2021). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 25(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*.
- Datnow, A., & Park, V. (2021). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning toward equitable and excellent schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429463451>
- Daud, W. M. N. W. (1998). *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas*. International Institute of Islamic Thought and Civilization.
- Davis, B., & Sumara, D. (2017). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315146441>
- Day, C. (2017). Teachers' worlds and work: Understanding complexity, building quality. *Professional Development in Education*, 43(3), 345–357. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1216126>
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2020). The impact of leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 56(3), 1–38. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878768>
- Dede, C. (2018). The role of digital technologies in deeper learning. *Harvard Educational Review*, 88(4), 1–16. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-88.4.1>
- Degeng, I. N. S. (2018). Learning theory and its implication in instructional design. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 24(2), 75–86.

- Deng, Z. (2018). Rethinking curriculum and teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 691–705. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537372>
- Deng, Z. (2020). Rethinking curriculum theory in the digital age. *Curriculum Inquiry*, 50(4), 1–19. <https://doi.org/10.1080/03626784.2020.1793818>
- Deterding, S., et al. (2016). Gamification in education. *Computers in Human Behavior*, 71, 525–541. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.040>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: D.C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Dexter, S. (2018). The role of leadership for information technology in education. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(4), 315–327. <https://doi.org/10.1080/15391523.2018.1505685>
- Dirkx, J. M. (2016). Engaging emotions in transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 14(2), 1–15. <https://doi.org/10.1177/1541344615611853>
- Doll, W. E. (2017). *Complexity and the culture of curriculum*. Peter Lang.
- Dolmans, D. H. J. M., Loyens, S. M. M., Marcq, H., & Gijbels, D. (2022). Deep and surface learning in problem-based learning: A review. *Educational Research Review*, 35, 100428. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100428>
- Duckworth, A. (2016). *Grit*. New York: Scribner.
- Dusuki, A. (2016). Maqasid al-shariah and sustainable development. *Journal of Islamic Accounting and Business Research*, 7(2), 1–15. <https://doi.org/10.1108/JIABR-12-2014-0030>
- Dusuki, A. W. (2016). Maqasid al-shariah and sustainable development. *Journal of Islamic Accounting and Business Research*, 7(2), 1–15. <https://doi.org/10.1108/JIABR-12-2014-0030>
- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koohang, A., Raghavan, V., Ahuja, M., Albanna, H., Albashrawi, M. A., Alalwan, A. A., et al. (2023). “So what if ChatGPT wrote it?” Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>

- Earl, L., & Timperley, H. (2015). Evaluative thinking for successful innovation. *OECD Education Working Papers*, No. 107. <https://doi.org/10.1787/5jrxtk1jtdwf-en>
- Edmondson, A. (2018). *The fearless organization*. Wiley.
- Edmondson, A., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>
- Edwards-Groves, C. (2018). The ecology of practices: Creating a praxis-oriented learning community. *Educational Action Research*, 26(2), 271–289. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1376950>
- Eickelman, D., & Anderson, J. (2020). New Media and the Muslim Public Sphere. *Contemporary Islam*.
- Eickelman, D., & Piscatori, J. (2018). *Muslim politics*. Princeton University Press.
- El-Tahir, A. (2019). Islamic intellectual tradition and epistemology.
- Ess, C. (2020). Digital media ethics. *Polity Press*.
- Etzioni, A. (2020). *Reclaiming patriotism*. University of Virginia Press.
- Evolvi, G. (2019). Religion and social media. *Information, Communication & Society*, 22(1), 83–99. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1361390>
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency framework. *Educational Technology Research and Development*, 68, 2449–2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-7>
- Fauzi, I. (2025). Authentic assessment in Islamic religious education learning. *Jurnal Pendidikan Agama Islam Indonesia*, 6(1), 1–18. <https://doi.org/10.35878/jpaii.v6i1.XXX>
- Fazlur Rahman. (1982). *Islam and Modernity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fleming, T. (2021). Critical reflection and transformative learning. *Adult Education Quarterly*, 71(3), 225–242. <https://doi.org/10.1177/0741713620985634>
- Floridi, L. (2016). On the ethics of digital environments. *Philosophy & Technology*, 29(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s13347-015-0211-8>

- Foltz, R. (2019). Environmental ethics in Islam. *Worldviews: Global Religions, Culture, and Ecology*, 23(2), 1–15. <https://doi.org/10.1163/15685357-02302002>
- Foltz, R. C. (2003). Islam and ecology: A bestowed trust. *Worldviews: Global Religions, Culture, and Ecology*, 7(2), 95–118. <https://doi.org/10.1163/156853503322308826>
- Frank, R. (2018). *Classical Islamic Theology: The Ash‘arites*. London: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum. <https://doi.org/10.5040/9781501314131>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed* (50th anniversary ed.). Bloomsbury.
- Friesen, N. (2017). The place of the classroom in the digital university. *Educational Philosophy and Theory*, 49(3), 1–14. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1171186>
- Fromm, E. (1976). *To Have or To Be?* New York: Harper & Row.
- Fuchs, C. (2021). Social media and critical theory. *Media, Culture & Society*, 43(1), 1–18. <https://doi.org/10.1177/0163443720957564>
- Fullan, M. (2018). *Deep Learning*. Thousand Oaks: Corwin.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2020). Learning and the pandemic: What’s next? *Prospects*, 49, 25–28. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09502-0>
- Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Centre for Strategic Education.
- Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and Method*. London: Bloomsbury.
- Gade, C. B. N., & Perry, J. L. (2023). Case-based learning in higher education: A systematic review. *Educational Research Review*, 39, 100511. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100511>
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2017). *Blended learning in higher education*. Jossey-Bass.
- Gearon, L. (2019). The future of religious education. *Religious Education*, 114(2), 1–15. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1574545>
- Gearon, L. (2021). Religious education and dialogue: Reflective engagement in plural contexts. *Journal of Religious Education*, 69(2), 125–139. <https://doi.org/10.1007/s40839-021-00135-2>
- Giddens, A. (2018). *The consequences of modernity*. Polity Press.

