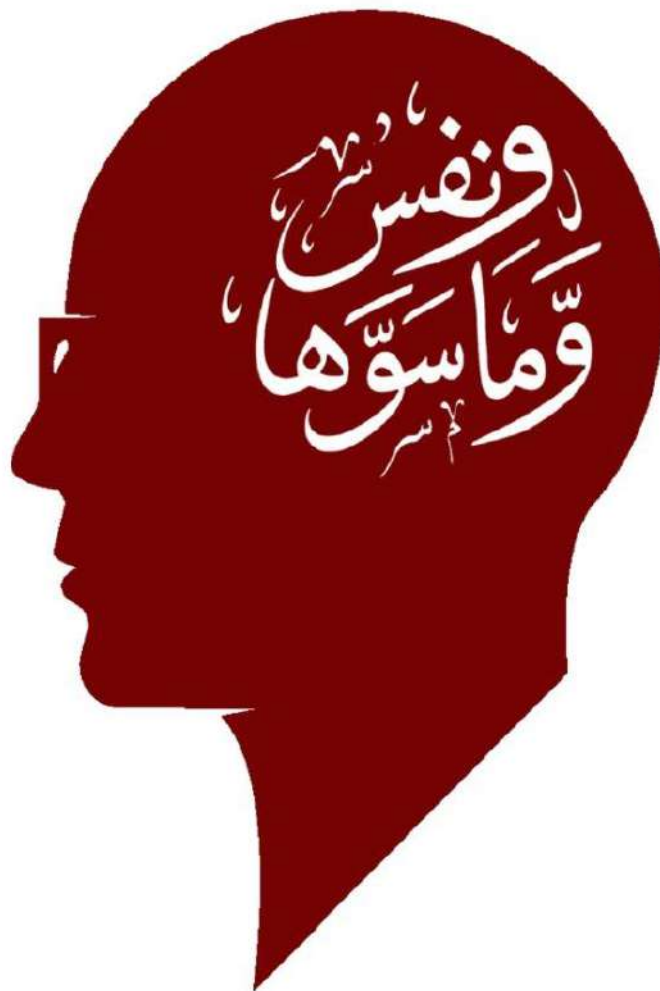


PSIKOLOGI PENDIDIKAN ISLAM



SYEKH Dr. YEDI SUPRIADI, M.Pd

PSIKOLOGI PENDIDIKAN ISLAM

SYEKH Dr. YEDI SUPRIADI, M.Pd



**UNDANG-UNDANG REPUBLIK INDONESIA NOMOR 19
TAHUN 2002
TENTANG HAK CIPTA**

**PASAL 72 KETENTUAN
PIDANA
SANKSI PELANGGARAN**

Barang siapa dengan sengaja dan tanpa hak mengumumkan atau memperbanyak suatu Ciptaan atau memberikan tanpa izin untuk itu, dipidana dengan pidana penjara paling singkat 1 (satu) bulan dan/atau denda paling sedikit Rp.1.000.000,00 (SatuJuta Rupiah), atau pidana penjara paling lama 7 (tujuh) tahun, dan/atau denda paling banyak Rp. 5.000.000.000,00 (lima miliar rupiah).

Barang siapa dengan sengaja menyiarkan, memamerkan, mengedarkan atau menjual kepada umum suatu ciptaan atau barang hasil pelanggaran Hak Cipta atau hak terkait sebagaimana dimaksud pada ayat (1) Dipidana dengan pidana penjara paling lama 5 {lima} tahun, dan/atau denda paling banyak Rp. 500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah)

LAYANI ILMU DAN ULAMA PENGAMAL ILMU

SABARI MELAYANINYA

jika demikian Allah akan Anugerahkan
Kecerdasan Hati dan Cahaya Hati,
yang akan menuntunmu kejalan yang Allah Ridho,
sehingga Kamu akan Mulia dan Termuliakan
Dunia Akhirat Allah SWT.

(Syekh Dr. Yedi Supriadi)



PSIKOLOGI PENDIDIKAN ISLAM

Penulis : SYEKH Dr. YEDI SUPRIADI, M.Pd

- *Pembimbing Majelis Dzikir RIJALULLAH” Buniwangi, Palasah - Majalengka - Jawa Barat – INDONESIA Pondok Pesantren RIJALULLAH, Berbasis Psikoterapi Islam*
- *Conselor di Pascasarjana IAIN Syekh Nurjati Cirebon*
- *Dosen STAI PUI Majalengka*
- *Dosen UIN SIBER Syekh Nurjati Cirebon*
- *Hp / WA : 0852-8008-4569*
- *E-mail : yedisupriadi0111@gmail.com*
- *Website : <https://www.yedisupriadi.com/>*

Pengantar : *Syekh Dr. Yedi Supriadi, M.Pd*

Editor : *Bambang Trisetiadi (Yadi)*

Reviewer : *Wildan Nafi’an, Lilis Kartini*

Desain Cover (Ilustrator) : *Muhamad Jatnika dan Yadi*

Penerbit:

CV. IMAN RIJALULLAH

Perumahan Plumbon Pratama Blok D No.11 RT.024/RW.001

Desa Gombang – Kecamatan Plumbon – West Java – INDONESIA

Hp/WA: +62.8522.4100.054

E-mail: penerbitcirebon@gmail.com

Hak Cipta dilindungi undang-undang pada penulis All right reserved

ISBN :

Kata Pengantar

Puji syukur ke hadirat Allah Subhanahu wa Ta'ala, atas limpahan rahmat dan karunia-Nya sehingga buku ini dapat disusun dan disajikan kepada para akademisi, praktisi pendidikan, serta seluruh pemerhati ilmu psikologi Islam. Shalawat dan salam semoga senantiasa tercurah kepada Nabi Muhammad Shallallahu 'Alaihi Wasallam, sosok pendidik agung yang menjadi teladan utama dalam membentuk karakter manusia paripurna.

Buku ini hadir sebagai ikhtiar intelektual dalam merumuskan dan meretas jalan epistemologis bagi *Psikologi Pendidikan Islam*, sebuah disiplin yang tidak sekadar bersifat interdisipliner, tetapi berdiri sebagai entitas ilmu tersendiri yang berakar pada pandangan dunia tauhid. Dalam paradigma ini, manusia diposisikan sebagai makhluk multidimensional—memiliki dimensi jasmani, psikis, dan ruhani—yang keseluruhannya terintegrasi dalam sistem nilai yang bersumber dari wahyu.

Berbeda dengan pendekatan psikologi modern Barat yang cenderung reduksionistik memandang manusia dalam aspek biologis, neurologis, atau behavioristik semata Psikologi Pendidikan Islam memandang jiwa manusia dalam kerangka kesadaran transendental. Stratifikasi kejiwaan sebagaimana tercermin dalam konsep *nafs ammarah*, *lawwamah*, dan

muthmainnah tidak hanya memberikan kerangka teoritis untuk memahami dinamika batin manusia, tetapi juga menawarkan kerangka operasional dalam proses pendidikan yaitu bagaimana mengarahkan peserta didik dari kecenderungan destruktif menuju ketenangan jiwa dan kematangan spiritual.

Dalam kerangka tersebut, proses pendidikan diposisikan sebagai bagian integral dari *tazkiyatun nafs*, yaitu penyucian jiwa yang meniscayakan sinergi antara aspek kognitif, afektif, moral, dan spiritual. Dengan demikian, aktivitas belajar-mengajar bukanlah sekadar transmisi informasi, tetapi merupakan proses pembentukan karakter dan pembinaan kesadaran kebermaknaan hidup sebagai hamba Allah dan khalifah di muka bumi.

Buku ini juga menguraikan bagaimana pendekatan Islam terhadap kesehatan mental tidak terbatas pada ketiadaan gangguan psikis, tetapi lebih jauh mencakup dimensi *inner peace*, kejernihan akal, serta kedekatan dengan Allah SWT sebagai fondasi utama stabilitas emosi dan ketangguhan psikologis. Oleh sebab itu, peran pendidik dalam Psikologi Pendidikan Islam sangat strategis: ia tidak hanya sebagai fasilitator akademik, tetapi juga sebagai murabbi dan mu'allim yang membimbing peserta didik mencapai *insan kamil*.

Penulisan buku ini diharapkan mampu memberikan kontribusi teoritik sekaligus praktis dalam upaya rekonstruksi sistem pendidikan Islam yang tidak sekadar adaptif terhadap

perubahan zaman, tetapi juga kokoh dalam identitas nilai dan visi ketauhidan. Tentu, ini bukanlah titik akhir, melainkan pijakan awal bagi pengembangan lebih lanjut terhadap pendekatan psikologi pendidikan Islam yang lebih sistematis, metodologis, dan aplikatif.

Akhir kata, semoga karya ini dapat menjadi bagian dari amal jariyah dalam khazanah keilmuan Islam dan menjadi inspirasi bagi penguatan paradigma pendidikan yang lebih manusiawi, spiritual, dan transformatif.

Penulis

Tarekat **RIJALULLAH**

**Pakar
Spiritual
dan
Tasawuf**

SYEKH Dr. YEDI SUPRIADI, M.Pd

Spiritualitas merupakan Ruh Kehidupan yang
menggerakkan manusia menuju Kesempurnaan Jati Diri
sebagai seorang hamba sejati dihadapan Tuhannya dan
menuju INSAN PARIPURNA

DAFTAR ISI

Kata Pengantar	vi
DAFTAR ISI.....	viii
Psikologi Pendidikan Islam.....	1
Pengertian Psikologi Pendidikan Islam	1
Sejarah dan Perkembangan Psikologi Pendidikan Islam	5
Filsafat Psikologi Pendidikan Islam	9
Ontologi Psikologi Pendidikan dalam Perspektif Islam	9
Epistemologi Ilmu Psikologi: Islamisasi dan Integrasi Ilmu	21
Aksiologi Psikologi Pendidikan dalam Islam.....	26
Kritik atas Epistemologi Psikologi Modern: Perspektif Tauhid.....	42
Ruang Lingkup Kajian Psikologi Pendidikan Islam.....	61
Objek Material dan Formal.....	61
Sintesis Wahyu dan Ilmu Pengetahuan	65
Menjangkau Pendidikan Formal dan Nonformal	70
Urgensi Psikologi dalam Pendidikan Islam.....	73
Relevansi Psikologi dengan Pembelajaran dan Pendidikan Karakter.....	73
Pentingnya Memahami Perkembangan Jiwa Peserta Didik.....	79
Tantangan Pendidikan Islam dalam Dunia Modern.....	84
Perbedaan Psikologi Umum dan Psikologi Pendidikan Islam.....	88

Perbedaan Paradigma Dasar:

Antroposentrisme vs. Teosentrisme	88
Perbedaan Metodologi dan Nilai Dasar	91
Fokus dan Pendekatan dalam Pendidikan	94
Landasan Filosofis, Teologis, dan Ilmiah Psikologi	
Pendidikan Islam.....	98
Al-Qur'an dan Hadis sebagai Epistemologi Utama	98
Poros Teologis	102
Integrasi Pengetahuan dan Nilai.....	107
Paradigma Ilmu Pendidikan Islam dalam Konteks Psikologis.....	111
Ciri Khas Paradigma Pendidikan Islam	111
Integrasi Aspek Spiritual, Emosional, dan Rasional.....	116
Menuju Pendidikan Holistik Berbasis Tauhid.....	120

Aplikasi Teori Psikologi dalam Pendidikan Islam.....

Teori-teori Psikologi Klasik dan Modern	
dalam Perspektif Islam	126
Behaviorisme: Determinisme Lingkungan	
dan Reduksi atas Jiwa	126
Revolusi Kognitif: Pengakuan terhadap Akal, Namun Terbatas...	132
Humanisme: Potensi Insani antara Antroposentrisme	
dan Teosentrisme	137

Konstruktivisme: Realitas Subjektif dan Batasan	
Kebenaran Absolut	141
Menuju Sintesis Psikologi yang Holistik	146
Aplikasi Teori Psikologi dalam Konteks Pendidikan Islam	153
Behaviorisme dalam Pendidikan Islam	153
Kognitivisme dalam Pendidikan Islam	157
Humanisme dalam Pendidikan Islam	161
Konstruktivisme dan Potensi Fitrah Anak Didik	164
Menyelami Konsep Ta'allum dan Tadrib dalam	
Pembentukan Insan Kamil	168
Pengertian dan Prinsip Ta'allum: Proses Belajar	
Berbasis Kesadaran Ilahiah	169
Tadrib: Latihan Pembiasaan sebagai Inkubator Akhlak Mulia	174
Keselarasan Teori Belajar dan Konsep Pendidikan Islam	179
Peran Emosi dan Motivasi dalam Pembelajaran Islami	185
Emosi dalam Perspektif Ruhani dan Tarbiyah	186
Motivasi Intrinsik dan Ekstrinsik dalam Islam	187
Peran Niat, Ikhlas, dan Harapan terhadap Allah (Rasa Spiritual) ..	188
Implikasi Teori Psikologi terhadap Kurikulum	
dan Metode Pembelajaran Islam	189
Penyesuaian Kurikulum Berbasis Psikologi dan Nilai-nilai Islam ..	190
Strategi dan Metode Pengajaran Islami Berbasis Teori Psikologi	192
Evaluasi Pembelajaran dari Sudut Psikologi dan Islam	193
Integrasi Teori Psikologi dalam Paradigma	

Pendidikan Islam Kontemporer	195
Kajian Kritis terhadap Teori Belajar Konvensional	200
Kritik terhadap Paradigma Behavioristik:	
Reduksionisme Manusia sebagai Mesin	200
Menelaah Kognitivisme dan Konstruktivisme:	
Antroposentrisme dalam Konstruksi Pengetahuan	209
Tinjauan Kritis terhadap Humanisme:	
Aktualisasi Diri vs. Pengabdian Diri.....	214
Identifikasi Nilai Kontradiktif dengan Prinsip Tauhid	219
Upaya Islamisasi Pendekatan Psikologi dan Pendidikan	227
Menuju Paradigma Pendidikan Berbasis Tauhid	
Melalui Islamisasi Ilmu.....	232
Analisis Kritis Berbasis Prinsip Tauhid dan	
Upaya Islamisasi Ilmu	237
Islamisasi Ilmu dan Pendekatan Holistik.....	239
Tantangan dan Peluang dalam Proses Integrasi	240
Teori Belajar Sosial (Albert Bandura) dalam Konteks Ta'dib.....	241
Psikologi Transpersonal dan Keseimbangan	
Ruhani dalam Islam	244
Psikologi Transpersonal: Melampaui Batas Ego	244
Spiritualitas, Kesadaran Jiwa, dan Konsep Nafs dalam Islam.....	250
Keseimbangan Holistik: Sinergi antara Fisik, Akal, dan Ruh.....	255
Pengembangan Model Psikologi Belajar Islami	257
Ciri Khas Psikologi Belajar Islami:	

Sebuah Pergeseran Paradigma	257
Komponen-komponen Kunci dalam Model	
Pembelajaran Berbasis Tauhid	259
Desain Pendekatan yang Kontekstual dan Aplikatif.....	261
Stratifikasi Psikis Manusia dalam Al-Qur'an	266
Ontologi Jiwa dalam Al-Qur'an: Ruh, Qalb, dan Nafs	266
Sinergi Fitrah, Qalbu, dan Ruh dalam Pembentukan Karakter	268
Jiwa sebagai Entitas Multidimensi dalam Pandangan Islam	272
Jiwa sebagai Entitas Fitrah dan Sumber Potensi.....	273
Jiwa sebagai Kodrat Bawaan Manusia	
Menurut Syekh Dr. Yedi Supriadi.....	278
Potensi Jiwa untuk Berkembang Menjadi Sadar, Baik,	
Tahu, dan Dekat dengan Tuhan	281
Pendekatan Integratif Jiwa	286
Tiga Fase Diferensiasi Kesadaran Diri	290
Proses Diferensiasi dan Peran Praktik Spiritual	292
Fase Alam Samar	294
Fase Alam Sadar	302
Fase Alam Fitrah	320
Proses Perubahan dari Fase Alam Samar ke Fase Alam Sadar	339
Alam Samar (Alam Bawah Sadar/ Nafs al-Ammarah)	
Imperatif Insting dan Kealpaan Spiritual.....	341

Alam Sadar (Kesadaran Spiritual/ Nafs al-Lawwamah)	
Medan Pertarungan Kesadaran Moral	346
Alam Fitrah (Kesucian Jiwa/ Nafs al-Muthmainnah)	
Ketenangan dalam Kepatuhan Hakiki	350
Proses Transformasi Jiwa: Dari Perbudakan Menuju	
Kemerdekaan Spiritual	355
Proses Pembangkitan dan Pemurnian Kekuatan Jiwa	361
Lima Cahaya Jiwa	368
Jiwa sebagai Subjek, Bukan Sekadar Objek.....	380
Hubungan Antara Jiwa dan Akal dalam	
Perspektif Pendidikan Islam.....	386
Peran Akal dan Jiwa dalam Proses Belajar	
dan Pengambilan Keputusan	392
Jiwa sebagai Pengarah, Akal sebagai Alat.....	393
Implikasi dalam Membentuk Kecerdasan Spiritual	
dan Moral Peserta Didik	394
Implikasi Psikologis Stratifikasi Jiwa terhadap	
Strategi Pembelajaran	396
Pengaruh Kondisi Jiwa terhadap Motivasi dan Perilaku Belajar ..	396
Pendekatan Pembelajaran yang Terdiferensiasi	
Berdasarkan Tingkat Jiwa	397
Relevansi Stratifikasi Jiwa dalam Pembinaan Akhlak dan Etika ...	399
Psikodinamika Jiwa: Integrasi Psikologi Islami dan Psikoanalisis .	400
Telaah Teori Freud vs. Pandangan Islam tentang Dinamika Jiwa	401

Integrasi Nilai-Nilai Islam dalam Memahami	
Konflik dan Dorongan Psikis	403
Pendekatan Holistik terhadap Perkembangan	
Jiwa dalam Pendidikan	404
Tazkiyatun Nafs sebagai Fondasi Pendidikan Karakter Islami.....	406
Konsep Penyucian Jiwa dalam Al-Qur'an dan Hadis	406
Praktik Tazkiyah dalam Kehidupan Pendidikan	407
Pendidikan Karakter Berbasis Spiritualitas Islam	409
Elemen-Elemen Psikologi Dalam Al-Qur'an.....	411
Kognisi dan Kesadaran dalam Konteks Qur'ani	411
Emosi dan Pengendalian Diri	413
Matra Spiritual dari Rasa Takut, Sabar, dan Ridha.....	413
Regulasi Emosi Melalui Ibadah dan Zikir.....	420
Emosi sebagai Bagian dari Pembentukan Kepribadian Islami.....	427
Motivasi dan Niat (Niyah) dalam Psikologi Islami	432
Niat sebagai Fondasi Tindakan (Amal) dalam Islam.....	432
Pengaruh Motivasi Spiritual terhadap Orientasi	
Hidup dan Belajar	437
Ayat-ayat yang Membentuk Motivasi dan Ketekunan.....	442
Memori dan Internalisasi Nilai melalui Tadabbur.....	449
Fungsi Ingatan (Dzikr) dalam Al-Qur'an	449
Praktik Metakognitif dan Regulasi Afektif	452
Konstruksi Identitas Teosentris: Puncak Transformasi Dzikr	458

Tadabbur sebagai Proses Penguatan Nilai dan Pemaknaan	464
Pendidikan Qur'ani sebagai Pengulangan	
Reflektif yang Membekas	469
Interaksi Struktur Psikologis dengan Sistem Nilai Islam.....	474
Hubungan Simbiotik antara Kognisi, Emosi, Motivasi, dan Akhlak	474
Integrasi Unsur Psikologis dengan Nilai-Nilai Qur'ani.....	481
Arah Pendidikan Menuju Pribadi yang Seimbang dan Bertauhid	486
Psikologi Qur'ani sebagai Instrumen	
Pendidikan Transformasional	491
Psikologi Qur'ani dalam Pengembangan Karakter dan Pembelajaran.....	491
Nilai-nilai Qur'ani sebagai Alat Pembentuk Jiwa dan Akal Peserta Didik.....	496
Dimensi Epistemologis Nilai-Nilai Qur'ani dalam Konstruksi Akal (Bina' al-'Aql)	499
Sintesis Jiwa dan Akal: Menuju Profil Lulusan Ulul Albab	501
Model Pendidikan Berbasis Elemen Psikologis Qur'ani	507
Komponen-Komponen Psikologi	515
Persepsi, Atensi, Ingatan, Imajinasi, dan Berpikir	515
Perspektif Al-Qur'an tentang Akal, Tadabbur, dan Dzikir	516
Peran Berpikir Reflektif dalam Pendidikan Karakter Islami	523

Dimensi Afeksi: Emosi, Motivasi, dan Penguatan	
Nilai-Nilai Islami	528
Regulasi Emosi dalam Islam: Sabar, Syukur, Khauf, dan Raja'	528
Motivasi Spiritual sebagai Pendorong Pembelajaran:	
Niyah dan Ikhlas.....	536
Aspek Psikomotorik dan Aktivitas Belajar Islami	541
Kepribadian Islami: Teori, Struktur, dan	
Pengembangan Karakter	545
Membedah Struktur Interior: Temperamen,	
Karakter, dan Akhlak.....	546
Model Pembinaan Kepribadian: Fondasi Tauhid	
dan Proses Tazkiyah.....	553
Interaksi Sosial dan Pembentukan Identitas	
Religius Peserta Didik	560
Proses Sosialisasi dan Konstruksi Jati Diri Islami	560
Manifestasi Nilai Ukhuwah, Adab, dan Etika Sosial	
dalam Pendidikan	566
Peran Fundamental Lingkungan dan Guru sebagai Agen Sosial ..	571
Psikologi Moral dan Etika dalam Konteks Pendidikan Islam	576
Tahapan Perkembangan Moral: Dialog Antara	
Psikologi dan Islam	576
Peran Al-Qur'an dan Hadis dalam Pembentukan Etika.....	585
Strategi Pendidikan Moral dalam Konteks Sekolah	
dan Masyarakat	590

Kesehatan Mental dalam Perspektif Islam.....	597
Konsep Holistik Kesehatan Psikis dan Ruhani dalam Islam.....	597
Definisi Kesehatan Mental dalam Perspektif Islam.....	597
Indikator Keseimbangan Jiwa, Raga, dan Spiritual	602
Pandangan Islam tentang Kesejahteraan Psikologis.....	609
Faktor Penyebab Gangguan Psikis:	
Perspektif Intrinsik dan Ekstrinsik.....	614
Faktor Intrinsik: Dinamika Internal Manusia s	
ebagai Episentrum Kesehatan Psikis.....	614
Faktor Ekstrinsik: Pengaruh Lingkungan, Sosial, dan Budaya	622
Pendekatan Islam terhadap Sebab dan Akibat	
Gangguan Mental: Interaksi Holistik.....	628
Upaya Preventif dan Kuratif dalam Islam	633
Metode Pencegahan Kesehatan Mental.....	633
Terapi Islamik.....	638
Integrasi Terapi Modern dan Pendekatan Spiritual	643
Studi Kasus dan Aplikasi Terapi Islam pada Peserta Didik	649
Contoh Penerapan Terapi Psikologis Islam di	
Sekolah dan Perguruan Tinggi	649
Pengaruh Terapi Spiritual terhadap	
Kondisi Mental Siswa/Mahasiswa	657
Strategi Pendampingan dan Konseling Berbasis Islam	663
Peran Institusi Pendidikan dan Pendidik dalam	
Promosi Kesehatan Mental Islami	668

Tanggung Jawab Pendidik: Melampaui Pengajaran Menuju Tarbiyah	668
Sinergi Program dan Kebijakan Sekolah Pendukung Kesehatan Mental.....	673
Penguatan Nilai-Nilai Islam sebagai Instrumen Rehabilitasi Psikologis.....	679

Orientasi Psikologi Pendidikan Islam di

Sekolah dan Pra-Sekolah	686
Konsep Fitrah dan Pendidikan Anak Usia Dini dalam Islam	686
Hakikat Fitrah Anak Menurut Al-Qur'an dan Hadis	686
Konsep Pendidikan yang Sesuai dengan Perkembangan Fitrah Anak	692
Kerangka Holistik-Integratif: Menjaga Keseimbangan Dimensi Kemanusiaan	695
Tujuan Pendidikan Anak Usia Dini dalam Islam	699
Tahapan Perkembangan Psikologis dan Psikososial Anak Menurut Islam	705
Fondasi Perkembangan: Konsep Fitrah dan Amanah	705
Tahapan Perkembangan Kognitif, Emosional, dan Spiritual Berbasis Usia	712
Implikasi Tahapan Perkembangan untuk Praktik Pendidikan	718
Pendekatan Psikologis Islami pada Anak Usia Dini dan Sekolah Dasar	723

Metode Stimulasi Potensi Kognitif, Emosional, dan Spiritual	723
Model Pembelajaran yang Mendukung Pertumbuhan	
Holistik Anak	729
Pendidikan Akhlak dan Pembiasaan Ibadah Sejak Dini	734
Pendidikan Karakter dan Moral Menurut Perspektif Islam	734
Pembiasaan Amalan Ibadah sebagai Instrumen	
Pembentukan Akhlak	740
Peran Sinergis Keluarga dan Sekolah dalam	
Pembentukan Karakter Anak	746
Evaluasi, Diagnostik, dan Pengembangan Potensi	
Anak Secara Islami	753
Melampaui Pengukuran Konvensional:	
Merumuskan Teknik Evaluasi Berlandaskan Nilai Islam	753
Memetakan Potensi Insani: Diagnostik Kekuatan	
dan Kelemahan dalam Perspektif Tauhid	759
Menyemai Benih Kebaikan: Upaya Pengembangan	
dan Pembinaan Berkelanjutan	766
Potensi dan Sifat Khas Kepribadian	772
Fitrah dan Potensi Manusia Menurut Islam	772
Pandangan Islam dan Teori Humanistik tentang Potensi Diri	773
Fitrah sebagai Dasar Ontologis Pengembangan Kepribadian	779
Perbedaan Individu dan Pendidikan yang Memanusiakan	786
Keunikan Individu dan Implikasinya dalam Pendidikan	786

Pendidikan yang Menghargai Keberagaman	
Potensi dan Karakter	794
Model Pendidikan Individualistik dan Pendidikan	
Berbasis Fitrah	799
Konsep Diri dan Harga Diri Islami	806
Hubungan Harga Diri dengan Tauhid dan Kesadaran Spiritual	806
Tauhid sebagai Fondasi 'Izzah: Pembebasan	
dari Perbudakan Penilaian Manusia	809
Manifestasi Kesadaran Spiritual: Peran Muraqabah dan Ihsan ...	811
Strategi Penguatan Konsep Diri dalam Proses Pembelajaran	814
Pembentukan Kepribadian Islami: Qudwah, I'tidal, dan Ihsan	820
Peran Fundamental Qudwah sebagai Kompas Perilaku	820
Prinsip I'tidal sebagai Jangkar Keseimbangan Jiwa	826
Ihsan sebagai Motivasi Intrinsik Menuju Kesempurnaan	831
Integrasi Nilai Tauhid sebagai Poros Utama	836
Arsitektur Kepribadian Islami	841
Peran Pendidikan dalam Menumbuhkan Sifat-sifat Positif.....	846
Pendidikan sebagai Wahana Pembentukan	
Sifat Mulia dan Akhlak	852
Metode dan Model Pendidikan Kepribadian Berbasis Islam	857
Implikasi Praktis bagi Pendidik dan Lembaga Pendidikan.....	864
Revitalisasi Pendidikan Profetik.....	869
Peranan Inteligensi dan Bakat dalam Pembelajaran	875

Konsep Inteligensi dalam Psikologi dan Perspektif Islam	875
Teori Kecerdasan Majemuk dan Relevansinya dengan Nilai Islam	877
Penjelasan Teori Kecerdasan Majemuk.....	882
Integrasi Kecerdasan Majemuk dengan Konsep Pembelajaran Islami	888
Implikasi Kecerdasan Majemuk dalam Mengoptimalkan Potensi Peserta Didik.....	895
Deteksi, Identifikasi, dan Pengembangan Bakat Peserta Didik....	901
Metode Psikometri dan Etika Asesmen Kecerdasan dalam Islam	905
Teknik Identifikasi Bakat dan Minat secara Islami	912
Strategi Pengembangan Bakat sesuai dengan Fitrah dan Potensi Individu	918
Pengaruh Faktor Herediter dan Lingkungan terhadap Prestasi Belajar.....	924
Pandangan Islam Mengenai Takdir, Usaha, dan Lingkungan Pendidikan.....	930
Dampak Lingkungan Pendidikan terhadap Pengembangan Potensi	936
Dekonstruksi Interaksi Genetik dan Lingkungan dalam Prestasi Belajar Perspektif Sains Modern dan Epistemologi Islam.....	940
Strategi Diferensiasi Pengajaran Berdasarkan	

Potensi dan Kebijakan Pendidikan	944
Menavigasi Keberagaman dalam Ruang Kelas.....	944
Model Pembelajaran yang Responsif terhadap	
Kecerdasan dan Bakat	950
Kebijakan Pendidikan yang Mendukung Keberagaman Potensi ..	954
Peran Guru: dari Penyampai Informasi	
menjadi Fasilitator Adaptif	959
Berpikir dan Problem Solving	966
Tahapan Proses Berpikir dan Pemecahan Masalah dalam Islam .	966
Model Tahapan Berpikir: Dialog Antara Psikologi Modern dan	
Perspektif Islam	966
Proses Analisis, Sintesis, dan Evaluasi dalam Bingkai Qur’ani.....	973
Pendekatan Ijtihad: Manifestasi Puncak	
Berpikir Kritis dan Problem Solving.....	978
Dialog Akal dan Wahyu dalam Paradigma	
Berpikir dan Pemecahan Masalah Islam.....	982
Kreativitas dan Pengembangan Berpikir	
Kreatif dalam Perspektif Islam.....	987
Definisi Kreativitas dan Relevansinya dengan Pendidikan Islam .	993
Tadabbur, Tafakkur, dan Peran Spiritual	
dalam Menumbuhkan Kreativitas.....	999
Praktik Pembelajaran untuk Merangsang	
Kreativitas Peserta Didik.....	1004

Pendidikan sebagai Krisalis Pembentukan Akhlak al-Karimah: Sebuah Analisis Filosofis-Pedagogis.....	1009
Membangun Pola Pikir Kritis dan Qur'ani.....	1014
Konsep Nalar Kritis dalam Islam dan Aplikasinya dalam Pembelajaran	1019
Strategi Pengembangan Berpikir Kritis Berdasarkan Nilai Tauhid	1024
Hubungan Berpikir Kritis dengan Moral dan Etika Islami.....	1029
Membangun Nalar Kritis-Qur'ani: Epistemologi Integratif untuk Kebangkitan Peradaban Islam	1034
Latihan Kognitif dan Problem Solving sebagai Strategi Pembelajaran Berbasis Nilai	1039
Metode Pembelajaran yang Memfasilitasi Latihan Berpikir dan Pemecahan Masalah	1044
Problem Solving dalam Konteks Pendidikan Islami	1050
Refleksi dan Evaluasi Efektivitas Intervensi Pembelajaran Berpikir Kritis	1055
Studi Eksperimen dan Refleksi Problematika Pendidikan.....	1060
Pembelajaran Berpikir Kritis dan Problem Solving.....	1065
Tantangan dan Solusi dalam Implementasi Pembelajaran Berpikir Qur'ani	1072
Rekomendasi Pengembangan Kurikulum dan Metode Pengajaran	1077

Pendidik dalam Kompetensi Pedagogik, Kepribadian, Profesional, dan Sosial	1083
Karakteristik Kepribadian Pendidik Ideal menurut Islam	1083
Sifat dan Akhlak Mulia sebagai Fondasi Utama	1088
Pendidik sebagai Teladan (Uswah) dalam Konteks Islam	1091
Dimensi Psikologis dan Spiritual Kepribadian Pendidik	1097
Kompetensi Pedagogik dalam Perspektif Psikologi Islam	1103
Profesionalisme dan Etika Guru dalam Pendidikan Islam	1106
Standar Profesional dan Kode Etik Pendidik Menurut Islam	1111
Integritas, Tanggung Jawab, dan Dedikasi sebagai Pilar Profesi	1117
Peran Guru dalam Membangun Komunitas Belajar Islami	1121
Revitalisasi Paradigma Guru sebagai Arsitek Peradaban di Era Kontemporer	1128
Kompetensi Sosial dan Hubungan Interpersonal Islami	1132
Fondasi Etika Komunikasi dan Interaksi Sosial Islami	1137
Pendidik sebagai Fasilitator dan Pembimbing yang Bijaksana	1142
Dinamika Segitiga Emas: Sinergi Guru, Siswa, dan Orang Tua	1148
Paradigma Kompetensi Sosial dan Relasi Interpersonal dalam Bingkai Pendidikan Islam	1155
Spiritualitas Guru dan Peranannya sebagai Murabbi, Mu'allim, dan Mursyid	1160
Dimensi Psikologi Transenden dalam Kepribadian Pendidik	1167
Peran Guru sebagai Murabbi, Mu'allim, dan Mursyid	1172

Model Pendidikan Transformatif:	
Mengintegrasikan Ilmu dan Iman	1176
Krisis Spiritualitas Pendidik	1180

Integrasi Psikologi Islam dalam

Sistem Pendidikan Nasional 1186

Arah Pembaruan Psikologi Pendidikan Islam dalam Konteks Nasional	1186
Tantangan dan Peluang Pengembangan Psikologi Pendidikan Islam.....	1192
Visi dan Misi Integrasi Ilmu Psikologi Islam dalam Pendidikan ..	1197
Revitalisasi Psikologi Pendidikan Islam: Proyeksi Epistemologis dan Pedagogis dalam Konteks Keindonesiaan	1202
Konsep Pembaruan Kurikulum dan Metodologi Pembelajaran .	1207
Epistemologi Digital dalam Psikologi Islam: Rekonseptualisasi Kesehatan Mental Melalui Integrasi Edu-Teknologi Holistik	1209
Integrasi Kurikulum Psikologi Islam ke dalam Pendidikan Formal	1214
Model Kurikulum yang Mengakomodasi Nilai-Nilai Psikologi Islam	1221
Pendekatan Holistik: Integrasi Aspek Kognitif, Afektif, dan Spiritual	1225
Evaluasi dan Akreditasi Kurikulum Berbasis Psikologi Islam	1230

Pengembangan Lembaga Pendidikan Berbasis Psikologi Islam .	1236
Desain Lembaga Pendidikan dengan Landasan Psikologi Islam .	1240
Peran Lembaga Pendidikan dalam Penguatan	
Karakter dan Mental Siswa	1245
Pembinaan Sumber Daya Manusia dan	
Tenaga Pendidik Sesuai Paradigma Islam	1250
Strategi Advokasi dan Kolaborasi dengan Psikologi Umum	1257
Rekomendasi Kebijakan dan Agenda Riset	
Psikologi Pendidikan Islam.....	1261
Rekomendasi bagi Pembuat Kebijakan Pendidikan Nasional	1268
Prioritas Riset untuk Pengembangan	
Psikologi Pendidikan Islam.....	1273
Agenda Riset Inovatif dan Aplikatif Berbasis	
Kebutuhan Masyarakat.....	1278
Menuju Sinergi yang Mencerahkan	1282
Catatan Akhir.....	1287
Daftar Pustaka	1472
Biografi Penulis	1543

Psikologi Pendidikan Islam

Pengertian Psikologi Pendidikan Islam

Dalam diskursus keilmuan kontemporer, upaya untuk memahami kompleksitas manusia telah melahirkan berbagai disiplin ilmu yang fundamental. Dua di antaranya, psikologi dan pendidikan, sering kali berjalan beriringan, sebab mustahil merancang sebuah proses pendidikan yang efektif tanpa pemahaman mendalam tentang jiwa manusia yang menjadi subjek sekaligus objeknya. Namun, ketika kerangka pandang Islam diintegrasikan, kedua disiplin ini tidak sekadar bertemu, melainkan menyatu dalam sebuah sintesis yang unik dan holistik, yang dikenal sebagai Psikologi Pendidikan Islam. Disiplin ini bukan hanya merupakan gabungan mekanis antara teori psikologi modern dengan postulat pendidikan Islam, melainkan sebuah rekonseptualisasi yang menempatkan manusia dan proses belajarnya dalam bingkai kosmologi dan tujuan penciptaan yang ilahiah.

Untuk memahami esensi Psikologi Pendidikan Islam, pertamanya kita perlu mengurai definisi psikologi secara umum. Secara etimologis, psikologi berasal dari bahasa Yunani, *psyche* (jiwa, roh, atau pikiran) dan *logos* (ilmu atau studi). Dengan demikian, secara harfiah, psikologi adalah ilmu tentang jiwa. Dalam

perkembangannya, disiplin ini didefinisikan secara lebih ilmiah sebagai studi sistematis mengenai perilaku dan proses mental manusia¹. Psikologi modern berupaya menjelaskan, memprediksi, dan mengendalikan perilaku melalui observasi empiris dan eksperimentasi, mencakup spektrum yang luas mulai dari proses neurobiologis di otak hingga pengaruh sosial-budaya terhadap tindakan individu. Fokusnya terletak pada *bagaimana* dan *mengapa* manusia berpikir, merasa, dan bertindak sebagaimana adanya, sering kali dalam kerangka yang sekuler-materialistis, yang membatasi analisis pada fenomena yang dapat diukur secara fisik.