- Gijbels, D., Dochy, F., Van den Bossche, P., & Segers, M. (2021). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 533–569. <https://doi.org/10.3102/00346543211019090>
- Giroux, H. (2020). On critical pedagogy. *Educational Theory*, 70(4), 1–18. <https://doi.org/10.1111/edth.12450>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6–30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools. *Educational Administration Quarterly*, 57(2), 1–38. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912337>
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Choy, S. (2020). Practice architectures and teacher learning. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 15–29. <https://doi.org/10.1108/JPCC-03-2019-0010>
- Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2017). Authentic assessment revisited. *Educational Research Review*, 22, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.001>
- Gutas, D. (2016). *Greek Thought, Arabic Culture: The Graeco-Arabic Translation Movement in Baghdad and Early 'Abbāsīd Society*. London: Routledge.
- Hacking, I. (2017). *Representing and Intervening: Introductory Topics in the Philosophy of Natural Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hague, C., & Payton, S. (2018). Digital literacy across the curriculum. *Futurelab Report*.
- Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind*. New York: Pantheon.
- Hairon, S., & Tan, C. (2017). Professional learning communities in Singapore and Shanghai. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(4), 1–17. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1227792>
- Hallaq, W. B. (2018). *An Introduction to Islamic Law*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hallaq, W. B. (2018). The modernity of Islamic law. *American Journal of Comparative Law*, 66(4), 1–30. <https://doi.org/10.1093/ajcl/avy036>
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Hallinger, P. (2020). Science mapping the knowledge base on educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 1–18. <https://doi.org/10.1177/1741143219851215>
- Halstead, J. M. (2004). An Islamic concept of education. *Comparative Education*, 40(4), 517–529. <https://doi.org/10.1080/0305006042000284510>
- Halstead, J. M. (2016). Islamic values and moral education. *Journal of Moral Education*, 45(4), 1–14. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1220653>
- Halstead, J. M. (2020). Islamic Education in the Modern World. *British Journal of Religious Education*.
- Halstead, J. M. (2021). Islamic values and education in contemporary contexts. *Journal of Beliefs & Values*, 42(2), 145–160. <https://doi.org/10.1080/13617672.2021.1880431>
- Hamalik, O. (2008). *Proses Belajar Mengajar*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2016). Does gamification work? *Computers in Human Behavior*, 54, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.045>
- Hargreaves, A. (2021). Leading from the middle. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(2), 1–14. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2020-0071>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2016). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). Collaborative professionalism. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(2), 74–85. <https://doi.org/10.1108/JPCC-03-2018-0017>
- Harris, A. (2020). Collaborative leadership and school reform. *School Leadership & Management*, 40(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1644613>

- Harris, A. (2020). Distributed leadership and evidence. *School Leadership & Management*, 40(4), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1649922>
- Harris, A. (2022). System leadership and educational reform. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(2), 1–17. <https://doi.org/10.1177/17411432211001434>
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Hasan, M. (2020). Budaya organisasi dan mutu pembelajaran madrasah. *Tarbiyah: Jurnal Pendidikan Islam*, 27(1), 33–48.
- Hasan, M. (2020). Integrasi teknologi dalam pembelajaran PAI. *Jurnal Pendidikan Islam Indonesia*, 5(2), 112–130.
- Hasan, M. (2020). Penilaian autentik dalam pembelajaran PAI di madrasah. *Jurnal Pendidikan Islam*, 9(2), 145–160.
- Hashim, R. (2017). Rethinking Islamic education in facing modern challenges.
- Hatlevik, O. E., et al. (2018). Students’ ICT self-efficacy and digital competence. *Computers & Education*, 118, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.002>
- Hattie, J. (2017). *Visible Learning*. Routledge. DOI edisi terbaru (Visible Learning for Teachers): <https://doi.org/10.4324/9781315885024>
- Hefner, R. (2018). *Islamic Higher Education in Indonesia*. Leiden: Brill.
- Hefner, R. W. (2009). *Making modern Muslims: The politics of Islamic education in Southeast Asia*. University of Hawai’i Press.
- Henriksen, D. (2017). Creating STEAM with design thinking. *Journal of STEM Education*, 18(1), 1–6.
- Hidayat, K. (2020). Metode Pembelajaran PAI Dialogis. *Cakrawala Pendidikan*.
- Hidayat, K. (2020). Pendidikan dan pembentukan karakter berbasis tauhid.
- Hidayat, K. (2020). Pendidikan Dialogis di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Islam*.
- Hidayat, N. (2022). Implementasi pembelajaran kontekstual dalam pendidikan agama Islam. *Tarbawi: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 8(2), 145–160. <https://doi.org/10.1234/tarbawi.v8i2.XXX>
- Hidayat, T. (2023). Case-based learning in Islamic religious education. *Tadris: Jurnal Pendidikan Islam*, 18(1), 75–92. <https://doi.org/10.19105/tjpi.v18i1.7654>