Di sisi lain, Pendidikan Islam, atau yang lebih komprehensif disebut *Tarbiyah Islamiyah*, memiliki visi yang melampaui transfer pengetahuan dan keterampilan semata. Pendidikan dalam Islam adalah proses sadar dan terencana untuk membimbing dan mengembangkan seluruh potensi manusia jasmani, akal, rohani, dan akhlak agar ia mampu merealisasikan tujuan eksistensialnya. Tujuan puncak ini terangkum dalam dua peran fundamental: sebagai hamba Allah (*'abdullāh*) yang tunduk dan beribadah kepada-Nya, serta sebagai khalifah-Nya di muka bumi (*khalīfatullāh fī al-arḍ*) yang bertugas memakmurkan alam semesta dengan keadilan dan rahmat². Oleh karena itu, pendidikan Islam tidak mengenal dikotomi antara ilmu dunia dan ilmu akhirat, karena setiap pengetahuan yang bermanfaat, jika diorientasikan untuk mengabdikan kepada Sang Pencipta, menjadi bagian dari ibadah. Proses belajar menjadi perjalanan seumur hidup, sebagaimana disabdakan oleh Rasulullah SAW, untuk mencari ilmu dari buaian

hingga liang lahat³, dengan tujuan akhir membentuk pribadi paripurna atau *al-insān al-kāmil*⁴. Pada titik inilah sintesis konseptual antara psikologi dan pendidikan menemukan tempatnya dalam bingkai Islam. Psikologi Pendidikan Islam lahir dari kesadaran bahwa model psikologi Barat, meskipun memiliki banyak kontribusi berharga, sering kali tidak memadai untuk menangkap dimensi spiritual dan teleologis manusia menurut pandangan Islam. Disiplin ini tidak menolak temuan-temuan psikologi modern, melainkan melakukan proses islamisasi atau penyesuaian paradigmatik. Objek studinya tetaplah manusia, tetapi manusia yang didefinisikan secara utuh oleh Al-Qur'an dan Sunnah: makhluk dualistik yang terdiri dari unsur materi (*jism*) dan non-materi (*rūḥ*). Perilaku dan proses mentalnya tidak hanya dipengaruhi oleh faktor biologis, kognitif, dan lingkungan, tetapi juga secara fundamental oleh kondisi spiritualnya. Konsep-konsep seperti *fitrah* (potensi dasar tauhid dan kebaikan), *qalb* (hati sebagai pusat pemahaman spiritual dan emosional), *nafs* (ego atau diri yang memiliki tingkatan dari yang cenderung pada keburukan hingga yang tenang dalam ketaatan), dan *'aql* (akal yang mampu menangkap realitas metafisik) menjadi variabel sentral dalam analisis psikologis⁵. Dengan demikian, Psikologi Pendidikan Islam dapat didefinisikan sebagai ilmu yang mempelajari perilaku dan proses kejiwaan individu dalam situasi pendidikan, yang didasarkan pada prinsip-prinsip Al-Qur'an dan Sunnah. Tujuannya adalah untuk memahami karakteristik peserta didik, memfasilitasi proses belajar yang efektif, dan mengatasi permasalahan belajar-mengajar dengan cara yang tidak

hanya meningkatkan kompetensi intelektual dan emosional, tetapi juga menyucikan jiwa (*tazkiyatun nafs*) dan mendekatkan diri kepada Allah. Misalnya, motivasi belajar tidak hanya dipandang dari perspektif kebutuhan fisiologis atau penghargaan eksternal, tetapi juga dari dorongan iman untuk mencari ridha Allah. Metode pengajaran dirancang tidak hanya untuk merangsang daya pikir kritis (*tafakkur*), tetapi juga untuk membangkitkan kesadaran kontemplatif (*tadabbur*) akan keagungan ciptaan-Nya. Keberhasilan pendidikan, dalam perspektif ini, diukur bukan semata dari prestasi akademik, melainkan dari sejauh mana proses tersebut berhasil memoles *fitrah* dan membimbing individu menuju kesuksesan sejati, yaitu keselamatan dan kebahagiaan di dunia dan akhirat, sebagaimana firman Allah, "Sungguh beruntunglah orang yang menyucikannya (jiwa itu), dan sungguh rugilah orang yang mengotorinya"⁶. Psikologi Pendidikan Islam bukanlah sekadar tempelan label "Islam" pada teori psikologi pendidikan konvensional. Ia adalah sebuah disiplin ilmu yang berdiri di atas fondasi epistemologis dan ontologis yang khas, yang melihat manusia sebagai makhluk spiritual dengan tujuan hidup yang transenden. Dengan mensintesis wawasan mendalam tentang jiwa manusia dari sumber wahyu dengan metode-metode ilmiah yang relevan, disiplin ini menawarkan sebuah pendekatan pendidikan yang integralistik dan komprehensif. Ia bertujuan membentuk generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual dan stabil secara emosional, tetapi juga matang secara spiritual dan

mulia secara akhlak, siap menjalankan peran peradabannya sebagai hamba dan khalifah Allah di muka bumi.

Sejarah dan Perkembangan Psikologi Pendidikan Islam

Psikologi pendidikan Islam bukanlah sebuah disiplin ilmu yang lahir dari ruang hampa di era kontemporer, melainkan sebuah tradisi intelektual yang akarnya menghunjam jauh ke dalam peradaban Islam klasik. Disiplin ini merepresentasikan sebuah sintesis unik antara wahyu (Al-Quran dan Hadis) dan akal (penalaran filosofis dan observasi empiris) untuk memahami proses belajar, perkembangan jiwa manusia, dan metodologi pendidikan yang efektif. Kajian ini tidak sekadar berfokus pada transmisi pengetahuan, tetapi secara fundamental bertujuan untuk membentuk manusia paripurna (*al-insān al-kāmil*) yang memiliki keseimbangan antara aspek spiritual, intelektual, emosional, dan sosial⁷. Sejarah perkembangannya adalah sebuah narasi tentang bagaimana para cendekiawan Muslim mengelaborasi konsep-konsep psikologis dari sumber-sumber primer Islam dan mengaplikasikannya dalam konteks pedagogis, yang jejaknya dapat dilacak dari era keemasan Islam hingga upaya revitalisasinya di dunia modern.

Pada era klasik Islam, fondasi psikologi pendidikan diletakkan di atas konsep *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa) dan *tarbiyah* (pendidikan). Pendidikan tidak dipandang sebagai aktivitas sekuler, melainkan sebagai bagian integral dari ibadah yang bertujuan mendekatkan diri kepada Sang Pencipta. Perintah wahyu pertama, *Iqra'* (Bacalah!), yang tertera dalam Surah Al-Alaq, menjadi landasan

epistemologis yang mendorong umat Islam untuk mencari ilmu⁸. Konsekuensinya, para pemikir Muslim awal tidak memisahkan antara ilmu-ilmu "duniawi" dan "ukhrawi". Mereka memandang bahwa memahami jiwa manusia potensi, kecenderungan, penyakit, dan cara pengobatannya adalah prasyarat untuk merancang pendidikan yang dapat mengantarkan individu pada kebahagiaan sejati di dunia dan akhirat. Hadis Nabi Muhammad SAW yang mendorong pencarian ilmu “dari buaian hingga liang lahat” turut memperkuat budaya intelektual ini, menjadikan pendidikan sebagai proses seumur hidup yang berpusat pada pengembangan karakter (*akhlāq*)⁹.

Kontribusi para tokoh berpengaruh dalam periode ini sangat monumental. Ibn Sina (Avicenna, 980-1037 M), seorang filsuf dan dokter ulung, memberikan sumbangsih signifikan melalui analisisnya mengenai jiwa (*al-nafs*). Dalam karyanya, terutama dalam *Kitab al-Shifa* (Buku Penyembuhan) dan *Al-Qanun fi al-Tibb* (Kanon Kedokteran), ia memetakan fakultas-fakultas jiwa, termasuk fakultas nabati, hewani, dan rasional. Teorinya tentang perkembangan fakultas rasional pada anak menyiratkan pentingnya tahapan pendidikan yang disesuaikan dengan usia dan kapasitas kognitif peserta didik, sebuah konsep yang sangat relevan dengan psikologi perkembangan modern¹⁰. Ia menekankan bahwa pendidikan harus dimulai sejak dini dengan menanamkan akhlak mulia sebelum mengajarkan ilmu-ilmu yang lebih kompleks, menggarisbawahi primasi pendidikan karakter di atas pengajaran kognitif semata. Figur yang mungkin paling berpengaruh dalam

psikologi pendidikan Islam adalah Imam Al-Ghazali (1058-1111 M). Melalui magnum opusnya, *Ihya' 'Ulum al-Din* (Menghidupkan Kembali Ilmu-Ilmu Agama), Al-Ghazali menyajikan analisis psikologis yang sangat mendalam dan sistematis. Ia memandang hati (*qalb*) sebagai pusat spiritual dan kognitif manusia, tempat berlangsungnya pertarungan antara "tentara Tuhan" (akal dan ilham) dan "tentara setan" (nafsu dan amarah). Menurut Al-Ghazali, tujuan utama pendidikan adalah untuk membantu individu memenangkan pertarungan internal ini. Ia menguraikan konsep-konsep seperti pentingnya motivasi intrinsik (belajar karena Allah), bahaya motivasi ekstrinsik (belajar untuk pujian), dan peran pembiasaan (*'ādah*) dalam membentuk perilaku dan karakter yang baik¹¹. Metodologinya yang menekankan introspeksi, refleksi, dan latihan spiritual untuk mengendalikan hawa nafsu merupakan bentuk terapi kognitif-spiritual yang mendahului zamannya.

Di sisi lain, Ibn Khaldun (1332-1406 M), seorang sejarawan dan sosiolog, memberikan perspektif sosio-psikologis terhadap pendidikan dalam karyanya yang monumental, *Muqaddimah*. Ia mengkritik keras metode pengajaran yang menggunakan kekerasan dan hukuman fisik, dengan alasan bahwa metode tersebut dapat mematikan semangat belajar, menumbuhkan kemalasan, dan bahkan mendorong kebohongan serta sifat hipokrit pada siswa¹². Ibn Khaldun menganjurkan pendekatan pengajaran yang bertahap (*tadarruj*), dimulai dari konsep-konsep umum dan sederhana sebelum beralih ke materi yang lebih rinci dan kompleks. Ia juga memperkenalkan konsep *malakah*, yaitu sebuah keahlian atau

kecakapan yang mendarah daging yang diperoleh melalui pengulangan dan latihan terus-menerus, sebuah gagasan yang sejajar dengan teori modern tentang pembelajaran berbasis praktik dan penguasaan (*mastery learning*).

Memasuki era modern dan kontemporer, tradisi intelektual psikologi pendidikan Islam mengalami tantangan signifikan akibat kolonialisme dan dominasi paradigma psikologi Barat yang cenderung sekuler-positivistik. Sebagai respons, muncul gerakan kebangkitan intelektual di dunia Muslim pada pertengahan abad ke-20. Gerakan ini, yang sering disebut sebagai "Islamisasi Pengetahuan," dipelopori oleh para sarjana seperti Ismail Raji al-Faruqi dan Syed Muhammad Naquib al-Attas. Mereka berargumen bahwa psikologi Barat, yang dibangun di atas fondasi materialistik dan antroposentris, tidak sepenuhnya kompatibel dengan pandangan dunia Islam yang teosentris (berpusat pada Tuhan)¹³. Oleh karena itu, diperlukan upaya kritis untuk mendekonstruksi asumsi-asumsi dasar psikologi Barat, mengintegrasikan wawasan yang bermanfaat darinya, dan merekonstruksi disiplin psikologi di atas landasan epistemologi Islam yang berbasis pada tauhid.

Upaya revitalisasi ini terus berlanjut hingga hari ini. Universitas-universitas Islam di seluruh dunia, seperti International Islamic University Malaysia (IIUM), mulai mendirikan departemen dan program studi yang didedikasikan untuk psikologi dari perspektif Islam. Para psikolog Muslim kontemporer kini bekerja untuk mengembangkan model-model teoretis dan intervensi terapeutik yang berakar pada Al-Quran, Sunnah, dan warisan intelektual klasik.

Mereka mengeksplorasi kembali konsep-konsep seperti *sakinah* (ketenangan jiwa), *sabr* (kesabaran), dan *shukr* (rasa syukur) sebagai komponen kesehatan mental yang vital¹⁴. Dengan demikian, perjalanan psikologi pendidikan Islam adalah sebuah dialektika yang dinamis antara melestarikan warisan masa lalu dan menjawab tantangan masa kini. Ia menawarkan sebuah visi pendidikan yang holistik, yang tidak hanya bertujuan mencerdaskan akal, tetapi juga menyucikan jiwa dan memanusiakan manusia dalam arti yang sesungguhnya.

Filsafat Psikologi Pendidikan Islam

Ontologi Psikologi Pendidikan dalam Perspektif Islam

Filsafat psikologi pendidikan Islam merupakan landasan konseptual yang mengakar pada pandangan dunia (*worldview*) tauhid, yang memberikan arah, tujuan, dan metodologi bagi praktik pendidikan. Berbeda dari psikologi pendidikan sekuler yang sering kali berpusat pada manusia sebagai entitas biologis dan sosial semata, pendekatan Islam meletakkan manusia dalam matriks relasi yang vertikal dengan Sang Pencipta (Allah SWT) dan horizontal dengan sesama makhluk serta alam semesta. Pemahaman mendalam terhadap filsafat ini, khususnya pada aspek ontologisnya, menjadi prasyarat fundamental untuk merumuskan teori dan praktik pendidikan yang otentik dan relevan bagi umat Islam. Bagian ini akan mengelaborasi fondasi ontologis tersebut, yang menjadi titik tolak dalam memahami subjek dan objek utama pendidikan: manusia itu sendiri.

Ontologi, sebagai cabang filsafat yang mempertanyakan hakikat "ada" (*being*), dalam konteks psikologi pendidikan Islam berfokus pada pertanyaan mendasar: "Apakah hakikat peserta didik (manusia) yang menjadi subjek pendidikan?" Jawaban atas pertanyaan ini mendefinisikan seluruh bangunan psikologi pendidikan Islam. Perspektif Islam menawarkan sebuah konsepsi yang kaya dan multidimensional tentang manusia, yang melampaui batasan-batasan empirisme positivistik. Ontologi ini bertumpu pada tiga pilar utama: hakikat penciptaan manusia, struktur psikisnya yang unik, dan posisinya dalam kerangka tauhid.

a. Hakikat Manusia Menurut Islam

Dasar ontologis pemahaman tentang hakikat manusia (*al-insan*) dalam perspektif Islam menunjukkan bahwa manusia memiliki karakteristik khas yang membedakannya dari makhluk lainnya. Dalam Al-Qur'an, manusia diidentifikasi sebagai makhluk teomorfik, yakni entitas yang menggabungkan dua dimensi eksistensi: jasmani (*jism*) dan ruhani (*ruh*) yang berasal dari Allah. Dimensi jasmani mengindikasikan unsur material yang terdiri dari elemen tanah, sedangkan dimensi ruhani menandakan esensi spiritual yang diembuskan oleh Allah ke dalam diri manusia¹⁵. Konsepsi dualitas ini memberikan manusia posisi yang unik, bukan sekadar hewan yang berpikir (*animal rationale*), melainkan makhluk spiritual yang mengemban misi suci di muka bumi. Dalam konteks ini, pemahaman tentang hakikat manusia tidak dapat dipisahkan dari dua peran utama yang harus dijalankan, yaitu sebagai 'abdullah

(hamba Allah) dan khalifatullah fil ardh (wakil Allah di bumi). Peran sebagai 'abdullah memberikan penekanan pada dimensi ketaatan dan pengabdian total kepada Allah, yang menjadi tujuan akhir dari seluruh aktivitas hidup, termasuk dalam aspek pendidikan dan pengembangan diri. Hal ini bermakna bahwa setiap tindakan yang dilakukan oleh manusia harus senantiasa terarah kepada Allah, menjadikannya sebagai wujud nyata dari pengabdian dan ketundukan kepada Sang Pencipta ¹⁶. Di sisi lain, peran sebagai khalifatullah menempatkan manusia pada posisi yang lebih aktif sebagai pengelola, pemakmur, dan penjaga keseimbangan alam. Tugas ini mengisyaratkan bahwa manusia dianugerahi tanggung jawab moral untuk menjalankan amanah dengan penuh kepatuhan pada petunjuk Ilahi.

Dalam konteks pendidikan, pemahaman ini sangat relevan, di mana pendidikan Islam dirancang untuk tidak sekadar mengajarkan pengetahuan dan keterampilan, melainkan menjadi suatu proses yang sistematis dalam membantu individu untuk merealisasikan potensi mereka. Konsep ahsani taqwim (bentuk yang sebaik-baiknya) dalam Islam menunjukkan bahwa manusia diciptakan dengan potensi unggul yang luar biasa, di mana setiap individu diharapkan dapat mencapai kesempurnaan tersebut ¹⁷. Namun, dalam perjalanan hidup, ada kemungkinan untuk jatuh ke dalam derajat yang terendah (asfala safilin) jika seseorang mengingkari fitrah dan petunjuk yang telah ditetapkan oleh Allah. Oleh karena itu, dinamika antara potensi luhur ini dan ancaman kejatuhan menciptakan konteks yang kompleks dalam pendidikan. Proses

pendidikan dalam Islam, dengan pemahaman ontologis ini, harus mampu membimbing individu untuk memahami dan melaksanakan dua peran utama tersebut dalam kehidupan mereka. Dengan demikian, pendidikan tidak hanya berfungsi sebagai alat mentransmisikan pengetahuan, tetapi juga sebagai platform untuk mengembangkan karakter dan moralitas, yang pada gilirannya akan memperkuat pengabdian kepada Allah dan tanggung jawab terhadap sesama makhluk dan lingkungan.

Dalam kerangka ini, hakikat manusia dalam Islam memberikan fondasi filosofi yang mendalam yang seharusnya menjadi landasan bagi kebijakan pendidikan serta berbagai disiplin ilmu sosial lainnya. Melalui pemahaman yang komprehensif mengenai eksistensi dan tujuan manusia, kita dapat menginspirasi generasi masa depan untuk menjalankan peran yang lebih aktif dalam menciptakan dunia yang harmonis dan seimbang, sesuai dengan amanah yang telah diberikan oleh Tuhan.

b. Konsep Jiwa, Akal, dan Fitrah dalam Islam

Dalam diskursus filsafat dan teologi Islam, pemahaman tentang hakikat manusia (*al-insan*) menempati posisi sentral, tidak hanya sebagai subjek yang mengetahui (*knowing subject*) tetapi juga sebagai lokus manifestasi Ilahi. Berbeda dengan pandangan antroposentris modern yang sering kali mereduksi manusia pada dimensi biologis atau rasional semata, pemikiran Islam klasik dan kontemporer menyajikan sebuah model insan yang holistik, mengintegrasikan aspek fisik (*jism*) dan metafisik (*ruh*). Pilar

ontologis kedua, yakni struktur psikospiritual manusia, merupakan fondasi bagi pemahaman tentang tujuan, potensi, dan proses perkembangan manusia. Para pemikir Muslim terkemuka, terutama para sufi dan filsuf seperti Imam Al-Ghazali, telah melakukan pemetaan mendalam terhadap interioritas manusia ¹⁸. Analisis ini akan mengelaborasi tiga konsep fundamental yang membentuk arsitektur batiniah tersebut: jiwa (*al-nafs*), akal (*al-'aql*), dan kodrat primordial (*al-fitrah*), serta implikasinya terhadap paradigma pendidikan Islam.

1. Al-Nafs: Arena Dinamis Kesadaran dan Transformasi Diri

Konsep *al-nafs*, yang sering diterjemahkan secara terbatas sebagai *psyche*, diri, atau jiwa, sesungguhnya merepresentasikan sebuah entitas yang lebih kompleks dan dinamis dalam tradisi Islam. Ia adalah pusat kesadaran, kehendak (*iradah*), dan emosi, yang berfungsi sebagai medan pertempuran internal antara kecenderungan luhur dan dorongan rendah. Sifatnya yang dinamis termanifestasi dalam hierarki tingkatan yang dipaparkan secara eksplisit dalam Al-Quran. Pada level terendah adalah *al-nafs al-ammarah bi al-su'*, yakni jiwa yang secara konstan cenderung dan memerintahkan kepada keburukan, didominasi oleh hawa nafsu yang tak terkendali (QS. Yusuf[12]: 53) ¹⁹. Satu tingkat di atasnya adalah *al-nafs al-lawwamah* atau jiwa yang mencela; suatu fase kesadaran kritis di mana individu mulai menyadari kesalahannya, merasakan penyesalan, dan berusaha untuk memperbaiki diri (QS. Al-Qiyamah[75]: 2) ²⁰. Puncak dari perjalanan spiritual ini adalah pencapaian *al-nafs al-muthmainnah*, jiwa yang telah mencapai

ketenangan dan kedamaian sejati, ridha dan diridhai oleh Tuhannya (QS. Al-Fajr[89]: 27-28) ²¹. Dalam konteks ini, psikologi pendidikan Islam memandang proses belajar bukan sekadar transfer pengetahuan (*ta'lim*), melainkan sebuah perjalanan transformatif menuju penyucian jiwa (*tazkiyatun nafs*). Tujuan akhir pendidikan adalah memfasilitasi elevasi *nafs* dari dominasi *al-ammarah* menuju realisasi *al-muthmainnah*, sebuah proses yang menuntut disiplin spiritual, intelektual, dan moral secara simultan ²².

2. Al-'Aql: Fakultas Ruhani untuk Menyingkap Makna

Berpindah dari dimensi volisional jiwa, kita bertemu dengan *al-'aql*, sebuah fakultas yang sering disalahpahami jika hanya disamakan dengan konsep "rasio" instrumental dalam tradisi Pencerahan Barat. Dalam epistemologi Islam, *al-'aql* bukanlah entitas yang otonom dan terpisah dari dimensi spiritual. Ia adalah fakultas ruhani (*spiritual faculty*) yang memungkinkan manusia tidak hanya untuk berpikir logis, tetapi juga untuk menangkap realitas metafisik, menyingkap makna (*ta'wil*) di balik fenomena, dan yang terpenting, membedakan antara yang hak (*al-haqq*) dan yang batil (*al-bathil*). Fungsi *al-'aql* adalah untuk mengenali dan merenungkan tanda-tanda (*ayat*) kebesaran Allah, baik yang termanifestasi dalam wahyu tertulis (*ayat qauliyah*) maupun yang terbentang di alam semesta (*ayat kauniyah*) ²³. Kendati demikian, tradisi Islam secara konsisten menegaskan bahwa *al-'aql* memiliki keterbatasan. Tanpa bimbingan cahaya wahyu (*naql*), ia rentan tergelincir ke dalam arogansi intelektual atau kesesatan spekulatif. Keduanya, akal dan wahyu, tidak dilihat sebagai entitas yang

berlawanan, melainkan sebagai dua sayap yang memungkinkan manusia terbang menuju kebenaran. Implikasi pedagogisnya sangat signifikan: pendidikan sejati haruslah merupakan proses pengasahan daya kritis dan analitis akal (*tafakkur* dan *tadabbur*) yang senantiasa terkalibrasi dan terhubung dengan sumber petunjuk Ilahi, untuk memastikan bahwa kebijaksanaan (*hikmah*) senantiasa menyertai pengetahuan (*'ilm*)²⁴.

3. Al-Fitrah: Fondasi Teomorfik Pendidikan

Melengkapi struktur *nafs* dan *'aql* adalah konsep *al-fitrah*, yang dapat dianggap sebagai landasan ontologis bagi psikologi pendidikan Islam. *Fitrah* adalah kodrat, watak, atau disposisi primordial suci yang dianugerahkan Allah kepada setiap insan sejak penciptaannya. Inti dari *fitrah* ini adalah pengakuan bawaan terhadap Tuhan Yang Maha Esa (tauhid), sebuah perjanjian primordial antara ruh manusia dengan Sang Pencipta sebagaimana diisyaratkan dalam Al-Quran (QS. Al-A'raf²⁵: 172)²⁶. Konsep ini secara tegas menolak gagasan *tabula rasa* atau "lembaran kosong" yang menyatakan bahwa manusia lahir tanpa kecenderungan bawaan. Sebaliknya, Islam menegaskan bahwa setiap individu lahir dengan benih keimanan dan kebaikan. Hal ini ditegaskan dalam sebuah hadis Nabi Muhammad SAW yang sangat populer: "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah, maka kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi"²⁷. Implikasi dari hadis ini bagi dunia pendidikan sangatlah mendalam. Pendidikan bukanlah proses mengisi bejana kosong, melainkan sebuah seni merawat (*ri'ayah*), menumbuhkan (*tarbiyah*), dan menyuburkan

benih *fitrah* yang telah ada. Tugas pendidik, baik orang tua maupun guru, adalah menciptakan lingkungan yang kondusif agar *fitrah* ini dapat berkembang secara optimal dan menjaganya agar tidak terkorosi atau terpolusi oleh pengaruh eksternal yang negatif. Dengan demikian, tujuan pendidikan bukan untuk "menciptakan" manusia yang baik, melainkan untuk membantu setiap individu merealisasikan potensi kebaikan primordial yang sudah tertanam dalam dirinya ²⁸.

Secara sinergis, ketiga elemen *al-nafs*, *al-'aql*, dan *al-fitrah* membentuk sebuah konsepsi manusia yang utuh dan bertujuan. *Fitrah* adalah titik awal dan potensi inheren yang suci. *Al-Nafs* adalah arena dinamis tempat potensi ini diuji, diperjuangkan, dan dimurnikan melalui pergulatan seumur hidup. Sementara itu, *al-'aql* yang dibimbing oleh wahyu berfungsi sebagai kompas dan lentera yang menerangi jalan dalam perjalanan transformatif tersebut. Pemahaman yang komprehensif terhadap arsitektur batiniah ini tidak hanya memberikan dasar filosofis yang kokoh bagi teori pendidikan Islam, tetapi juga menawarkan sebuah visi tentang manusia sebagai makhluk teomorfik yang tujuan eksistensial tertingginya adalah kembali kepada Tuhannya dalam keadaan jiwa yang damai (*nafs al-muthmainnah*), sebuah tujuan yang hanya dapat dicapai melalui proses penyucian diri, penggunaan akal secara bijaksana, dan pemeliharaan *fitrah* yang lurus.

c. Objek Kajian Psikologi Pendidikan dalam Perspektif Tauhid

Psikologi pendidikan, sebagai disiplin ilmu yang menelaah proses belajar dan faktor-faktor psikologis yang memengaruhinya, secara historis berakar pada tradisi pemikiran Barat yang sekuler. Paradigma dominan mulai dari behaviorisme yang mekanistik, kognitivisme yang berfokus pada proses mental, hingga humanisme yang mengagungkan aktualisasi diri cenderung memandang manusia sebagai entitas otonom yang dapat dipelajari secara empiris, terpisah dari dimensi transendentalnya. Pendekatan ini, meskipun memberikan kontribusi signifikan, secara inheren bersifat reduksionistik ketika dihadapkan pada realitas manusia yang utuh. Ia menciptakan sebuah dikotomi problematis antara aspek psikologis dan spiritual, antara pengetahuan (ilm) dan keyakinan (iman), yang pada akhirnya mengabaikan fitrah terdalam manusia sebagai makhluk spiritual. Dalam konteks peradaban Islam, fondasi ontologis yang terfragmentasi ini tidak lagi memadai. Diperlukan sebuah reorientasi fundamental yang menempatkan kembali objek kajian psikologi pendidikan dalam kerangka pandang dunia yang holistik dan terintegrasi. Kerangka tersebut adalah tauhid.

Pilar ontologis fundamental dalam bangunan keilmuan Islam, yang sekaligus menjadi kerangka pemersatu, adalah perspektif tauhid. Tauhid, yang seringkali diterjemahkan secara sederhana sebagai monoteisme, sesungguhnya merupakan sebuah metafisika komprehensif dan paradigma realitas yang total. Ia menegaskan prinsip *Lā ilāha illā Allāh* tidak ada realitas hakiki (ilah) selain Realitas Absolut (Allah), dan segala sesuatu di alam semesta, baik yang tampak (syahadah) maupun yang gaib, berasal dari-Nya,

bergantung sepenuhnya pada-Nya, dan akan kembali kepada-Nya²⁹. Sebagaimana dinyatakan dalam Al-Qur'an, "Kepada Allah-lah milik segala apa yang di langit dan di bumi" (QS. An-Nisa: 126). Perspektif ini secara radikal mengubah cara kita memandang eksistensi. Realitas tidak lagi dilihat sebagai kumpulan objek-objek diskrit yang independen, melainkan sebagai sebuah jalinan tanda-tanda (ayat) yang merefleksikan Asma dan Sifat Sang Pencipta³⁰. Dengan demikian, tauhid berfungsi sebagai matriks ontologis yang menyatukan segala cabang pengetahuan, termasuk psikologi pendidikan, ke dalam satu visi realitas yang koheren dan bermakna.

Ketika tauhid dijadikan sebagai landasan ontologis, maka objek kajian psikologi pendidikan mengalami transformasi dan perluasan yang mendalam. Objeknya tidak lagi terbatas pada proses belajar, perkembangan kognitif, motivasi, dan interaksi sosial sebagai fenomena psikologis yang terisolasi. Sebaliknya, objek kajiannya adalah totalitas eksistensi manusia sebagai *homo Islamicus* makhluk teosentris yang seluruh aspek kehidupannya, dari proses biologis hingga aktivitas intelektual tertinggi, tidak dapat dipahami secara utuh kecuali dalam relasinya yang konstan dengan Allah SWT³¹. Manusia, sebagai peserta didik (muta'allim), dipandang sebagai makhluk yang memiliki dimensi vertikal (hubungan dengan Allah) dan dimensi horizontal (hubungan dengan sesama manusia dan alam). Oleh karena itu, setiap fenomena psikologis yang dikaji kecerdasan, emosi, memori, kepribadian harus dilihat sebagai manifestasi dari potensi spiritual yang dianugerahkan Tuhan dan memiliki tujuan transendental. Proses belajar (ta'allum) tidak lagi

dimaknai sebatas perubahan perilaku akibat pengalaman, sebagaimana postulat kaum behavioris, melainkan sebagai sebuah perjalanan ibadah dan proses penyucian jiwa (*tazkiyat al-nafs*) untuk mendekatkan diri (*taqarrub*) kepada Allah ³². Konsekuensi logis dari ontologi tauhid adalah perluasan objek kajian psikologi pendidikan yang melampaui batas-batas positivisme-empiris. Disiplin ini tidak lagi hanya berkutat pada perilaku yang dapat diamati (*observable behavior*), namun secara serius menjadikan dimensi batiniah sebagai fokus analisis yang sentral dan menentukan. Aspek-aspek seperti niat (*niyyah*), keikhlasan (*ikhlas*), kesabaran (*sabr*), rasa syukur (*syukr*), kesadaran akan pengawasan Tuhan (*muraqabah*), dan kondisi spiritual hati (*ahwal al-qalb*) menjadi variabel krusial dalam memahami motivasi, resiliensi, dan keberhasilan belajar ³³. Hadis Nabi Muhammad SAW yang fundamental, "Sesungguhnya setiap amalan bergantung pada niatnya" ³⁴, menjadi prinsip metodologis utama. Ini berarti dua perilaku yang identik secara lahiriah dapat memiliki nilai dan dampak psikologis yang sama sekali berbeda, tergantung pada orientasi spiritual yang mendasarinya. Dengan demikian, psikologi pendidikan Islam mengintegrasikan kajian terhadap *nafs* (diri psikofisik), *aql* (intelekt), *qalb* (jantung spiritual), dan *ruh* (spirit Ilahi) sebagai satu kesatuan yang tak terpisahkan, di mana *qalb* bertindak sebagai lokus kesadaran dan barometer spiritual ³⁵.

Setiap sistem psikologi pendidikan secara implisit atau eksplisit memiliki tujuan akhir (*telos*). Jika psikologi humanistik bertujuan pada "manusia yang mengaktualisasikan diri," maka psikologi

pendidikan berbasis tauhid memiliki tujuan yang jauh lebih luhur: terbentuknya pribadi *insan kamil* (manusia paripurna). *Insan kamil* adalah arketipe manusia yang berhasil mengintegrasikan secara harmonis seluruh potensinya intelektual, emosional, fisik, dan spiritual untuk merealisasikan dua peran eksistensialnya: sebagai hamba Allah yang tunduk sepenuhnya (*abdullāh*) dan sebagai khalifah-Nya di muka bumi (*khalīfatullāh fī al-ardh*) ³⁶. Tujuan ini menegaskan bahwa pengetahuan yang diperoleh harus membuahkan kearifan (*hikmah*), ketakwaan (*taqwa*), dan akhlak mulia (*akhlaq al-karimah*). Pendidikan tidak berhenti pada penguasaan kompetensi, tetapi harus mentransformasi peserta didik menjadi agen moral yang aktif menebarkan rahmat bagi seluruh alam (*rahmatan lil 'ālamīn*), sebagaimana misi universal yang diemban oleh Nabi Muhammad SAW ³⁷. Ontologi ini secara tegas menyatakan bahwa setiap teori, metode, dan praktik dalam psikologi pendidikan harus senantiasa dievaluasi keselarasan instrumental dan finalnya dengan prinsip tauhid. Jika tidak, ia akan kehilangan ruh, makna, dan tujuan hakikinya, serta berisiko menghasilkan manusia yang "terpelajar" namun teralienasi dari fitrah dan Tuhannya.

Perspektif tauhid menawarkan sebuah paradigma alternatif yang kuat dan komprehensif untuk psikologi pendidikan. Dengan meletakkannya sebagai fondasi ontologis, objek kajian disiplin ini diredefinisi secara fundamental. Ia bergeser dari studi tentang manusia sekuler yang terfragmentasi menjadi telaah atas manusia teosentris yang holistik. Objeknya mencakup totalitas pengalaman

manusia dalam relasinya dengan Sang Pencipta, mengintegrasikan dimensi lahiriah yang teramati dengan realitas batiniah yang esensial. Proses belajar dimaknai kembali sebagai ibadah, dan tujuan akhir pendidikan diarahkan pada pembentukan *insan kamil* yang berfungsi sebagai hamba dan khalifah. Dengan demikian, psikologi pendidikan yang dijiwai oleh tauhid bukan sekadar sebuah disiplin ilmu, melainkan sebuah jalan untuk membimbing potensi kemanusiaan menuju kesempurnaan fitrahnya dalam pengabdian kepada Realitas Tunggal yang menjadi sumber, penopang, dan tujuan segala sesuatu.

Epistemologi Ilmu Psikologi: Islamisasi dan Integrasi Ilmu

Perkembangan psikologi sebagai disiplin ilmu modern sejak akhir abad ke-19 telah didominasi oleh paradigma positivistik dan sekuler-humanistik yang cenderung menisbikan dimensi spiritual dalam pemahaman tentang jiwa manusia. Dalam kerangka ini, manusia sering kali direduksi menjadi entitas psiko-biologis yang perilakunya dapat dijelaskan sepenuhnya melalui mekanisme empiris, tanpa memerlukan kerangka metafisik yang lebih agung. Menanggapi keterbatasan ini, para pemikir Muslim kontemporer menginisiasi sebuah proyek intelektual yang ambisius: membangun sebuah disiplin psikologi yang berakar pada pandangan dunia Islam. Proyek ini tidak sekadar menolak ilmu psikologi modern, melainkan berupaya melakukan dialog kritis, integrasi, dan Islamisasi. Tulisan ini bertujuan untuk mengelaborasi landasan epistemologis dari ilmu psikologi Islam, dengan memfokuskan pada tiga sumber

pengetahuan fundamental wahyu, akal, dan pengalaman serta strategi integrasi dan Islamisasi ilmu yang menjadi jantung dari gerakan ini.

Secara epistemologis, psikologi Islam berdiri di atas struktur tiga serangkai sumber pengetahuan yang saling melengkapi, bukan saling menegasikan. Ketiga sumber ini adalah wahyu (*al-wahy*), akal (*al-'aql*), dan pengalaman empiris (*al-tajribah*). Berbeda dengan epistemologi Barat modern yang sering kali memprioritaskan rasionalisme atau empirisme secara eksklusif, epistemologi Islam menempatkan wahyu sebagai sumber pengetahuan primer dan absolut yang menyediakan kerangka ontologis dan aksiologis³⁸. Wahyu, yang termanifestasi dalam Al-Qur'an dan As-Sunnah, menyajikan konsep-konsep fundamental tentang hakikat manusia (*fitrah*), tujuan penciptaannya, struktur jiwa (*nafs, qalb, ruh, 'aql*), serta hubungannya dengan Tuhan, sesama manusia, dan alam semesta. Tanpa panduan wahyu, pemahaman tentang jiwa manusia akan menjadi fragmentaris dan kehilangan makna transendentalnya, sebagaimana firman Allah SWT yang mengisyaratkan tentang penciptaan manusia dengan dimensi ruhani: "Maka apabila Aku telah menyempurnakan kejadiannya, dan telah meniupkan ke dalamnya ruh-Ku, maka tunduklah kamu kepadanya dengan bersujud"³⁹.

Berpijak pada fondasi wahyu, akal atau intelek menempati posisi yang sangat terhormat dalam tradisi intelektual Islam. Akal bukanlah sumber kebenaran otonom yang absolut, melainkan instrumen vital yang dianugerahkan Tuhan untuk memahami,

merenungkan (*tadabbur*), dan mengelaborasi tanda-tanda kebesaran-Nya, baik yang tersurat dalam kitab suci (*ayat qauliyah*) maupun yang tersirat di alam semesta (*ayat kauniyah*)⁴⁰. Dalam konteks psikologi, akal berfungsi untuk menganalisis data, membangun hipotesis, dan mengembangkan teori tentang perilaku manusia, namun semua aktivitas intelektual ini harus senantiasa berada dalam koridor paradigma tauhid. Al-Qur'an sendiri berulang kali mendorong manusia untuk menggunakan akalnya, seperti dalam firman-Nya, "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal (*ulil albab*)"⁴¹. Dengan demikian, akal berperan sebagai jembatan yang menghubungkan kebenaran transendental dari wahyu dengan realitas fenomenal yang dapat diamati.

Sumber pengetahuan ketiga, pengalaman, mencakup observasi dan eksperimentasi yang menjadi tulang punggung metode ilmiah modern. Islam tidak menolak metode empiris; sebaliknya, para ilmuwan Muslim klasik seperti Ibnu Sina dalam bidang kedokteran jiwa atau Ibnu Khaldun dalam analisis sosial-historis telah menunjukkan penerapan metode observasi yang cermat⁴². Dalam psikologi Islam kontemporer, data yang diperoleh melalui penelitian empiris seperti survei, studi kasus, atau eksperimen laboratorium dianggap valid dan berharga. Namun, interpretasi atas data tersebut harus disaring dan dimaknai melalui lensa nilai-nilai Islam. Sebagai contoh, sebuah studi tentang efektivitas meditasi untuk mengurangi kecemasan akan diterima, tetapi kerangka

interpretasinya akan diperkaya dengan konsep Islam tentang zikir (*dhikr*), tafakur (*tafakkur*), dan ketenangan jiwa (*sakinah*) yang bersumber dari hubungan vertikal dengan Sang Pencipta⁴³.

Dari sinergi ketiga sumber pengetahuan tersebut, muncullah gagasan sentral tentang integrasi ilmu. Proses ini bukanlah upaya tambal sulam dengan sekadar menempelkan ayat Al-Qur'an pada teori psikologi Barat, melainkan sebuah sintesis kreatif yang mendalam. Malik Badri, salah satu pelopor psikologi Islam modern, mengkritik "peniruan buta" terhadap psikologi Barat yang sarat dengan asumsi filosofis yang bertentangan dengan Islam, seperti materialisme, hedonisme, dan ateisme⁴⁴. Oleh karena itu, integrasi ilmu menuntut seorang psikolog Muslim untuk secara kritis mendekonstruksi teori-teori modern, memilah aspek metodologis yang universal dan bermanfaat, lalu merekonstruksinya dalam sebuah kerangka baru yang berpusat pada tauhid. Tujuannya adalah untuk melahirkan sebuah ilmu jiwa yang tidak hanya mampu mendeskripsikan dan memprediksi perilaku, tetapi juga mampu membimbing manusia menuju aktualisasi diri yang sejati, yaitu menjadi hamba Tuhan yang paripurna (*insan kamil*).

Lebih jauh lagi, proses integrasi ini dioperasionalkan melalui strategi Islamisasi ilmu pengetahuan, sebuah proyek epistemologis yang dipopulerkan oleh pemikir seperti Ismail Raji al-Faruqi. Menurut al-Faruqi, Islamisasi ilmu termasuk psikologi melibatkan beberapa langkah sistematis. Langkah pertama adalah penguasaan penuh terhadap disiplin ilmu modern untuk memahami metodologi, pencapaian, dan keterbatasannya. Langkah kedua adalah

penguasaan terhadap warisan intelektual Islam. Langkah ketiga adalah melakukan penilaian kritis terhadap kedua tradisi tersebut untuk mengidentifikasi titik temu dan pertentangannya. Langkah terakhir adalah melakukan sintesis kreatif untuk merekonstruksi disiplin ilmu tersebut agar selaras dengan pandangan dunia Islam, menghasilkan teori, metode, dan aplikasi yang relevan bagi umat manusia secara universal⁴⁵. Dalam psikologi, ini bisa berarti mengembangkan model terapi kognitif-perilaku yang mengintegrasikan konsep sabar (*sabr*) dan tawakal (*tawakkul*), atau merumuskan kembali teori perkembangan kepribadian berdasarkan tahapan-tahapan spiritual yang digariskan dalam literatur tasawuf. Epistemologi ilmu psikologi Islam merupakan sebuah bangunan kokoh yang berdiri di atas tiga pilar: wahyu sebagai fondasi kebenaran, akal sebagai alat untuk pemahaman dan ijtihad, serta pengalaman sebagai arena verifikasi empiris. Interaksi dinamis antara ketiganya melahirkan sebuah proyek integrasi dan Islamisasi yang tidak bersifat defensif atau apologetik, melainkan konstruktif dan transformatif. Upaya ini bukan bertujuan untuk menciptakan sebuah geto intelektual, melainkan untuk memperkaya khazanah ilmu pengetahuan umat manusia dengan menawarkan perspektif holistik tentang jiwa. Dengan menjembatani aspek spiritual dan empiris, psikologi Islam bercita-cita untuk tidak hanya menyembuhkan gangguan mental, tetapi juga untuk menuntun jiwa manusia kembali kepada *fitrah*-nya yang suci dan mencapai kebahagiaan hakiki (*sa'adah*) di dunia dan akhirat.

Aksiologi Psikologi Pendidikan dalam Islam

Dalam konstelasi filsafat ilmu, aksiologi menempati posisi krusial sebagai cabang yang mengkaji nilai guna, tujuan, dan etika dari suatu disiplin pengetahuan. Ketika diskursus ini ditarik ke dalam ranah psikologi pendidikan yang berlandaskan pada paradigma Islam, ia tidak lagi sekadar menjadi pertanyaan tentang "untuk apa pengetahuan ini digunakan?", melainkan bertransformasi menjadi sebuah refleksi mendalam tentang "untuk tujuan ilahiah apa pengetahuan ini diabdikan?". Aksiologi psikologi pendidikan Islam, oleh karena itu, merupakan jantung spiritual dan moral yang memompa arah dan makna ke dalam seluruh kerangka teoretis dan praktisnya. Ia bergerak melampaui efektivitas pedagogis semata untuk menyentuh esensi penciptaan manusia, yakni sebagai hamba dan khalifah di muka bumi.

a. Tujuan dan Nilai Psikologi Pendidikan Islam

Wacana psikologi pendidikan kontemporer, yang sebagian besar berakar pada tradisi pemikiran Barat, sering kali menempatkan aktualisasi diri dan optimalisasi kapabilitas kognitif-afektif individu sebagai tujuan terminal⁴⁶. Dalam kerangka ini, keberhasilan pendidikan diukur melalui parameter sekuler seperti pencapaian karier, stabilitas sosio-ekonomi, dan pemenuhan hasrat personal. Namun, Psikologi Pendidikan Islam menawarkan sebuah reorientasi fundamental, sebuah pergeseran paradigma yang beranjak dari antroposentrisme menuju teosentrisme. Disiplin ini tidak menolak pentingnya pengembangan potensi manusia, tetapi meletakkannya dalam sebuah kerangka makna yang lebih agung dan transendental.

Tujuan akhirnya bukanlah sekadar menjadi manusia yang "berhasil" dalam terminologi duniawi, melainkan menjadi *Insan Kamil* (manusia paripurna) yang hidupnya merefleksikan dua imperatif ontologis utama: penghambaan total kepada Sang Pencipta ('*abdullah*') dan perwujudan mandat sebagai pengelola bumi (*khalīfatullāh fī al-ard*). Tujuan puncak (*ultimate goal*) dari setiap sistem pendidikan adalah cerminan dari pandangan dunianya tentang hakikat manusia dan tujuan keberadaannya. Psikologi pendidikan sekuler, yang dipengaruhi oleh pemikiran humanistik seperti Abraham Maslow, mengartikulasikan tujuan ini sebagai *self-actualization* pencapaian potensi tertinggi seorang individu untuk kepuasan dan realisasi diri⁴⁷. Perspektif Islam, sebaliknya, memandang bahwa realisasi diri sejati hanya mungkin terjadi ketika eksistensi individu selaras dengan tujuan penciptaannya. Tujuan akhir ini terangkum dalam konsep *mardhatillah*, yaitu pencarian keridaan Allah SWT. Ini bukan tujuan yang pasif, melainkan sebuah proses dinamis yang menuntut realisasi seluruh potensi insani secara holistik spiritual, intelektual, emosional, dan fisik sebagai wujud ibadah.

Al-Qur'an secara eksplisit mendefinisikan dualitas peran manusia yang saling melengkapi. Pertama, sebagai '*abdullah*' (hamba Allah), yang esensi tugasnya adalah ibadah dalam arti yang seluas-luasnya, sebagaimana firman-Nya: "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku"⁴⁸. Peran ini menekankan dimensi vertikal hubungan manusia dengan Tuhan, menumbuhkan kesadaran akan

ketergantungan mutlak dan kebutuhan akan kepatuhan spiritual. Kedua, sebagai *khalīfatullāh fī al-arḍ* (khalifah Allah di muka bumi), yang bertugas untuk mengelola, membangun, dan memakmurkan alam semesta sesuai dengan petunjuk ilahi: "Ingatlah ketika Tuhanmu berfirman kepada para Malaikat: 'Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi'"⁴⁹. Peran ini menyoroti dimensi horizontal, yaitu tanggung jawab sosial, ekologis, dan intelektual manusia.

Psikologi pendidikan Islam, oleh karena itu, bertujuan merancang sebuah ekosistem belajar-mengajar yang memungkinkan individu untuk memahami, menginternalisasi, dan menjalankan kedua peran ini secara integral dan seimbang. Proses pendidikan dalam konteks ini bukanlah sekadar transfer informasi (*ta'lim*) atau pelatihan keterampilan, melainkan sebuah proses *tazkiyatun nafs* (penyucian dan pengembangan jiwa)⁵⁰. Sebagaimana diisyaratkan dalam Al-Qur'an, keberuntungan sejati diraih oleh jiwa yang disucikan. Proses penyucian ini membimbing peserta didik menuju *ma'rifatun nafs* (pengenalan diri) yang pada akhirnya mengantarkan pada *ma'rifatullah* (pengenalan akan Tuhan). Pengenalan diri dalam Islam bukanlah introspeksi narsistik, melainkan kesadaran akan hakikat diri sebagai makhluk yang memiliki *fitrah* (potensi primordial) untuk beriman, berilmu, dan berbuat baik, yang semuanya harus diarahkan untuk meraih keridaan-Nya⁵¹.

Jika *mardhatillah* adalah tujuan, maka tauhid adalah jalan sekaligus fondasinya. Nilai-nilai yang memandu teori dan praktik

psikologi pendidikan Islam tidaklah bersifat arbitrer atau relatif, melainkan bersumber secara deduktif dari prinsip sentral tauhid. Tauhid, dalam elaborasi para pemikir Muslim seperti Isma'il Raji al-Faruqi, bukan sekadar kredo teologis tentang keesaan Tuhan, melainkan sebuah prinsip epistemologis, aksiologis, dan peradaban yang komprehensif⁵². Prinsip ini menegaskan bahwa Allah adalah sumber tunggal dari segala eksistensi, kebenaran, kebaikan, dan keindahan. Implikasinya secara psikopedagogis sangat mendalam: semua cabang ilmu pengetahuan, dari fisika hingga psikologi, pada hakikatnya adalah sarana untuk menyingkap tanda-tanda (*ayat*) kebijaksanaan Tuhan di alam raya (*afaq*) dan dalam diri manusia (*anfus*).

Dari prinsip induk tauhid ini, mengalirlah nilai-nilai turunan yang berfungsi sebagai kompas moral dalam setiap intervensi pendidikan. Nilai-nilai seperti keadilan (*'adl*), kasih sayang (*rahmah*), kebijaksanaan (*hikmah*), dan kebenaran (*al-haqq*) bukanlah konstruksi sosial yang bisa dinegosiasikan, melainkan manifestasi dari sifat-sifat Tuhan yang harus ditegakkan dalam kehidupan. Seorang pendidik Muslim, yang beroperasi dalam paradigma ini, tidak akan pernah puas hanya dengan mengukur efektivitas metode pengajaran untuk meningkatkan daya ingat siswa (aspek kognitif). Pertanyaan yang lebih fundamental baginya adalah: "Bagaimana materi yang saya ajarkan dan cara saya menyampaikannya dapat menumbuhkan rasa syukur (*syukur*) atas nikmat ilmu, kesabaran (*sabr*) dalam menghadapi kesulitan belajar, dan empati (*rahmah*) terhadap sesama makhluk?"⁵³.

Sebagai contoh, pengajaran tentang siklus air dalam sains tidak berhenti pada penjelasan evaporasi dan kondensasi. Seorang pendidik yang dijiwai nilai *hikmah* akan mengaitkannya dengan kekuasaan dan kemurahan Tuhan sebagai Sang Pemberi rezeki, menumbuhkan *tafakkur* (kontemplasi) dan *syukur*. Demikian pula, dalam pengajaran sejarah, fokusnya bukan sekadar menghafal tanggal dan peristiwa, melainkan mengambil '*ibrah* (pelajaran moral dan spiritual) dari kebangkitan dan kejatuhan peradaban sebagai manifestasi dari *sunnatullah* (hukum-hukum Tuhan yang berlaku di alam semesta)⁵⁴. Dengan demikian, setiap disiplin ilmu menjadi sebuah pintu gerbang menuju penguatan iman dan penyempurnaan akhlak, mengintegrasikan secara harmonis antara akal dan kalbu.

Psikologi Pendidikan Islam, pada intinya, adalah sebuah ilmu yang berorientasi pada tujuan (*teleological science*) yang secara sadar dan sistematis bertujuan untuk membentuk kepribadian yang utuh, yang mampu mensintesisikan peran sebagai hamba dan khalifah. Tujuannya yang tertinggi, *mardhatillah*, memberikan arah yang transenden, sementara kerangka pandang dunia tauhid menyediakan fondasi aksiologis yang kokoh dan koheren. Nilai-nilai ilahiah seperti keadilan, kasih sayang, dan kebijaksanaan menjadi prinsip pemandu yang mengubah proses pendidikan dari sekadar aktivitas instruksional menjadi sebuah perjalanan spiritual, sebuah *tazkiyatun nafs* yang berkelanjutan. Paradigma ini menolak dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum, antara pengembangan intelektual dan pembinaan spiritual. Sebaliknya, ia menawarkan

sebuah visi pendidikan yang integralistik, di mana setiap pengetahuan dan keterampilan yang diperoleh pada akhirnya bertujuan untuk mendekatkan diri kepada Sang Sumber Pengetahuan, demi terwujudnya insan paripurna yang menjadi rahmat bagi seluruh alam.

b. Kontribusi Psikologi terhadap Pembentukan Karakter Islami

Diskursus mengenai pembentukan karakter dalam tradisi pendidikan Islam menemukan fondasi aksiologisnya yang paling fundamental pada pencapaian akhlak mulia (*akhlāq al-karīmah*). Aksiologi, sebagai cabang filsafat yang menyelidiki nilai dan tujuan, menempatkan karakter sebagai *raison d'être* dari seluruh proses edukasi. Dalam paradigma ini, ajaran Islam berfungsi sebagai cetak biru arsitektonis yang luhur dan final, menyediakan model idealitas karakter manusia yang terepresentasikan secara sempurna dalam pribadi Rasulullah SAW. Misi kenabiannya, sebagaimana terartikulasi dalam sebuah hadis fundamental, adalah untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak⁵⁵. Namun, keberadaan sebuah cetak biru, betapapun sempurnanya, meniscayakan adanya perangkat teknis dan pemahaman mendalam tentang material yang akan dibentuk dalam hal ini, jiwa (*nafs*) manusia. Di sinilah psikologi pendidikan, khususnya yang diintegrasikan dengan khazanah spiritual Islam, memberikan kontribusi instrumentalnya. Ia tidak hadir untuk menggantikan wahyu, melainkan untuk menyediakan instrumentasi dan metodologi ilmiah guna membumikan idealitas normatif tersebut ke dalam realitas psikologis individu yang dinamis dan kompleks⁵⁶.

Salah satu kontribusi paling signifikan dari psikologi kontemporer terhadap diskursus ini terletak pada kemampuannya untuk membedah dan memfasilitasi proses internalisasi nilai. Karakter Islami yang otentik bukanlah sekadar manifestasi perilaku yang teramati secara eksternal (*observable behavior*), melainkan sebuah emanasi dari struktur keyakinan dan kondisi batiniah yang telah mengakar dan stabil. Psikologi pendidikan Islam, dengan mensintesis teori-teori kognitif, afektif, dan behavioristik dengan epistemologi tasawuf, menawarkan sebuah kerangka kerja untuk memahami bagaimana konsep-konsep teologis yang abstrak seperti *ikhlas* (ketulusan), *tawakkal* (ketergantungan pada Tuhan), dan *taqwā* (kesadaran akan Tuhan) dapat ditransformasikan. Proses transformasi ini mengubah nilai dari sekadar informasi kognitif yang tersimpan dalam memori menjadi sebuah disposisi psikologis yang menetap dan mapan, atau yang oleh para filsuf Muslim klasik seperti Miskawayh dan Al-Ghazali disebut sebagai *malakah*⁵⁷. *Malakah* adalah kondisi jiwa di mana perbuatan baik muncul secara spontan dan mudah, tanpa memerlukan pertimbangan dan perjuangan internal yang berlarut-larut, karena nilai tersebut telah menjadi sifat kedua (*second nature*) bagi individu⁵⁸. Di sinilah teori-teori seperti *Social Learning Theory* dari Bandura menjadi relevan, di mana proses pemodelan (*modeling*) terhadap figur Nabi dan orang-orang saleh menjadi mekanisme kunci dalam tahap awal internalisasi, sebelum diperkuat melalui proses-proses internal lainnya⁵⁹.

Lebih jauh lagi, kontribusi psikologi menjadi semakin mendalam ketika ia menyediakan perangkat analitis dan intervensi untuk menavigasi topografi kompleks jiwa manusia, sebagaimana telah dipetakan secara cemerlang oleh para pemikir sufi. Al-Ghazali, dalam magnum opusnya *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn*, secara detail menguraikan dinamika dan hierarki *nafs* (jiwa/diri), mulai dari level paling dasar yang didominasi oleh impuls hewani (*al-nafs al-ammārah bi al-sū'*), menuju jiwa yang sadar dan mampu melakukan kritik diri (*al-nafs al-lawwāmah*), hingga mencapai puncak ketenangan dan kepasrahan ilahiah (*al-nafs al-muṭma'innah*)⁶⁰. Perjalanan transmutatif dari satu level ke level berikutnya ini, yang dalam terminologi tasawuf dikenal sebagai *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa), pada hakikatnya adalah proses pembentukan karakter itu sendiri. Psikologi modern menawarkan strategi-strategi intervensi yang dapat diadaptasi untuk memfasilitasi perjalanan spiritual ini. Sebagai contoh, teknik-teknik restrukturisasi kognitif yang menjadi inti dari *Cognitive Behavioral Therapy* (CBT) dapat dianalogikan sebagai mekanisme modern untuk memerangi *waswās* (bisikan negatif) dan menggantinya dengan dialog internal yang selaras dengan kerangka tauhid⁶¹. Demikian pula, strategi regulasi emosi (*emotion regulation strategies*) dapat menjadi alat praktis untuk melatih *ṣabr* (kesabaran) dan *shukr* (rasa syukur), yang merupakan pilar utama kesehatan mental dalam Islam⁶². Sementara itu, prinsip-prinsip *behavioral conditioning* melalui pembiasaan (*riyāḍah* atau *'ādah*) yang konsisten dalam ibadah dan amal saleh terbukti secara empiris mampu memperkuat jalur-jalur neural yang

mendukung perilaku-perilaku yang diinginkan, sehingga mempercepat terbentuknya *malakah*⁶³.

Secara konklusif, integrasi antara psikologi dan spiritualitas Islam dalam konteks pendidikan karakter bukanlah sebuah upaya eklektisisme yang sinkretis, melainkan sebuah sinergi epistemologis yang produktif. Islam menyediakan kerangka normatif, teleologis, dan spiritual yang menjadi kompas dan tujuan akhir, yaitu realisasi insan kamil yang ber-*akhlāq al-karīmah*. Di sisi lain, psikologi menyumbangkan perangkat diagnostik, metodologis, dan intervensi untuk memahami dan mengelola proses-proses internal manusia dalam perjalanannya menuju idealitas tersebut. Aksiologi psikologi pendidikan Islam dengan demikian menemukan manifestasinya yang paling paripurna: bukan hanya merumuskan "apa" dan "mengapa" karakter mulia harus dibentuk, tetapi juga menyediakan peta jalan "bagaimana" karakter tersebut dapat dibangun secara sistematis, terukur, dan berakar kuat dalam realitas psiko-spiritual setiap individu. Kolaborasi ini membuka horison baru bagi pengembangan model-model pendidikan karakter yang tidak hanya relevan secara teologis, tetapi juga efektif secara psikologis di era kontemporer⁶⁴.

c. Etika dan Tanggung Jawab Ilmuwan Muslim

Dalam lanskap pemikiran Islam kontemporer, diskursus mengenai epistemologi seringkali mendominasi perdebatan tentang sains dan agama. Namun, dimensi aksiologis studi tentang nilai dan etika memegang peranan yang tidak kalah fundamental

dalam membentuk kerangka kerja seorang ilmuwan Muslim. Dimensi ini mentransformasi aktivitas ilmiah dari sekadar pencarian data empiris menjadi sebuah perjalanan spiritual dan moral yang sarat makna. Paradigma aksiologis Islam menegaskan bahwa pengetahuan (*'ilm*) bukanlah entitas yang netral secara nilai, melainkan sebuah amanah (kepercayaan ilahiah) yang menuntut tanggung jawab (*mas'uliyah*) yang mendalam dari para pengembannya⁶⁵. Dengan demikian, etika seorang ilmuwan Muslim tidak hanya dibatasi oleh kode etik profesional yang bersifat universal, tetapi secara intrinsik tertanam dalam matriks teologis yang mengikat setiap tindakan dan pemikirannya pada konsekuensi di dunia (*dunya*) dan di akhirat (*akhirah*).

Fondasi utama dari bangunan etika ini adalah niat (*niyyah*), sebuah konsep sentral dalam teologi Islam yang berfungsi sebagai kompas moral bagi setiap aktivitas, termasuk riset ilmiah. Hadis Nabi Muhammad SAW yang menyatakan bahwa "sesungguhnya setiap perbuatan tergantung niatnya" menjadi prinsip metodologis pertama dan utama⁶⁶. Dalam konteks sains, imperatif ini menuntut agar seluruh upaya intelektual mulai dari perumusan hipotesis, pengumpulan data, hingga publikasi hasil didasarkan pada tujuan luhur untuk mencari keridaan Allah (*mardhatillah*) dan mewujudkan kemaslahatan umum bagi umat manusia (*al-maslahah al-'ammah*). Motivasi yang berorientasi pada keuntungan pribadi, prestise akademik, atau hegemoni institusional dipandang sebagai deviasi dari tujuan suci ilmu. Pengetahuan, dalam perspektif ini, adalah karunia yang harus digunakan untuk mengangkat derajat kemanusiaan dan mendekatkan diri kepada Sang Pencipta, bukan

sebagai instrumen untuk eksploitasi atau dominasi⁶⁷. Tanggung jawab ini bersifat holistik, mencakup integritas dalam metodologi, kejujuran dalam pelaporan, dan kebijaksanaan dalam penerapan temuan ilmiah. Selanjutnya, tanggung jawab aksiologis seorang ilmuwan Muslim termanifestasi dalam kewajiban untuk melakukan engagement kritis dan selektif terhadap korpus pengetahuan modern, khususnya yang bersumber dari tradisi positivistik dan sekuler-materialistik Barat. Tanggung jawab ini melampaui sekadar validasi empiris; ia menuntut sebuah proses penyaringan filosofis yang cermat. Ilmuwan Muslim dituntut untuk mampu membedakan secara tajam antara data observasional yang bersifat universal dan asumsi-asumsi metafisik yang seringkali terselubung di baliknya asumsi yang mungkin mereduksi manusia menjadi sekadar entitas biologis tanpa dimensi spiritual, atau memandang alam semesta sebagai sebuah mekanisme acak tanpa tujuan⁶⁸. Proses intelektual yang sering disebut sebagai "Islamisasi Pengetahuan" sejatinya adalah upaya metodologis yang serius ini. Ia bukanlah sekadar penempelan label Islam secara artifisial, melainkan sebuah dekonstruksi dan rekonstruksi pengetahuan berdasarkan prinsip tauhid sebagai kriteria epistemologis tertinggi. Tauhid berfungsi sebagai pisau bedah intelektual untuk menguji, memfilter, dan mengintegrasikan kembali pengetahuan ke dalam sebuah kerangka pandang dunia (*weltanschauung*) yang koheren dengan wahyu⁶⁹.

Tugas ganda ini menjadi seorang peneliti yang objektif sekaligus hamba yang taat menemukan landasan skriptualnya dalam firman Allah di Al-Qur'an: "Dan janganlah kamu mengikuti sesuatu yang tidak kamu miliki pengetahuan tentangnya. Sesungguhnya

pendengaran, penglihatan dan hati, semua itu akan diminta pertanggungjawabannya"⁷⁰. Ayat ini, pada satu sisi, merupakan sebuah penegasan kuat atas prinsip rigoritas ilmiah, verifikasi, dan penolakan terhadap spekulasi tanpa dasar (*zann*). Ia mendorong ilmuwan untuk mengejar presisi, objektivitas, dan bukti empiris yang kokoh. Namun, pada sisi lain, ayat yang sama menanamkan benih kerendahan hati intelektual (*tawadu'*) yang mendalam. Ia mengingatkan bahwa setiap fakultas yang digunakan untuk memperoleh pengetahuan penglihatan, pendengaran, dan pemikiran (hati) adalah anugerah yang akan dipertanggungjawabkan di hadapan Sang Pemberi Pengetahuan. Dengan demikian, semakin luas cakrawala pengetahuan seorang ilmuwan, semakin dalam pula kesadarannya akan keterbatasan dirinya dan keagungan Sang Pencipta.

Etika dan tanggung jawab ilmuwan Muslim tersusun dalam sebuah arsitektur aksiologis yang kokoh dan komprehensif. Ia tidak terpisah dari, melainkan berakar pada, keyakinan teologis yang fundamental. Berawal dari niat yang lurus sebagai fondasi spiritual, tanggung jawab itu meluas ke ranah intelektual melalui engagement kritis yang dipandu oleh tauhid, dan termanifestasi dalam praktik melalui metodologi yang rigoros sekaligus dilandasi oleh kerendahan hati. Ilmuwan Muslim, oleh karena itu, mengemban sebuah misi luhur: menjadi jembatan antara dunia observasi empiris dan realitas transenden, dengan tujuan akhir bukan sekadar akumulasi pengetahuan (*knowledge for the sake of knowledge*), melainkan pencapaian ilmu yang bermanfaat (*'ilm*

nafi') yang meninggikan peradaban manusia dan membawanya lebih dekat kepada kebenaran hakiki.

d. Menuju Realisasi Insan Kamil sebagai Misi Peradaban

Dalam diskursus keilmuan kontemporer, kehadiran Psikologi Pendidikan Islam menandai sebuah pergeseran paradigmatis yang fundamental. Ia bukan sekadar hibridisasi antara teologi Islam dengan teori psikologi Barat, melainkan sebuah disiplin otonom yang fondasinya terbangun di atas kerangka dunia Islam (*Islamic worldview*). Untuk memahami esensi dan arah gerak disiplin ini, penelusuran pada ranah aksiologis yakni cabang filsafat yang mengkaji nilai, tujuan, dan kemanfaatan menjadi suatu keniscayaan. Aksiologi Psikologi Pendidikan Islam tidak hanya mempertanyakan “bagaimana” proses belajar mengajar yang efektif, tetapi secara lebih mendasar menggugat “untuk apa” dan “demi nilai apa” seluruh proses pendidikan itu dijalankan. Analisis ini akan menguraikan dimensi-dimensi aksiologis tersebut, mulai dari tujuan akhirnya, fondasi nilainya, kontribusi praktisnya, hingga imperatif etis yang diembannya.

Tujuan puncak atau *telos* dari Psikologi Pendidikan Islam secara radikal berbeda dari psikologi pendidikan sekuler. Jika diskursus modern seringkali berhenti pada tujuan seperti optimalisasi potensi kognitif, penyesuaian sosial, atau bahkan realisasi diri dalam kerangka humanistik-material, maka Psikologi Pendidikan Islam menetapkan visinya pada cakrawala yang lebih luhur dan transendental: pembentukan *Insan Kamil* atau manusia paripurna.

Konsep ini, yang berakar kuat dalam tradisi tasawuf dan filsafat Islam, merujuk pada individu yang berhasil mengaktualisasikan seluruh potensi kemanusiaannya secara seimbang dan terintegrasi, yang berpuncak pada kesadaran mendalam akan perannya sebagai hamba Allah (*'abdullāh*) dan khalifah-Nya di muka bumi (*khalīfatullāh fī al-ardh*). Peran sebagai hamba mewujudkan dalam ketaatan spiritual dan ketundukan total kepada Sang Pencipta, sementara peran sebagai khalifah termanifestasi dalam tanggung jawab aktif untuk memakmurkan bumi, menegakkan keadilan, dan menyebarkan rahmat bagi semesta alam (*rahmatan lil 'ālamīn*). Dengan demikian, setiap intervensi psikologis-edukatif, mulai dari perancangan kurikulum hingga metode konseling, secara inheren diarahkan untuk memfasilitasi realisasi dua peran eksistensial ini⁷¹.

Fondasi nilai yang menopang seluruh bangunan aksiologis ini adalah prinsip *Tauhid*. Tauhid, atau keyakinan akan Keesaan Absolut Tuhan, bukanlah sekadar dogma teologis, melainkan berfungsi sebagai episentrum moral dan epistemologis yang menyatukan segala sesuatu. Dalam konteks Psikologi Pendidikan Islam, Tauhid meniscayakan bahwa ilmu pengetahuan tidak pernah netral nilai. Mencari ilmu adalah sebuah aktivitas ibadah yang sakral, sebuah jalan untuk lebih mengenali keagungan Sang Pencipta, sebagaimana diperintahkan dalam wahyu pertama⁷². Prinsip ini melahirkan serangkaian nilai turunannya: keadilan (*'adl*) dalam memperlakukan setiap peserta didik, kasih sayang (*rahmah*) yang meneladani sifat Tuhan, kejujuran (*ṣidq*) dalam proses ilmiah, dan keikhlasan (*ikhhlās*) sebagai motivasi utama dalam belajar dan mengajar. Nilai-nilai ini

menjadi filter moral yang menyeleksi dan mengadaptasi berbagai teori dan teknik psikologi, memastikan bahwa aplikasinya senantiasa selaras dengan tujuan spiritual dan tidak mereduksi manusia menjadi sekadar objek mekanistik atau biologis. Kewajiban menuntut ilmu dalam Islam pun tidak dipandang sebagai sarana meraih keuntungan duniawi semata, melainkan sebagai pemenuhan kewajiban suci⁷³.

Kontribusi paling signifikan dari Psikologi Pendidikan Islam terletak pada kapasitasnya yang unik untuk berfungsi sebagai jembatan konseptual dan praktis antara idealisme norma-norma Ilahiah dengan realitas kompleksitas psikologis manusia. Disiplin ini tidak menolak temuan-temuan empiris dari psikologi modern, namun ia melakukan proses instrumentalisasi dan Islamisasi, menempatkannya dalam kerangka yang lebih holistik. Konsep sentral seperti *fitrah* (disposisi primordial manusia yang hanif), *qalb* (jantung sebagai organ persepsi spiritual), *'aql* (intelekt), dan *nafs* (jiwa/ego dengan berbagai tingkatannya) menjadi alat analisis utama untuk memahami perkembangan, motivasi, dan problematika kejiwaan individu. Proses transformasi jiwa yang menjadi target utama pendidikan, yang dikenal sebagai *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa), adalah mekanisme psikologis sentral yang menjembatani antara ajaran normatif tentang akhlak mulia (*akhlāq al-karīmah*) dengan intervensi nyata untuk mengelola hawa nafsu, mengatasi penyakit hati, dan menumbuhkan karakter positif. Dengan demikian, ia menawarkan sebuah jalan transformasi yang otentik, yang tidak hanya mengubah perilaku tampak (*observable*

behavior), tetapi menyentuh dan mereformasi inti kesadaran spiritual manusia⁷⁴.

Dimensi terakhir dari bangunan aksiologis ini adalah etika dan tanggung jawab yang melekat pada diri ilmuwan, praktisi, dan pendidik Muslim. Dalam perspektif Islam, seorang ilmuwan bukanlah pengamat yang terpisah dan objektif, melainkan seorang agen moral yang memiliki tanggung jawab besar di hadapan Tuhan dan masyarakat. Pengetahuan (*'ilm*) adalah amanah yang harus digunakan untuk kemaslahatan umat manusia. Oleh karena itu, setiap penelitian, teori, dan aplikasi Psikologi Pendidikan Islam harus dipertanggungjawabkan secara etis. Praktisi bidang ini berperan sebagai seorang *murabbi* pendidik yang tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga membina jiwa, menanamkan kearifan, dan menjadi teladan moral. Tanggung jawab ini menuntut adanya integritas personal yang tinggi, pemahaman mendalam terhadap sumber-sumber ajaran Islam (*Maṣādir al-Sharī'ah*), serta komitmen untuk mengabdikan keahliannya demi mengangkat harkat dan martabat kemanusiaan dalam bingkai pengabdian kepada Allah SWT⁷⁵.

Aksiologi psikologi pendidikan Islam menegaskan bahwa disiplin ini bukanlah sekadar ilmu teknis tentang bagaimana manusia belajar, melainkan sebuah misi peradaban. Tujuannya yang luhur adalah membentuk insan kamil manusia paripurna yang mampu menyeimbangkan peran sebagai hamba dan khalifah. Nilai-nilainya yang bersumber dari tauhid menjadi pemandu moral dalam setiap aplikasinya. Kontribusinya yang paling signifikan terletak pada

kemampuannya menjembatani antara idealisme ajaran Islam tentang karakter mulia dengan realitas psikologis manusia, sehingga memungkinkan transformasi jiwa yang otentik. Pada akhirnya, etika dan tanggung jawab yang diembannya menempatkan ilmuwan Muslim sebagai agen moral yang mengabdikan ilmunya untuk kebaikan individu, masyarakat, dan kemanusiaan, semuanya dalam rangka meraih tujuan eksistensial tertinggi: keridaan Allah SWT.

Kritik atas Epistemologi Psikologi Modern: Perspektif Tauhid

Psikologi modern, sebagai disiplin ilmu yang berupaya memahami kompleksitas jiwa dan perilaku manusia, telah memberikan kontribusi monumental bagi peradaban. Namun, di balik kemajuan dan metodologinya yang tampak objektif, tersimpan fondasi epistemologis yang tidak bebas nilai. Sebagian besar alirannya dibangun di atas pilar positivisme, sekularisme, dan individualisme yang berakar pada tradisi pemikiran Barat pasca-Pencerahan⁷⁶. Perspektif ini, ketika dianalisis melalui lensa Tauhid prinsip fundamental dalam Islam yang menegaskan keesaan absolut Tuhan menyingkap keterbatasan-keterbatasan yang signifikan.

a. Individualisme vs. Konsep Manusia dalam Tauhid

Salah satu kritik paling fundamental dan persisten yang dapat dilayangkan terhadap bangunan teoretis psikologi modern adalah glorifikasinya yang nyaris tanpa kritik terhadap konsep "individu" yang otonom dan terpisah⁷⁷. Dalam arsitektur pemikiran ini, yang jejak genealogisnya dapat dilacak hingga ke era Pencerahan dan pengukuhan humanisme sekuler, manusia diposisikan sebagai

entitas yang tujuan ultimanya adalah realisasi diri (*self-actualization*), pemenuhan konstelasi kebutuhan pribadi, dan pencapaian kebahagiaan yang terpusat pada ego⁷⁸. Konsep-konsep derivatif seperti kemandirian absolut, kebebasan personal tanpa batas, dan penentuan nasib sendiri (*self-determination*) tidak hanya menjadi tolok ukur kesehatan mental, tetapi juga diangkat menjadi semacam doktrin soteriologis sekuler. Namun, paradigma ini, secara inheren dan mungkin tak terhindarkan, mereduksi kompleksitas manusia dari dimensi spiritual dan sosialnya yang paling dalam. Ia memproduksi apa yang oleh Charles Taylor disebut sebagai "diri yang terisolasi" (*buffered self*), sebuah entitas yang terlindung dari ikatan-ikatan transendental dan komunal, yang pada akhirnya menciptakan individu yang terasing dari Penciptanya (*alienation from the Divine*), dari komunitasnya (*social anomie*), dan dari tujuan eksistensial (*telos*) yang melampaui kepompong dirinya sendiri⁷⁹.

Perspektif tauhid menawarkan sebuah visi ontologis yang secara radikal berbeda dan berfungsi sebagai koreksi fundamental terhadap antroposentrisme tersebut. Dalam kosmologi tauhid, manusia tidak pernah dilihat sebagai pusat alam semesta (*microcosm*) yang berdiri sendiri. Sebaliknya, ia diposisikan secara relasional dalam sebuah tatanan realitas yang terintegrasi, di mana ia mengemban fungsi ganda yang tak terpisahkan: sebagai seorang hamba (*'abd*) dan sebagai seorang khalifah (*khalīfah*) di muka bumi⁸⁰. Tujuan luhur eksistensinya, dengan demikian, bukanlah untuk melayani diri (*self-service*), melainkan untuk secara sadar dan

sukarela mengabdikan kepada Allah SWT (*'ibādah*). Proklamasi eksistensial ini ditegaskan secara definitif dalam Al-Qur'an: "*Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku*" (QS. Adz-Dhariyat[51]: 56) ⁸¹. Dalam kerangka teosentris ini, kebahagiaan sejati (*sa'ādah*), yang berbeda secara kualitatif dari kebahagiaan hedonis atau eudaimonia Aristotelian, tidak ditemukan dalam pemuasan ego tanpa batas, tetapi dalam tercapainya keselarasan harmonis antara kehendak partikular individu dengan Kehendak Universal Ilahi ⁸². Identitas individu tidak dinafikan atau dihapus, melainkan disempurnakan dan diberi makna yang melimpah dalam hubungannya yang vertikal dengan Sang Pencipta dan relasi horizontalnya dengan sesama makhluk.

Konsep *'abd* seringkali disalahpahami dalam lensa modern sebagai bentuk perbudakan yang menindas. Namun, dalam metafisika Islam, status *'abdullāh* (hamba Allah) justru merupakan puncak kemerdekaan. Dengan mengabdikan diri secara total kepada Yang Satu (Al-Ahad), manusia membebaskan dirinya dari perbudakan kepada segala sesuatu yang lain baik itu hawa nafsunya (*hawā*), tirani sosial, ideologi materialistis, maupun egonya sendiri ⁸³. Kehambaan ini adalah prasyarat epistemologis dan spiritual untuk dapat menjalankan fungsi kedua, yaitu sebagai *khalīfah*. Peran *khalīfah*, sebagaimana diisyaratkan dalam firman-Nya, "*Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi*" (QS. Al-Baqarah ⁸⁴: 30) ⁸⁵, adalah sebuah mandat kepercayaan (*amānah*) untuk mengelola, memakmurkan, dan menegakkan

keadilan di alam semesta sebagai wakil Tuhan. Kedua peran ini bersifat dialektis: seseorang tidak dapat menjadi *khalīfah* yang adil dan amanah tanpa terlebih dahulu menjadi 'abd yang tulus dan patuh. Kepatuhan vertikal kepada Tuhan adalah sumber legitimasi dan energi bagi pelaksanaan tanggung jawab horizontal terhadap ciptaan-Nya. Dengan demikian, perilaku manusia, dalam segala manifestasinya psikologis, sosial, ekonomi, politik tidak dapat dipahami secara komprehensif tanpa mempertimbangkan *fitrah* (disposisi primordial) manusia untuk senantiasa kembali dan merujuk kepada Tuhan ⁸⁶.

Kontras antara kedua paradigma ini menjadi sangat tajam ketika kita membahas konsep kesehatan mental dan terapi. Psikologi modern, dengan fokus pada aktualisasi diri, cenderung melihat problem psikologis sebagai akibat dari potensi diri yang terhambat atau kebutuhan yang tidak terpenuhi. Solusinya adalah "memperkuat ego" dan "membebaskan diri" dari hambatan eksternal maupun internal. Sebaliknya, dalam psikologi yang diinspirasi oleh tauhid, fokus bergeser dari aktualisasi diri (*self-actualization*) ke penyucian jiwa (*tazkiyat al-nafs*). Problem kejiwaan seringkali berakar pada jiwa yang lalai (*ghaflah*), didominasi oleh nafsu yang lebih rendah (*al-nafs al-ammārah bi al-sū'*), dan kehilangan orientasi spiritualnya ⁸⁷. Proses terapeutiknya bukanlah tentang memuja diri, melainkan tentang mendisiplinkan dan mengarahkannya menuju ketenangan (*al-nafs al-muṭma'innah*) melalui zikir (*remembrance of God*), tafakur (*contemplation*), dan amal saleh. Kebahagiaan (*sa'ādah*) bukanlah sebuah puncak yang

dicapai, melainkan sebuah keadaan jiwa yang damai karena selaras dengan hakikat penciptaannya, sebuah kondisi yang melampaui sekadar ketiadaan penderitaan psikologis dan mencakup kesejahteraan di dunia dan di akhirat⁸⁸.