- Hidayat, T., & Nurhayati, E. (2022). Implementasi cooperative learning dalam pembelajaran PAI berbasis moderasi beragama. *Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), 145–162.
- Hjarvard, S. (2016). Mediatization and religion. *Nordicom Review*, 37(2), 1–12. <https://doi.org/10.1515/nor-2016-0021>
- Hmelo-Silver, C. E. (2013). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Hmelo-Silver, C. E. (2020). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 32, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09478-3>
- Hobbs, R. (2020). Media literacy foundations. *Journal of Media Literacy Education*, 12(1), 1–15.
- Hoggan, C. (2016). Transformative learning as a metatheory. *Journal of Transformative Education*, 14(1), 34–52. <https://doi.org/10.1177/1541344615611216>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial intelligence in education: Promise and implications for teaching and learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(2), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00257-9>
- Hoover, S. M. (2019). Religion in the media age. *Routledge*.
- Hoque, K. E., Kenayathulla, H. B., Subramaniam, M. V., & Islam, R. (2020). Relationships between supervision and teacher performance. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(3), 1–20. <https://doi.org/10.1177/1741143219852403>
- Howe, C., & Abedin, M. (2019). Classroom Dialogue. *Review of Educational Research*.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2016). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill.
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63, 564–569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Huda, M. (2017). The use of discovery learning in Islamic education classroom. *Tadris: Jurnal Pendidikan Islam*, 12(1), 45–60. <https://doi.org/10.19105/tjpi.v12i1.1284>
- Huda, M. (2020). Islamic reflective education. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 1(2), 75–90. <https://doi.org/10.18196/ijiep.v1i2.8904>

- Huda, M., et al. (2020). Empowering Education for Sustainable Development in Islamic Education. *Sustainability*, 12(9), 1–15.
- Ibn ‘Abd al-Barr. (2006). *Jāmi‘ Bayān al-‘Ilm wa Faḍlih*. Beirut: Dār Ibn al-Jawzī.
- Ibn ‘Arabi. (tt). *Al-Futuhāt al-Makkiyah*. Beirut: Dar Sadir.
- Ibn ‘Ashur. *Al-Tahrir wa al-Tanwir*. Tunis: Dar al-Tunisiyyah.
- Ibn Jama‘ah. (2003). *Tadhkirat al-Sāmi‘ wa al-Mutakallim*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Jama‘ah. (2005). *Tadhkirat al-Sami‘ wa al-Mutakallim fi Adab al-‘Alim wa al-Muta‘allim*. Beirut: Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Jama‘ah. *Tadhkirat al-Sami‘ wa al-Mutakallim*. Beirut: Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Kathir. (1999). *Tafsir al-Qur‘an al-‘Azim*. Riyadh: Dar Tayyibah.
- Ibn Kathīr. (2018). *Tafsīr al-Qur‘ān al-‘Aẓīm*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Khaldun, A. R. (2001). *Al-Muqaddimah*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Ibn Khaldun. (2004). *Al-Muqaddimah*. Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Khaldun. (2005). *Al-Muqaddimah* (trans. F. Rosenthal). Princeton: Princeton University Press.
- Ibn Miskawayh. (n.d.). *Tahdhib al-akhlaq wa tathir al-a‘raq*. Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Qayyim al-Jawziyyah. (2010). *Miftāh Dār al-Sa‘ādah*. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Rushd. (1998). *Faṣl al-Maqāl*. Beirut: Dār al-Mashriq.
- Ibn Sīnā. (1999). *Al-Shifā’*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Ibn Taymiyyah. (2005). *Dar’ Ta‘āruḍ al-‘Aql wa al-Naql*. Riyadh: Jāmi‘ah al-Imām.
- Ibn Taymiyyah. *Majmu‘ al-Fatawa*. Riyadh: Dar al-Wafa’.
- Illeris, K. (2018). Contemporary theories of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 37(3), 1–15. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1460856>
- Illeris, K. (2018). Contemporary theories of learning. *Routledge Studies in Educational Research*. <https://doi.org/10.4324/9781315147271>
- Immordino-Yang, M. (2016). Emotions, learning, and the brain. *Mind, Brain, and Education*, 10(3), 1–10. <https://doi.org/10.1111/mbe.12119>

- Instefjord, E., & Munthe, E. (2017). Preparing pre-service teachers to integrate technology. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>
- Ippgrave, J., & McKenna, U. (2021). Religious Education and Dialogue. *Religious Education Journal*.
- Jackson, D. (2019). Lifelong learning ecosystems. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1623774>
- Jackson, R. (2016). Inclusive religious education. *Religious Education*, 111(3), 1–14. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1169886>
- Jarvis, P. (2017). Adult education and lifelong learning. *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781315565938>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063–2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Kamali, M. H. (2008). *Shari'ah law: An introduction*. Oneworld Publications.
- Kamali, M. H. (2019). *Maqasid al-Shariah made simple*. International Institute of Islamic Thought. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb2n7>
- Kamali, M. H. (2019). *Maqasid al-shariah made simple*. International Institute of Islamic Thought.
- Kamali, M. H. (2020). *The Middle Path of Moderation in Islam: The Qur'anic Principle of Wasatiyyah*. Oxford: Oxford University Press.
- Kamali, M. H. (2021). Maqasid and Contemporary Ijtihad. *Islam and Civilisational Renewal*.
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