Paradigma individualisme dalam psikologi modern, meskipun telah memberikan kontribusi dalam beberapa aspek, secara fundamental telah gagal menangkap totalitas eksistensi manusia karena beroperasi dalam kerangka epistemologi yang sekuler dan antroposentris. Ia telah menciptakan model manusia yang terfragmentasi dan terasing. Sebaliknya, pandangan dunia tauhid, dengan konsep intinya tentang manusia sebagai *'abd* dan *khalīfah*, menawarkan sebuah visi yang integral dan koheren. Ia mengembalikan manusia pada posisinya yang semestinya dalam tatanan realitas, di mana kebebasan sejati ditemukan dalam pengabdian, aktualisasi diri dicapai melalui pelayanan, dan kebahagiaan bersemayam dalam rida Ilahi. Oleh karena itu, tantangan bagi para pemikir dan praktisi Muslim di bidang psikologi adalah untuk bergerak melampaui sekadar kritik dan mulai membangun secara sistematis sebuah kerangka teoretis dan metodologis psikologi yang berakar kuat pada paradigma tauhid; sebuah psikologi yang tidak hanya menyembuhkan luka-luka jiwa, tetapi juga membimbingnya kembali kepada Asal dan Tujuannya yang hakiki.

b. Kritik terhadap Pendekatan Positivistik dan Sekuler

Ilmu psikologi, dalam upayanya untuk memperoleh legitimasi sebagai sains yang setara dengan ilmu-ilmu alam (*natural sciences*), telah secara sadar mengadopsi kerangka kerja positivisme yang digagas oleh para pemikir Abad Pencerahan seperti Auguste Comte. Imperatif metodologis dari positivisme ini menuntut objektivitas radikal, di mana fenomena yang tidak dapat diverifikasi melalui panca indera atau diukur secara kuantitatif dianggap berada di luar domain pengetahuan ilmiah yang sah ⁸⁹. Implikasi dari pilihan epistemologis ini sangat mendalam: jiwa (*psyche*), yang pada awalnya merupakan objek kajian yang kaya akan dimensi metafisik dan spiritual, mengalami proses desakralisasi dan reduksi. Psikologi modern, dengan demikian, lahir dari sebuah "pemberontakan" terhadap metafisika dan teologi, yang secara efektif mengasingkan ilmu jiwa dari akarnya yang paling dalam.

Kritik yang diajukan dalam tulisan ini berpusat pada dua pilar problematis yang saling terkait: (1) reduksionisme ontologis yang diakibatkan oleh positivisme, dan (2) pemiskinan eksistensial dan teleologis sebagai konsekuensi logis dari sekularisme. Dengan mengeksplorasi keterbatasan inheren dari kedua pendekatan ini, kita dapat mulai memetakan jalan menuju sebuah paradigma psikologi yang lebih integral dan komprehensif, yang mampu merangkul totalitas eksistensi manusia tanpa mengorbankan validitas ilmiah maupun kedalaman spiritual.

Epistemologi psikologi modern sangat dipengaruhi oleh positivisme, sebuah filsafat yang menyatakan bahwa pengetahuan yang sah hanya dapat diperoleh melalui observasi empiris dan

metode ilmiah yang terukur⁹⁰. Konsekuensinya, aspek-aspek non-material dari eksistensi manusia seperti ruh, kalbu (*qalb*), wahyu, dan hal-hal gaib (*al-ghayb*) dianggap tidak ilmiah dan disingkirkan dari ranah penelitian. Pendekatan ini secara efektif "meratakan" manusia menjadi sekadar organisme bio-psikologis, mengabaikan dimensi spiritual yang justru menjadi inti dari kemanusiaannya. Dalam paradigma ini, manusia tidak lebih dari sekumpulan proses kimiawi-elektrik di dalam sistem saraf dan jaringan kognisi yang kompleks, sebuah pandangan yang sangat terbatas jika dibandingkan dengan konsepsi manusia sebagai *khalīfatullāh fil-ardh* (wakil Tuhan di muka bumi) yang memiliki dimensi imanen sekaligus transenden.

Perilaku yang dalam perspektif agama dianggap sebagai buah dari keimanan (*īmān*) atau godaan setan (*waswasat al-shayṭān*), dalam psikologi positivistik direduksi menjadi sekadar proses kognitif, respons neurologis, atau hasil dari pengalaman masa lalu. Sebagai contoh, pengalaman spiritual mendalam yang dirasakan seseorang saat beribadah mungkin akan dianalisis sebagai pelepasan endorfin atau aktivitas di lobus temporal, bukan sebagai manifestasi dari hubungan transenden dengan Tuhan. Fenomena *qalb*, yang dalam tradisi Islam merupakan organ persepsi spiritual dan lokus kesadaran moral, dianggap sebagai metafora puitis belaka⁹¹. Padahal, Hadis Nabi Muhammad SAW secara eksplisit mengidentifikasi *qalb* sebagai pusat kendali eksistensial: "Ketahuilah, di dalam jasad terdapat segumpal daging. Jika ia baik, maka baiklah seluruh jasad. Jika ia rusak, maka rusaklah seluruh

jasad. Ketahuilah, ia adalah *qalb* (jantung/hati)." ⁹². Dengan mengabaikan entitas ontologis semacam ini, psikologi positivistik telah kehilangan kemampuan untuk memahami sumber-sumber motivasi, penderitaan, dan kebahagiaan yang paling hakiki.

Pendekatan sekuler, yang merupakan turunan logis dari positivisme, menuntut pemisahan total antara ilmu pengetahuan dan agama. Dalam psikologi, hal ini berarti bahwa nilai-nilai moral, etika, dan spiritual yang bersumber dari wahyu dianggap sebagai variabel subjektif yang mengganggu objektivitas ilmiah ⁹³. Upaya untuk menjadi "bebas nilai" (*value-free*) ini pada praktiknya adalah sebuah ilusi, karena sekularisme itu sendiri membawa serangkaian nilai dan asumsi metafisik yang implisit, seperti materialisme, individualisme, dan antroposentrisme ⁹⁴. Akibatnya, psikologi modern sering kali kesulitan memberikan jawaban atas pertanyaan-pertanyaan eksistensial yang paling mendasar: Apa makna hidup? Apa tujuan penderitaan (*theodicy*)? Bagaimana mencapai ketenangan jiwa yang hakiki (*sakīnah*)?

Kegagalan ini bersifat sistemik. Ketika tujuan akhir kehidupan (*telos*) tidak lagi dihubungkan dengan realitas transenden dalam terminologi Islam, mencapai keridaan Allah dan kebahagiaan abadi (*al-falāḥ*) maka tujuan terapi pun direduksi menjadi sekadar adaptasi fungsional terhadap norma sosial atau pencapaian kebahagiaan hedonistik yang sementara. Konsep kesehatan mental menjadi terbatas pada ketiadaan patologi yang teridentifikasi dalam manual diagnostik seperti DSM-5, bukannya pencapaian kesejahteraan spiritual yang utuh. Dengan menolak wahyu sebagai

sumber pengetahuan yang valid, psikologi sekuler kehilangan perangkat paling esensial untuk memahami jiwa manusia secara utuh, yang menurut perspektif Islam, tidak dapat dipisahkan dari hubungannya dengan Tuhan⁹⁵. Sebagaimana firman Allah dalam Al-Qur'an, manusia diciptakan dengan tujuan yang jelas: "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku." ⁹⁶. Pengabaian terhadap dimensi teleologis ini menjadikan psikologi sekuler sebagai ilmu yang "buta arah", mampu mendeskripsikan mekanisme jiwa, tetapi gagap dalam menjelaskan maknanya.

Kritik terhadap positivisme dan sekularisme bukanlah sebuah penolakan total terhadap metode ilmiah, melainkan sebuah undangan untuk memperluas horison epistemologis. Sebuah paradigma psikologi Islam, misalnya, tidak menafikan pentingnya data empiris, tetapi menempatkannya dalam hierarki pengetahuan yang lebih luas, di mana wahyu dan intuisi spiritual (*kashf* atau *ma'rifah*) yang berpusat di *qalb* diakui sebagai sumber pengetahuan yang lebih tinggi dan fundamental⁹⁷. Dalam kerangka ini, Al-Qur'an dan Sunnah tidak dilihat sebagai teks kuno yang statis, melainkan sebagai peta realitas psikologis dan spiritual yang komprehensif, yang memberikan panduan definitif tentang sifat dasar manusia (*fiṭrah*), patologi spiritual (seperti kesombongan, iri hati, dan kemunafikan), serta metode penyembuhannya (seperti *tawbah*, *dhikr*, dan *tawakkul*).

Paradigma alternatif ini mengembalikan manusia pada status ontologisnya yang semestinya: makhluk teomorfik yang strukturnya

mencerminkan realitas ilahi, sekaligus makhluk yang terikat oleh tujuan penciptaan yang luhur. Konsep seperti *sakīnah* (ketenangan yang diturunkan Tuhan) tidak lagi dapat direduksi menjadi sekadar relaksasi fisiologis, tetapi dipahami sebagai buah dari keimanan yang kokoh dan penyerahan diri yang tulus kepada Allah. Dengan demikian, proses terapeutik tidak hanya berfokus pada modifikasi perilaku atau restrukturisasi kognitif semata, tetapi juga pada purifikasi jiwa (*tazkiyat al-nafs*) untuk mengembalikannya pada kondisi fitrahnya yang primordial⁹⁸.

Dominasi pendekatan positivistik dan sekuler dalam psikologi modern telah membawa konsekuensi yang serius. Ia telah mereduksi kompleksitas manusia menjadi model bio-psikologis yang dangkal dan memisahkan ilmu tentang jiwa dari pertanyaan tentang makna dan tujuan tertinggi keberadaannya. Hasilnya adalah sebuah ilmu yang canggih secara teknis, tetapi miskin secara eksistensial dan teleologis. Imperatif bagi para pemikir dan praktisi, khususnya dari kalangan Muslim, adalah melakukan dekonstruksi kritis terhadap asumsi-asumsi dasar yang menopang paradigma dominan ini. Langkah selanjutnya adalah melakukan rekonstruksi epistemologis yang berani, yang mengafirmasi kembali wahyu bukan sebagai ancaman bagi rasionalitas, tetapi sebagai sumber cahaya yang menerangi jalan bagi akal dan observasi empiris. Hanya dengan mengintegrasikan kembali yang sakral ke dalam studi tentang psike, psikologi dapat berharap untuk benar-benar memahami dan menyembuhkan jiwa manusia secara holistik, sesuai dengan martabat dan tujuan penciptaannya.

c. Alternatif Islam dalam Memahami Perilaku Manusia

Wacana psikologi kontemporer, yang secara dominan dibentuk oleh tradisi positivisme-materialisme Barat, telah memberikan kontribusi signifikan dalam pemetaan perilaku manusia melalui lensa empiris. Namun, keberhasilannya dalam menguraikan mekanisme neurobiologis dan pola kognitif-behavioral seringkali dicapai dengan ongkos reduksionisme yang mengesampingkan dimensi eksistensial dan spiritual manusia⁹⁹. Paradigma ini, dengan asumsi ontologisnya yang membatasi realitas pada apa yang dapat diobservasi dan diukur, secara inheren mengalami kesulitan dalam memberikan penjelasan yang komprehensif tentang aspek-aspek terdalam dari kesadaran manusia, seperti makna hidup, tujuan eksistensi, pengalaman transendental, dan krisis spiritual¹⁰⁰. Keterbatasan ini melahirkan sebuah kehampaan epistemologis, di mana manusia direduksi menjadi entitas bio-psiko-sosial semata, terputus dari akar spiritualnya.

Sebagai respons terhadap keterbatasan ini, perspektif Tauhid menawarkan sebuah kerangka epistemologis alternatif yang integratif. Kerangka ini tidak menolak metode empiris, tetapi menempatkannya dalam sebuah hierarki pengetahuan yang lebih luas, di mana wahyu (*al-Qur'an* dan *Sunnah*) menempati posisi tertinggi sebagai sumber kebenaran absolut dan pemberi makna final¹⁰¹. Epistemologi Tauhid menegaskan bahwa realitas tidak tunggal melainkan bertingkat, mencakup alam syahadah (yang tampak dan terukur) dan alam ghaib (yang tak tampak dan transenden). Dengan demikian, pengetahuan tentang manusia

diperoleh melalui dua jalur yang saling melengkapi dan mengonfirmasi: observasi terhadap "ayat-ayat kauniyah" (tanda-tanda kebesaran Tuhan di alam semesta, termasuk dalam kompleksitas diri manusia) dan perenungan mendalam terhadap "ayat-ayat qauliyah" (firman Tuhan yang terartikulasi dalam kitab suci)¹⁰². Pendekatan dual-aspek ini memungkinkan sebuah sintesis di mana data empiris dari ilmu pengetahuan divalidasi, diinterpretasi, dan diberi makna oleh kerangka kebenaran yang bersumber dari wahyu, mencegah ilmu dari menjadi buta arah dan tujuan.

Dalam model Tauhidik ini, struktur psikologis manusia dipahami secara lebih kaya dan multidimensional, melampaui dikotomi pikiran-tubuh (*mind-body*) yang problematis dalam filsafat Barat. Manusia dipandang sebagai entitas psikospiritual yang terdiri dari komponen-komponen yang saling berinteraksi secara dinamis. Komponen tersebut meliputi: *ruh* (spirit Ilahi), esensi kehidupan yang ditiupkan oleh Tuhan yang menjadikan manusia memiliki kecenderungan primordial (*fitrah*) untuk mengenali Penciptanya¹⁰³; *qalb* (kalbu), yang bukan sekadar organ emosi, melainkan pusat pemahaman spiritual, intuisi, dan *ma'rifah* (pengetahuan langsung tentang Tuhan) yang menjadi lokus utama bagi iman dan kesadaran¹⁰⁴; *'aql* (akal), fakultas untuk berpikir, menganalisis, dan membedakan, yang berfungsi sebagai instrumen bagi *qalb* untuk memahami realitas secara rasional; dan *nafs* (ego atau diri), dorongan dasar yang memiliki spektrum tingkatan dari *an-nafs al-ammarah bi al-su'* (diri yang cenderung pada keburukan), *an-nafs*

al-lawwamah (diri yang mencela), hingga mencapai puncak kedamaian pada *an-nafs al-muthmainnah* (diri yang tenang)¹⁰⁵. Interaksi harmonis antara keempat komponen inilah yang mendefinisikan kesehatan holistik manusia.

Konsekuensinya, konsep kesehatan mental dan gangguan kejiwaan mengalami rekonseptualisasi yang fundamental. Kesehatan mental (*afiyah*) tidak hanya diukur dari ketiadaan patologi yang terdaftar dalam manual diagnostik, tetapi didefinisikan secara positif sebagai kondisi keseimbangan (*mizan*) dan kesucian (*tazkiyah*) jiwa, di mana seluruh fakultas batin berfungsi secara harmonis untuk mencapai tujuan penciptaannya, yaitu kedekatan dengan Allah (*taqarrub ila Allah*)¹⁰⁶. Sebaliknya, gangguan kejiwaan tidak hanya dilihat sebagai disfungsi kimiawi-otak atau distorsi kognitif, tetapi juga bisa berakar pada penyakit spiritual yang menggerogoti *qalb*. Penyakit-penyakit seperti kesombongan (*kibr*), iri hati (*hasad*), ketamakan (*tama'*), dan terutama kelalaian dari mengingat Tuhan (*ghafalah*), dipandang sebagai patogen spiritual yang merusak persepsi, emosi, dan perilaku individu, yang manifestasinya bisa serupa dengan gejala depresi, kecemasan, atau gangguan kepribadian¹⁰⁷.

Implikasi terapeutiknya pun menjadi sangat luas dan mendalam. Pendekatan penyembuhan dalam kerangka Islam tidak menafikan intervensi medis atau psikoterapi konvensional, namun melengkapinya dengan dimensi spiritual yang esensial. Fokus utama terapi adalah proses penyucian jiwa (*tazkiyat an-nafs*), yang merupakan sebuah perjalanan transformatif untuk membersihkan

qalb dari penyakit-penyakitnya dan mengaktualisasikan potensi *fitrah*-nya¹⁰⁸. Metode terapeutiknya tidak hanya berfokus pada teknik perilaku, tetapi juga mencakup amalan-amalan rohaniah yang berfungsi sebagai intervensi psikospiritual. Doa (*du'a*) menjadi medium dialog intim dengan Sang Penyembuh Absolut; zikir (*dhikr*) menjadi teknik kognitif-spiritual untuk memfokuskan kembali kesadaran pada Tuhan, yang terbukti secara empiris menenangkan sistem saraf dan memberikan ketentraman pada hati, sebagaimana firman-Nya, "Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah-lah hati menjadi tenteram"¹⁰⁹; serta refleksi-diri (*muhasabah*) dan kontemplasi (*tafakkur*) yang berlandaskan pada ajaran Islam untuk merekonstruksi makna hidup. Dengan demikian, terapi menjadi sebuah proses holistik yang mengintegrasikan penyembuhan fisik, mental, dan spiritual, dengan tujuan akhir mengembalikan manusia pada kondisi fitrahnya yang damai dan terhubung dengan Tuhannya.

Secara konklusif, alternatif Islam yang berpusat pada epistemologi Tauhid menawarkan sebuah paradigma yang melampaui batas-batas materialisme sekuler dalam memahami manusia. Dengan mengakui realitas transenden dan menempatkan wahyu sebagai pemandu utama, pendekatan ini menyajikan sebuah model manusia yang utuh, sebuah anatomi psikospiritual yang kaya, serta sebuah visi tentang kesehatan dan terapi yang berorientasi pada tujuan eksistensial tertinggi. Ini bukanlah sebuah penolakan terhadap sains, melainkan sebuah undangan untuk memperluas cakrawala ilmu pengetahuan itu sendiri, mengintegrasikan yang

empiris dengan yang spiritual, demi pemahaman dan penyembuhan manusia yang sejati dan komprehensif¹¹⁰.

d. Dekonstruksi Epistemologis Psikologi Modern

Psikologi modern, dalam satu abad terakhir, telah memantapkan dirinya sebagai otoritas dominan dalam menjelaskan, memprediksi, dan memodifikasi perilaku manusia. Dengan aparatus metodologis yang ketat dan serangkaian keberhasilan klinis yang tak terbantahkan, disiplin ini telah memberikan kontribusi signifikan bagi kesejahteraan manusia, mulai dari terapi gangguan mental hingga optimalisasi kinerja organisasi ¹¹¹. Namun, di balik fasad kesuksesan empiris ini, bersemayam sebuah kegelisahan paradigmatis yang semakin mengemuka. Kegelisahan ini bersumber dari fondasi filosofis tempat psikologi modern dibangun sebuah fondasi yang, ketika ditelisik secara mendalam, menyingkapkan asumsi-asumsi ontologis dan epistemologis yang problematis, terutama ketika dihadapkan pada tradisi intelektual non-Barat, khususnya tradisi Islam ¹¹².

Kritik yang paling fundamental bukanlah pada teknik atau temuan spesifiknya, melainkan pada kerangka acuannya yang secara implisit menafikan dimensi transendental dari eksistensi manusia. Disiplin ini, dalam upayanya untuk menjadi "ilmu" yang setara dengan ilmu-ilmu alam, telah mengadopsi postur positivistik, sekuler, dan individualistik yang secara sistematis memarginalkan atau bahkan mempatologisasi pengalaman-pengalaman yang terkait dengan spiritualitas dan ketuhanan ¹¹³. Tulisan ini bertujuan untuk melakukan pembacaan kritis terhadap fondasi-fondasi

tersebut dari kerangka pandang Tauhid, bukan untuk menolaknya secara mentah-mentah, melainkan untuk menguji validitas universalnya dan menawarkan sebuah jalan rekonstruksi menuju ilmu jiwa yang lebih holistik dan otentik.

Fondasi psikologi modern dapat ditelusuri ke tiga pilar utama yang saling terkait: positivisme sebagai metodologi, sekularisme sebagai kerangka ontologis, dan individualisme sebagai model konseptual manusia.

Pertama, positivisme menegaskan bahwa pengetahuan yang sah (*valid knowledge*) hanya dapat berasal dari observasi empiris yang dapat diverifikasi secara inderawi dan dianalisis secara logis-matematis ¹¹⁴. Dalam psikologi, ini diterjemahkan menjadi behaviorisme radikal, neurosains kognitif, dan pendekatan lain yang mereduksi fenomena mental yang kompleks seperti kesadaran, kehendak bebas, dan makna hidup menjadi proses neurobiologis atau respons terhadap stimuli lingkungan. Jiwa (*psyche* atau *nafs*) menjadi sebuah "kotak hitam" yang tidak relevan secara ilmiah, atau direduksi menjadi sekadar epifenomena dari aktivitas otak. Implikasinya adalah penolakan terhadap sumber pengetahuan non-empiris, seperti intuisi, inspirasi ilahi, dan terutama wahyu, sebagai data yang tidak valid dalam konstruksi teori psikologis ¹¹⁵.

Kedua, sekularisme, sebagai anak kandung Pencerahan Eropa, menuntut pemisahan tegas antara ranah publik (termasuk sains) dan ranah privat (termasuk agama) ¹¹⁶. Dalam psikologi, prinsip ini menciptakan model manusia yang aseptik secara spiritual. Manusia dipahami sebagai entitas bio-psiko-sosial semata, di mana dimensi spiritual dianggap sebagai produk sampingan dari kebutuhan

psikologis atau konstruksi budaya, bukan sebagai realitas ontologis yang fundamental. Konsep-konsep seperti dosa, penyucian jiwa (*tazkiyatun nafs*), dan tujuan hidup yang berorientasi pada akhirat (*eschatological purpose*) tidak memiliki tempat dalam leksikon psikologi sekuler, kecuali sebagai objek studi antropologis atau sebagai gejala yang perlu ditangani jika menimbulkan disfungsi ¹¹⁷.

Ketiga, individualisme menempatkan "diri" (*the self*) yang otonom, terpisah, dan termotivasi oleh kepentingan pribadi sebagai unit analisis utama ¹¹⁸. Tujuan terapi modern sering kali berpusat pada aktualisasi diri, penguatan ego, atau pencapaian kebahagiaan personal, tanpa rujukan pada tanggung jawab transendental atau kewajiban komunal yang lebih besar. Model manusia seperti ini, yang melihat kebebasan sebagai absensi dari batasan eksternal, bertentangan secara diametral dengan konsepsi manusia dalam banyak tradisi dunia, yang melihat kebebasan sejati justru dalam penyerahan diri (*submission*) kepada realitas yang lebih tinggi dan pemenuhan peran dalam tatanan kosmik dan sosial ¹¹⁹.

Sebagai respons terhadap keterbatasan ini, perspektif Tauhid menawarkan sebuah matriks epistemologis dan ontologis yang secara radikal berbeda. Tauhid, yang sering kali disederhanakan sebagai monoteisme, sejatinya merupakan sebuah *weltanschauung* (pandangan dunia) yang komprehensif, yaitu prinsip kesatuan dan keesaan Realitas Absolut (Tuhan) yang menjadi sumber, penopang, dan tujuan akhir dari segala sesuatu ¹²⁰. Sebagai prinsip epistemologis, Tauhid menegaskan kesatuan kebenaran (*unity of*

truth). Tidak ada dikotomi antara kebenaran wahyu dan kebenaran alam semesta, karena keduanya berasal dari sumber yang sama.

Dalam hierarki pengetahuan Tauhidik, wahyu (Al-Qur'an dan Sunnah) menempati posisi sentral dan primer. Wahyu menyediakan prinsip-prinsip pertama (*first principles*) dan peta realitas yang paling fundamental, termasuk hakikat Tuhan, manusia, dan tujuan penciptaan ¹²¹. Di dalam kerangka inilah akal (*'aql*) dan observasi empiris (*tajribah*) berfungsi sebagai alat yang absah dan bahkan dianjurkan untuk memahami "ayat-ayat" Tuhan yang tersebar di alam semesta (*āfāq*) dan dalam diri manusia (*anfus*) ¹²². Dengan demikian, sains empiris tidak ditolak, melainkan diintegrasikan dan diberi makna oleh kerangka yang lebih tinggi. Sains menjadi salah satu cara untuk menyaksikan jejak-jejak Kebenaran Ilahi di dunia ciptaan.

Dari matriks Tauhidik ini, lahir sebuah konsepsi manusia yang jauh lebih kaya. Manusia bukanlah entitas otonom yang terlempar ke dalam alam semesta yang tak bermakna. Sebaliknya, manusia didefinisikan oleh dua relasi fundamental: relasi vertikal sebagai hamba (*'abd*) Allah, dan relasi horizontal sebagai khalifah (*khalīfah*) di muka bumi. Sebagai *'abd*, tujuan eksistensi manusia adalah pengenalan (*ma'rifah*) dan pengabdian kepada Sang Pencipta, sebagaimana dinyatakan dalam Al-Qur'an: "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku" ¹²³. Dimensi ini menanamkan makna transendental pada setiap tindakan manusia. Sebagai *khalīfah*, manusia dipercayakan amanah untuk mengelola, merawat, dan membangun peradaban di bumi sesuai dengan petunjuk Ilahi ¹²⁴. Peran ini

menggantikan paradigma individualistik dengan etika pelayanan dan tanggung jawab kosmik.

Inti dari eksistensi manusia dalam pandangan ini adalah fitrah, yaitu kodrat primordial atau disposisi bawaan untuk mengakui Tuhan dan menerima kebenaran ¹²⁵. Fitrah adalah jejak teomorfik dalam diri manusia; sebuah cerminan dari sifat-sifat Ilahi yang ditanamkan dalam esensi kita. Hadis Nabi Muhammad SAW menegaskan, "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah" ¹²⁶. Problem psikologis, dari perspektif ini, sering kali dapat dipahami sebagai kondisi keterasingan dari fitrah ini sebuah "penyakit" yang timbul akibat kelalaian (*ghaflah*), kesombongan, atau tarikan hawa nafsu yang menutupi cahaya primordial dalam jiwa ¹²⁷. Maka, tujuan utama ilmu jiwa Islam bukanlah sekadar mengembalikan fungsi normal, tetapi melakukan *tazkiyatun nafs* sebuah proses penyucian dan pemolesan jiwa agar kembali kepada kondisi fitrahnya yang murni dan selaras dengan Realitas Ilahi ¹²⁸.

Kritik dari perspektif Tauhid bukanlah sebuah penolakan total terhadap psikologi modern, melainkan sebuah undangan untuk melakukan refleksi kritis terhadap fondasi epistemologisnya. Paradigma individualistik, positivistik, dan sekuler telah terbukti tidak memadai untuk menangkap kekayaan dan kedalaman eksistensi manusia yang bersifat teomorfik diciptakan dengan fitrah untuk mengenal Tuhannya. Dengan mengintegrasikan wahyu sebagai sumber pengetahuan yang sah di samping observasi empiris, dan dengan mengembalikan konsep manusia sebagai hamba dan khalifah, sebuah psikologi yang berlandaskan Tauhid menawarkan jalan menuju pemahaman perilaku manusia yang

lebih otentik, holistik, dan bermakna. Ini adalah langkah esensial untuk membangun sebuah ilmu jiwa yang tidak hanya menyembuhkan, tetapi juga membimbing manusia menuju tujuan penciptaannya yang tertinggi.

Ruang Lingkup Kajian Psikologi Pendidikan Islam

Objek Material dan Formal

Secara filosofis, objek material (*materia circa quam*) merujuk pada keseluruhan entitas atau "bahan mentah" yang menjadi subjek studi suatu ilmu ¹²⁹. Dalam konteks Psikologi Pendidikan Islam, objek materialnya adalah totalitas gejala kejiwaan (*psychological phenomena*) yang termanifestasi dalam situasi pendidikan. Ini mencakup spektrum yang luas, mulai dari proses kognitif seperti belajar, memori, dan pemecahan masalah; domain afektif seperti motivasi, emosi, dan pembentukan sikap; hingga dinamika psikososial yang terwujud dalam interaksi antara pendidik (*murabbi, mu'allim*) dan peserta didik (*mutarabbi*), serta interaksi antarpeserta didik itu sendiri dalam ekosistem pembelajaran. Aspek perkembangan individu baik secara fisik, kognitif, maupun sosio-emosional sepanjang rentang kehidupannya dalam konteks edukatif juga merupakan bagian integral dari objek material ini.

Pada level ini, tampak sebuah teritori bersama (*common ground*) yang signifikan antara Psikologi Pendidikan Islam dengan psikologi pendidikan sekuler. Keduanya sama-sama meneliti manusia sebagai subjek yang belajar dan berkembang. Fenomena seperti kecemasan menghadapi ujian, kesulitan belajar (disleksia), efikasi diri guru, atau

efektivitas metode pengajaran kooperatif merupakan gejala-gejala universal yang dapat dianalisis oleh kedua disiplin ilmu. Titik temu pada objek material ini memungkinkan adanya dialog, komparasi, dan bahkan adopsi metodologi penelitian empiris dari psikologi modern. Namun, persinggungan ini bersifat permukaan karena esensi dan tujuan akhir dari analisis fenomena tersebut akan secara radikal dibedakan oleh lensa yang digunakan untuk memandangnya, yaitu objek formal. Jika objek material adalah "apa" yang dikaji, maka objek formal (*forma sub qua*) adalah "bagaimana" atau dari sudut pandang apa objek material tersebut dikaji dan dimaknai. Inilah titik diferensiasi yang paling fundamental. Objek formal bertindak sebagai matriks hermeneutik yang memberikan warna, arah, nilai, dan makna pada keseluruhan bangunan keilmuan ¹³⁰. Bagi Psikologi Pendidikan Islam, objek formalnya adalah paradigma tauhid. Tauhid, yang secara harfiah berarti pengesaan Tuhan, di sini berfungsi sebagai *ultimate frame of reference* yang melandasi seluruh konsepsi tentang manusia, pengetahuan, belajar, dan tujuan pendidikan itu sendiri.

Paradigma tauhid ini mentransformasi pemahaman terhadap gejala kejiwaan dari sekadar fenomena psiko-biologis menjadi manifestasi dari eksistensi manusia sebagai makhluk teomorfik. Manusia tidak lagi dipandang sebagai entitas otonom yang tujuan hidupnya adalah aktualisasi diri yang bersifat antroposentris, melainkan sebagai seorang hamba (*'abdullah*) dan wakil Tuhan di muka bumi (*khalifatullah fil ardh*) ¹³¹. Konsepsi ini secara inheren mengintegrasikan tiga dimensi manusia yang tak terpisahkan: fisik

(*jasmaniyah*), intelektual (*'aqliyah*), dan yang paling utama spiritual (*ruhiyah*). Dengan demikian, setiap perilaku, proses berpikir, dan gejala emosi dalam konteks pendidikan tidak pernah bisa dianalisis secara tuntas tanpa menghubungkannya dengan dimensi spiritual dan tujuan penciptaannya, yaitu untuk mengabdikan kepada Allah SWT (*liya'budun*)¹³².

Oleh karena itu, ketika seorang peserta didik menunjukkan gejala demotivasi, analisis dalam Psikologi Pendidikan Islam tidak akan berhenti pada faktor eksternal (metode guru yang monoton) atau internal-psikologis (rendahnya efikasi diri) semata. Analisis akan diperdalam hingga ke aras spiritual: Apakah demotivasi ini berkaitan dengan kekosongan makna hidup? Apakah niat belajarnya telah bergeser dari mencari ridha Allah (*lillah*) menjadi sekadar mengejar prestasi duniawi? Pertanyaan-pertanyaan seperti ini tidak relevan dalam kerangka psikologi sekuler, namun menjadi inti dalam perspektif tauhidik.

Penetapan tauhid sebagai objek formal melahirkan implikasi yang sangat luas, baik pada level teoretis maupun praktis. Secara teoretis, ia menuntut adanya rekonstruksi atau Islamisasi konsep-konsep psikologis yang ada. Konsep seperti "kepribadian sehat" tidak lagi hanya diukur dari kemampuan adaptasi sosial atau kebebasan dari neurosis, melainkan dari sejauh mana individu tersebut merefleksikan sifat-sifat Tuhan (*al-asma' al-husna*) dalam akhlaknya dan mencapai ketenangan jiwa (*nafs al-muthmainnah*). Ini adalah sebuah kritik mendasar terhadap psikologi Barat yang

sering kali mengabaikan dimensi spiritual atau mereduksinya menjadi sekadar produk sampingan dari proses otak¹³³.

Tujuan akhir pendidikan pun terdefinisi ulang secara radikal. Bukan lagi sebatas mencetak tenaga kerja yang kompeten atau warga negara yang baik dalam pengertian sekuler, melainkan membentuk *insan kamil* (manusia paripurna). *Insan kamil* adalah pribadi yang potensi intelektual, emosional, dan fisiknya berkembang secara seimbang dan terintegrasi, serta kesemuanya itu disubordinasikan pada kesadaran spiritualnya sebagai hamba Allah¹³⁴. Pendidikan, dalam optik ini, adalah sebuah proses penyucian jiwa (*tazkiyatun nafs*) dan pembinaan karakter (*ta'dib*) yang berkelanjutan.

Secara praktis, implikasinya merambah ke seluruh aspek penyelenggaraan pendidikan. Desain kurikulum harus mengintegrasikan nilai-nilai tauhid ke dalam semua mata pelajaran, bukan hanya pelajaran agama. Metodologi pengajaran harus menekankan pada keteladanan (*uswah hasanah*) dari pendidik. Relasi guru-murid dipandang sebagai sebuah amanah suci, di mana guru tidak hanya mentransfer informasi (*ta'lim*), tetapi juga mendidik karakter dan spiritualitas (*tarbiyah* dan *ta'dib*)¹³⁵. Proses evaluasi pun tidak hanya mengukur penguasaan kognitif, tetapi juga perkembangan akhlak, adab, dan kedekatan spiritual peserta didik.

Pembedaan antara objek material dan objek formal menyediakan kerangka kerja epistemologis yang kokoh untuk memahami esensi dan keunikan Psikologi Pendidikan Islam. Sementara objek materialnya gejala kejiwaan dalam konteks

pendidikan menjadi jembatan dialogis dengan psikologi modern, objek formalnya paradigma tauhid justru menjadi benteng yang menjaga identitas dan orientasi transendentalnya. Objek formal inilah yang mengubah sebuah studi tentang psikologi dalam pendidikan menjadi sebuah disiplin ilmu yang secara sadar dan sistematis bertujuan untuk merealisasikan tujuan penciptaan manusia dalam setiap denyut nadi proses pendidikan. Masa depan disiplin ini bergantung pada kemampuannya untuk terus menerjemahkan paradigma tauhid yang agung ini ke dalam teori-teori yang operasional dan model-model intervensi yang dapat diuji secara empiris, tanpa harus mengorbankan kedalaman spiritual yang menjadi ruhnya ¹³⁶. Dengan demikian, Psikologi Pendidikan Islam dapat menawarkan sebuah alternatif yang komprehensif dan bermakna bagi dunia pendidikan global yang sering kali terperangkap dalam krisis makna dan tujuan.

Sintesis Wahyu dan Ilmu Pengetahuan

Wacana pendidikan kontemporer seringkali bergulat dalam sebuah persimpangan paradigmatis antara warisan spiritual-keagamaan dan tuntutan keilmuan modern yang cenderung sekuler-positivistik. Di tengah dialektika ini, Psikologi Pendidikan Islam hadir bukan sebagai antitesis yang menolak kemajuan ilmu pengetahuan, melainkan sebagai sebuah disiplin sintetik yang berupaya secara kritis dan kreatif mengintegrasikan khazanah wahyu dengan temuan-temuan empiris psikologi. Disiplin ini secara fundamental menegaskan bahwa proses pendidikan tidak dapat

direduksi menjadi sekadar transfer pengetahuan kognitif atau pembentukan perilaku yang teramati, tetapi merupakan sebuah proses holistik yang bertujuan untuk menyempurnakan eksistensi manusia secara utuh intelektual, emosional, moral, dan spiritual.

Pada tataran teoretis, jantung dari Psikologi Pendidikan Islam terletak pada kemampuannya untuk melakukan dialog konstruktif antara psikologi Barat kontemporer dan kerangka konseptual Islam. Alih-alih melakukan penolakan apriori, disiplin ini secara selektif mengadopsi, mengkritisi, dan memperkaya teori-teori mapan. Teori perkembangan kognitif Jean Piaget, yang memetakan tahapan pemikiran logis manusia dari sensorimotor hingga operasional formal, diterima sebagai deskripsi yang valid mengenai mekanisme perkembangan akal, namun tidak dianggap sebagai penjelasan yang final¹³⁷. Kerangka Piagetian ini diperkaya dan dilampaui dengan memperkenalkan konsep *fitrah*, yaitu disposisi primordial manusia untuk mengenal Tuhan dan kebenaran, serta perkembangan *'aql* (akal budi) yang tidak hanya berhenti pada kemampuan problem-solving rasional, tetapi berlanjut menuju *bashirah* (mata hati) yang mampu menangkap realitas metafisik¹³⁸. Demikian pula, spektrum motivasi belajar yang dalam psikologi konvensional terpolarisasi antara motivasi intrinsik dan ekstrinsik, diperluas secara vertikal untuk mencakup tingkatan motivasi tertinggi: pencarian keridaan Allah (*mardhatillah*). Motivasi ini mentransendensikan dikotomi internal-eksternal karena ia menginternalisasi tujuan eksternal yang paling luhur, menjadikan setiap aktivitas belajar sebagai suatu bentuk ibadah yang sarat makna¹³⁹. Teori belajar sosial Albert

Bandura mengenai peran krusial peniruan (*modelling*) juga menemukan resonansinya yang lebih agung dalam konsep *uswah hasanah* (teladan yang baik). Jika *modelling* Bandura berfokus pada observasi dan replikasi perilaku, *uswah hasanah* yang terpersonifikasi secara sempurna pada diri Nabi Muhammad SAW menuntut internalisasi totalitas karakter akhlak, spiritualitas, kepemimpinan, dan kebijaksanaan sebagai sebuah model kehidupan yang paripurna, sebagaimana ditegaskan dalam Al-Qur'an¹⁴⁰. Kajian teoretis yang mendalam ini secara organik melahirkan perumusan konsep-konsep psikologis yang otentik dan bersumber dari ontologi Islam. Epistemologi pendidikan Islam tidak memandang peserta didik sebagai *tabula rasa* (lembaran kosong), melainkan sebagai makhluk yang memiliki struktur psikis yang kompleks, terdiri dari *nafs* (jiwa), *qalb* (hati), dan *'aql* (akal). *Nafs*, dengan berbagai tingkatannya (*ammārah*, *lawwāmah*, *muthmainnah*), menjadi arena perjuangan internal (*mujahadah*) yang harus dididik dan disucikan (*tazkiyah an-nafs*). *Qalb* dipahami bukan sekadar sebagai organ emosi, tetapi sebagai pusat spiritualitas dan fakultas intuisi yang mampu menerima iluminasi ilahiah (*ma'rifah*). Sementara itu, *'aql* adalah instrumen untuk berpikir, menganalisis, dan memahami tanda-tanda (ayat) Tuhan di alam semesta maupun dalam teks suci¹⁴¹. Dengan demikian, tujuan pendidikan dalam perspektif ini adalah mengorkestrasi ketiga elemen tersebut secara harmonis: membersihkan *nafs* dari kecenderungan negatif, mencerahkan *qalb* untuk menerima kebenaran, dan mengoptimalkan *'aql* untuk berpikir secara kritis

dan reflektif. Kerangka antropologis ini memberikan landasan yang kokoh bagi perumusan tujuan, materi, dan metodologi pendidikan yang komprehensif.