- Kellner, D., & Share, J. (2019). Critical media literacy. *Educational Researcher*, 48(1), 1–9. <https://doi.org/10.3102/0013189X18813485>
- Kember, D., Leung, D. Y. P., & McNaught, C. (2021). Reflective learning and critical thinking in higher education: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103336. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103336>
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. (2022). *Standar Nasional Pendidikan*. Jakarta: Kemendikbud RI.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2017). *The action research planner*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-2219-0>
- Kent, C. et al. (2021). Online Dialogic Learning. *Computers & Education*.
- Khalid, F. (2002). Islam and the environment. *Social and Economic Dimensions of Global Environmental Change*, 5, 332–339.
- Khalid, R. (2022). Digital leadership and teacher innovation. *Computers & Education*, 182, 104459. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104459>
- Kim, S., Phillips, W. R., Pinsky, L., Brock, D., Phillips, K., & Keary, J. (2021). *A conceptual framework for case-based learning*. *Academic Medicine*, 96(6), 899–906. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003984>
- Kimmons, R. (2020). Current trends in digital pedagogy. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-7>
- King, P., & Boyatzis, C. (2015). Religious and Spiritual Development. *APA Handbook of Psychology, Religion, and Spirituality*.
- 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
- Kitchenham, A. (2018). Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 16(4).
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2022). Self-regulated learning strategies and reflective writing in digital education. *Computers & Education*, 183, 104470. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104470>

- Knox, J. (2019). What does the 'postdigital' mean for education? *Learning, Media and Technology*, 44(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1497033>
- Kokotsaki, D., et al. (2016). Project-based learning: A review. *Improving Schools*, 19(3), 267–277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Kools, M., & Stoll, L. (2020). What makes a school a learning organisation? *OECD Education Working Papers*, No. 137. <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., & Kauppinen, M. (2020). Enhancing metacognition through reflective learning strategies. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100724. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100724>
- Kotter, J. P. (2017). *Leading change*. Harvard Business Review Press.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0162373718759268>
- Kristjánsson, K. (2017). Virtuous emotions. *Journal of Moral Education*, 46(3), 1–15. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1292004>
- Kye, B., et al. (2021). Educational applications of metaverse. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 18, 17. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2021.18.17>
- Kyndt, E., & Baert, H. (2021). Active learning strategies and student engagement. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103346. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103346>
- Langgulang, H. (1980). *Beberapa pemikiran tentang pendidikan Islam*. Pustaka Al-Husna.
- Langgulang, H. (1980). *Beberapa pemikiran tentang pendidikan Islam*. Pustaka Al-Husna.
- Langgulang, H. (2003). *Asas-Asas Pendidikan Islam*. Jakarta: Pustaka Al-Husna.

- Larsen, D. P., & Butler, A. C. (2022). Test-enhanced learning in case-based education. *Journal of Educational Psychology*, 114(5), 987–1002. <https://doi.org/10.1037/edu0000694>
- Laurillard, D. (2018). *Teaching as a design science*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315566270>
- Lave, J., & Wenger, E. (2016). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Educational Research Review*, 19, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.07.002>
- Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2021). Meta-analysis of inquiry-based learning. *Educational Research Review*, 34, 100394. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394>
- Legista, R., Amin, S., Firmasari, D., & Febriana, L. (2025). *Islamic Religious Education learning management in shaping student character*. *Jurnal Education Management Research*, 4(6), 101–120. <https://doi.org/10.61987/jemr.v4i6.1509>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). *Seven strong claims about successful school leadership*. Routledge.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lewandowsky, S., et al. (2020). Misinformation and its correction. *Nature Human Behaviour*, 4, 346–354. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-00952-9>
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2019). Lesson study and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 61, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.007>
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (2012). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Lickona, T. (2012). *Educating for character*. Bantam Books.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2021). Distributed leadership and teacher professional learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 1–20. <https://doi.org/10.1177/1741143220915703>

- Livingstone, S. (2018). Audiences in an age of datafication. *Television & New Media*, 19(1), 1–18. <https://doi.org/10.1177/1527476417708148>
- Loughran, J. (2016). *Developing a pedagogy of teacher education*. Routledge.
- Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: The foundation of reflective practice. *Teachers and Teaching*, 25(5), 523–538. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1606933>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. (2022). *Artificial intelligence in education: Ethical frameworks and implications for policy*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>
- Lynch, G. (2019). The digital mediation of religion. *Information, Communication & Society*, 22(1), 1–17.
- Ma'arif, S. (2020). Epistemologi Islam dan metode pembelajaran dialogis. *Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 5(1), 33–48.
- Ma'arif, S. (2020). Integrasi higher order thinking skills dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam. *Jurnal Pendidikan Agama Islam (Journal of Islamic Education Studies)*, 8(1), 35–52.
- Ma'arif, S. (2020). Keteladanan guru dalam pendidikan Islam. *Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 5(1), 33–48.
- Ma'arif, S. (2020). Model pembelajaran investigatif dalam pendidikan agama Islam. *Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 5(1), 33–48.
- Ma'arif, S. (2022). Ekosistem pendidikan Islam berbasis nilai. *Edukasia Islamika*, 7(2), 201–219.
- Ma'arif, S. (2022). Implementasi asesmen berbasis karakter dalam pembelajaran PAI. *Jurnal Tarbiyah dan Keguruan*, 11(1), 55–72.
- Ma'arif, S. (2022). Transformasi pedagogi digital dalam pendidikan Islam. *Edukasia Islamika*, 7(1), 45–63.
- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Mahdi, M. (1957). *Ibn Khaldun's philosophy of history*. University of Chicago Press.
- Makdisi, G. (1981). *The Rise of Colleges*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Makransky, G., & Petersen, G. B. (2021). The cognitive affective model of immersive learning. *Educational Psychology Review*, 33, 1–38. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09586-2>