Implikasi dari kerangka teoretis yang kaya ini secara niscaya termanifestasi pada tataran praktik pedagogis. Penerjemahan teori menjadi praktik ini melampaui sekadar penempelan label "Islam" pada institusi atau kurikulum. Ia menuntut sebuah integrasi substantif di mana nilai-nilai Islam menjadi napas yang menjiwai seluruh aspek proses pendidikan. Dalam desain kurikulum, misalnya, ilmu-ilmu umum seperti fisika, biologi, atau sosiologi tidak diajarkan dalam ruang hampa nilai, melainkan disajikan dalam bingkai paradigma *tauhid*. Mempelajari hukum gravitasi menjadi sarana untuk mengagumi keteraturan ciptaan Allah (*sunnatullah*), dan analisis sosiologis terhadap kemiskinan dihubungkan dengan ajaran Islam tentang keadilan sosial dan filantropi¹⁴². Peran pendidik pun mengalami transformasi mendalam. Seorang guru tidak hanya berfungsi sebagai *mu'allim* (pengajar yang mentransfer pengetahuan), tetapi juga sebagai *murabbi* (pendidik yang membina dan menumbuhkembangkan potensi peserta didik secara holistik) dan *muaddib* (pembimbing yang menanamkan adab dan memurnikan akhlak)¹⁴³. Tiga peran ini merupakan satu kesatuan yang tak terpisahkan, mencerminkan komitmen untuk membentuk insan kamil manusia paripurna yang memiliki kecerdasan intelektual, kematangan emosional, dan keluhuran budi pekerti.

Metodologi pembelajaran yang diterapkan juga seringkali terinspirasi langsung dari sumber-sumber primer Islam. Penggunaan *qisas* (kisah-kisah) dari Al-Qur'an dan sejarah Islam,

misalnya, bukan hanya sekadar teknik bercerita, melainkan sebuah metode yang kuat untuk menanamkan nilai moral dan hikmah secara imajinatif dan afektif¹⁴⁴. Metode dialog reflektif (*hiwar*) yang sering digunakan Nabi Muhammad SAW dalam mendidik para sahabatnya, diadopsi untuk mendorong pemikiran kritis dan partisipasi aktif peserta didik, bukan sekadar penerimaan pasif. Lebih lanjut, prinsip *ta'wid* (pembiasaan) menjadi landasan dalam pembentukan karakter, di mana perilaku-perilaku positif seperti kejujuran, disiplin, dan empati ditanamkan melalui latihan dan pengulangan yang konsisten hingga menjadi kebiasaan yang melekat (*malakah*)¹⁴⁵. Bahkan dalam ranah bimbingan dan konseling, pendekatan klinis Barat yang berfokus pada patologi dan disfungsi psikologis diintegrasikan dengan bimbingan rohani dan terapi spiritual. Masalah kecemasan pada remaja, misalnya, tidak hanya ditangani dengan teknik *Cognitive Behavioral Therapy* (CBT), tetapi juga diperkuat dengan amalan spiritual seperti zikir (*dzikr*), doa, dan refleksi atas ayat-ayat Al-Qur'an untuk menumbuhkan ketenangan jiwa (*sakinah*) dan resiliensi spiritual¹⁴⁶.

Psikologi Pendidikan Islam menawarkan sebuah visi pendidikan yang integralistik dan transformatif. Dengan melakukan sintesis yang cermat antara kekayaan wahyu dan temuan ilmu pengetahuan, disiplin ini berhasil merumuskan sebuah kerangka kerja yang solid, baik pada level teoretis maupun praktis. Ia tidak hanya memperkaya diskursus psikologi dengan memperkenalkan konsep-konsep seperti *fitrah*, *qalb*, *nafs*, dan *mardhatillah*, tetapi juga menerjemahkannya ke dalam praksis pedagogis yang konkret mulai dari kurikulum terintegrasi, peran guru yang multifaset,

hingga metode pembelajaran dan konseling yang holistik. Pada akhirnya, Psikologi Pendidikan Islam bukan sekadar sebuah cabang ilmu, melainkan sebuah proyek peradaban yang bercita-cita melahirkan generasi yang tidak hanya unggul secara intelektual, tetapi juga matang secara spiritual dan luhur dalam akhlak, mampu menjawab tantangan zaman dengan berlandaskan iman dan ilmu.

Menjangkau Pendidikan Formal dan Nonformal

Psikologi Pendidikan Islam, sebagai sebuah disiplin interdisipliner yang berakar pada paradigma teosentris, tidak hanya berhenti pada ranah konseptual dan teoretis. Kekayaan dan relevansinya justru termanifestasi secara gamblang dalam keluasan bidang aplikasinya. Disiplin ini secara dinamis menjangkau dan memberikan kontribusi signifikan pada dua spektrum utama ekosistem pendidikan: ranah formal yang terstruktur dan ranah nonformal-informal yang berpusat pada keluarga dan masyarakat. Perluasan jangkauan ini bukanlah sekadar diversifikasi program, melainkan sebuah konsekuensi logis dari landasan filosofisnya yang memandang pendidikan sebagai proses holistik dan sepanjang hayat (*long-life learning*) yang bertujuan untuk mengaktualisasikan potensi manusia sebagai *khalifah fil ardh* (wakil Tuhan di muka bumi)¹⁴⁷.

Dalam konstelasi pendidikan formal, mulai dari jenjang pendidikan dasar (madrasah ibtidaiyah), menengah (tsanawiyah dan aliyah), hingga perguruan tinggi Islam, serta pesantren, aplikasi Psikologi Pendidikan Islam menjadi sangat fundamental. Ia tidak lagi

diposisikan sebagai subjek pelengkap, melainkan sebagai inti dari perancangan ekosistem pembelajaran. Prinsip-prinsipnya digunakan untuk merumuskan kurikulum yang tidak hanya berorientasi pada transfer pengetahuan (*ta'lim*), tetapi juga pada pembinaan karakter dan penyucian jiwa (*tazkiyatun nafs*) dalam kerangka *tarbiyah*¹⁴⁸. Metode asesmen psikologis, misalnya, dirancang untuk tidak semata-mata mengukur kapabilitas kognitif, melainkan juga untuk memahami kecenderungan moral (akhlak), kematangan emosional, dan perkembangan spiritual peserta didik. Lebih jauh, isu-isu kontemporer seperti pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus (*special needs education*) dikaji melalui lensa *rahmah* (kasih sayang) dan keadilan Ilahi. Perspektif ini menegaskan bahwa setiap individu, dengan segala keunikan yang dianugerahkan Allah, memiliki hak yang sama untuk berkembang dan mengoptimalkan potensinya, sehingga intervensi yang diberikan tidak bersifat stigmatis, melainkan afirmatif dan memberdayakan¹⁴⁹. Vitalitas disiplin ini juga termanifestasi dalam program pelatihan guru (*teacher training*), yang bertujuan membentuk sosok pendidik sebagai *murabbi* seorang fasilitator ilmu yang juga menjadi teladan spiritual dan moral bagi anak didiknya.

Di sisi lain, signifikansi Psikologi Pendidikan Islam dalam ranah pendidikan nonformal dan informal menunjukkan cakupannya yang melampaui dinding institusi. Keluarga (*usrah*) dipandang sebagai madrasah pertama dan utama, di mana konsep *tarbiyatul aulad* (pendidikan anak dalam Islam) menjadi panduan sentral. Di sini,

psikologi pendidikan Islam menawarkan kerangka kerja operasional bagi orang tua untuk memahami fase-fase perkembangan anak secara fisik, kognitif, dan spiritual sesuai dengan tuntunan wahyu dan temuan sains. Orang tua dibekali pemahaman untuk menanamkan pondasi akidah dan akhlak mulia sejak usia dini (*golden age*), serta membangun pola komunikasi yang didasarkan pada prinsip dialog, kasih sayang (*mawaddah wa rahmah*), dan keteladanan (*uswah hasanah*), sebagaimana yang dicontohkan dalam relasi Nabi Ibrahim AS dengan putranya, Ismail AS¹⁵⁰. Perannya meluas hingga ke lingkup komunitas melalui berbagai medium, seperti majelis taklim, kelompok kajian (*halaqah*), program pembinaan remaja masjid, dan pelatihan komunitas. Aktivitas-aktivitas ini, yang seringkali dianggap sebagai kegiatan keagamaan semata, sesungguhnya merupakan arena pendidikan informal yang sangat efektif dalam membentuk identitas kolektif, resiliensi sosial, dan kesalehan publik, didasari oleh pemahaman mendalam tentang psikologi massa dan dinamika kelompok yang dijiwai oleh nilai-nilai Islam¹⁵¹. Hal ini merefleksikan spirit universal Islam yang menegaskan bahwa pendidikan adalah kewajiban abadi, sebagaimana terpatir dalam sabda Rasulullah SAW, "Menuntut ilmu itu wajib atas setiap Muslim"¹⁵², sebuah proses berkelanjutan yang tidak terikat oleh ruang dan waktu¹⁵³. Ruang lingkup Psikologi Pendidikan Islam membentang dalam sebuah medan kajian yang kaya, dinamis, dan multidimensional. Didefinisikan oleh objek formalnya yang berlandaskan tauhid, diperkaya oleh sintesis antara wahyu dan sains dalam teori dan praktiknya, serta diaplikasikan

secara luas di berbagai ranah pendidikan, disiplin ini menawarkan sebuah alternatif paradigmatis yang komprehensif. Ambisinya bukanlah untuk menegasikan atau menggantikan psikologi pendidikan konvensional secara total, melainkan untuk melengkapinya dengan matra spiritual dan moral yang seringkali terabaikan. Melalui jembatan antara pendidikan formal dan nonformal, Psikologi Pendidikan Islam berupaya merealisasikan cita-cita luhur pendidikan Islam: membentuk generasi *ulul albab* insan yang tidak hanya unggul secara intelektual dan profesional, tetapi juga matang secara emosional, kokoh secara spiritual, dan berkontribusi aktif bagi kemaslahatan umat manusia.

Urgensi Psikologi dalam Pendidikan Islam

Relevansi Psikologi dengan Pembelajaran dan Pendidikan Karakter

Tujuan fundamental pendidikan dalam peradaban Islam secara historis dan filosofis jauh melampaui transferensi pengetahuan atau *ta'lim* semata. Ia secara inheren bertujuan untuk membentuk manusia seutuhnya melalui proses-proses yang saling terkait, yaitu *tarbiyah* (pendidikan yang menumbuhkembangkan seluruh potensi individu), *ta'dib* (penanaman adab dan peradaban), serta *tazkiyah an-nafs* (penyucian dan pemurnian jiwa)¹⁵⁴. Keempat pilar ini, yang berpusat pada perubahan perilaku, restrukturisasi kognisi, afeksi, dan internalisasi nilai-nilai transendental, secara esensial adalah domain psikologis. Namun, dalam praktik kontemporer, seringkali terjadi disonansi antara idealitas tujuan tersebut dengan realitas

implementasi pedagogisnya, yang terkadang tereduksi menjadi sekadar indoktrinasi atau hafalan dogmatis. Di sinilah relevansi disiplin psikologi menjadi imperatif, bukan untuk menggantikan fondasi teologis, melainkan untuk menyediakan sebuah "tata bahasa" ilmiah (*scientific grammar*) yang memungkinkan kita memahami dan memfasilitasi mekanisme internal transformasi manusia¹⁵⁵.

Aliran behaviorisme, yang dipelopori oleh tokoh seperti B.F. Skinner, memandang pembelajaran sebagai perubahan perilaku yang dapat diamati, yang dibentuk melalui mekanisme stimulus, respons, dan penguatan (*reinforcement*)¹⁵⁶. Sekilas, pendekatan ini mungkin tampak mekanistik dan reduksionis bagi sebuah sistem pendidikan yang kaya akan nilai spiritual. Namun demikian, jika dipahami secara proporsional, behaviorisme menawarkan kerangka kerja yang sangat efektif untuk tahap awal pembentukan *habitus* atau kebiasaan (*ʿadah*) dalam praktik keislaman. Pembiasaan (*habituation*) dalam ibadah ritual seperti shalat lima waktu, puasa, atau dzikir harian adalah contoh nyata aplikasi prinsip behavioristik. Proses ini melibatkan stimulus (misalnya, seruan adzan), respons (menunaikan shalat), dan penguatan (pujian dari orang tua, rasa tenang setelah beribadah, atau pahala yang diimani). Pembiasaan yang konsisten inilah yang membentuk disiplin eksternal, sebuah kerangka perilaku yang menjadi fondasi bagi internalisasi nilai yang lebih dalam. Al-Qur'an sendiri menekankan pentingnya mendirikan shalat (*aqīmuṣ-ṣalāh*), bukan sekadar melakukannya, yang mengisyaratkan sebuah tindakan yang terstruktur dan

berkelanjutan¹⁵⁷. Rasulullah juga bersabda, "Amalan yang paling dicintai oleh Allah adalah yang paling berkelanjutan meskipun sedikit"¹⁵⁸. Konsistensi ini adalah inti dari pembentukan *habitus* yang difasilitasi oleh prinsip penguatan positif. Kendati demikian, keterbatasan behaviorisme terletak pada potensinya untuk menghasilkan ritualisme kosong jika tidak disertai dengan pemahaman makna. Di sinilah peran aliran psikologi berikutnya menjadi vital.

Jika behaviorisme membangun struktur perilaku, maka psikologi kognitif mengisi struktur tersebut dengan makna. Aliran kognitif, yang berfokus pada proses mental internal seperti persepsi, memori, pemecahan masalah, dan pemahaman, berargumen bahwa belajar adalah proses aktif mengkonstruksi pengetahuan, bukan sekadar menerima informasi secara pasif¹⁵⁹. Pendekatan ini beresonansi kuat dengan imperatif intelektual dalam Islam, seperti perintah untuk melakukan *tafakkur* (refleksi) dan *tadabbur* (kontemplasi mendalam) terhadap ayat-ayat Allah, baik yang tersurat (*qawliyyah*) maupun yang tersirat di alam semesta (*kawniyyah*)¹⁶⁰. Dalam konteks pendidikan karakter, psikologi kognitif membantu pendidik merancang pengalaman belajar yang melampaui hafalan teks-teks suci. Ia mendorong pengembangan skemata kognitif yang memungkinkan peserta didik untuk tidak hanya mengetahui *apa* yang diajarkan, tetapi juga memahami *mengapa* (*hikmah*) di balik setiap ajaran. Misalnya, daripada hanya menghafal larangan riba, peserta didik diajak menganalisis dampak sosio-ekonomi dari riba menggunakan kerangka berpikir kritis. Teori

perkembangan kognitif Piaget atau konsep Zone of Proximal Development (ZPD) dari Vygotsky dapat menjadi panduan bagi seorang *murabbi* (pendidik) untuk memberikan bimbingan yang tepat, memfasilitasi transisi dari pengetahuan konkret ke pemahaman abstrak dan filosofis¹⁶¹. Dengan demikian, ajaran Islam tidak lagi dilihat sebagai serangkaian perintah dan larangan yang statis, melainkan sebagai sebuah sistem nilai yang rasional, relevan, dan solutif.

Puncak dari proses pendidikan karakter adalah aktualisasi diri, sebuah konsep yang dieksplorasi secara mendalam oleh psikologi humanistik. Tokoh seperti Abraham Maslow dengan hierarki kebutuhannya dan Carl Rogers dengan pendekatan yang berpusat pada pribadi (*person-centered approach*) menekankan potensi inheren setiap individu untuk tumbuh dan mencapai versi terbaik dari dirinya (*self-actualization*)¹⁶². Wawasan ini memiliki paralel yang luar biasa dengan konsep Islam tentang *insan kamil* (manusia paripurna), yaitu individu yang berhasil mengaktualisasikan seluruh potensinya sebagai hamba Allah (*'abdullāh*) dan khalifah-Nya di muka bumi (*khalīfatullāh fil-arḍ*)¹⁶³. Proses *tazkiyah an-nafs* adalah sebuah perjalanan humanistik menuju pemurnian diri dari sifat-sifat tercela dan penghiasan diri dengan sifat-sifat terpuji (*akhlāq al-karīmah*) yang mencerminkan Asmaul Husna. Peran pendidik dalam perspektif ini serupa dengan fasilitator dalam teori Rogers: menciptakan lingkungan yang penuh penerimaan tanpa syarat (*unconditional positive regard*), empati, dan kehangatan, sehingga peserta didik merasa aman untuk mengeksplorasi jati dirinya,

mengakui kelemahannya, dan berjuang untuk bertumbuh secara spiritual dan moral¹⁶⁴. Pendidikan tidak lagi menjadi proses membentuk siswa sesuai cetakan eksternal, melainkan memfasilitasi terbukanya potensi fitrah yang telah Allah tanamkan dalam diri setiap manusia.

Integrasi ketiga aliran psikologi ini dalam kerangka pendidikan Islam bukanlah sebuah eklektisisme tanpa arah, melainkan sebuah sintesis yang koheren dan holistik. Model pedagogis yang efektif harus mampu mengorkestrasi ketiganya secara sinergis.

1. Tahap Fondasi (Behavioral): Membangun disiplin dan kebiasaan baik melalui pembiasaan, teladan (*uswah hasanah*), dan sistem penguatan yang mendidik. Ini adalah pembentukan "wadah" karakter.
2. Tahap Pencerahan (Kognitif): Mengisi "wadah" tersebut dengan pemahaman yang mendalam, pemikiran kritis, dan kemampuan menemukan hikmah di balik setiap praktik. Ini adalah proses internalisasi pengetahuan menjadi keyakinan yang bermakna.
3. Tahap Aktualisasi (Humanistik): Mendorong motivasi intrinsik untuk menjalani keyakinan tersebut sebagai bagian dari perjalanan personal menuju kesempurnaan insani (*insan kamil*), dalam sebuah lingkungan pendidikan yang suportif dan memberdayakan.

Konsekuensinya, seorang pendidik Muslim dituntut untuk menjadi lebih dari sekadar pengajar (*mu'allim*). Ia harus mampu berperan sebagai pelatih perilaku, fasilitator kognitif, sekaligus

mentor spiritual yang memahami dinamika psikologis peserta didiknya. Psikologi, dengan demikian, menyediakan perangkat diagnostik dan intervensi yang memungkinkan pendidik untuk secara efektif memandu perjalanan transformasi ini dari pengetahuan menjadi karakter yang hidup dan autentik.

Relevansi psikologi terhadap pembelajaran dan pendidikan karakter Islami bersifat fundamental dan tak terhindarkan. Jauh dari sekadar disiplin ilmu sekuler yang asing, psikologi menawarkan lensa analitis dan perangkat metodologis untuk menerjemahkan tujuan-tujuan luhur pendidikan Islam *tarbiyah*, *ta'dib*, *tazkiyah* menjadi praksis yang dapat diimplementasikan dan dievaluasi. Dengan mengintegrasikan wawasan dari behaviorisme untuk membentuk *habitus*, kognitivisme untuk membangun *hikmah*, dan humanisme untuk menginspirasi pencapaian *insan kamil*, kita dapat merancang sebuah ekosistem pendidikan yang seimbang. Ekosistem ini tidak hanya menghasilkan individu yang berpengetahuan (*'alim*), tetapi juga pribadi yang beradab, ber karakter mulia, dan sadar akan tujuan eksistensialnya sebagai khalifah di bumi. Pada akhirnya, psikologi membantu kita menjawab pertanyaan pedagogis paling krusial: bagaimana nilai-nilai ilahi dapat terinternalisasi secara otentik dalam jiwa manusia, mengubah pengetahuan menjadi cahaya yang memandu setiap langkah kehidupannya.

Pentingnya Memahami Perkembangan Jiwa Peserta Didik

Pendidikan dalam pandangan Islam bukanlah sekadar transfer pengetahuan (*ta'lim*), melainkan sebuah proses holistik pembentukan manusia secara utuh (*tarbiyah*) yang mencakup dimensi intelektual, spiritual, emosional, dan fisik. Landasan fundamental bagi proses ini tersirat secara elegan dalam firman Allah SWT, "Allah tidak membebani seseorang melainkan sesuai dengan kesanggupannya (kapasitasnya)"¹⁶⁵. Ayat ini, meskipun sering dimaknai dalam konteks taklif syariat, sesungguhnya memancarkan sebuah prinsip pedagogis universal: prinsip gradualisme (*al-tadarruj*) dan kesesuaian dengan kapasitas individu. Prinsip ini menegaskan bahwa setiap intervensi pendidikan, baik berupa pembebanan kognitif maupun tuntutan moral, harus dikalibrasi secara cermat sesuai dengan tingkat kesiapan dan kematangan psikologis subjek didik. Mengabaikan prinsip ini tidak hanya berisiko pada kegagalan akademis, tetapi juga dapat menyebabkan distorsi psikologis, penolakan terhadap nilai, bahkan trauma spiritual yang menghambat perkembangan jiwa.

Kearifan ini bukanlah penemuan baru. Para cendekiawan Muslim klasik telah menunjukkan kepekaan yang luar biasa terhadap dinamika perkembangan jiwa manusia. Imam Al-Ghazali (w. 1111 M), dalam magnum opusnya *Ihya Ulumiddin*, secara eksplisit mendedikasikan bab khusus mengenai metode mendidik anak (*riyâdhat al-shibyân*). Beliau mengadvokasikan pendekatan bertahap, mulai dari pembiasaan perilaku baik melalui permainan di usia dini, pengenalan konsep-konsep dasar keimanan secara

sederhana, hingga pengajaran disiplin ibadah yang lebih formal seiring dengan bertambahnya usia dan kapasitas penalaran anak¹⁶⁶. Sensitivitas Al-Ghazali terhadap fase-fase perkembangan ini menjadi preseden historis yang mengafirmasi bahwa pedagogi Islam yang otentik sejatinya bersifat psikologis. Wawasan ini diperkuat oleh sebuah petunjuk metodologis yang dinisbahkan kepada Ali bin Abi Thalib, yang juga merupakan esensi dari sabda Rasulullah SAW, untuk "Berbicaralah kepada manusia sesuai dengan kadar (tingkat) akal mereka"¹⁶⁷. Perintah ini adalah imperatif bagi setiap pendidik untuk menjadi seorang diagnosti-preskriptif: mampu mendiagnosis level perkembangan audiensnya sebelum meresepkan "dosis" pengetahuan atau nasihat yang tepat.

Ilmu psikologi modern, melalui serangkaian penelitian empiris yang sistematis, menawarkan perangkat konseptual yang lebih terperinci untuk memetakan lanskap perkembangan jiwa tersebut. Teori perkembangan kognitif yang dipelopori oleh Jean Piaget (1896-1980) menjadi salah satu pilar utama dalam diskursus ini. Piaget mengidentifikasi empat tahapan utama perkembangan kognitif: sensorimotor, praoperasional, operasional konkret, dan operasional formal¹⁶⁸. Pemahaman terhadap taksonomi perkembangan ini memiliki implikasi yang sangat signifikan bagi pendidikan agama. Sebagai contoh, seorang anak pada tahap operasional konkret (sekitar usia 7-11 tahun) berpikir secara logis namun masih terikat pada objek dan pengalaman fisik yang konkret. Memaksanya untuk memahami konsep teologis yang sangat abstrak seperti *Wujud*, *Qidam*, *Baqa'* (Sifat 20) atau hakikat takdir

tanpa menggunakan analogi, metafora, atau representasi yang konkret adalah sebuah kekeliruan pedagogis. Hal ini dapat berujung pada kebingungan konseptual atau penghafalan verbal tanpa pemahaman substansial (*verbalisme*). Sebaliknya, materi tersebut akan menjadi lebih aksesibel dan bermakna ketika disajikan kepada remaja yang telah memasuki tahap operasional formal (sekitar usia 12 tahun ke atas), di mana kemampuan berpikir abstrak, hipotetis-deduktif, dan sistematis telah berkembang¹⁶⁹. Pendidik yang tercerahkan oleh perspektif Piagetian tidak akan melihat kegagalan siswa memahami konsep abstrak sebagai sebuah kebodohan atau kelemahan iman, melainkan sebagai indikator ketidaksesuaian antara tuntutan kurikulum dengan struktur kognitif yang dimiliki siswa pada tahap perkembangannya. Ia akan bertindak sebagai arsitek pengalaman belajar, yang merancang jembatan-jembatan konseptual dari dunia konkret menuju dunia abstrak. Misalnya, konsep kebesaran Allah yang tak terbatas dapat diperkenalkan melalui pengamatan fenomena alam yang mahadahsyat (gunung, lautan, galaksi) bagi anak usia operasional konkret, sebelum kemudian dielaborasi secara filosofis-teologis pada jenjang pendidikan yang lebih tinggi. Dengan demikian, pemahaman kognitif Piaget menyediakan "peta jalan" bagi pendidik untuk menyajikan materi keislaman secara efektif, logis, dan sesuai dengan arsitektur pikiran peserta didik.

Selain domain kognitif, perkembangan jiwa juga berlangsung dalam arena psikososial. Teori perkembangan psikososial Erik Erikson (1902-1994) memberikan wawasan mendalam mengenai

serangkaian "krisis" atau titik balik yang harus dilalui individu dalam siklus kehidupannya untuk mencapai kepribadian yang sehat¹⁷⁰. Salah satu fase paling krusial bagi pendidik agama adalah tahap kelima: *Identity vs. Role Confusion* (Identitas vs. Kebingungan Peran), yang lazim terjadi pada masa remaja. Pada fase ini, remaja secara intensif bergulat dengan pertanyaan eksistensial: "Siapa saya?" dan "Apa tempat saya di dunia ini?". Proses pencarian identitas ini mencakup eksplorasi nilai, keyakinan, ideologi, dan komitmen, termasuk identitas keagamaan. Di tengah turbulensi psikologis ini, pendekatan pendidikan agama yang bersifat dogmatis, otoriter, dan satu arah berpotensi besar menjadi kontraproduktif. Paksaan dan indoktrinasi tanpa ruang dialog justru dapat memicu reaktansi psikologis, mendorong remaja untuk menolak identitas agama yang ditawarkan sebagai bentuk afirmasi otonomi dirinya¹⁷¹. Sebaliknya, pendidik yang memahami dinamika Eriksonian akan memosisikan diri sebagai mitra dialog yang empatik. Ia akan menciptakan ruang aman bagi remaja untuk bertanya, meragukan, dan bahkan mengkritik, sambil memberikan bimbingan intelektual dan spiritual yang rasional, relevan, dan menyentuh aspirasi mereka. Bimbingan keagamaan yang berhasil pada fase ini adalah yang mampu menunjukkan bahwa Islam menawarkan jawaban yang koheren dan memuaskan terhadap pencarian makna hidup, serta menyediakan kerangka identitas yang positif dan memberdayakan. Kegagalan dalam mengawal fase krisis ini dapat menyebabkan remaja mengalami kebingungan peran,

mengadopsi identitas negatif, atau terjerumus dalam alienasi dari nilai-nilai spiritual.

Sintesis antara hikmah pedagogi Islam dengan temuan-temuan psikologi perkembangan modern bukanlah sebuah upaya eklektisisme, melainkan sebuah keharusan epistemologis untuk mewujudkan pendidikan yang relevan dan transformatif. Pemahaman terhadap peta perkembangan jiwa peserta didik baik dari lensa kognitif Piaget maupun psikososial Erikson adalah prasyarat fundamental bagi seorang pendidik (*murabbi*). Pendidik yang bersenjatakan pemahaman ini akan terhindar dari memaksakan beban intelektual atau tuntutan moral yang melampaui kapasitas kejiwaan peserta didiknya. Ia akan bertransformasi dari seorang pengajar yang hanya mentransfer informasi menjadi seorang fasilitator yang bijaksana, seorang "tukang kebun" peradaban yang tahu persis kapan dan bagaimana cara menyemai benih keimanan dan akhlak.

Ia paham bahwa benih tersebut harus disemai pada "musim" yang tepat dalam perkembangan jiwa anak, dipupuk dengan metode yang sesuai, dan disirami dengan kasih sayang serta kearifan. Hanya dengan cara inilah benih-benih tersebut dapat tumbuh subur, mengakar kuat dalam sanubari, dan akhirnya berbuah menjadi karakter mulia dan kesadaran spiritual yang mendalam, alih-alih layu sebelum berkembang akibat pendekatan pedagogis yang prematur dan tidak manusiawi. Pada akhirnya, memahami perkembangan jiwa peserta didik adalah manifestasi tertinggi dari prinsip keadilan dan kasih sayang dalam pendidikan,

sebuah upaya untuk meneladani sifat *Rahmân* dan *Rahîm* Allah dalam proses membentuk generasi masa depan.

Tantangan Pendidikan Islam dalam Dunia Modern

Diskursus mengenai pendidikan Islam di era modern secara inheren merupakan sebuah dialog antara tradisi dan transformasi. Pada satu sisi, terdapat imperatif ontologis untuk menjaga puritas dan otentisitas ajaran (*asalah*), sementara pada sisi lain, ada tuntutan pragmatis untuk beradaptasi dengan realitas sosio-kultural yang terus berubah (*mu'asarah*)¹⁷². Kegagalan dalam menavigasi dialektika ini berisiko menjerumuskan pendidikan Islam ke dalam dua ekstrem: menjadi institusi yang terisolasi dan anakronistik, atau sebaliknya, larut dalam arus modernitas hingga kehilangan esensi spiritualnya. Di tengah persimpangan krusial ini, disiplin psikologi hadir bukan sebagai ancaman epistemologis, melainkan sebagai mitra strategis yang menawarkan perangkat diagnostik dan intervensi untuk merevitalisasi pendidikan Islam dari dalam. Integrasi psikologi secara sistematis dan mendalam bukan lagi pilihan, melainkan sebuah keharusan mutlak untuk memastikan relevansi, efektivitas, dan daya lenting pendidikan Islam dalam menghadapi kompleksitas tantangan zaman¹⁷³.

Salah satu tantangan paling disruptif yang dihadapi generasi saat ini adalah tsunami informasi dan ekonomi perhatian (*attention economy*) yang lahir dari revolusi digital. Dunia virtual, dengan segala algoritma personalisasinya, menciptakan sebuah ekosistem yang secara sistematis mengikis kapasitas atensi, memperlemah

kemampuan berpikir mendalam, dan memicu disorientasi kognitif¹⁷⁴. Dalam konteks ini, pedagogi Islam tradisional yang sering kali bertumpu pada hafalan (*tahfizh*) dan transmisi pengetahuan secara satu arah (*talqin*) menjadi tidak memadai. Di sinilah psikologi kognitif dan psikologi media menawarkan intervensi yang krusial. Pendidik Islam perlu dibekali pemahaman tentang arsitektur kognitif manusia bagaimana memori kerja berfungsi, bagaimana beban kognitif dapat dikelola, dan bagaimana jalur-jalur neural untuk pemikiran kritis dapat dibangun dan diperkuat. Dengan lensa ini, praktik seperti *tadabbur* (kontemplasi mendalam atas ayat-ayat Al-Qur'an) dapat dirancang ulang bukan sekadar sebagai aktivitas spiritual, tetapi juga sebagai latihan metakognitif yang canggih untuk melatih fokus, analisis, dan sintesis di tengah bombardemen informasi. Literasi digital, yang dibingkai dalam etika *tabayyun* (verifikasi) sebagaimana diperintahkan dalam Al-Qur'an¹⁷⁵, harus diajarkan melalui metode yang teruji secara psikologis untuk membangun skeptisisme yang sehat dan kebijaksanaan dalam mengonsumsi konten media¹⁷⁶.

Selanjutnya, globalisasi telah menginduksi krisis identitas yang akut di kalangan pemuda Muslim. Mereka dihadapkan pada paparan masif terhadap budaya populer global yang sering kali membawa nilai-nilai yang berada dalam tegangan, atau bahkan kontradiksi, dengan kerangka nilai Islam. Proses pembentukan identitas mereka menjadi sebuah arena negosiasi yang kompleks dan sering kali menyakitkan, memicu disonansi kognitif dan perasaan keterasingan, baik dari komunitas agamanya maupun dari

lingkungan sosial yang lebih luas¹⁷⁷. Menghadapi fenomena ini, pendekatan dogmatis yang bersifat menghakimi atau defensif terbukti kontra-produktif. Psikologi sosial dan klinis menyediakan perangkat konseptual dan praktis yang jauh lebih humanis dan efektif. Dengan memahami teori-teori perkembangan identitas dari Erikson hingga Marcia, pendidik dapat bertindak sebagai fasilitator yang empatik, bukan indoktrinator yang kaku. Keterampilan konseling pastoral, yang diinformasikan oleh prinsip-prinsip psikoterapi modern, menjadi esensial untuk menciptakan ruang aman (*safe space*) bagi peserta didik untuk menyuarakan keraguan, mengeksplorasi konflik internal, dan akhirnya membangun sebuah identitas Muslim yang positif, terintegrasi, dan percaya diri. Tujuannya bukan untuk mencetak individu yang seragam, melainkan untuk membimbing mereka dalam perjalanan otentik menuju versi terbaik dari diri mereka sebagai hamba Allah (*'abduallah*) dan khalifah di muka bumi (*khalifatullah fil ardh*)¹⁷⁸.

Yang tidak kalah mendesak adalah respons pendidikan Islam terhadap krisis kesehatan mental global. Data epidemiologis secara konsisten menunjukkan peningkatan prevalensi gangguan kecemasan, depresi, dan tekanan psikologis di kalangan remaja dan dewasa muda¹⁷⁹. Mengabaikan dimensi ini atau sekadar melabelinya sebagai "kurang iman" adalah sebuah penyederhanaan yang berbahaya dan tidak sejalan dengan tradisi keilmuan Islam yang kaya akan pemahaman tentang jiwa (*nafs*). Tradisi Islam sesungguhnya memiliki khazanah praktik psiko-spiritual yang luar biasa, seperti *dzikir* sebagai teknik *grounding* dan *mindfulness*,

tafakkur sebagai bentuk refleksi metakognitif, dan shalat sebagai ritual meditatif yang terstruktur untuk meregulasi emosi dan siklus sirkadian¹⁸⁰. Namun, untuk memaksimalkan potensinya, praktik-praktik ini perlu diintegrasikan secara sadar dengan temuan-temuan psikologi kontemporer. Misalnya, *Cognitive Behavioral Therapy* (CBT) dapat diperkaya dengan konsep *sabr* (kesabaran aktif) dan *tawakkul* (kepercayaan penuh kepada Allah) untuk membangun resiliensi psiko-spiritual. Pendekatan holistik ini, yang memadukan intervensi klinis dengan kearifan spiritual, berpotensi menawarkan solusi penyembuhan yang tidak hanya meredakan gejala, tetapi juga menyentuh akar eksistensial dari penderitaan manusia, yaitu perasaan keterputusan dari Sang Pencipta¹⁸¹.

Urgensi psikologi dalam pendidikan Islam bukanlah isu perifer, melainkan berada di jantung efektivitas dan relevansinya di abad ke-21. Ia berfungsi sebagai jembatan epistemologis yang vital, menghubungkan idealisme luhur ajaran Islam dengan realitas psikologis konkret manusia yang menjadi subjek sekaligus objek pendidikan. Dengan memahami mekanisme belajar, peta perkembangan jiwa, serta dinamika sosio-kultural dan tekanan psikologis di era kontemporer, para pemikir dan praktisi pendidikan Islam dapat merancang sebuah arsitektur pedagogis yang lebih kokoh, humanis, dan berdampak transformatif. Integrasi ini pada akhirnya bertujuan untuk memanusiakan kembali proses pendidikan itu sendiri, memastikan bahwa setiap kurikulum, metode, dan intervensi yang dilakukan benar-benar menyentuh akal (*'aql*) dan kalbu (*qalb*). Inilah jalan untuk melahirkan generasi

ulul albab generasi yang tidak hanya cemerlang secara intelektual, tetapi juga matang secara emosional, tangguh secara psikologis, dan damai secara spiritual dalam naungan ridha Ilahi¹⁸².

Perbedaan Psikologi Umum dan Psikologi Pendidikan Islam

Perbedaan Paradigma Dasar: Antroposentrisme vs. Teosentrisme

Fondasi Psikologi Umum modern secara tak terelakkan tertanam kuat dalam humus Pencerahan Eropa (*Aufklärung*). Era ini menandai pergeseran seismik dari otoritas teologis menuju supremasi rasio manusia. Konsekuensinya, paradigma yang lahir bersifat inheren antroposentris, sebuah pandangan dunia yang menempatkan manusia (*anthropos*) sebagai pusat, sumber, dan ukuran ultim dari segala realitas dan kebenaran¹⁸³. Dalam kerangka ini, kebenaran tentang jiwa manusia yang sering kali didesakralisasi menjadi sekadar fungsi mental atau kognitif didekati melalui positivisme logis: hanya yang dapat diobservasi secara empiris, diukur, dan diverifikasi secara eksperimental yang dianggap sebagai pengetahuan valid. Jiwa (*psyche*) direduksi menjadi fenomena neurobiologis, proses komputasi kognitif, atau sekumpulan dorongan bawah sadar yang dapat dijelaskan dalam kerangka materialistik-fungsional¹⁸⁴. Manusia, dalam perspektif ini, adalah entitas otonom, sebuah *homo mensura* (manusia sebagai ukuran), yang tujuan tertinggi hidupnya (*telos*) adalah aktualisasi potensi internal (*self-actualization*), pencapaian kebahagiaan subjektif, atau kemampuan beradaptasi secara efektif dalam sebuah kosmos yang bisu tanpa makna transendental¹⁸⁵.