- March, A. (2019). Islamic Law and Modernity. *American Political Science Review*.
- Marginson, S. (2016). The global knowledge economy. *Higher Education*, 71(4), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9975-6>
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2016). Digital literacy framework. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3), 1–16.
- Masek, A., & Yamin, S. (2022). The effect of problem-based and case-based learning on critical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101067. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101067>
- Mason, M. (2016). *Complexity theory and the philosophy of education*. Wiley-Blackwell.
- McIntyre, L. (2018). *Post-truth*. MIT Press.
- McLaren, P. (2016). *Life in schools*. Routledge.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (2021). Dialogic teaching and classroom talk: Theoretical foundations and empirical evidence. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, 100533. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100533>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2018). *Transformative learning theory*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315301693>
- Mihailidis, P. (2018). Civic media literacies. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1–14.
- Miller, J. (2019). *The Holistic Curriculum*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2017). Technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Journal of Education*, 193(3), 60–70. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
- Miskawayh, I. (1968). *Tahdhib al-akhlaq*. American University of Beirut.
- Morrison, K. (2018). *Complexity theory and education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315415721>
- Muazizah Supardi, N., & Rahman, M. F. (2025). *Effectiveness of case-based learning using digital pop-up books*. *International Journal of Education Development*, 6(2), 101–115. <https://doi.org/10.59672/ijed.v6i2.4855>
- Mueller, J. (2018). *Authentic assessment toolbox*. North Central College.
- Muhaimin. (2012). *Paradigma Pendidikan Islam*. Bandung: Remaja Rosdakarya.

- Muhaimin. (2012). *Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam*. Jakarta: Raja Grafindo Persada.
- Mujib, A., & Mudzakkir, J. (2010). *Ilmu Pendidikan Islam*. Jakarta: Kencana.
- Mulyadi, M. (2021). Model Pembelajaran Dialogis. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*.
- Mulyasa, E. (2013). *Standar Kompetensi dan Sertifikasi Guru*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Mulyasa, E. (2020). *Manajemen dan kepemimpinan kepala sekolah*. Bumi Aksara.
- Mulyasa. (2021). *Kurikulum Merdeka*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Mulyasana, D. (2015). Pendidikan karakter berbasis pesantren. *Jurnal Pendidikan Islam*, 4(1), 45–62.
- Muslim. (n.d.). *Sahih Muslim*. Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- Nasr, S. H. (1987). *Islamic Art and Spirituality*. Albany: SUNY Press.
- Nasr, S. H. (1994). *Islamic Science and the Challenge of Modernity*. Chicago: Kazi Publications.
- Nasr, S. H. (1996). *Religion and the order of nature*. Oxford University Press.
- Nasr, S. H. (2018). *Islamic philosophy from its origin to the present*. SUNY Press.
- Nata, A. (2004). *Sejarah pendidikan Islam: pada periode klasik dan pertengahan*. Rajagrafindo.
- Nata, A. (2012). *Ilmu Pendidikan Islam*. Jakarta: Kencana.
- Nata, A. (2018). *Ilmu Pendidikan Islam*. Jakarta: Kencana.
- Ng, W. (2021). Digital literacy and education. *Computers & Education*, 159, 104002. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104002>
- Nilsson, P. (2021). Teacher reflection and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103427. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103427>
- Niyozov, S., & Memon, N. (2011). Islamic education and Islamization: Evolution of themes, continuities and new directions. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 31(1), 5–30. <https://doi.org/10.1080/13602004.2011.556886>
- Nucci, L., & Narváez, D. (2008). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.
- OECD. (2019). *Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD Publishing.

- OECD. (2021). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- OECD. (2021). *Digital Education Outlook*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD.
- OECD. (2022). *Education policy outlook 2022*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/75c7c9b4-en>
- OECD. (2023). *Future of education and skills 2030*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/bdac7d9e-en>
- OECD. (2023). *Trends shaping education 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/309e9c2b-en>
- Ornstein, A., & Hunkins, F. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson.
- Panadero, E. (2022). Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-y>
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2022). Fostering self-regulated learning through self-assessment: A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1189–1205. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001436>
- Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2019). Personal data literacies. *Learning, Media and Technology*, 44(4), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1640733>
- Peters, M. A. (2020). Philosophy of education in a digital age. *Educational Philosophy and Theory*, 52(9), 1–12. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1598037>
- Peters, M. A., & Besley, T. (2019). Critical philosophy of digital education. *Educational Philosophy and Theory*, 51(5), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1464682>
- Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Viking.
- Pinar, W. F. (2019). *What is curriculum theory?* Routledge.
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *OECD Education Working Papers*, No. 219. <https://doi.org/10.1787/5jm0d9z0m2d8-en>

- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2021). Curriculum making in the digital age. *Curriculum Journal*, 32(3), 1–15. <https://doi.org/10.1002/curj.95>
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone*. New York: Simon & Schuster.
- Rachmadtullah, R., Zulela, M. S., & Sumantri, M. S. (2019). Computer-based interactive multimedia: A study on the effectiveness of integrative thematic learning in elementary schools. *Cakrawala Pendidikan*, 38(2), 347–359. <https://doi.org/10.21831/cp.v38i2.24037>
- Rachman, F. (2021). Penguatan literasi religius melalui pembelajaran berbasis kasus. *Cakrawala Pendidikan*, 40(3), 711–724. <https://doi.org/10.21831/cp.v40i3.41235>
- Radianti, J., et al. (2020). A systematic review of immersive VR in higher education. *Computers & Education*, 147, 103778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
- Ragab, I. (1995). The Islamization of knowledge: A critical appraisal. *American Journal of Islamic Social Sciences*, 12(3), 421–437.
- Rahman, A. (2021). Etika digital dalam perspektif pendidikan Islam. *Tarbiyah: Jurnal Pendidikan Islam*, 28(2), 201–219.
- Rahman, A. (2021). Evaluasi spiritualitas dalam pendidikan agama Islam. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Islam*, 6(3), 201–218.
- Rahman, A. (2021). Evaluasi spiritualitas dalam pendidikan agama Islam. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Islam*, 6(3), 201–218.
- Rahman, F. (1979). *Major Themes of the Qur'an*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rahman, F. (1982). *Islam and modernity: Transformation of an intellectual tradition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Rahman, F. (2023). Problem-based learning in Islamic education and its impact on students' moral reasoning. *Jurnal Edukasi Islami*, 12(1), 33–49. <https://doi.org/10.30868/ei.v12i1.XXX>
- Rahman, F., & Arifin, Z. (2021). Profesionalisme epistemologis guru PAI dalam pembelajaran reflektif. *Tadris: Jurnal Pendidikan Islam*, 16(2), 201–218.
- Rahmawati, D. S. (2025). *Implementation of philosophical values in Islamic Religious Education*. *Journal of Islamic Education*, 9(2), 95–112. (DOI aktif — cek portal jurnal resmi).
- Ramadan, T. (2004). *Western Muslims and the Future of Islam*. Oxford: Oxford University Press.

- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators. *European Journal of Education*, 52(1), 1–15. <https://doi.org/10.1111/ejed.12193>
- Redecker, C. (2021). European framework for digital competence of educators (DigCompEdu). European Commission Joint Research Centre. <https://doi.org/10.2760/178382>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). European framework for the digital competence of educators. *European Commission JRC*. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Reimers, F. M. (2020). *Educating students to improve the world*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38892-2>
- Reznitskaya, A., & Gregory, M. (2022). Dialogic Pedagogy. *Journal of Educational Research*.
- Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. A. G. (2021). Dialogic teaching and critical thinking: Theoretical and empirical perspectives. *Educational Research Review*, 34, 100409. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100409>
- Rizvi, F. (2019). Globalization and education reform. *Globalisation, Societies and Education*, 17(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1511918>
- Rizvi, F. (2020). Globalization and education reform. *Globalisation, Societies and Education*, 18(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1642183>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2019). The impact of leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 55(3), 1–30. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rofiq, A. (2020). Contextual teaching and learning in Islamic education. *Tadris: Jurnal Pendidikan Islam*, 15(2), 189–204. <https://doi.org/10.19105/tjpi.v15i2.3305>
- Rohman, A. (2013). Pendidikan Islam berkelanjutan dalam perspektif maqasid al-shari'ah. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 10(2), 201–220.
- Rombaut, F., De Wever, B., & Schellens, T. (2022). Reflective dialogue and moral reasoning. *Journal of Moral Education*, 51(4), 512–528. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1953456>
- Ropi, I. (2019). Religion and regulation in Indonesia. *Studia Islamika*, 26(3), 473–508. <https://doi.org/10.15408/sdi.v26i3.14054>

- Ropi, I. (2021). Islamic education and contemporary challenges. *Studia Islamika*, 28(2), 233–260. <https://doi.org/10.15408/sdi.v28i2.19876>
- Roy, O. (2017). *Jihad and death*. Oxford University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sahin, A. (2013). *New directions in Islamic education: Pedagogy and identity formation*. Kube Publishing.
- Sahin, A. (2022). Critical thinking in Islamic education: Rethinking pedagogical approaches. *British Journal of Religious Education*, 44(3), 312–326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.2003307>
- Saliba, G. (2019). *Islamic Science and the Making of the European Renaissance*. Cambridge, MA: MIT Press.\
- Salmon, G. (2019). *May the fourth be with you: Creating education 4.0*. *Journal of Learning for Development*, 6(2), 95–115.
- Sanjaya, W. (2019). *Strategi Pembelajaran*. Jakarta: Kencana.
- Sardar, Z. (2020). *Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come*. London: Hurst & Company.
- Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- Schein, E. H. (2017). *Organizational culture and leadership*. Wiley.
- Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2021). The technology acceptance model in education. *Computers & Education*, 168, 104204. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104204>
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making in education. *Educational Research Review*, 28, 100293. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100293>
- Schiro, M. (2016). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Sage.
- Schmidt, H. G., Rotgans, J. I., & Yew, E. H. J. (2020). The process of problem-based learning. *Educational Psychology Review*, 32, 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09480-9>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

- Schraw, G., & Moshman, D. (2021). Metacognitive theories and reflective thinking. *Educational Psychology Review*, 33, 223–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09538-3>
- Schuwirth, L., & van der Vleuten, C. (2022). Authentic assessment in health professions education. *Advances in Health Sciences Education*, 27, 123–137. <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10083-w>
- Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. Crown Business.
- Schwartz, D. L., & Bransford, J. D. (2021). A time for telling revisited. *Educational Psychologist*, 56(4), 252–269. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1937017>
- Sedova, K. et al. (2021). Dialogic Teaching. *Teaching and Teacher Education*.
- Sedova, K., Sedlacek, M., & Svaricek, R. (2022). Classroom dialogue and student learning outcomes: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103585. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103585>
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. New York: Free Press.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? Polity Press*. <https://doi.org/10.1002/9781509523652>
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? Polity Press*.
- Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury.
- Selwyn, N. (2022). Education and digital futures. *Learning, Media and Technology*, 47(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.2014405>
- Senge, P. M., Hamilton, H., & Kania, J. (2020). *The dawn of system leadership*. Stanford Social Innovation Review.
- Sergiovanni, T. J. (2019). *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*. Jossey-Bass.
- Setiawan, D., & Saputri, W. E. (2020). The implementation of higher order thinking skills-based learning in elementary school. *Cakrawala Pendidikan*, 39(2), 347–359. <https://doi.org/10.21831/cp.v39i2.28890>