Secara diametral, Psikologi Pendidikan Islam beroperasi di atas landasan paradigma teosentris yang kokoh. Poros dari keseluruhan bangunan keilmuan ini adalah konsep Tauhid pengakuan atas keesaan absolut Tuhan (Allah SWT) sebagai sumber tunggal dari segala eksistensi, pengetahuan, dan nilai¹⁸⁶. Dalam pandangan dunia ini, manusia tidak pernah dapat dipahami secara komprehensif sebagai entitas yang terisolasi dan otonom. Ia secara ontologis didefinisikan dalam relasinya dengan Sang Pencipta. Manusia adalah makhluk teomorfik dengan struktur dualistik yang kompleks, terdiri dari komponen jasmani (*jism*) yang berasal dari tanah dan unsur rohani (*ruh*) yang memiliki asal-usul ilahiah. Penegasan Al-Qur'an, "Maka apabila Aku telah menyempurnakan kejadiannya, dan telah meniupkan ke dalamnya ruh (ciptaan)-Ku, maka tunduklah kamu kepadanya dengan bersujud" (QS. Al-Hijr: 29)¹⁸⁷, bukanlah sekadar narasi teologis, melainkan sebuah pernyataan ontologis yang fundamental. Pernyataan ini menegaskan bahwa esensi kemanusiaan yang memberinya kesadaran, kehendak bebas, dan kapasitas pengetahuan bersifat transenden, melampaui batas-batas materi.

Perbedaan paradigmatis ini melahirkan implikasi yang sangat jauh pada tataran teleologi dan aksiologi. Jika tujuan akhir dalam psikologi antroposentris adalah kebahagiaan duniawi dan realisasi "diri", maka konsep "diri" itu sendiri problematis karena tidak memiliki rujukan eksternal yang stabil. Sebaliknya, dalam kerangka teosentris Islam, manusia memiliki tujuan eksistensial yang luhur dan telah ditetapkan. Ia mengemban dua peran agung: sebagai

hamba Allah (*'abdullah*) yang tugas utamanya adalah pengabdian dan ketundukan total, dan sebagai wakil Tuhan di muka bumi (*khalifatullah fil ardh*) yang bertanggung jawab untuk mengelola alam semesta sesuai dengan mandat ilahi¹⁸⁸. Potensi bawaan manusia untuk mengenali dan bergerak menuju kebaikan ini disebut *fitrah*, sebuah disposisi primordial yang suci¹⁸⁹. Oleh karena itu, tujuan hidupnya bukanlah sekadar kebahagiaan hedonis atau eudaimonia yang berpusat pada diri, melainkan meraih *falāh* kemenangan dan kebahagiaan sejati yang komprehensif, mencakup kesejahteraan spiritual, moral, intelektual, dan material di dunia, serta kulminasinya pada kebahagiaan abadi di akhirat dengan memperoleh keridhaan Allah (*ridwanullah*)¹⁹⁰.

Perdebatan antara Psikologi Umum dan Psikologi Pendidikan Islam bukanlah sekadar kompetisi antara dua set teori yang berbeda, melainkan representasi dari dua visi yang fundamental tentang realitas itu sendiri. Satu pihak berangkat dari premis manusia sebagai titik awal dan akhir, dengan rasio dan empiri sebagai satu-satunya instrumen valid untuk meraih kebenaran. Pihak lainnya bertolak dari Tuhan sebagai Realitas Absolut, dengan wahyu sebagai sumber pengetahuan primer yang membingkai dan memberi makna pada penemuan akal dan observasi empiris. Kegagalan untuk memahami perbedaan pada level *weltanschauung* ini akan menghasilkan dialog yang dangkal dan upaya sintesis yang keliru. Pengakuan atas diskrepansi paradigmatis ini justru membuka jalan bagi sebuah dialog kritis yang lebih jujur, memungkinkan kedua tradisi untuk saling menginterogasi asumsi-asumsi dasarnya,

dan pada akhirnya, memperkaya pemahaman kita secara holistik tentang entitas paling kompleks di alam semesta: manusia, sebagai makhluk biologis, sosial, sekaligus spiritual.

Perbedaan Metodologi dan Nilai Dasar

Psikologi Umum, dalam perjalanannya untuk memperoleh legitimasi sebagai sains empiris, secara hegemonik mengadopsi metodologi positivistik sebagai standar emas (*gold standard*) untuk validasi pengetahuan. Kerangka ini, yang diwarisi dari ilmu-ilmu alam, mengagungkan observasi yang terukur, eksperimen laboratorium yang terkontrol, dan analisis statistik kuantitatif sebagai instrumen utama untuk mengungkap hukum-hukum universal perilaku manusia. Pendekatan ini secara inheren berupaya mencapai objektivitas absolut dengan mengeliminasi segala bentuk bias subjektif peneliti serta menegakkan prinsip bebas nilai (*value-free*). Meskipun klaim netralitas nilai ini telah lama menjadi subjek perdebatan filosofis yang intens, terutama dari para pemikir Mazhab Frankfurt dan post-strukturalis yang mengungkap bagaimana nilai-nilai tersembunyi tetap beroperasi di balik tabir objektivitas¹⁹¹, cita-citanya tetap menjadi fondasi. Dalam paradigma ini, sumber pengetahuan yang dianggap sah secara eksklusif adalah data indrawi (empiris) yang dapat diverifikasi dan analisis rasional (logika) manusia. Konsekuensinya, bangunan etika penelitiannya pun dirumuskan melalui konsensus humanistik universal, seperti yang tertuang dalam prinsip-prinsip tidak merugikan (*non-maleficence*), keadilan, dan otonomi subjek penelitian¹⁹².

Berbeda secara fundamental, Psikologi Pendidikan Islam menawarkan sebuah arsitektur epistemologis yang bersifat integratif dan hierarkis. Disiplin ini tidak secara naif menolak validitas metode empiris yang menjadi andalan Psikologi Umum; sebaliknya, ia mengakomodasi dan menempatkannya dalam sebuah matriks keilmuan yang lebih luas dan adiluhung. Sumber pengetahuan dalam kerangka Islam bersifat multi-dimensi, tidak hanya terbatas pada indra (*hiss*) dan akal (*'aql*), tetapi secara definitif mengakui wahyu (*naql*) yang termanifestasi dalam Al-Quran dan Sunnah Nabi Muhammad SAW sebagai sumber pengetahuan tertinggi, final, dan paling otoritatif¹⁹³. Al-Quran sendiri menegaskan superioritas pengetahuan berbasis wahyu sebagai petunjuk bagi orang-orang yang bertakwa¹⁹⁴. Oleh karena itu, metodologi yang diusungnya bersifat komplementer secara inheren, sebuah sintesis harmonis antara investigasi induktif-empiris untuk memahami fenomena ciptaan (*ayat kauniyah*) dan analisis deduktif-normatif dari teks-teks suci (*ayat qauliyah*) untuk memahami tujuan dan maknanya.

Konsekuensi paling signifikan dari perbedaan epistemologis ini terletak pada ranah aksiologi. Jika Psikologi Umum bercita-cita menjadi bebas nilai, maka Psikologi Pendidikan Islam secara tegas dan sadar memproklamasikan dirinya sebagai disiplin yang sarat nilai (*value-laden*). Di sini, nilai-nilai etika Islam bukanlah kontaminan yang harus disterilkan dari proses penelitian, melainkan kompas moral yang membimbing setiap tahapannya, mulai dari pemilihan topik, perumusan hipotesis, metodologi, hingga interpretasi dan aplikasi temuan. Prinsip-prinsip universal

Islam seperti keadilan (*'adl*), kebaikan dan kesempurnaan (*ihsan*), serta rasa pertanggungjawaban di hadapan Tuhan (*mas'uliyah*) menjadi kerangka kerja normatif yang tidak dapat ditawar. Sebuah fenomena psikologis, misalnya "resiliensi," tidak hanya dianalisis berdasarkan dampaknya terhadap kesejahteraan duniawi, tetapi juga dievaluasi berdasarkan kesesuaiannya dengan tujuan penciptaan manusia sebagai hamba dan khalifah di muka bumi. Perspektif ini secara sempurna terangkum dalam sebuah hadis fundamental yang menggeser lokus evaluasi dari tindakan eksternal ke motivasi internal: "Sesungguhnya setiap amalan itu bergantung pada niatnya, dan setiap orang akan mendapatkan sesuai dengan apa yang ia niatkan"¹⁹⁵. Hadis ini menegaskan bahwa dalam optik Islam, dimensi batiniah dan orientasi spiritual sebuah tindakan memiliki bobot yang setara, bahkan lebih utama, daripada manifestasi perilakunya semata. Pada akhirnya, divergensi antara kedua pendekatan ini merefleksikan dua visi yang berbeda tentang manusia. Psikologi Umum, dalam kerangka positivistiknya, cenderung melihat manusia sebagai organisme bio-psikososial yang kompleks yang perilakunya dapat diprediksi dan dikontrol. Sementara itu, Psikologi Pendidikan Islam memandang manusia sebagai makhluk teomorfik dengan potensi spiritual yang tak terbatas, yang eksistensinya terikat pada sebuah perjanjian primordial dengan Sang Pencipta. Perbedaan metodologi dan nilai dasar ini bukanlah sekadar pilihan teknis, melainkan sebuah keputusan filosofis yang menentukan arah dan tujuan akhir dari setiap upaya untuk memahami misteri jiwa manusia. Hal ini mengundang sebuah kontemplasi mendalam: apakah tujuan akhir

psikologi adalah untuk sekadar memahami dan memodifikasi perilaku dalam horizon duniawi, atau untuk membimbing jiwa manusia menuju kesempurnaan dan realisasi tujuan transendennya.

Fokus dan Pendekatan dalam Pendidikan

Akar perbedaan paling mendasar antara Psikologi Umum dan Psikologi Islam terletak pada postulat ontologisnya mengenai manusia. Psikologi Umum, sebagai produk dari Pencerahan dan humanisme sekuler, secara inheren bersifat antroposentris. Dalam kerangka ini, manusia dipandang sebagai pusat realitas; otonom, rasional, dan menjadi ukuran bagi segala sesuatu. Jiwa (*psyche*) dipahami sebagai serangkaian fungsi kognitif, emosi, dan perilaku yang dapat diobservasi, diukur, dan dimodifikasi dalam kerangka realitas material¹⁹⁶. Konsep tentang Tuhan, spiritualitas, atau tujuan transendental sering kali dipinggirkan, direduksi menjadi fenomena psikologis (misalnya, sebagai mekanisme koping), atau dianggap berada di luar jangkauan penyelidikan ilmiah yang sah¹⁹⁷. Akibatnya, problem kemanusiaan dan solusinya dicari dan dirumuskan sepenuhnya dalam horizon eksistensi duniawi.

Sebaliknya, Psikologi Islam beroperasi di atas fondasi teosentris yang kokoh. Titik tolaknya bukanlah manusia, melainkan Tuhan (Allah SWT) sebagai Pencipta dan sumber segala kebenaran. Manusia, dalam perspektif ini, tidak memiliki eksistensi otonom, melainkan didefinisikan oleh relasinya dengan Sang Pencipta. Ontologi manusia dalam Islam bersifat dualistik sekaligus

integralistik, di mana ia menyanggah dua status fundamental: sebagai hamba Allah (*'abdullah*) yang tujuan utamanya adalah untuk beribadah¹⁹⁸, dan sebagai khalifah-Nya di muka bumi (*khalifatullah fil ardh*) yang bertugas mengelola alam semesta sesuai dengan petunjuk-Nya¹⁹⁹. Jiwa manusia (*nafs, qalb, ruh, 'aql*) dipandang sebagai entitas spiritual yang ditiupkan oleh Tuhan, yang memiliki potensi inheren untuk menuju kebaikan (*fitrah*) namun juga rentan terhadap godaan dan penyimpangan. Dengan demikian, kesehatan mental dan pemenuhan diri tidak dapat dipahami secara utuh tanpa melibatkan dimensi spiritual dan hubungan vertikal dengan Tuhan²⁰⁰.

Perbedaan paradigma dan metodologi ini mencapai kulminasinya dalam aplikasi praktis di dunia pendidikan. Psikologi Umum, ketika diterapkan dalam pendidikan, cenderung berfokus pada pengembangan aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik secara terpisah untuk menghasilkan individu yang kompeten, kritis, dan mampu beradaptasi dengan tuntutan masyarakat modern. Teori-teori seperti konstruktivisme Piaget, behaviorisme Skinner, atau humanisme Maslow digunakan untuk merancang kurikulum dan strategi pembelajaran yang berpusat pada siswa (*student-centered*) dan pengembangan potensi individualnya²⁰¹. Penekanan diletakkan pada penguasaan keterampilan berpikir tingkat tinggi, kecerdasan emosional, dan kompetensi teknis. Tujuan akhirnya adalah membentuk warga negara yang produktif dan individu yang mencapai aktualisasi diri sebagaimana didefinisikan oleh Maslow dalam konteks sosial-sekuler²⁰².

Sebaliknya, Psikologi Pendidikan Islam memiliki fokus yang lebih holistik dan tujuan yang lebih transendental. Proses pendidikan dalam Islam, yang dikenal dengan istilah *tarbiyah*, bertujuan untuk membina keseluruhan kepribadian manusia (*insan kamil* atau manusia paripurna) yang mencakup aspek spiritual (*ruhiyah*), intelektual (*'aqliyah*), moral (*khuluqiyah*), dan fisik (*jismiyah*) secara terintegrasi. Tujuannya bukan hanya mencetak individu yang cerdas dan terampil, tetapi yang lebih penting adalah membentuk pribadi yang beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia (*al-akhlaq al-karimah*). Pendidikan dilihat sebagai proses penyucian jiwa (*tazkiyatun nafs*) dan ibadah untuk mendekatkan diri kepada Allah²⁰³. Pendekatannya bersifat integratif, di mana ilmu pengetahuan umum (*'ulum kauniyah*) diajarkan dalam bingkai tauhid dan tidak dipisahkan dari ilmu-ilmu agama (*'ulum syar'iyah*). Peran pendidik (*murabbi*) tidak hanya sebagai fasilitator pengetahuan, tetapi juga sebagai teladan moral dan spiritual (*uswatun hasanah*) yang menanamkan adab sebelum ilmu (*al-adab qabla al-'ilm*), sebuah prinsip yang ditekankan oleh para pemikir Islam klasik seperti Imam Al-Ghazali hingga pemikir kontemporer seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas²⁰⁴.

Perbandingan antara Psikologi Umum dan Psikologi Pendidikan Islam menyingkapkan lebih dari sekadar perbedaan teknis; ia menyingkapkan dua visi yang berbeda tentang hakikat dan tujuan eksistensi manusia. Psikologi Umum, dengan paradigma antroposentris dan metodologi empirisnya, telah memberikan kontribusi besar bagi pemahaman aspek-aspek fungsional manusia

dalam kerangka dunia material. Ia telah mempertajam alat analisis kita terhadap proses kognitif, dinamika emosional, dan mekanisme perilaku. Namun, dengan membatasi ruang lingkupnya pada yang teramati dan terukur, ia sering kali mengabaikan dimensi spiritual yang menjadi inti dari eksistensi manusia menurut pandangan Islam.

Di sisi lain, Psikologi Pendidikan Islam menawarkan sebuah kerangka yang komprehensif dan teosentris, mengintegrasikan wahyu, akal, dan observasi untuk memahami manusia secara utuh sebagai hamba dan khalifah Tuhan. Pendekatannya dalam pendidikan tidak hanya bertujuan untuk mengisi pikiran, tetapi juga untuk memelihara jiwa (*hifdz al-nafs*) dan membimbing manusia menuju tujuan penciptaannya yang luhur. Dengan demikian, Psikologi Pendidikan Islam bukanlah sekadar "versi Islam" dari psikologi, melainkan sebuah disiplin ilmu mandiri dengan fondasi ontologis, epistemologis, dan aksiologis yang kokoh. Ia menawarkan alternatif holistik bagi pengembangan potensi kemanusiaan seutuhnya, di mana kecerdasan intelektual, kematangan emosional, dan keterampilan praktis ditempatkan dalam bingkai kesadaran spiritual dan tanggung jawab moral untuk mencapai kebahagiaan hakiki di dunia dan akhirat (*sa'adah fid-darain*). Dialog konstruktif antara kedua paradigma ini berpotensi memperkaya pemahaman kita dan membuka jalan menuju sintesis yang lebih utuh tentang apa artinya menjadi manusia.

Landasan Filosofis, Teologis, dan Ilmiah Psikologi Pendidikan Islam Al-Qur'an dan Hadis sebagai Epistemologi Utama

Secara filosofis, titik berangkat Psikologi Pendidikan Islam secara radikal berbeda dari psikologi sekuler. Jika psikologi Barat modern yang lahir dari rahim Pencerahan Eropa bertumpu pada observasi empiris dan rasionalitas sebagai sumber pengetahuan utama dan absolut, maka Psikologi Pendidikan Islam menempatkan wahyu, yang termanifestasi dalam Al-Qur'an dan Sunnah Nabi Muhammad SAW, sebagai fondasi epistemologis tertinggi dan final²⁰⁵. Perbedaan ini bukanlah sekadar preferensi teologis, melainkan sebuah pergeseran paradigma yang fundamental dari antroposentrisme ke teosentrisme dalam memahami hakikat manusia dan proses pendidikannya. Epistemologi sekuler, dengan segala variannya dari behaviorisme hingga psikologi kognitif dan humanistik, memandang manusia sebagai entitas otonom yang pengetahuannya diperoleh secara eksklusif melalui indra (*al-hiss*) dan akal (*al-'aql*). Konsekuensinya, tujuan pendidikan seringkali terbatas pada aktualisasi diri yang bersifat duniawi, seperti kesuksesan karir atau kebahagiaan hedonistik, dengan mengabaikan dimensi transendental eksistensi manusia²⁰⁶. Sebaliknya, epistemologi Islam bersifat integralistik; ia tidak menafikan validitas pengetahuan empiris dan rasional, tetapi menempatkannya dalam sebuah hierarki di mana wahyu (*al-wahy*) menduduki posisi sebagai sumber kebenaran absolut (*haqiqah*) yang berfungsi sebagai pemandu, pemvalidasi, dan korektor bagi sumber-sumber pengetahuan lainnya²⁰⁷.

Dalam kerangka Islam, Al-Qur'an bukanlah sekadar kitab suci berisi doktrin ritual, melainkan manual ilahi (*divine manual*) yang memaparkan secara komprehensif hakikat manusia (*fitrah*), tujuan penciptaannya (*maqashid al-khalq*), potensi yang melekat dalam dirinya, serta peta jalan untuk mencapai kesempurnaan insani (*insan kamil*). Konsep *fitrah*, sebagaimana diisyaratkan dalam Surat Ar-Rum ayat 30, merujuk pada kodrat primordial manusia yang secara inheren memiliki disposisi tauhidik kecenderungan untuk mengakui dan mengabdikan kepada Tuhan Yang Maha Esa²⁰⁸. *Fitrah* ini merupakan modal dasar spiritual dan psikologis yang dimiliki setiap individu sejak lahir, mencakup potensi kognitif, afektif, dan konatif untuk menerima kebenaran dan melakukan kebaikan. Oleh karena itu, tujuan utama pendidikan Islam (*tarbiyah*) bukanlah "mengisi" bejana kosong, melainkan "mengaktualisasikan" dan "merawat" potensi *fitrah* ini agar tidak terdistorsi oleh faktor eksternal yang negatif²⁰⁹.

Imperatif epistemologis dalam Al-Qur'an secara dramatis ditegaskan pada momen pewahyuan pertama. Lima ayat pembuka Surat Al-'Alaq (96:1-5) tidak hanya mengawali risalah kenabian dengan perintah "membaca" (*iqra'*), tetapi juga secara eksplisit menegaskan bahwa Allah adalah sumber segala ilmu (*'allama al-insana ma lam ya'lam* "mengajar manusia apa yang tidak diketahuinya"). Perintah *Iqra'* di sini memiliki signifikansi ganda: membaca ayat-ayat *qauliyah* (teks wahyu) dan membaca ayat-ayat *kauniyah* (fenomena alam semesta)²¹⁰. Keduanya harus dibaca *bismi Rabbik* "dengan (menyebut) nama Tuhanmu," yang

menandakan bahwa setiap aktivitas intelektual dan proses pemerolehan pengetahuan dalam Islam adalah sebuah aktivitas sakral yang berorientasi pada pengenalan (*ma'rifah*) terhadap Tuhan. Ini adalah fondasi dari sebuah epistemologi teosentris yang menyatukan ilmu pengetahuan dengan spiritualitas, menolak segala bentuk sekularisasi ilmu.

Jika Al-Qur'an menyediakan kerangka konseptual dan teleologis, maka Hadis dan Sirah (perjalanan hidup) Nabi Muhammad SAW berfungsi sebagai implementasi praktis dan teladan paripurna dari konsep-konsep pendidikan tersebut. Posisi Nabi Muhammad SAW bukanlah sebatas penyampai pesan (*rasul*), melainkan juga seorang pendidik agung yang perannya dirangkum dalam tiga fungsi sentral yang tidak terpisahkan: *mu'allim* (pengajar), *murabbi* (pembimbing dan pengembang), dan *muzakki* (penyucian jiwa)²¹¹.

Sebagai seorang *mu'allim*, beliau secara aktif mentransfer pengetahuan (*ta'lim*) kepada para sahabat dengan menggunakan metodologi yang sangat efektif, seperti dialog interaktif, perumpamaan (*amtsal*), studi kasus, dan demonstrasi langsung. Tujuannya adalah untuk membangun fondasi kognitif yang kokoh pada peserta didik²¹². Namun, peran beliau melampaui sekadar transfer kognitif. Sebagai seorang *murabbi*, beliau terlibat dalam proses *tarbiyah*, yaitu pengembangan holistik yang mencakup aspek intelektual, emosional, fisik, dan spiritual para sahabatnya. Beliau membina karakter, menanamkan nilai-nilai luhur, dan memastikan pertumbuhan yang seimbang. Ini adalah pendidikan yang berfokus pada pengasuhan dan pemeliharaan *fitrah*²¹³.

Dimensi terdalam dari pedagogi profetik terletak pada perannya sebagai seorang *muzakki*. Proses *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa) adalah inti dari pendidikan Islam, yang bertujuan membersihkan jiwa dari penyakit-penyakit spiritual seperti kesombongan (*kibr*), iri hati (*hasad*), dan cinta dunia (*hubb al-dunya*), serta menghiasinya dengan sifat-sifat terpuji (*mahmudah*). Ini adalah dimensi psiko-spiritual yang seringkali absen dalam model pendidikan modern²¹⁴. Dengan demikian, model pendidikan yang diwariskan oleh Nabi Muhammad SAW adalah sebuah sintesis yang komprehensif, mengintegrasikan domain kognitif, afektif, spiritual, dan psikomotorik secara harmonis untuk membentuk pribadi *insan kamil* manusia sempurna yang merefleksikan sifat-sifat ilahi dalam kapasitas kemanusiaannya. Psikologi Pendidikan Islam, yang berlandaskan pada epistemologi wahyu, menawarkan sebuah alternatif yang robust dan koheren terhadap paradigma sekuler yang dominan. Dengan menempatkan Al-Qur'an dan Sunnah sebagai sumber pengetahuan tertinggi, ia membangun sebuah kerangka kerja yang tidak hanya menjelaskan "bagaimana" manusia belajar, tetapi juga menjawab pertanyaan fundamental tentang "siapa" manusia, "untuk apa" ia diciptakan, dan "bagaimana" ia dapat mencapai potensi tertingginya. Al-Qur'an menyediakan matriks ontologis dan teleologis melalui konsep *fitrah* dan *insan kamil*, sementara Sunnah menyajikan model pedagogis yang hidup dan teruji secara historis melalui peran integral Nabi Muhammad SAW sebagai *mu'allim*, *murabbi*, dan *muzakki*. Oleh karena itu, landasan wahyu ini bukanlah sebuah tambahan bernuansa religius

pada psikologi yang sudah ada, melainkan merupakan fondasi yang merekonstruksi seluruh bangunan keilmuan, mengarahkan tujuan pendidikan dari sekadar pencapaian duniawi menuju realisasi spiritual dan pengabdian kepada Sang Pencipta.

Poros Teologis

Diskursus modern mengenai psikologi pendidikan seringkali beroperasi dalam kerangka sekuler-positivistik yang secara inheren menciptakan fragmentasi antara pengembangan intelektual, emosional, dan spiritual individu²¹⁵. Paradigma ini, yang mengakar pada Pencerahan Eropa, cenderung memisahkan fakta dari nilai, serta mengesampingkan dimensi transendental dari eksistensi manusia sebagai domain privat yang tidak relevan dengan proses akuisisi pengetahuan secara "objektif". Sebagai respons kritis terhadap de-sakralisasi ilmu pengetahuan ini, Psikologi Pendidikan Islam menawarkan sebuah paradigma alternatif yang bersifat holistik dan integratif. Fondasi dari bangunan epistemologis ini bukanlah sekadar kompilasi teori-teori psikologis yang diberi label Islami, melainkan sebuah struktur kokoh yang bertumpu pada poros teologis yang fundamental, ini bertujuan untuk melakukan elaborasi mendalam terhadap poros teologis tersebut, yang terdiri dari tiga pilar konsepsi yang saling bertautan: **Tauhid** (monoteisme transendental), **Akhlak** (etika dan karakter moral), dan **Amanah** (kepercayaan dan tanggung jawab suci). Analisis ini akan menunjukkan bagaimana ketiga pilar ini tidak hanya berfungsi sebagai landasan nilai, tetapi secara aktif membentuk ontologi,

epistemologi, dan aksiologi dari keseluruhan proses pendidikan dalam Islam.

Di jantung Psikologi Pendidikan Islam terletak prinsip Tauhid, sebuah afirmasi radikal akan keesaan absolut (Ahad) dan kesatuan (Wahid) Tuhan. Lebih dari sekadar kredo teologis, Tauhid berfungsi sebagai *weltanschauung* pandangan dunia yang menjadi matriks pemersatu bagi seluruh realitas dan pengetahuan²¹⁶. Dalam konteks pendidikan, implikasi dari Tauhid bersifat transformatif. Ia menolak secara kategoris dikotomi artifisial antara ilmu "agama" (*al-'ulum al-naqliyyah*) dan ilmu "umum" atau rasional (*al-'ulum al-'aqliyyah*). Seyyed Hossein Nasr berargumen bahwa dalam peradaban Islam klasik, semua ilmu pengetahuan dipandang sebagai cabang-cabang dari sebatang pohon yang akarnya adalah Tauhid dan puncaknya adalah makrifat (pengetahuan spiritual tentang Tuhan)²¹⁷.

Konsekuensinya, disiplin ilmu seperti fisika, biologi, matematika, dan psikologi tidak lagi dipandang sebagai entitas otonom yang netral nilai. Sebaliknya, semua itu adalah jalan untuk menyingkap dan memahami *ayatullah* (tanda-tanda kekuasaan Allah) yang tersebar di alam semesta (*ayat kauniyah*) dan dalam diri manusia itu sendiri (*ayat anfusiyyah*), sebagaimana diisyaratkan dalam Al-Quran: "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap ufuk dan pada diri mereka sendiri, sehingga jelaslah bagi mereka bahwa Al-Quran itu adalah benar"²¹⁸. Dengan demikian, tujuan akhir pendidikan bergeser secara fundamental. Ia tidak lagi bertujuan primer untuk menciptakan

tenaga kerja yang kompeten bagi pasar industri, melainkan untuk membentuk *'abd Allah* (hamba Allah) yang sadar akan posisinya di hadapan Sang Pencipta, dan *khalifah fil ardh* (wakil Tuhan di muka bumi) yang bertanggung jawab untuk memakmurkan dunia sesuai dengan kehendak-Nya²¹⁹. Perspektif tauhidik ini menjadikan setiap tindakan belajar mengajar sebagai sebuah ibadah, di mana pencarian kebenaran ilmiah pada hakikatnya adalah pencarian jejak-jejak Sang Kebenaran Absolut (*Al-Haqq*).

Jika Tauhid adalah akar teologis dan epistemologis, maka Akhlak adalah buah yang tumbuh darinya dalam ranah perilaku dan karakter manusia. Psikologi Pendidikan Islam tidak dapat dipisahkan dari teleologi pembentukan karakter luhur (*akhlāq al-karīmah*). Proses pendidikan (*tarbiyah*, *ta'lim*, dan *ta'dib*) secara esensial adalah proses internalisasi nilai-nilai tauhidik ke dalam jiwa (*nafs*) peserta didik hingga termanifestasi sebagai disposisi moral yang stabil dan konsisten. Hal ini selaras dengan misi kenabian yang ditegaskan oleh Rasulullah Muhammad SAW: "Sesungguhnya aku diutus hanyalah untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak"²²⁰. Misi ini menempatkan pengembangan moralitas bukan sebagai subjek pelengkap, melainkan sebagai inti dari kurikulum pendidikan itu sendiri.

Dalam kerangka ini, kecerdasan intelektual (IQ) dan kecerdasan emosional (EQ) menjadi tidak bermakna jika tidak terintegrasi dengan kecerdasan spiritual (SQ) yang berpusat pada akhlak. Pemikir besar Islam seperti Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Ihya' 'Ulum al-Din*, secara ekstensif membahas proses *tazkiyat al-*

nafs (penyucian jiwa) sebagai tujuan utama pendidikan²²¹. Bagi Al-Ghazali, ilmu yang tidak mengantarkan pemiliknya pada rasa takut kepada Allah (*khashyah*) dan perbaikan karakter adalah ilmu yang sia-sia, bahkan berpotensi merusak. Oleh karena itu, seorang pendidik Islami tidak hanya bertugas mentransfer informasi, tetapi juga menjadi *murabbi* seorang pembimbing rohani yang menjadi teladan hidup (*uswah hasanah*) dalam keluhuran budi pekerti, sehingga mampu menyentuh dan membentuk dimensi terdalam dari kepribadian peserta didik.

Konsep ketiga, Amanah, berfungsi sebagai kerangka etis-operasional yang mengikat pendidik dan peserta didik dalam sebuah kontrak pertanggungjawaban suci. Konsep ini berakar dari pemahaman bahwa segala sesuatu yang dimiliki manusia kehidupan, akal, jiwa, raga, harta, dan ilmu pengetahuan bukanlah miliknya secara absolut, melainkan titipan (amanah) dari Allah SWT. Al-Quran menggambarkan betapa beratnya amanah ini sehingga langit, bumi, dan gunung pun enggan memikulnya, namun manusialah yang bersedia menerimanya²²². Dalam konteks pedagogis, amanah memiliki implikasi ganda.

Bagi pendidik, mengajar adalah sebuah amanah untuk membimbing, memelihara, dan mengembangkan potensi fitrah peserta didik tanpa merusaknya. Ia bertanggung jawab di hadapan Tuhan atas setiap kata dan tindakan yang dapat memengaruhi jalan hidup anak didiknya. Sebagaimana yang diungkapkan oleh Naquib al-Attas, tujuan pendidikan adalah menanamkan "adab" dalam arti luas, yang mencakup pengenalan dan pengakuan akan tempat yang

semestinya bagi segala sesuatu dalam tatanan realitas²²³. Sementara itu, bagi peserta didik, ilmu yang diperolehnya adalah amanah yang harus digunakan untuk kemaslahatan umat manusia dan alam semesta, bukan untuk kesombongan, manipulasi, atau kerusakan. Perspektif amanah ini menanamkan rasa akuntabilitas yang mendalam (*muraqabah*), di mana setiap interaksi edukatif dipandang sebagai peristiwa yang akan dimintai pertanggungjawaban di hadapan Tuhan. Hal ini menciptakan sebuah etos kerja dan belajar yang melampaui sekadar pemenuhan kewajiban profesional atau akademik, melainkan sebagai wujud pemenuhan janji primordial kepada Sang Pencipta.

Poros teologis yang terdiri dari Tauhid, Akhlak, dan Amanah merupakan fondasi yang tidak terpisahkan dari bangunan Psikologi Pendidikan Islam. Tauhid memberikan kerangka *weltanschauung* yang menyatukan seluruh pengetahuan di bawah satu tujuan transendental. Akhlak menjadi manifestasi psikologis dan perilaku dari keyakinan tauhidik tersebut, yang menempatkan pembentukan karakter sebagai inti dari proses pendidikan. Sementara itu, Amanah menyediakan kerangka etis yang mengikat seluruh proses dalam ikatan tanggung jawab suci kepada Tuhan. Ketiga pilar ini bekerja secara sinergis untuk membentuk sebuah paradigma pendidikan yang utuh (*holistic*), integratif, dan bertujuan luhur: melahirkan generasi insan kamil yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara spiritual dan mulia dalam karakternya, yang mampu menjalankan perannya sebagai hamba dan khalifah di muka bumi dengan penuh kesadaran dan tanggung

jawab. Paradigma ini menawarkan sebuah visi yang kaya dan mendalam, sebuah alternatif yang sangat dibutuhkan di tengah krisis makna yang melanda dunia pendidikan kontemporer.

Integrasi Pengetahuan dan Nilai

Psikologi Pendidikan Islam, dalam arsitektur keilmuannya, berpijak pada sebuah fondasi yang unik dan kokoh: pendekatan ilmiah yang bersifat integratif. Pendekatan ini secara fundamental menolak dikotomi Cartesian yang memisahkan secara rigid antara dunia empiris (*res extensa*) dan dunia kesadaran atau spiritual (*res cogitans*), sebuah pemisahan yang telah lama mendominasi wacana sains modern²²⁴. Alih-alih menafikan kontribusi monumental dari psikologi modern, PPI justru memandangnya sebagai sebuah ladang pengetahuan yang kaya namun belum sepenuhnya tergarap dari perspektif transendental. Teori perkembangan kognitif Jean Piaget yang mengurai tahapan pemikiran logis manusia, teori pembelajaran sosial Albert Bandura yang menyoroti peran pemodelan dalam pembentukan perilaku, hingga wawasan-wawasan mutakhir dari neurosains tentang plastisitas otak, semuanya diakui sebagai temuan berharga. Namun, pengakuan ini tidak disertai dengan penerimaan yang naif atau nir-kritik. PPI menegaskan bahwa setiap teori ilmiah, betapapun objektifnya ia ditampilkan, senantiasa lahir dari rahim asumsi-asumsi filosofis dan metafisik tertentu tentang hakikat realitas, manusia, dan pengetahuan²²⁵. Oleh karena itu, imperatif pertama bagi PPI adalah melakukan sebuah dialog kritis, di mana temuan-temuan ini tidak

ditolak, melainkan diinterogasi, dikontekstualisasikan, dan pada akhirnya, diintegrasikan ke dalam sebuah bangunan pengetahuan yang lebih komprehensif dan bermakna.

Proses integrasi yang diadvokasikan oleh Psikologi Pendidikan Islam bukanlah sebuah sinkretisme eklektik, melainkan sebuah proses metodologis yang sistematis dan disiplin. Proses yang sering dirujuk dengan istilah "Islamisasi ilmu pengetahuan" ini, atau yang lebih presisi disebut sebagai integrasi ilmu, dapat diuraikan ke dalam tiga pilar utama. Pilar pertama adalah penguasaan yang mendalam dan kritis terhadap disiplin ilmu modern terkait (*ihsan al-idrak*)²²⁶. Ini menuntut para ilmuwan Muslim untuk tidak hanya menjadi konsumen pasif, tetapi juga produsen aktif yang memahami seluk-beluk metodologi, data empiris, serta yang terpenting asumsi-asumsi paradigmatis yang mendasari teori-teori psikologi kontemporer. Tanpa penguasaan ini, setiap upaya integrasi akan jatuh menjadi apologetika yang dangkal.

Pilar kedua adalah penguasaan yang komprehensif terhadap khazanah intelektual dan spiritual Islam (*al-tamakkun min al-turath*)²²⁷. Ini mencakup pemahaman mendalam terhadap sumber primer, yaitu Al-Qur'an dan Sunnah, serta warisan keilmuan para ulama dalam bidang tafsir, hadis, kalam (teologi), filsafat, dan khususnya tasawuf yang mengkaji secara mendalam tentang jiwa (*nafs*), hati (*qalb*), dan ruh. Penguasaan ini berfungsi untuk membangun sebuah *worldview* atau pandangan dunia Islam (*tasawwur*) yang utuh sebagai kerangka acuan utama. Pilar ketiga, yang merupakan puncak dari proses ini, adalah sintesis kreatif (*al-ibda' al-sintesis*). Pada tahap inilah terjadi dialog transformatif

antara dua lautan ilmu tersebut. Temuan-temuan ilmiah modern disaring, dievaluasi, dan dibingkai ulang melalui lensa pandangan dunia Islam, khususnya prinsip fundamental Tauhid.

Pada jantung mekanisme penyaringan dan sintesis ini terletak prinsip Tauhid, yaitu pengesaan absolut terhadap Tuhan. Tauhid dalam konteks ini bukanlah sekadar doktrin teologis yang statis, melainkan sebuah paradigma epistemologis dan aksiologis yang aktif dan dinamis²²⁸. Ia berfungsi sebagai kriteria pembeda (*al-furqan*) untuk menyeleksi dan mentransformasi pengetahuan. Pengetahuan yang secara inheren netral-nilai (misalnya, mekanisme neurobiologis dalam proses belajar) atau yang selaras dengan prinsip-prinsip etika Islam dapat diasimilasi secara langsung. Sebagai contoh, temuan neurosains tentang peran emosi positif dalam memperkuat koneksi sinaptik dapat diintegrasikan untuk merancang lingkungan belajar yang penuh kasih sayang (*rahmah*), sejalan dengan anjuran Nabi Muhammad SAW²²⁹.

Namun, asumsi-asumsi filosofis yang secara diametral bertentangan dengan Tauhid akan dikritisi dan ditransformasikan secara radikal. Pandangan yang murni materialistik, yang mereduksi manusia hanya sebagai entitas biologis tanpa dimensi ruhani; pandangan hedonistik, yang menempatkan kenikmatan inderawi sebagai tujuan tertinggi kehidupan; atau pandangan deterministik, yang menafikan kehendak bebas (*ikhtiyar*) dan tanggung jawab moral manusia di hadapan Tuhan, semuanya akan ditolak²³⁰. Misalnya, konsep "aktualisasi diri" dari psikologi humanistik akan dibingkai ulang bukan sebagai pemenuhan ego semata, melainkan sebagai proses penyucian jiwa (*tazkiyat al-nafs*) untuk

merealisasikan potensi sebagai hamba Tuhan (*'abdullah*) dan khalifah-Nya di muka bumi (*khalifatullah fi al-ardh*)²³¹. Dengan demikian, Tauhid memberikan orientasi teleologis pada seluruh proses pendidikan.