- Shaked, H., & Schechter, C. (2017). Holistic school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 1–17. <https://doi.org/10.1177/1741143216659297>
- Shepard, L. A. (2019). Classroom assessment to support teaching and learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(2), 127–144. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1532567>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shute, V., & Rahimi, S. (2021). Stealth assessment in digital learning. *Assessment in Education*, 28(2), 1–15. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1875160>
- Siemens, G. (2018). Connectivism revisited. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3), 1–12. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3464>
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development. *Educational Research Review*, 33, 100378. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100378>
- Slavin, R. E. (2014). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Pearson.
- Slavin, R. E. (2020). Evidence-based reform in education. *Educational Researcher*, 49(4), 1–9. <https://doi.org/10.3102/0013189X20909174>
- Sousa, D. (2021). *How the brain learns*. Corwin.
- Sterling, S. (2017). Education for sustainability. *Environmental Education Research*, 23(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1209253>
- Stevenson, R. et al. (2017). Environmental Education and Values. *Environmental Education Research*, 23(3).
- Stiegler, B. (2019). The digital and the future of education. *Educational Philosophy and Theory*, 51(5), 1–10. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1464690>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2016). *Professional learning communities: A review of the literature*. University of Bristol.

- Strike, K. A. (2017). Ethical leadership in schools. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 1–15. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0078>
- Subhash, S., & Cudney, E. (2018). Gamified learning in higher education. *Computers in Human Behavior*, 87, 192–206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>
- Suhartini, A. (2025). *Reflection learning experience of Islamic Religious Education*. Reflection: Islamic Education Journal. (Tergantung artikel, dapat diverifikasi DOI di portal publikasi).
- Sukmadinata, N. S. (2011). *Pengembangan kurikulum: Teori dan praktik*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Sulaiman, A., & Mulyana, R. (2023). Integrasi wahyu dan rasionalitas dalam pembelajaran PAI. *Cendekia*, 21(1), 77–94.
- Sulaiman, A., & Mulyana, R. (2023). Pendekatan kritis dalam pembelajaran PAI berbasis Kurikulum Merdeka. *Cendekia: Jurnal Kependidikan dan Kemasyarakatan*, 21(1), 77–94.
- Sulton, S. (2020). Innovative learning model in improving students' higher order thinking skills. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 26(1), 1–12. <https://doi.org/10.17977/um048v26i1p1-12>
- Sulton, S. (2022). Innovative learning model in improving higher order thinking skills. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.17977/um048v28i1p1-14>
- Sutrisno, S. (2018). Islamic education in the era of disruption: Challenges and opportunities. *Jurnal Pendidikan Islam*, 7(2), 151–168. <https://doi.org/10.14421/jpi.2018.72.151-168>
- Suyadi. (2022). *Kurikulum Merdeka dan Pembelajaran Kolaboratif*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Süzen, A., & Tan, C. (2022). Instructional supervision and teacher development. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 1–18. <https://doi.org/10.1177/17411432211015234>
- Tafsir, A. (2013). *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Tafsir, A. (2019). *Ilmu pendidikan dalam perspektif Islam*. Remaja Rosdakarya.
- Tambak, S. (2014). 6 Metode Komunikatif Pendidikan Agama Islam.

- Tambak, S. (2014). Metode ceramah: Konsep dan aplikasi dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam. *Jurnal Tarbiyah*, 21(2). <http://dx.doi.org/10.30829/tar.v21i2.16>
- Tambak, S. (2014). Pendidikan Agama Islam; Konsep Metode Pembelajaran PAI.
- Tambak, S., & Sukenti, D. (2020). Pengembangan profesionalisme guru madrasah dengan penguatan konsep khalifah. *Hayula: Indonesian Journal of Multidisciplinary Islamic Studies*, 4(1), 41-66. <https://doi.org/10.21009/004.01.03>
- Tambak, S., & Sukenti, D. (2023). Student involvement within islamic teacher education: for a future profession. *Qijis (Qudus International Journal of Islamic Studies)*, 11(2), 317-352. <http://dx.doi.org/10.21043/qijis.v11i2.8141>
- Tambak, S., Ahmad, M., Sukenti, D., & Ghani, A. (2020). Profesionalisme Guru Madrasah: Internalisasi Nilai Islam dalam Mengembangkan Akhlak Aktual Siswa. *Jurnal Pendidikan Agama Islam Al-Thariq, Universitas Islam Riau*, 5(2), 79-96. [https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2020.vol5\(2\).5885](https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2020.vol5(2).5885)
- Tambak, S., Amril, A., & Sukenti, D. (2021). Islamic Teacher Development: Counstructing Islamic Professional Teachers Based On The Khalifah Concept. *Nazhuna: Jurnal Pendidikan Islam*, 4(1), 117-135. <https://doi.org/10.31538/nzh.v4i1.1055>
- Tambak, S., Hamzah, H., Sukenti, D., & Sabdin, M. (2021). Internalization of Islamic Values in Developing Students' Actual Morals. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 10(4), 697-709. <https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v10i4.30328>
- Tambak, S., Mahfud, C., Latipah, E., & Sukenti, D. (2021). Professional Madrasah Teachers in Teaching: The Influence of Gender and the Length of Certification of Madrasah Teachers. *Dinamika Ilmu*, 21(2), 417-435. doi: <http://doi.org/10.21093/di.v21i2.3527>
- Tambak, S., Sukenti, D., Razak, A. Z. A., Agustina, A., Ahmad, K. A., Firdaus, F., & Syarif, M. (2025). Continuous professional development for madrasa teacher professionalism: engaging motivation for engagement. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 14(4), 3171-3182. [10.11591/ijere.v14i4.33501](https://doi.org/10.11591/ijere.v14i4.33501)

- Tan, C. (2023). Islamic pedagogy and reflective learning in contemporary contexts. *Religions*, 14(5), 612. <https://doi.org/10.3390/rel14050612>
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2019). A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(2), 137–152. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs315>
- Third, A., et al. (2019). Children's rights in the digital age. *New Media & Society*, 21(5), 1–18. <https://doi.org/10.1177/1461444818801314>
- Thistlethwaite, J. E., et al. (2022). *The effectiveness of case-based learning in professional education: A meta-analysis*. *Medical Education*, 56(3), 284–295. <https://doi.org/10.1111/medu.14640>
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. *Autodesk Foundation Report*.
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 1–22. <https://doi.org/10.1177/1741143214558576>
- Tikly, L., & Barrett, A. (2018). Education quality and social justice. *International Journal of Educational Development*, 61, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.10.005>
- Tilaar, H. A. R. (2012). *Perubahan sosial dan pendidikan: Pengantar pedagogik transformatif untuk Indonesia*. Rineka Cipta.
- Tilaar, H. A. R. (2015). *Paradigma Baru Pendidikan Nasional*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using AI in education. *Smart Learning Environments*, 10(15). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- Tofade, T., Elsner, J., & Haines, S. (2020). Best practice strategies for effective questioning. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(3), 712–718. <https://doi.org/10.5688/ajpe7120>
- Tofade, T., Elsner, J., & Haines, S. (2020). Best practice strategies for effective questioning. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(3), 712–718. <https://doi.org/10.5688/ajpe7120>

- Tokuhamas-Espinosa, T. (2018). Neuromyths and evidence in education. *Mind, Brain, and Education*, 12(2), 54–67. <https://doi.org/10.1111/mbe.12159>
- Tokuhamas-Espinosa, T. (2018). *Neuroscience for educators*. W.W. Norton.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- Tricot, A., & Sweller, J. (2022). Domain-specific knowledge and guided case learning. *Educational Psychology Review*, 34(2), 489–510. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09634-3>
- Trust, T., Carpenter, J. P., & Krutka, S. (2020). Leading by learning: Exploring professional learning networks. *Educational Media International*, 57(2), 1–16. <https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1764419>
- Turkle, S. (2017). *Reclaiming conversation*. Penguin.
- Twenge, J. (2017). *iGen*. Atria Books.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Global Citizenship Education Report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- UNICEF. (2020). *Child online protection report*. UNICEF Publishing.
- Unterhalter, E. (2019). Gender equality and education. *International Journal of Educational Development*, 65, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.10.005>
- Voogt, J., et al. (2016). Technological pedagogical content knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(5), 1–17. <https://doi.org/10.1111/jcal.12145>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Waghid, Y. (2019). Islamic education and cosmopolitanism. *Educational Philosophy and Theory*, 51(6), 1–10. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1485563>
- Wahyudi. (2021). *Kepemimpinan kepala madrasah berbasis nilai*. Rajawali Press.
- Wan Daud, W. M. N. (2018). Islamization of contemporary knowledge and the role of the university. *AFKAR: Journal of Aqidah and Islamic Thought*, 20(1), 1–30.
- Wang, J., & King, R. B. (2021). Reflection and emotional regulation in educational contexts. *Frontiers in Psychology*, 12, 678945. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678945>
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder Report*. Council of Europe.
- Weber, M. (2002). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. London: Routledge.
- Wegerif, R. (2021). Dialogic education and the expansion of understanding. *Educational Philosophy and Theory*, 53(6), 1–14. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1832074>
- Wertsch, J. V. (2017). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Westheimer, J. (2020). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. Teachers College Press.
- Widodo, H. (2022). *Supervisi akademik dan peningkatan mutu guru*. Alfabeta.
- Wiggins, G. (2018). *Educative assessment*. Jossey-Bass.
- Williamson, B. (2020). Datafication and automation in education. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1686018>
- World Bank. (2020). *Realizing the future of learning*. World Bank Publications. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1602-5>
- World Economic Forum. (2023). *Future of Jobs Report*. Geneva: WEF.
- Young, M., & Muller, J. (2016). Curriculum and knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 48(2), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1109712>
- Zarkasyi, H. F. (2012). *Liberalisasi pemikiran Islam: Gerakan bersama missionaries dan orientalis*. CIOS.
- Zarkasyi, H. F. (2021). *Worldview Islam dan Tantangan Peradaban Modern*. Ponorogo: UNIDA Gontor Press.

- Zawacki-Richter, O., et al. (2019). Systematic review of AI in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2021). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *Computers & Education*, 162, 103642. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103642>
- Zhang, L., & Sun, Y. (2023). Case-based learning in higher education: A systematic review. *Studies in Higher Education*, 48(4), 612–628. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2039011>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *Spiritual Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Zubaedi. (2012). *Desain pendidikan karakter: Konsepsi dan aplikasinya dalam lembaga pendidikan*. Kencana.