Sebagai konklusi, fondasi Psikologi Pendidikan Islam merupakan sebuah struktur epistemologis yang kokoh dan koheren. Ia dibangun dari wahyu Ilahi (Al-Qur'an dan Sunnah) sebagai sumber kebenaran primer dan absolut, dijiwai oleh prinsip-prinsip teologis fundamental seperti Tauhid, akhlak, dan amanah sebagai kerangka nilainya, serta dioperasionalkan melalui sebuah metodologi ilmiah yang cangguh. Metodologi ini secara kritis dan kreatif mengintegrasikan kearifan adiluhung dari tradisi Islam dengan penemuan-penemuan empiris terbaik dari masa kini. Paradigma ini menawarkan sebuah model holistik yang memadukan rigoritas metode ilmiah dengan kedalaman spiritualitas Islam, memastikan bahwa seluruh usaha pendidikan tidak berhenti pada penguasaan keterampilan kognitif semata.

Pada akhirnya, Psikologi Pendidikan Islam menawarkan sebuah alternatif yang sangat dibutuhkan di tengah krisis makna yang melanda dunia pendidikan modern. Ia tidak hanya bergulat dengan pertanyaan "bagaimana manusia belajar?", tetapi melangkah lebih fundamental menuju pertanyaan "untuk apa manusia belajar?". Jawabannya pun jelas dan menenangkan jiwa: manusia belajar untuk mengenal Tuhannya (*ma'rifatullah*), untuk menyempurnakan karakternya hingga mencapai derajat *insan kamil*, dan untuk mengemban amanah sebagai rahmat bagi seluruh alam (*rahmatan lil 'alamin*)²³². Inilah tujuan akhir dari pendidikan, yaitu pencapaian

kebahagiaan sejati yang berkelanjutan, baik di dunia maupun di akhirat (*sa'adah fi al-darayn*).

Paradigma Ilmu Pendidikan Islam dalam Konteks Psikologis

Ciri Khas Paradigma Pendidikan Islam

Dunia pendidikan modern, dalam banyak manifestasinya, sering kali beroperasi di bawah asumsi netralitas nilai, di mana pengetahuan dipandang sebagai komoditas objektif yang terpisah dari dimensi spiritual dan etis. Paradigma sekuler ini, yang lahir dari rahim Pencerahan Eropa, meletakkan fondasi pada rasionalisme dan empirisme, serta cenderung memisahkan antara fakta dan nilai, antara ilmu dan iman²³³. Dalam lanskap intelektual yang demikian, paradigma pendidikan Islam hadir sebagai sebuah antitesis yang radikal dan komprehensif. Keunikannya tidak hanya terletak pada konten kurikulumnya, melainkan pada arsitektur fundamental yang menopangnya: sebuah bangunan epistemologi, ontologi, dan aksiologi yang berakar kokoh pada wahyu ilahi. Pendidikan dalam Islam, oleh karena itu, bukanlah sekadar proses transmisi pengetahuan atau pembekalan keterampilan teknis, melainkan sebuah perjalanan transformatif yang bertujuan untuk mengaktualisasikan potensi tertinggi kemanusiaan, yakni menjadi manusia paripurna (*al-insan al-kamil*)²³⁴.

Ciri khas paling fundamental dari paradigma pendidikan Islam adalah fondasi epistemologisnya yang bersifat dualistik namun terintegrasi. Sumber ilmu tidak hanya terbatas pada akal (*'aql*) dan indra (*hiss*), tetapi juga mencakup, dan yang terpenting dipandu

oleh, wahyu (*wahy*)²³⁵. Perintah perdana dalam Al-Quran, "*Iqra' bismi Rabbikalladzi khalaq*" (Bacalah dengan menyebut nama Tuhanmu yang menciptakan), secara definitif menggarisbawahi bahwa aktivitas intelektual ('membaca') tidak dapat dilepaskan dari kesadaran teosentris ('dengan nama Tuhanmu')²³⁶. Perintah ini menegaskan bahwa seluruh realitas, baik yang termaktub dalam kitab suci (*ayat qauliyah*) maupun yang terhampar di alam semesta (*ayat kauniyah*), adalah manifestasi dari kebijaksanaan dan kekuasaan Sang Pencipta. Konsekuensinya, epistemologi Islam menolak pemisahan absolut antara ilmu-ilmu agama dan ilmu-ilmu umum, karena keduanya merupakan jalan untuk memahami realitas yang satu dan berasal dari Sumber yang sama²³⁷.

Secara ontologis, paradigma ini memandang realitas sebagai sesuatu yang hierarkis dan bertujuan. Eksistensi tidaklah datar atau acak, melainkan terdiri dari alam fisik yang dapat diobservasi (*'alam al-syahadah*) dan alam metafisik yang tak terlihat (*'alam al-ghaib*), dengan Tuhan sebagai Realitas Absolut (*al-Haqq*)²³⁸. Manusia, dalam konsepsi ini, adalah sebuah mikrokosmos yang merefleksikan tatanan makrokosmos. Ia diciptakan dengan tujuan yang jelas: untuk beribadah kepada Allah dan menjalankan mandat sebagai khalifah di muka bumi (*khalifah fil ardh*)²³⁹. Posisi ontologis ini memberikan arah dan makna bagi seluruh aktivitas pendidikan. Pendidikan bukan lagi sekadar upaya untuk memahami "apa" dan "bagaimana" dunia bekerja, tetapi yang lebih penting adalah untuk memahami "mengapa" dunia ada dan "apa" peran kita di dalamnya.

Dari landasan epistemologi dan ontologi inilah lahir sebuah bangunan aksiologi yang unik. Nilai tertinggi dalam pendidikan Islam bukanlah kesuksesan material, pengakuan sosial, atau bahkan penemuan ilmiah itu sendiri, melainkan pencapaian keridhaan Allah (*mardhatillah*)²⁴⁰. Setiap ilmu yang dipelajari dan setiap keterampilan yang dikuasai harus dievaluasi berdasarkan kontribusinya terhadap penguatan iman, pemuliaan akhlak, dan kemaslahatan umat manusia. Dengan demikian, ilmu yang bermanfaat (*'ilm nafi*) adalah ilmu yang mendekatkan pemiliknya kepada Tuhan dan membuatnya lebih bertanggung jawab dalam menjalankan perannya sebagai khalifah.

Kerangka kerja operasional dari paradigma ini terangkum dalam tiga konsep kunci yang saling melengkapi: *tarbiyah*, *ta'lim*, dan *ta'dib*. Meskipun sering digunakan secara bergantian, ketiganya memiliki penekanan makna yang spesifik dan merepresentasikan dimensi-dimensi pendidikan yang holistik.

Tarbiyah, yang berakar dari kata *raba-yarbu*, bermakna menumbuhkan, mengasuh, dan mengembangkan. Istilah ini menyiratkan proses pendidikan yang gradual, berkelanjutan, dan mencakup seluruh aspek pertumbuhan manusia fisik, intelektual, emosional, dan spiritual sebagaimana seorang *Rabb* (Tuhan, Pemelihara) memelihara ciptaan-Nya²⁴¹. *Tarbiyah* menekankan pada aspek pengasuhan yang sabar dan penuh kasih sayang untuk mengeluarkan potensi-potensi internal peserta didik.

Ta'lim, berasal dari kata *'alima-ya'lamu*, secara spesifik merujuk pada proses pengajaran dan transfer pengetahuan (*'ilm*). Ini adalah

aspek kognitif dari pendidikan, di mana informasi, konsep, dan teori diajarkan secara sistematis. Namun, dalam kerangka Islam, *ta'lim* tidak pernah menjadi aktivitas yang steril dari nilai. Pengetahuan yang ditransfer haruslah pengetahuan yang benar dan bermanfaat, yang pada akhirnya menuntun pada pengenalan akan Tuhan dan hukum-hukum-Nya di alam semesta²⁴².

Sementara itu, *ta'dib*, yang dianggap oleh pemikir seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas sebagai istilah yang paling tepat dan komprehensif untuk pendidikan, berasal dari kata *aduba*, yang berarti adab, disiplin, dan peradaban²⁴³. *Ta'dib* adalah proses menanamkan adab pengakuan dan penempatan segala sesuatu pada tempatnya yang benar sesuai dengan martabat dan hierarkinya yang telah ditetapkan Tuhan. Ini adalah disiplin jiwa, akal, dan raga. Pendidikan melalui *ta'dib* bertujuan membentuk karakter mulia dan memastikan bahwa ilmu yang dimiliki seseorang tidak hanya tersimpan di akal, tetapi terinternalisasi menjadi perilaku dan pandangan hidup yang benar. Inilah puncak dari proses pendidikan yang melahirkan manusia beradab (*insan adabi*), prasyarat untuk menjadi *insan kamil*.

Berbeda secara diametral dengan pandangan John Locke tentang pikiran anak sebagai "lembaran kosong" (*tabula rasa*), paradigma pendidikan Islam berangkat dari konsep teomorfik manusia yang memiliki *fitrah*²⁴⁴. *Fitrah* adalah kodrat atau potensi asal yang suci, yang ditanamkan Tuhan dalam diri setiap individu sejak lahir. Potensi ini mencakup kecenderungan bawaan untuk mengakui eksistensi dan keesaan Tuhan (*tauhid*), mencintai

kebenaran, dan cenderung pada kebaikan²⁴⁵. Sebagaimana disebutkan dalam sebuah hadis, "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah, maka kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi"²⁴⁶.

Implikasi pedagogis dari konsep *fitrah* ini sangatlah mendalam. Tugas pendidik bukanlah "mengisi" bejana yang kosong, melainkan "memelihara" dan "menyirami" benih *fitrah* yang sudah ada agar dapat tumbuh subur dan tidak terkontaminasi oleh pengaruh eksternal yang negatif. Proses pendidikan, dengan demikian, adalah sebuah proses *tazkiyah* (penyucian) dan *tathir* (pemurnian) membersihkan jiwa dari penghalang-penghalang yang menutupi cahaya *fitrah*. Peserta didik dipandang sebagai subjek aktif yang memiliki potensi spiritual inheren yang harus dihormati, dibimbing, dan diaktualisasikan.

Ciri khas paradigma pendidikan Islam, pada akhirnya, adalah sifatnya yang integralistik dan teosentris. Ia menolak secara tegas segala bentuk dikotomi yang memisahkan antara ilmu dan iman, dunia dan akhirat, jasad dan ruh, serta individu dan masyarakat. Dengan berlandaskan pada wahyu, paradigma ini menawarkan sebuah visi pendidikan yang tidak hanya bertujuan mencetak tenaga kerja yang kompeten, tetapi juga membentuk pribadi yang utuh seorang hamba Tuhan yang taat dan sekaligus seorang khalifah yang proaktif dan bertanggung jawab. Tujuan utamanya, pembentukan *al-insan al-kamil*, merupakan sebuah ideal yang menantang sekaligus relevan bagi zaman modern yang tengah dilanda krisis makna, fragmentasi pengetahuan, dan degradasi

moral. Paradigma ini mengingatkan bahwa pendidikan sejati adalah sebuah proses pemanusiaan kembali manusia sesuai dengan cetak biru ilahi, sebuah perjalanan tanpa akhir untuk "membaca" alam semesta dengan "nama Tuhan yang menciptakan".

Integrasi Aspek Spiritual, Emosional, dan Rasional

Salah satu kritik paling tajam dan persisten terhadap sistem pendidikan modern, yang merupakan warisan langsung dari Pencerahan (Enlightenment) Eropa, adalah kecenderungannya yang mendalam untuk mengagungkan rasionalitas (*'aql*) sambil secara sistematis mengabaikan, atau bahkan menekan, dimensi spiritual (*qalb*) dan emosional (*nafs*). Reduksionisme epistemologis ini, yang berakar pada dualisme Cartesian antara *res cogitans* (jiwa/pikiran) dan *res extensa* (materi/tubuh), telah melahirkan sebuah model manusia yang terfragmentasi²⁴⁷. Akibatnya, produk dari sistem ini adalah individu-individu yang mungkin mencapai kecerdasan intelektual yang impresif, namun pada saat yang sama mengalami kekeringan spiritual, kerapuhan emosional, dan keterasingan dari hakikat diri mereka yang terdalam. Mereka menjadi mahir dalam menguasai dunia eksternal, namun gagal dalam mengelola dan memahami dunia internalnya. Paradigma pendidikan Islam, dalam esensinya, menolak dikotomi ini secara fundamental dan justru menempatkan integrasi sebagai jantung dari proses pedagogis dan ontologisnya. Ketiga potensi psikologis manusia spiritual, rasional, dan emosional tidak dipandang sebagai entitas yang terpisah dan saling bertentangan, melainkan sebagai satu kesatuan organik yang

saling memengaruhi, saling memperkaya, dan harus dikembangkan secara harmonis dan seimbang.

Pusat dari arsitektur psikologis manusia dalam Islam adalah *qalb* (hati). Konsep ini melampaui pemahaman fisiologis modern tentang jantung sebagai organ pemompa darah, atau pemahaman psikologis sekuler tentang hati sebagai sekadar pusat emosi. Dalam kosmologi dan psikologi Islam, *qalb* adalah organ persepsi spiritual (*latifah rabbaniyah*), lokus kesadaran tertinggi, pemahaman intuitif (*ma'rifah*), dan wadah keimanan (*iman*)²⁴⁸. Ia adalah "raja" yang mengarahkan seluruh potensi lainnya; ia adalah cermin yang, jika jernih, mampu merefleksikan cahaya Ilahi. Sentralitas *qalb* ini secara gamblang dilukiskan dalam sebuah hadis Nabi Muhammad SAW yang kanonik: "Ketahuilah bahwa di dalam jasad ini ada segumpal daging. Jika ia baik, maka baiklah seluruh jasad. Jika ia rusak, maka rusaklah seluruh jasad. Ketahuilah, ia adalah hati (*qalb*)"²⁴⁹.

Oleh karena itu, pedagogi Islam yang otentik adalah pedagogi yang berorientasi pada *qalb*. Tujuan utamanya bukanlah sekadar transfer informasi, melainkan transformasi kesadaran melalui penyucian jiwa (*tazkiyatun nafs*). Menurut Al-Ghazali, salah satu teoretikus pendidikan Islam terbesar, proses pendidikan sejatinya adalah proses membersihkan cermin hati dari "karat" hawa nafsu, keraguan, dan kebodohan, sehingga ia mampu menerima pengetahuan hakiki secara langsung dari sumbernya²⁵⁰. Dengan demikian, prioritas utama pendidikan adalah menanamkan keimanan yang kokoh, membangun akhlak mulia (*akhlaq al-karimah*), dan mengasah kepekaan spiritual untuk menangkap realitas-realitas non-empiris.

Sementara *qalb* menempati posisi sentral, potensi rasional (*'aql*) diberikan tempat yang sangat terhormat dan krusial dalam tradisi intelektual Islam. Al-Qur'an secara berulang kali menyerukan dan memberikan imperatif kepada manusia untuk menggunakan akalanya melalui perintah untuk berpikir (*tafakkur*), merenung (*tadabbur*), dan memahami (*ta'aqqul*)²⁵¹. Namun, *'aql* dalam Islam tidak pernah dipahami sebagai entitas otonom yang absolut dan liar tanpa pemandu. Ia berfungsi secara optimal di bawah naungan wahyu (*wahy*). Wahyu menyediakan prinsip-prinsip pertama (*first principles*), kerangka aksiologis, dan tujuan final kehidupan, sedangkan *'aql* bertugas untuk memahami, mengelaborasi, dan mengaplikasikan prinsip-prinsip universal tersebut ke dalam konteks kehidupan yang partikular dan dinamis²⁵².

Hubungan antara *'aql* dan wahyu bukanlah hubungan oposisi, melainkan sinergi. Akal yang tercerahkan oleh wahyu mampu melampaui batas-batas positivisme dan materialisme. Ia tidak hanya digunakan untuk menganalisis fenomena alam sebagai objek eksploitasi, tetapi untuk membacanya sebagai *ayat* (tanda-tanda) kebesaran, kebijaksanaan, dan keindahan Tuhan. Dengan demikian, ilmu pengetahuan (*science*) menjadi sebuah jalan untuk mengenal Sang Pencipta, dan rasionalitas tidak lagi menjadi instrumen arogansi, melainkan instrumen kerendahan hati dan kekaguman²⁵³.

Di sisi lain, potensi emosional atau dorongan-dorongan jiwa, yang diistilahkan sebagai *nafs*, tidak diberangus atau direpresi. Islam memandang emosi seperti cinta, benci, marah, dan takut sebagai energi vital yang inheren dalam diri manusia. Tantangan pedagogisnya bukanlah mematikan energi ini, melainkan mendidik,

mengelola, dan mengarahkannya agar selaras dengan nilai-nilai Ilahiah. Al-Qur'an sendiri mengidentifikasi beberapa tingkatan *nafs*, mulai dari yang terendah, yaitu *an-nafs al-ammarah bi al-su'* (jiwa yang cenderung memerintahkan keburukan), menuju *an-nafs al-lawwamah* (jiwa yang mencela dirinya sendiri atas kesalahan), hingga tingkatan tertinggi, *an-nafs al-mutma'innah* (jiwa yang tenang dan damai)²⁵⁴.

Proses pendidikan Islam adalah sebuah perjalanan untuk mentransformasikan *nafs* dari level terendah ke level tertinggi. Seseorang dididik untuk mengarahkan emosinya secara sadar: cinta diarahkan kepada Allah, Rasul-Nya, dan sesama makhluk karena-Nya; benci diarahkan kepada kezaliman dan kemungkaran; marah dikelola dengan kesabaran (*sabr*) dan kearifan (*hilm*); dan rasa takut kepada makhluk diubah menjadi takwa (kesadaran dan rasa hormat yang mendalam) kepada Allah²⁵⁵. Dengan cara ini, emosi tidak lagi menjadi sumber instabilitas dan destruksi, melainkan menjadi bahan bakar spiritual yang mendorong seseorang menuju kesempurnaan akhlak dan kedekatan dengan Tuhan.

Integrasi holistik antara *qalb*, *'aql*, dan *nafs* adalah magnum opus dari paradigma pendidikan Islam. Ia bertujuan melahirkan sosok *Insan Kamil* manusia paripurna yang merepresentasikan citra Tuhan (Imago Dei) di muka bumi dalam kapasitasnya sebagai khalifah²⁵⁶. Kepribadian yang dihasilkan dari proses ini adalah kepribadian yang seimbang (*mutawazin*): memiliki ketajaman akal seorang filsuf, kelembutan dan kedalaman hati seorang sufi, serta kestabilan emosi dan keteguhan moral seorang pejuang kebenaran. Ia mampu bernavigasi di dunia modern dengan kecakapan intelektualnya,

namun hatinya tetap tertambat pada realitas transenden, dan perilakunya diatur oleh kompas etika Ilahi. Di tengah krisis eksistensial dan ekologis yang dihadapi peradaban global, revitalisasi paradigma pendidikan integratif ini bukan lagi sekadar pilihan teoretis, melainkan sebuah kebutuhan yang mendesak untuk memulihkan kemanusiaan manusia seutuhnya.

Menuju Pendidikan Holistik Berbasis Tauhid

Puncak dari seluruh kerangka kerja pendidikan Islam adalah realisasi pendidikan holistik yang berbasis pada prinsip *tauhid*. Tauhid, atau keyakinan akan keesaan absolut Tuhan, bukan sekadar konsep teologis, melainkan sebuah paradigma pemersatu yang memberikan makna dan arah pada segala sesuatu²⁵⁷. Fenomena ini merupakan konsekuensi logis dari paradigma pendidikan sekuler-materialistik yang memisahkan secara tegas antara domain ilmu (*science*) dan iman (*faith*), serta antara kecakapan teknis dan kedalaman spiritual²⁵⁸. Sebagai respons terhadap krisis ini, paradigma pendidikan Islam menawarkan sebuah kerangka kerja alternatif yang berakar pada prinsip fundamental Tauhid. Tauhid bukan sekadar kredo teologis, melainkan berfungsi sebagai fondasi metafisik, matriks epistemologis, dan kompas aksiologis yang memungkinkan terwujudnya pendidikan holistik. Melalui analisis konseptual yang mendalam, tulisan ini akan mengelaborasi bagaimana prinsip Tauhid mengintegrasikan berbagai disiplin ilmu, menyatukan potensi insani, dan mengarahkan tujuan pendidikan menuju pembentukan *Insan Kamil* yang berfungsi sebagai *khalifatullah fil ardh*.

Pendidikan modern, yang sebagian besar diwarisi dari tradisi Pencerahan Eropa, berdiri di atas fondasi dualisme Cartesien yang memisahkan secara radikal antara *res cogitans* (ranah pemikiran/jiwa) dan *res extensa* (ranah materi/fisik)²⁵⁹. Pemisahan ini melahirkan fragmentasi epistemologis yang memandang ilmu pengetahuan terutama ilmu alam sebagai entitas otonom, objektif, dan bebas nilai. Akibatnya, kurikulum pendidikan kontemporer cenderung menyajikan disiplin ilmu sebagai kompartemen-kompartemen terisolasi, menghasilkan para spesialis yang mungkin brilian dalam bidangnya namun seringkali gagap dalam menghubungkan pengetahuan teknis mereka dengan pertanyaan-pertanyaan fundamental tentang tujuan hidup, moralitas, dan spiritualitas²⁶⁰. Hasilnya adalah penciptaan "manusia unidimensional" yang kompeten secara profesional namun kering secara eksistensial, sebuah kondisi yang oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas diidentifikasi sebagai akibat dari hilangnya adab (*the loss of adab*) dalam proses pencarian ilmu²⁶¹.

Menghadapi patologi pendidikan ini, seruan untuk sebuah paradigma holistik menjadi semakin mendesak. Pendidikan holistik dalam konteks Islam secara fundamental berbeda dari versi sekulernya. Jika holisme sekuler bertujuan mengintegrasikan pikiran, tubuh, dan emosi dalam kerangka humanistik, maka pendidikan holistik Islam berlabuh pada prinsip transendental yang absolut, yaitu Tauhid. Tauhid keyakinan pada Keesaan Mutlak Allah sebagai Sumber, Pemelihara, dan Tujuan akhir segala sesuatu menyediakan kerangka kerja pemersatu yang paling komprehensif. Ia menolak segala bentuk dualisme dan memberikan makna

terdalam bagi setiap partikel eksistensi dan setiap cabang pengetahuan, sebagaimana firman Allah SWT yang mengajak manusia untuk merenungkan ciptaan-Nya di langit dan di bumi sebagai tanda-tanda bagi orang yang berakal²⁶².

Puncak dari seluruh kerangka kerja pendidikan Islam adalah realisasi pendidikan holistik yang berbasis pada prinsip Tauhid. Tauhid, atau keyakinan akan keesaan absolut Tuhan, bukan sekadar konsep teologis, melainkan sebuah paradigma pemersatu yang memberikan makna dan arah pada segala sesuatu. Dalam pandangan dunia Tauhid, tidak ada dikotomi antara pengetahuan yang bersumber dari wahyu (*al-'ulûm al-naqliyyah*) dan pengetahuan yang diperoleh melalui akal dan observasi (*al-'ulûm al-'aqliyyah*). Keduanya berasal dari sumber tunggal yang sama, yaitu Allah SWT, Sang *Al-'Alîm* (Maha Mengetahui). Wahyu (Al-Quran dan Sunnah) berfungsi sebagai sumber pengetahuan primer yang memberikan kerangka worldview, nilai, dan tujuan akhir, sementara akal dan indra adalah instrumen yang dianugerahkan Tuhan untuk memahami manifestasi-Nya di alam semesta (*ayat kauniyah*)²⁶³.

Dalam konteks pendidikan, Tauhid berfungsi sebagai "benang emas" (*golden thread*) yang merajut semua disiplin ilmu, aktivitas belajar, dan tujuan hidup menjadi satu tenunan epistemologis yang koheren. Dengan paradigma ini, proses belajar menjadi sebuah perjalanan spiritual untuk mengenali jejak-jejak Sang Pencipta dalam ciptaan-Nya. Fisika tidak lagi dipelajari sebagai sekumpulan hukum mekanis yang dingin dan impersonal, tetapi sebagai cara mengagumi keteraturan (*qadar*) dan keindahan matematis ciptaan Allah. Ini adalah bentuk artikulasi dari *tafakkur* (kontemplasi

mendalam) atas fenomena alam²⁶⁴. Biologi menjadi sarana untuk merenungi keajaiban kehidupan yang dianugerahkan-Nya (*Al-Hayy*), kompleksitas desain organisme, dan saling ketergantungan ekosistem sebagai cerminan dari kesatuan dalam keragaman. Ilmu sosial menjadi wahana untuk memahami *sunnatullah* hukum-hukum atau pola-pola ketetapan Allah dalam dinamika sejarah, masyarakat, dan interaksi manusia, dengan Al-Quran sebagai sumber utama untuk mengambil pelajaran (*i'tibar*) dari kisah umat-umat terdahulu²⁶⁵. Dengan demikian, Islamisasi pengetahuan, sebagaimana digagas oleh pemikir seperti Ismail Raji al-Faruqi, bukanlah sekadar menempelkan ayat pada sains modern, melainkan sebuah proses intelektual yang rigoros untuk mendefinisikan ulang, menata kembali, dan mengkontekstualisasikan data dan disiplin ilmu dalam kerangka pandangan dunia Islam yang berpusat pada Tauhid²⁶⁶.

Jika epistemologi membahas tentang "apa" dan "bagaimana" kita mengetahui, maka aksiologi membahas tentang "mengapa" tujuan dan nilai dari proses pendidikan itu sendiri. Aksiologi pendidikan berbasis Tauhid secara tegas menyatakan bahwa tujuan akhir pendidikan bukanlah semata-mata untuk menghasilkan tenaga kerja yang kompeten atau warga negara yang patuh, melainkan untuk membentuk *Insan Kamil* (manusia paripurna) yang mewujudkan potensinya sebagai hamba (*'abd*) dan khalifah (*khalīfah*) Allah di muka bumi²⁶⁷. Konsep ini melampaui tujuan pragmatis dan utilitarian, menuju realisasi diri yang bersifat teomorfik, yakni meneladani sifat-sifat luhur Tuhan dalam kapasitas manusiawi.

Pendidikan holistik berbasis Tauhid bertujuan untuk membentuk individu yang hidup dalam kesadaran penuh akan kesatuan ini. Kesatuan antara ilmu dan iman, antara akal dan wahyu, antara ibadah ritual (ibâdah khâssah) dan aktivitas profesional (ibâdah âmmah`), serta antara kehidupan dunia dan orientasi akhirat. Hasil akhir yang dicita-citakan adalah terbentuknya pribadi yang memiliki hubungan harmonis secara vertikal dengan Tuhannya (*hablun min Allah*) dan secara horizontal dengan sesama manusia serta alam semesta (*hablun min an-nas*)²⁶⁸. Hubungan vertikal diwujudkan melalui kesalehan spiritual, *taqwa*, dan rasa pertanggungjawaban mutlak kepada Sang Pencipta. Hubungan horizontal termanifestasi dalam perilaku etis, keadilan sosial, welas asih (*rahmah*), dan tanggung jawab ekologis.

Ia adalah pribadi yang cerdas secara intelektual (*intellectual acuity*), matang secara emosional (*emotional maturity*), mendalam secara spiritual (*spiritual depth*), dan cakap secara sosial (*social competence*) sebuah manifestasi dari tujuan penciptaan manusia itu sendiri, yakni untuk mengabdikan kepada-Nya²⁶⁹. Pribadi inilah yang mampu mengemban amanah kekhalifahan dengan bijaksana, membangun peradaban yang adil dan makmur, serta menjadi rahmat bagi seluruh alam (*rahmatan lil 'âlamîn*).

Paradigma ilmu pendidikan Islam dalam konteks psikologis dan filosofisnya menawarkan sebuah jalan yang otentik dan relevan untuk mengatasi krisis multidimensional dalam pendidikan modern. Dengan mengembalikan Tauhid sebagai pusat gravitasinya, pendidikan tidak lagi menjadi proses sekuler yang mencerabut manusia dari akar spiritualnya. Sebaliknya, ia menjadi sebuah

perjalanan transformatif yang mengintegrasikan seluruh dimensi kemanusiaan intelek, emosi, fisik, dan ruhani dalam satu kesatuan yang harmonis. Tantangannya terletak pada bagaimana menerjemahkan kerangka konseptual yang agung ini ke dalam praktik pedagogis yang inovatif dan kurikulum yang relevan dengan zaman. Namun, dengan kembali pada prinsip Tauhid, pendidikan berpotensi untuk tidak hanya mencerdaskan akal, tetapi juga menyucikan jiwa, memuliakan akhlak, dan pada akhirnya, mengembalikan manusia pada fitrahnya serta mengarahkan seluruh potensinya untuk mengabdikan kepada Sang Pencipta, Tuhan Yang Maha Esa.

Aplikasi Teori Psikologi dalam Pendidikan Islam

Teori-teori Psikologi Klasik dan Modern dalam Perspektif Islam

Behaviorisme: Determinisme Lingkungan dan Reduksi atas Jiwa

Dialog antara sains modern dan tradisi keagamaan merupakan sebuah diskursus intelektual yang tidak pernah usai. Salah satu arena paling dinamis dari dialog ini adalah persinggungan antara psikologi ilmu yang meneliti jiwa dan perilaku manusia dengan Islam, sebuah pandangan dunia (*worldview*) holistik yang menjadikan wahyu sebagai fondasi epistemologisnya. Psikologi modern, yang lahir dan besar dalam rahim peradaban Barat yang sekuler, secara inheren membawa asumsi-asumsi ontologis dan epistemologis yang tidak selalu sejalan dengan kerangka Islam²⁷⁰.

Kelahiran behaviorisme pada awal abad ke-20 bukanlah sebuah peristiwa yang terisolasi, melainkan sebuah respons radikal terhadap dominasi psikologi introspektif yang dipelopori oleh Wilhelm Wundt dan Edward Titchener²⁷¹. Bagi John B. Watson, arsitek utama behaviorisme, psikologi yang mengandalkan laporan subjektif tentang kesadaran, citra, dan sensasi telah gagal memenuhi standar ilmu pengetahuan alam yang objektif. Dalam manifesto monumentalnya, *"Psychology as the Behaviorist Views It"* (1913), Watson mendeklarasikan bahwa tujuan teoretis psikologi adalah prediksi dan kontrol perilaku, bukan pemahaman

kesadaran²⁷². Fokus studi pun bergeser secara dramatis dari dunia internal yang tak teramati yang kemudian dilabeli sebagai "kotak hitam" (*black box*) menuju relasi fungsional antara stimulus lingkungan (S) dan respons organisme (R).

Paradigma ini mencapai kematangannya dalam karya B.F. Skinner dengan konsep "behaviorisme radikal". Skinner memperluas model S-R sederhana dengan memperkenalkan konsep pengkondisian operan (*operant conditioning*), di mana konsekuensi dari sebuah perilaku (penguatan atau hukuman) menjadi determinan utama bagi probabilitas kemunculan kembali perilaku tersebut di masa depan²⁷³. Dalam pandangan Skinner, konsep-konsep mentalistik seperti "kebebasan" dan "martabat" hanyalah ilusi yang lahir dari ketidaktahuan kita akan variabel-variabel lingkungan yang sesungguhnya mengontrol tindakan kita²⁷⁴. Implisit dalam kerangka ini adalah sebuah ontologi manusia yang tegas: manusia adalah organisme biologis yang kompleks, produk dari sejarah penguatan lingkungannya, di mana perilaku bukanlah hasil dari pilihan otonom, melainkan sebuah respons deterministik terhadap kontingensi eksternal. Di sinilah letak episentrum konflik filosofisnya dengan pandangan dunia Islam.

Dari perspektif Islam, konsepsi manusia yang diajukan behaviorisme merupakan sebuah reduksi yang problematis pada setidaknya empat level fundamental, yang kesemuanya berpusat pada penolakannya terhadap dimensi transenden dan internal manusia.

Pertama, penafian terhadap Ruh dan Jiwa (*Nafs*). Antropologi Islam dibangun di atas fondasi dualitas ontologis manusia, yang terdiri dari komponen fisik-material (*jism*) dan komponen non-fisik-spiritual, yaitu ruh²⁷⁵. Ruh inilah yang menjadi sumber kehidupan, kesadaran, dan identitas esensial manusia, yang membedakannya dari sekadar mesin biologis. Al-Qur'an menyatakan bahwa ruh merupakan hembusan ilahiah, "Kemudian apabila telah Aku sempurnakan kejadiannya dan Aku tiupkan ruh-Ku kepadanya..."[Q.S. Al-Hijr: 29]. Dengan memperlakukan organisme sebagai "kotak hitam" yang kosong, behaviorisme secara efektif meniadakan eksistensi entitas metafisik ini, sehingga mereduksi manusia menjadi materi yang merespons stimuli, sebuah pandangan yang paralel dengan materialisme filosofis²⁷⁶.

Kedua, devaluasi Akal (*'Aql*) sebagai fakultas kognitif dan spiritual. Dalam behaviorisme, proses "berpikir" seringkali diinterpretasikan sebagai perilaku terselubung (*covert behavior*), seperti bicara subvokal²⁷⁷. Sebaliknya, dalam tradisi intelektual Islam, 'aql bukan sekadar instrumen kalkulasi, melainkan fakultas luhur yang dianugerahkan Tuhan untuk memahami realitas, membedakan yang hak dan yang batil, serta memperoleh pengetahuan tentang Tuhan itu sendiri²⁷⁸. Akal adalah jembatan antara dunia inderawi dan dunia maknawi, sebuah kapasitas yang memungkinkan manusia melampaui respons instingtif dan terkondisi untuk mencapai pemahaman yang lebih dalam.

Ketiga, pengingkaran Kehendak Bebas (*Ikhtiyar*) dan Niat (*Niyyah*). Ini adalah titik benturan yang paling tajam. Determinisme

lingkungan yang diusung Skinner secara eksplisit menolak adanya agen otonom yang memilih tindakannya. Namun, seluruh bangunan etika dan hukum Islam (*syari'ah*) berdiri di atas asumsi bahwa manusia adalah agen moral yang memiliki kapasitas untuk memilih (*ikhtiyar*) di antara berbagai alternatif tindakan. Tanpa kehendak bebas, konsep taklif (pembebanan syariat) menjadi tidak adil dan absurd. Al-Qur'an secara tegas mengafirmasi kapasitas memilih ini: "Dan katakanlah (Muhammad), 'Kebenaran itu datangnya dari Tuhanmu; barangsiapa menghendaki (beriman) hendaklah dia beriman, dan barangsiapa menghendaki (kafir) biarlah dia kafir'"[Q.S. Al-Kahf: 29]. Lebih jauh lagi, nilai sebuah tindakan dalam Islam tidak hanya ditentukan oleh wujud lahiriahnya seperti yang diamati behaviorisme tetapi oleh niat yang melandasinya. Hadis Nabi Muhammad SAW yang sangat fundamental menyatakan, "Sesungguhnya setiap amalan bergantung pada niatnya"²⁷⁹. Behaviorisme, dengan metodologinya yang anti-introspektif, secara epistemologis tidak mampu mengakses atau bahkan mengakui domain niat ini, sehingga gagal menangkap dimensi etis-spiritual dari perilaku manusia.

Keempat, peniadaan Pertanggungjawaban Eskatologis (*Mas'uliyah*). Sebagai konsekuensi logis dari ketiga poin sebelumnya, jika manusia tidak memiliki ruh sebagai lokus kesadaran spiritual, tidak memiliki akal untuk pertimbangan moral, dan tidak memiliki kehendak bebas untuk memilih, maka konsep pertanggungjawaban di hadapan Tuhan pada Hari Kiamat (*yawm al-hisab*) menjadi tidak koheren. Bagaimana mungkin seorang individu

dimintai pertanggungjawaban atas tindakan yang sepenuhnya merupakan produk dari rantai sebab-akibat lingkungan yang berada di luar kendalinya? Ayat Al-Qur'an, "Allah tidak membebani seseorang melainkan sesuai dengan kesanggupannya..."[Q.S. Al-Baqarah: 286], secara implisit menegaskan adanya otonomi dan kapasitas yang menjadi dasar bagi pertanggungjawaban tersebut. Dengan demikian, behaviorisme tidak hanya menyederhanakan psikologi manusia, tetapi juga menumbangkan pilar teologis yang fundamental dalam akidah Islam²⁸⁰.

Kendatipun kritik filosofis di atas sangat mendasar, menolak behaviorisme secara total akan menjadi sebuah kekeliruan. Kekuatan behaviorisme terletak pada analisis fungsionalnya terhadap bagaimana lingkungan, melalui mekanisme penguatan dan pembiasaan, dapat membentuk dan memelihara pola-pola perilaku. Prinsip ini, jika dipisahkan dari asumsi deterministiknya, menemukan resonansi yang kuat dalam tradisi pedagogi Islam, atau *tarbiyah*.

Para cendekiawan Muslim klasik, seperti Al-Ghazali, telah lama memahami pentingnya pembiasaan (*ta'wid* atau *'ādah*) dalam membentuk karakter mulia (*akhlaq al-karimah*) sejak usia dini²⁸¹. Proses menanamkan kebiasaan shalat lima waktu, kejujuran, kedermawanan, dan adab lainnya sangat bergantung pada pengulangan, teladan, dan lingkungan sosial yang kondusif sebuah proses yang dapat dianalisis secara efektif menggunakan terminologi pengkondisian operan. Misalnya, pujian orang tua (penguatan positif) ketika seorang anak berlaku jujur akan

meningkatkan kemungkinan perilaku itu diulang. Lingkungan keluarga yang konsisten dalam menjalankan ibadah berfungsi sebagai stimulus diskriminatif yang kuat untuk perilaku saleh.

Kunci dari sintesis yang valid adalah menempatkan mekanisme behavioristik ini dalam bingkai teologis dan teleologis Islam yang lebih luas. Dalam konteks *tarbiyah*, pembiasaan perilaku eksternal bukanlah tujuan akhir, melainkan sarana untuk menumbuhkan kesadaran internal (*taqwa*) dan mengarahkan niat secara benar. Proses pembiasaan harus selalu disertai dengan penanaman pemahaman (*tafhim*) melalui 'aql mengenai hikmah di balik perintah tersebut dan penguatan niat (*niyyah*) bahwa semua itu dilakukan semata-mata untuk mencari keridhaan Allah. Dengan demikian, teknik behavioristik yang tadinya bersifat mekanistik ditransformasikan menjadi sebuah instrumen spiritual. Perilaku yang terkondisi tidak lagi dilihat sebagai respons otomatis, melainkan sebagai perwujudan lahiriah dari disposisi batiniah yang secara sadar diarahkan kepada Tuhan²⁸².

Dialog antara behaviorisme dan pemikiran Islam menyingkap sebuah ketegangan yang produktif. Di satu sisi, filsafat determinisme lingkungan dan materialisme metodologis yang melekat dalam behaviorisme radikal secara fundamental tidak dapat direkonsiliasikan dengan antropologi Islam yang kaya akan dimensi ruh, akal, kehendak bebas, dan niat. Reduksi manusia menjadi sekadar organisme yang merespons kontingensi lingkungan menafikan esensi kemanusiaannya sebagai makhluk teomorfik (*khalifah*) yang memiliki agensi moral dan tanggung

jawab eskatologis. Namun, di sisi lain, menolak wawasan behaviorisme tentang mekanisme pembentukan perilaku akan merugikan. Prinsip-prinsip pengkondisian, jika digunakan secara bijak dan kritis, dapat menjadi alat yang ampuh dalam ranah pendidikan dan pembentukan karakter dalam Islam. Tantangan bagi psikolog dan pendidik Muslim adalah melakukan "Islamisasi" atau lebih tepatnya instrumentalisasi kritis meminjam perangkat analitis dari behaviorisme sambil menolak dengan tegas premis-premis filosofisnya, dan mengintegrasikannya ke dalam sebuah kerangka kerja yang holistik, di mana perilaku lahiriah senantiasa terhubung dengan kesadaran batiniah dan tujuan spiritual tertinggi.

Revolusi Kognitif: Pengakuan terhadap Akal, Namun Terbatas

Pergeseran seismik dalam lanskap intelektual psikologi modern dapat dilacak pada pertengahan abad ke-20, ketika ketidakpuasan terhadap ortodoksi behaviorisme mencapai titik puncaknya. Behaviorisme radikal, dengan postulatnya yang menolak setiap realitas yang tidak dapat diobservasi secara empiris, telah secara efektif menempatkan kesadaran, pikiran, dan proses mental ke dalam sebuah "kotak hitam" (*black box*) yang tidak relevan secara ilmiah²⁸³. Sebagai respons kritis, Revolusi Kognitif muncul, tidak hanya sebagai koreksi, tetapi sebagai sebuah reklamasi epistemologis. Gerakan ini, yang didorong oleh kemajuan dalam linguistik, ilmu komputer, dan neurosains, secara radikal mengembalikan fokus psikologi pada struktur dan proses internal pikiran: persepsi, memori, pemecahan masalah, dan bahasa.

Metafora yang mendefinisikan era ini adalah "manusia sebagai prosesor informasi," sebuah analogi kuat yang memandang akal manusia berfungsi seperti sebuah sistem komputasi canggih yang menerima *input* (stimulus), mengolahnya melalui serangkaian algoritma internal, dan menghasilkan *output* (perilaku)²⁸⁴. Pendekatan ini secara signifikan merehabilitasi status akal, memposisikannya kembali sebagai kausa sentral dalam perilaku manusia, sebuah pandangan yang jauh lebih canggih daripada model stimulus-respons yang mekanistik.

Secara mengejutkan, pengakuan terhadap sentralitas akal ini menemukan resonansi yang mendalam dalam tradisi intelektual Islam yang telah berusia berabad-abad. Islam, sejak awal pewahyuan, menempatkan fakultas *'aql* (akal, intelek) pada posisi yang sangat terhormat. Al-Qur'an secara konsisten dan berulang kali menantang manusia untuk melakukan *tafakkur* (refleksi mendalam) dan *tadabbur* (kontemplasi) terhadap ayat-ayat Tuhan, baik yang tersurat (*qawliyyah*) dalam kitab suci maupun yang tersirat (*kawniyyah*) di alam semesta. Seruan ini secara eksplisit ditujukan kepada *ulil albab* mereka yang memiliki akal yang jernih dan mendalam. Firman Allah SWT dalam Surah Ali 'Imran menjadi bukti definitif: "...bagi orang-orang yang berakal (*ulil albab*), (yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri, duduk atau dalam keadaan berbaring, dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi (seraya berkata): 'Ya Tuhan kami, tiadalah Engkau menciptakan ini dengan sia-sia...'"²⁸⁵. Dalam konteks ini, proses

kognitif seperti analisis, sintesis, inferensi, dan pemecahan masalah, yang menjadi objek kajian utama psikologi kognitif, dipandang dalam Islam bukan sekadar sebagai mekanisme bertahan hidup, melainkan sebagai sarana spiritual untuk mencapai pengenalan akan Sang Pencipta. Dengan demikian, Revolusi Kognitif, dalam upayanya memetakan fungsi-fungsi akal, secara tidak langsung menyediakan bahasa dan kerangka kerja modern untuk mengapresiasi salah satu pilar epistemologi Islam²⁸⁶.

Namun, di sinilah titik divergensi yang krusial mulai tampak. Kendati memberikan pengakuan terhadap akal, kognitivisme kontemporer, dalam banyak manifestasinya, tetap terperangkap dalam paradigma ontologis yang sama dengan pendahulunya: materialisme-biologis. Akal dan kesadaran, dalam pandangan ini, sering kali direduksi menjadi sekadar epifenomena dari proses neurokimia di dalam otak. Artinya, kognisi dianggap sebagai produk emergent dari arsitektur perangkat keras biologis, tanpa memerlukan adanya dimensi transenden atau spiritual²⁸⁷. Dari perspektif teologi dan epistemologi Islam, pandangan ini secara fundamental tidak memadai. Islam menegaskan bahwa manusia (*al-insan*) adalah makhluk teomorfik yang terdiri dari komponen fisik (*jism*) dan spiritual (*ruh*). Dalam kerangka ini, *'aql* bukanlah semata-mata fungsi otak; ia adalah sebuah fakultas spiritual, sebuah cahaya ilahi yang ditiupkan ke dalam diri manusia, yang memungkinkannya untuk membedakan antara yang benar dan yang salah, serta memahami realitas yang lebih tinggi. Limitasi kognitivisme semakin jelas ketika dihadapkan pada konsep Islam tentang *qalb* (jantung

spiritual). Dalam tradisi Barat modern, hati sering kali hanya dipandang sebagai pusat emosi yang irasional, berlawanan dengan akal yang dingin dan logis. Sebaliknya, dalam khazanah Islam, *qalb* adalah organ persepsi spiritual yang superior, lokus dari intuisi (*firāsah*), keimanan (*īmān*), dan kearifan (*hikmah*). Ia adalah pusat dari kesadaran holistik manusia. Nabi Muhammad SAW bersabda, "Ketahuilah, sesungguhnya di dalam tubuh ada segumpal daging. Apabila ia baik, maka baik pula seluruh tubuh. Dan apabila ia rusak, maka rusak pula seluruh tubuh. Ketahuilah, ia adalah *qalb* (hati)"²⁸⁸. Hadis ini mengisyaratkan bahwa *qalb* adalah pusat kendali eksistensial, yang kesehatannya menentukan validitas dan arah dari semua fakultas lain, termasuk *‘aql*. Kognisi yang terputus dari bimbingan *qalb* yang bersih berisiko menjadi kognisi yang kering, instrumental, dan arogan akal yang mampu merancang teknologi canggih namun buta terhadap tujuan etis dan makna ultimat. Sebaliknya, kognisi yang diterangi oleh cahaya iman yang bersemayam di dalam *qalb* akan mentransformasi pengetahuan menjadi kearifan, dan informasi menjadi pengenalan akan Tuhan (*ma‘rifatullah*)²⁸⁹.

Oleh karena itu, jalan ke depan bagi pengembangan sebuah model kognisi yang komprehensif dari perspektif Islam bukanlah menolak temuan-temuan empiris dari psikologi kognitif, melainkan melakukan sebuah sintesis yang lebih tinggi. Sintesis ini menuntut integrasi dialektis antara *‘aql* dan *qalb*, di mana akal berfungsi untuk menganalisis data empiris dan teks wahyu secara rasional, sementara *qalb* memberikan intuisi, validasi spiritual, dan orientasi

moral. Dalam model terpadu ini, akal tidak dibiarkan liar tanpa kendali, juga tidak dinafikan oleh spiritualitas buta. Sebaliknya, akal dan hati bekerja secara sinergis di bawah naungan wahyu (*wahy*). Akal yang dibimbing oleh wahyu dan dimurnikan oleh *qalb* yang sehat akan mampu melampaui batas-batas pemikiran positivistik dan materialistik, memungkinkannya untuk menangkap jejak-jejak kebenaran ilahi di setiap fenomena. Inilah esensi dari kognisi profetik, di mana pengetahuan tidak berhenti pada deskripsi fenomena, tetapi naik menuju pemahaman akan hakikat dan tujuannya.

Sebagai kesimpulan, Revolusi Kognitif merupakan langkah maju yang monumental dalam sejarah psikologi, membebaskan ilmu jiwa dari belenggu behaviorisme dan mengembalikan martabat akal sebagai objek kajian yang sah. Apresiasi terhadap proses berpikir ini sangat selaras dengan penekanan Islam pada *tafakkur*. Namun, revolusi ini tetaplah sebuah proyek yang belum selesai. Keterbatasannya terletak pada asumsi dasar materialistiknya yang memisahkan kognisi dari dimensi spiritual manusia, terutama dari fakultas *qalb*. Perspektif Islam menawarkan sebuah visi yang lebih utuh dan holistik: sebuah model kognisi di mana akal (*'aql*) dan jantung spiritual (*qalb*) tidak terpisah, melainkan berjaln kelindan secara harmonis di bawah petunjuk wahyu. Hanya dengan sintesis semacam inilah psikologi dapat mulai memahami manusia tidak hanya sebagai "prosesor informasi" yang kompleks, tetapi sebagai hamba Tuhan yang tujuan kognisinya adalah untuk mencapai pengetahuan tertinggi, yakni *ma'rifatullah*.

Humanisme: Potensi Insani antara Antroposentrisme dan Teosentrisme

Kemunculan psikologi humanistik pada pertengahan abad ke-20 menandai sebuah revolusi paradigmatik dalam studi tentang jiwa manusia. Ia lahir dari ketidakpuasan mendalam terhadap dua kekuatan dominan sebelumnya: psikoanalisis Freudian yang dianggap reduksionis dan deterministik oleh dorongan-dorongan bawah sadar, serta behaviorisme Skinnerian yang memandang manusia tak lebih dari organisme pasif yang dibentuk oleh stimulus-respons lingkungan²⁹⁰. Tokoh-tokoh seperti Abraham Maslow dan Carl Rogers menolak pandangan pesimistik ini dan mengusulkan sebuah visi yang jauh lebih optimistik mengenai kodrat manusia. Mereka berpendapat bahwa setiap individu memiliki dorongan bawaan untuk bertumbuh, berkembang, dan mencapai versi terbaik dari dirinya, sebuah proses yang disebut Maslow sebagai "aktualisasi diri" (*self-actualization*)²⁹¹.

Postulat fundamental humanisme berakar pada fenomenologi dan eksistensialisme, yang menekankan pada pengalaman subjektif, keunikan individu, dan kebebasan untuk memilih dan menentukan nasib sendiri. Bagi Rogers, pertumbuhan personal yang sehat hanya dapat terjadi dalam sebuah lingkungan yang menyediakan "penghargaan positif tanpa syarat" (*unconditional positive regard*), empati, dan keaslian (*genuineness*)²⁹². Dalam kerangka ini, tujuan hidup adalah realisasi potensi internal secara penuh. Keberhasilan diukur dari sejauh mana seseorang mampu memenuhi hierarki kebutuhannya mulai dari fisiologis, rasa aman, cinta dan kepemilikan, penghargaan, hingga puncaknya, aktualisasi

diri. Titik pusat dari seluruh bangunan teoretis ini adalah *manusia* itu sendiri. Ontologinya bersifat antroposentris secara radikal; manusia adalah sumber nilai, pembuat makna, dan tujuan akhir dari perjalanannya sendiri. Problematika yang muncul dari perspektif ini adalah potensi tercerabutnya individu dari jangkar makna yang lebih besar dari dirinya sendiri, yang dapat berujung pada narsisme kolektif atau kehampaan eksistensial ketika pemenuhan diri ternyata tidak memberikan kepuasan final²⁹³.

Berbeda secara diametral dalam orientasi dasarnya, konsepsi Islam mengenai potensi manusia justru bermula dari Tuhan (*theos*). Manusia diciptakan dalam bentuk yang paling sempurna (*fi ahsani taqwim*)²⁹⁴ dan dianugerahi sebuah kehormatan istimewa (*karamah al-insan*) yang membedakannya dari makhluk lain²⁹⁵. Kehormatan ini bukanlah hak otonom, melainkan sebuah amanah yang melekat pada dua peran eksistensialnya: sebagai hamba Tuhan (*'abdullah*) dan sebagai wakil atau khalifah Tuhan di muka bumi (*khalifatullah fil ardh*)²⁹⁶. Dualitas peran ini menciptakan sebuah dialektika yang unik: sebagai hamba, manusia berada dalam posisi subordinasi total kepada Tuhan, sementara sebagai khalifah, ia dibekali dengan potensi luar biasa akal, kehendak, dan kemampuan untuk mengelola alam semesta sebagai manifestasi dari kepercayaan ilahiah.

Tujuan akhir dari eksistensi manusia dalam Islam bukanlah aktualisasi diri demi diri itu sendiri, melainkan pencapaian derajat *insan kamil* (manusia paripurna). Konsep yang banyak dielaborasi dalam tradisi sufisme ini merujuk pada individu yang telah berhasil mengaktualisasikan seluruh potensinya sedemikian

rupa sehingga ia menjadi cermin yang memantulkan Sifat-sifat Agung Tuhan (*Asma'ul Husna*)²⁹⁷. Dengan demikian, setiap potensi intelektual, emosional, fisik, dan spiritual dipandang sebagai anugerah yang harus dikembangkan bukan untuk glorifikasi ego, melainkan sebagai sarana untuk mendekatkan diri kepada Sang Pemberi anugerah (*taqarrub ila Allah*). Aktualisasi potensi menjadi sebetuk ibadah yang bernilai kosmik, sebuah partisipasi aktif dalam harmoni penciptaan yang berpusat pada kehendak Ilahi. Kegagalan dalam mengemban amanah ini dianggap sebagai bentuk pengkhianatan eksistensial dan kezaliman terbesar²⁹⁸.

Pada tataran permukaan, terdapat kesejajaran yang menarik antara psikologi humanistik dan pandangan Islam. Keduanya sama-sama menolak pandangan pesimistik tentang manusia, mengakui kapasitas inheren untuk pertumbuhan, dan mendorong individu untuk merealisasikan potensi terbaiknya. Keduanya menghargai kebebasan, tanggung jawab, dan pencarian makna. Namun, di balik konvergensi fenomenal ini, tersembunyi sebuah jurang ontologis dan teleologis yang fundamental. Perbedaan krusial tidak terletak pada *apa* yang diaktualisasikan (potensi insani), melainkan pada *untuk siapa* dan *untuk apa* potensi itu diaktualisasikan.

Humanisme menempatkan "diri" (*the self*) sebagai alpha dan omega. Piramida kebutuhan Maslow, sebagai arketipe pemikiran humanistik, adalah sebuah model pengembangan diri yang pada dasarnya bersifat horizontal dan duniawi. Meskipun pada revisi-revisi terakhirnya Maslow menambahkan level "transendensi diri" (*self-transcendence*), fokus utamanya tetap pada pengalaman puncak individu yang bersifat psikologis²⁹⁹. Sebaliknya, kerangka

Islam mentransformasi seluruh hierarki kebutuhan ini dengan menempatkannya pada sebuah sumbu vertikal transendental yang terhubung langsung dengan Tuhan. Pemenuhan kebutuhan fisiologis (makan, minum) bukan sekadar untuk bertahan hidup, tetapi menjadi ibadah jika diniatkan untuk memperoleh kekuatan dalam beribadah kepada Allah. Kebutuhan akan rasa aman tidak hanya dicari dari stabilitas sosial-ekonomi, tetapi berlabuh pada keyakinan bahwa keamanan sejati hanya datang dari Allah (*Al-Mu'min*). Cinta dan kepemilikan dimurnikan menjadi cinta karena Allah (*al-hubb fillah*). Penghargaan diri (esteem) tidak bersumber dari validasi sosial, melainkan dari kesadaran akan kemuliaan yang dianugerahkan Tuhan sebagai khalifah-Nya.

Puncak dari piramida ini bukanlah aktualisasi diri yang berpusat pada ego, melainkan penyerahan diri total kepada Tuhan yang justru membebaskan potensi manusia secara paripurna. Dalam terminologi sufistik, puncaknya adalah *fana' fillah* (lebur dalam kesadaran akan Tuhan) dan *baqa' billah* (eksis bersama Tuhan), di mana "diri" individu tidak lenyap, melainkan ditransformasikan dan disucikan untuk menjadi instrumen kehendak Ilahi³⁰⁰. Inilah esensi dari menjadi *insan kamil*, sebuah pencapaian yang melampaui kepuasan psikologis personal dan menyentuh realitas spiritual tertinggi. Dengan demikian, Islam tidak menafikan "diri", tetapi merekontekstualisasikannya dari pusat semesta menjadi sebuah cermin yang diarahkan untuk merefleksikan Cahaya Ilahi. Dialog antara psikologi humanistik dan konsepsi Islam tentang manusia menyingkapkan sebuah spektrum pemahaman yang kaya mengenai potensi insani. Psikologi humanistik telah memberikan kontribusi

tak ternilai dalam membebaskan citra manusia dari belenggu determinisme dan mengartikulasikan mekanisme internal menuju pertumbuhan personal. Namun, kerangka antroposentrisnya memiliki keterbatasan inheren dalam menyediakan jawaban atas pertanyaan-pertanyaan ultimat mengenai makna dan tujuan hidup yang melampaui batas-batas eksistensi individual.

Di sisi lain, paradigma teosentris Islam menawarkan sebuah visi yang lebih komprehensif. Ia menyerap optimisme humanistik mengenai potensi manusia, namun meletakkannya dalam sebuah kerangka kosmik yang sakral. Dengan menjadikan Tuhan sebagai pusat orientasi, aktualisasi potensi insani tidak lagi menjadi tujuan akhir yang steril, melainkan bertransformasi menjadi sebuah perjalanan spiritual yang dinamis, sebuah laku ibadah yang membebaskan, dan sebuah upaya untuk merealisasikan mandat primordialnya sebagai khalifah Tuhan di muka bumi. Pada akhirnya, sintesis antara pemahaman mekanisme psikologis dari humanisme dan orientasi makna transendental dari teisme Islam dapat menawarkan jalan menuju pengembangan manusia yang tidak hanya utuh secara psikologis, tetapi juga paripurna secara spiritual.

Konstruktivisme: Realitas Subjektif dan Batasan Kebenaran Absolut

Pergeseran paradigma dalam filsafat ilmu pengetahuan abad ke-20, dari positivisme yang rigid menuju post-positivisme, telah melahirkan beragam kerangka epistemologis yang menantang gagasan tentang realitas objektif yang tunggal dan dapat diakses secara netral. Di antara paradigma yang paling berpengaruh adalah

konstruktivisme, yang secara fundamental mengubah konsepsi hubungan antara subjek yang mengetahui (manusia) dan objek yang diketahui (realitas). Proposisi sentralnya adalah bahwa pengetahuan bukanlah cerminan pasif dari dunia eksternal, melainkan sebuah produk aktif dari kognisi individu dan interaksi sosial³⁰¹. Realitas, dalam optik ini, tidak "ditemukan" tetapi "dibangun," menjadikannya bersifat subjektif, majemuk, dan terikat konteks. Artikel ini secara kritis akan menelaah implikasi ontologis dan epistemologis dari konstruktivisme, kemudian menghadapkannya pada kerangka dunia pandang (worldview) Islam untuk mengurai sebuah dialektika yang kompleks. Pertanyaan sentralnya adalah: bagaimana tradisi intelektual Islam, yang berakar pada keyakinan terhadap Kebenaran Mutlak (Allah SWT sebagai *Al-Haqq*), dapat berdialog dengan dan sekaligus menetapkan batasan terhadap gagasan tentang realitas yang dikonstruksi secara sosial dan individual?

Konstruktivisme, dalam berbagai variannya, berakar pada asumsi bahwa individu adalah agen aktif dalam menciptakan makna dan pemahaman. Dalam konstruktivisme kognitif yang dipelopori oleh Jean Piaget, fokus terletak pada bagaimana individu secara mental mengorganisir pengalaman mereka ke dalam struktur-struktur pengetahuan (skemata)³⁰². Sementara itu, konstruktivisme sosial, yang secara definitif dirumuskan oleh Peter L. Berger dan Thomas Luckmann, menekankan peran sentral bahasa dan interaksi sosial dalam melembagakan apa yang kita anggap sebagai "realitas". Bagi mereka, realitas adalah produk dialektis dari tiga

momen: eksternalisasi (manusia menciptakan dunianya), objektivasi (dunia ciptaan ini tampak sebagai realitas objektif yang terpisah), dan internalisasi (manusia dibentuk oleh dunia yang ia ciptakan)³⁰³. Implikasi yang paling radikal dari pandangan ini, terutama dalam bentuknya yang dikenal sebagai konstruktivisme radikal (misalnya, Ernst von Glasersfeld), adalah penolakan total terhadap kemungkinan untuk mengetahui realitas objektif "sebagaimana adanya". Pengetahuan hanya dinilai berdasarkan viabilitas atau "kecocokannya" dalam membantu kita menavigasi dunia pengalaman, bukan berdasarkan kebenarannya yang koresponden dengan realitas independen³⁰⁴. Dengan demikian, kebenaran menjadi relatif, dan realitas menjadi pluralitas dunia-dunia subjektif yang tak terhingga.

Sekilas, pandangan konstruktivis tampak asing bagi teologi Islam. Namun, jika kita membedah proses produksi pengetahuan dalam tradisi Islam, jejak-jejak metodologis yang resonan dengan konstruktivisme dapat ditemukan. Contoh paling gamblang adalah institusi *ijtihad*. *Ijtihad* didefinisikan sebagai pengerahan kapasitas intelektual secara maksimal oleh seorang ahli hukum (*mujtahid*) untuk menggali (istinbath) hukum dari sumber-sumber primer, yakni Al-Qur'an dan Sunnah³⁰⁵. Proses ini bukanlah penemuan mekanis atas hukum yang sudah jadi, melainkan sebuah usaha konstruksi intelektual yang sofistikated. Seorang *mujtahid* tidak hanya membaca teks, tetapi juga menafsirkannya melalui perangkat hermeneutika yang kompleks (*ushul al-fiqh*), mempertimbangkan konteks linguistik, historis, dan tujuan syariat (*maqashid al-*

syari'ah). Munculnya beragam mazhab fikih (Hanafi, Maliki, Syafi'i, Hanbali, dan lainnya) adalah bukti empiris yang tak terbantahkan bahwa pemahaman manusia terhadap wahyu Ilahi adalah sebuah proses konstruktif yang menghasilkan pluralitas pandangan yang sah. Hadis Nabi Muhammad SAW yang masyhur menjanjikan dua pahala bagi *mujtahid* yang benar dan satu pahala bagi yang keliru, secara implisit mengakui dan menghargai "proses konstruksi" itu sendiri, terlepas dari "kebenaran" absolut hasilnya³⁰⁶. Ini menunjukkan bahwa Islam mengakui peran aktif dan kreatif akal manusia dalam merumuskan pemahaman terhadap sumber-sumber ilahiah.

Meskipun terdapat resonansi metodologis, terdapat jurang pemisah yang tak terjembatani antara konstruktivisme radikal dan fondasi akidah Islam. Titik divergensi fundamental terletak pada status ontologis Kebenaran itu sendiri. Konstruktivisme radikal, dengan menempatkan semua realitas sebagai konstruksi mental, pada akhirnya bermuara pada relativisme absolut sebuah pandangan yang menihilkan eksistensi kebenaran objektif yang independen dari pikiran manusia. Pandangan ini secara diametral bertentangan dengan pilar utama akidah Islam: keyakinan pada eksistensi Kebenaran yang Mutlak, Objektif, dan Transenden. Kebenaran ini adalah Allah SWT, yang salah satu nama-Nya yang paling esensial adalah *Al-Haqq* (Yang Maha Benar). Al-Qur'an secara tegas menyatakan: "Demikianlah, karena sesungguhnya Allah, Dialah Al-Haqq (Kebenaran yang mutlak) dan sesungguhnya apa saja yang mereka seru selain Allah, itulah yang batil."³⁰⁷. Dalam

paradigma Islam, realitas ciptaan-Nya (*al-khalq*) adalah manifestasi dari Kebenaran-Nya dan memiliki eksistensi yang nyata dan objektif, bukan sekadar proyeksi mental atau konsensus sosial. Menolak realitas objektif ini sama dengan menolak Sang Pencipta Realitas itu sendiri.

Paradigma Islam menawarkan sebuah sintesis yang elegan dan canggih untuk mendamaikan dialektika ini. Sintesis tersebut terletak pada perbedaan krusial antara *Al-Haqq* (Kebenaran Absolut itu sendiri) dan *fahm al-insan* (pemahaman atau konstruksi manusia terhadap Kebenaran tersebut). *Al-Haqq* bersifat tunggal, mutlak, transenden, dan berada di luar jangkauan pemahaman manusia secara paripurna. Sementara itu, *fahm* (pemahaman) kita terhadap *Al-Haqq* baik yang termanifestasi dalam teks suci maupun dalam alam semesta (*ayat qauniyyah*) bersifat relatif, parsial, terbatas, dan secara inheren merupakan sebuah proses konstruksi. Pemahaman ini dibentuk oleh keterbatasan kognitif, perangkat linguistik, konteks sosio-historis, dan kondisi spiritual individu³⁰⁸. Inilah yang menjelaskan mengapa terdapat keragaman tafsir Al-Qur'an dan perbedaan pendapat dalam fikih, tanpa harus menafikan bahwa sumbernya (Al-Qur'an dan Sunnah) adalah manifestasi dari Kebenaran yang satu. Dengan demikian, tugas manusia bukanlah "menciptakan" kebenaran dari ketiadaan, melainkan terlibat dalam sebuah perjalanan intelektual dan spiritual seumur hidup (*rihlah 'ilmiyyah*) untuk terus-menerus "mendekati" dan "menyelaraskan diri" dengan Kebenaran Absolut tersebut, dengan panduan wahyu dan nalar yang tercerahkan (*al-*

'*aql al-salim*'). Konstruktivisme, sebagai sebuah paradigma epistemologis, menawarkan lensa yang berharga untuk memahami dinamika pembentukan pengetahuan manusia. Ia secara akurat menggambarkan bagaimana pemahaman kita tentang dunia, termasuk pemahaman keagamaan, adalah produk dari interpretasi dan interaksi yang aktif. Tradisi intelektual Islam, khususnya melalui metodologi *ijtihad*, menunjukkan pengakuan implisit terhadap proses konstruktif ini. Namun, kerangka teologis Islam menarik garis demarkasi yang tegas terhadap konsekuensi relativistik dari konstruktivisme radikal. Fondasi akidah Islam yang berpusat pada Allah sebagai *Al-Haqq* (Kebenaran Absolut) mengafirmasi adanya sebuah Realitas objektif yang transenden. Sintesisnya adalah sebuah model epistemologis yang matang: Realitas objektif itu ada dan bersifat mutlak, sementara upaya manusia untuk memahaminya adalah sebuah proses konstruksi yang bersifat relatif, plural, dan dinamis. Dalam perspektif ini, pencarian ilmu bukanlah arogansi untuk menciptakan realitas, melainkan sebuah bentuk kerendahan hati dan ibadah sebuah upaya tak kenal lelah untuk mendekatkan persepsi subjektif kita pada Realitas Objektif Yang Maha Benar.

Menuju Sintesis Psikologi yang Holistik

Psikologi modern, sebagai sebuah disiplin ilmiah, telah memberikan kontribusi monumental dalam memetakan kompleksitas perilaku dan proses mental manusia. Dari laboratorium Wundt hingga revolusi kognitif, ilmu ini telah berhasil

menyingkap berbagai mekanisme yang mendasari persepsi, pembelajaran, memori, dan emosi. Namun, di balik kemajuannya yang pesat, tersimpan sebuah krisis epistemologis yang mendalam: fragmentasi pemahaman tentang hakikat manusia³⁰⁹. Setiap mazhab besar dalam psikologi behaviorisme, kognitivisme, psikoanalisis, humanisme, hingga konstruktivisme beroperasi dari seperangkat asumsi ontologis dan metodologis yang berbeda, yang pada akhirnya menghasilkan potret manusia yang parsial dan seringkali kontradiktif. Manusia direduksi menjadi organisme yang merespons stimuli, prosesor informasi yang serupa komputer, kumpulan dorongan bawah sadar, atau agen yang mencari aktualisasi diri semata.

Analisis dari lensa teologi dan filsafat Islam menyoroti bahwa fragmentasi ini bukanlah kelemahan aksidental, melainkan konsekuensi logis dari paradigma sekuler-materialistik yang mendasarinya³¹⁰. Dengan menyingkirkan dimensi spiritual dan teleologis (tujuan akhir) dari eksistensi, psikologi Barat secara inheren membatasi cakrawala penjelajahannya pada fenomena yang dapat diobservasi dan diukur secara empiris-positivistik. Akibatnya, pertanyaan-pertanyaan fundamental tentang makna hidup, tujuan eksistensi, moralitas, dan hubungan manusia dengan Yang Transenden seringkali dianggap berada di luar batas penyelidikan ilmiah yang sah. Artikel ini berargumen bahwa paradigma tauhid Islam menawarkan sebuah kerangka konseptual yang tidak hanya mampu mengatasi krisis fragmentasi ini, tetapi juga menyediakan fondasi bagi perumusan sebuah model psikologi

yang benar-benar holistik dan otentik. Sebuah langkah awal menuju sintesis adalah dekonstruksi kritis terhadap kepingan-kepingan berharga yang ditawarkan oleh psikologi Barat. Tidak ada teori yang harus ditolak secara mentah-mentah, namun tidak ada pula yang dapat diterima tanpa penyesuaian radikal pada level asumsi dasarnya. Behaviorisme, misalnya, yang dipelopori oleh tokoh seperti B.F. Skinner, memberikan pemahaman mendalam tentang bagaimana lingkungan dan proses pembiasaan (*conditioning*) membentuk perilaku³¹¹. Konsep ini selaras dengan penekanan Islam pada pentingnya menciptakan lingkungan yang saleh (*bi'ah shalihah*) dan pembiasaan amal baik (*tarbiyah*). Namun, kelemahannya terletak pada determinisme radikalnya yang menafikan agensi bebas (*ikhtiyar*) dan kesadaran internal, sebuah pandangan yang bertentangan dengan konsep pertanggungjawaban manusia sebagai *khalifah* di muka bumi³¹².

Revolusi kognitif datang sebagai koreksi, mengembalikan fokus pada "kotak hitam" pikiran dan peran akal (*reason*) dalam memproses informasi. Teori-teori kognitif, seperti yang dikembangkan oleh Aaron Beck, sangat bermanfaat dalam menjelaskan bagaimana skema berpikir dan keyakinan inti memengaruhi kondisi emosional dan perilaku³¹³. Namun, model ini seringkali terjebak dalam analogi manusia sebagai mesin komputasi, mengabaikan dimensi kebijaksanaan (*hikmah*), intuisi spiritual (*firâsah*), dan peran hati (*qalb*) sebagai organ persepsi spiritual yang melampaui rasionalitas murni. Sementara itu, mazhab humanistik yang diusung oleh Abraham Maslow dan Carl Rogers,

menggarisbawahi potensi luhur dan dorongan inheren manusia menuju aktualisasi diri³¹⁴. Konsep ini beresonansi kuat dengan gagasan Islam tentang *fitrah*, yaitu kodrat suci manusia yang cenderung kepada kebaikan dan kebenaran³¹⁵. Akan tetapi, humanisme yang antroposentris seringkali menempatkan "diri" sebagai puncak tujuan, tanpa mengaitkan aktualisasi tersebut pada sumber dan tujuan transendental, yaitu pengabdian kepada Tuhan.

Terakhir, konstruktivisme mengingatkan kita pada subjektivitas realitas, bahwa setiap individu membangun pemahamannya sendiri melalui lensa pengalaman dan interpretasi personal³¹⁶. Wawasan ini penting untuk menghargai keragaman pengalaman manusia. Namun, jika dibawa ke titik ekstrem tanpa ditopang oleh jangkar kebenaran objektif yang bersumber dari wahyu, ia berisiko jatuh ke dalam jurang relativisme absolut, di mana semua narasi dianggap sama validnya dan kebenaran universal menjadi mustahil. Dengan demikian, setiap mazhab menawarkan sebuah fragmen kebenaran, namun tak satupun dari mereka yang mampu menyajikan gambaran manusia yang utuh makhluk yang bersifat fisik-biologis, psikologis-rasional, sosial, dan spiritual secara simultan.

Di sinilah paradigma tauhid menawarkan potensi sintesis yang koheren. Tauhid, atau keesaan absolut Tuhan, bukan sekadar kredo teologis, melainkan sebuah prinsip epistemologis yang fundamental: ia menyiratkan kesatuan dalam penciptaan, kesatuan dalam kebenaran, dan kesatuan dalam tujuan hidup³¹⁷. Dalam kerangka tauhid, realitas fisik dan metafisik, rasio dan wahyu, ilmu dan iman, bukanlah entitas yang saling bertentangan, melainkan

manifestasi dari satu sumber tunggal. Paradigma ini menyediakan "met-framework" yang mampu menampung dan mengintegrasikan berbagai kepingan wawasan psikologis ke dalam sebuah bangunan yang utuh dan bermakna.

Pusat dari antropologi Islam adalah konsep *nafs* (jiwa atau diri), sebuah entitas yang jauh lebih dinamis dan komprehensif daripada konsep "psyche" atau "self" dalam psikologi Barat. *Nafs* bukanlah entitas yang statis, melainkan sebuah medan perjuangan internal yang memiliki berbagai tingkatan kesadaran dan kecenderungan. Al-Qur'an dan tradisi kenabian mengidentifikasi setidaknya tiga tingkatan utama *nafs* yang merepresentasikan sebuah spektrum perkembangan spiritual-psikologis:

1. *Nafs al-Ammarah bi al-Su'* (Jiwa yang Mendorong pada Kejahatan): Ini adalah level paling dasar dari jiwa, yang didominasi oleh hasrat hewani, impuls egoistik, dan dorongan instingtual tanpa kendali moral atau spiritual. Ia adalah sumber dari keserakahan, kemarahan, dan hawa nafsu yang tak terkendali³¹⁸. Wawasan dari psikoanalisis tentang "id" dan behaviorisme tentang respons stimulus-respons dapat dipetakan, meskipun tidak ekuivalen, pada level operasional *nafs* ini.
2. *Nafs al-Lawwamah* (Jiwa yang Mengecam Diri Sendiri): Pada level ini, kesadaran moral mulai bangkit. Jiwa mulai merasakan penyesalan atas kesalahan, terlibat dalam dialog internal antara yang benar dan yang salah, dan berjuang untuk memperbaiki diri. Inilah arena hati nurani, tempat pertarungan

antara *fitrah* dan hawa nafsu³¹⁹. Teori kognitif tentang metakognisi dan evaluasi diri, serta konsep "superego" dalam psikoanalisis, dapat memberikan wawasan operasional tentang mekanisme *nafs* pada tahap ini.

3. *Nafs al-Mutma'innah* (Jiwa yang Tenang): Ini adalah tingkatan tertinggi jiwa yang telah mencapai kedamaian, ketenteraman, dan harmoni melalui kepasrahan dan ketaatan penuh kepada Tuhan. Jiwa pada level ini telah berhasil menyucikan dirinya (*tazkiyah*) dan beroperasi selaras dengan *fitrah*-nya, merasakan kebahagiaan sejati yang bersumber dari hubungan vertikal dengan Sang Pencipta³²⁰. Konsep aktualisasi diri dari psikologi humanistik menemukan pemenuhan tertingginya di sini, namun dalam kerangka teosentris, di mana "diri" teraktualisasi secara sempurna justru ketika ia meniadakan egoismenya dalam pengabdian kepada Tuhan.

Model hierarkis-dinamis dari *nafs* ini secara inheren mengintegrasikan aspek-aspek yang dipisahkan oleh psikologi Barat. Ia mengakui dorongan biologis (domain behaviorisme), proses kognitif dan konflik moral (domain kognitivisme dan psikoanalisis), serta potensi luhur untuk mencapai ketenangan dan pemenuhan (domain humanisme), namun menempatkan semuanya dalam sebuah kerangka perjalanan spiritual menuju Tuhan.

Dengan fondasi konseptual yang kokoh ini, tantangan bagi para ilmuwan, pemikir, dan praktisi Muslim saat ini adalah untuk bergerak melampaui diskursus kritik dan komparasi, menuju fase

konstruksi dan formulasi. Ini menuntut perumusan sebuah model psikologi yang otentik, yang berakar pada wahyu namun tetap terbuka dan bahkan proaktif dalam melakukan verifikasi empiris. Upaya ini bukanlah sebuah penolakan terhadap metode ilmiah, melainkan sebuah undangan untuk memperluas cakrawalanya agar mampu meneliti fenomena-fenomena yang selama ini terabaikan, seperti efek psikologis dari ibadah (*shalat*, puasa, *dzikr*), peran konsep sabar (*sabr*) dan syukur (*shukr*) dalam resiliensi, serta pengembangan instrumen psikometrik yang valid untuk mengukur variabel-variabel seperti tingkat ketakwaan (*taqwa*) atau ketenangan jiwa (*sakinah*)³²¹.

Pengembangan terapi berbasis *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa) bisa menjadi salah satu manifestasi praktis dari sintesis ini. Model terapeutik semacam ini akan mengintegrasikan teknik-teknik kognitif-behavioral yang terbukti efektif dengan intervensi spiritual yang bersumber dari Al-Qur'an dan Sunnah, seperti refleksi (*tafakkur*), zikir, doa, dan introspeksi diri (*muhasabah*)³²². Tujuannya bukan hanya menghilangkan simtom patologis, tetapi juga untuk memfasilitasi transformasi individu secara menyeluruh, membantunya bergerak dari dominasi *nafs al-ammarah* menuju kedamaian *nafs al-mutma'innah*.

Perjalanan menuju sintesis psikologi yang holistik adalah sebuah proyek intelektual dan spiritual yang monumental. Analisis terhadap teori-teori psikologi Barat dari lensa Islam memperlihatkan bahwa mereka adalah kepingan-kepingan mozaik yang berharga namun tidak lengkap. Paradigma tauhid, dengan

konsep *nafs*-nya yang multifaset, menawarkan perekat yang mampu menyatukan kepingan-kepingan tersebut menjadi sebuah gambar manusia yang utuh, koheren, dan bermakna. Langkah ke depan menuntut keberanian untuk melampaui kritik dan memulai konstruksi membangun sebuah disiplin psikologi yang berakar pada kebenaran transenden namun teruji dalam realitas empiris. Sebuah psikologi yang tidak hanya berhenti pada deskripsi tentang "apa itu manusia", tetapi secara sadar dan sistematis berupaya menuntunnya untuk menjadi jawaban atas pertanyaan "untuk apa manusia diciptakan", yaitu untuk mengenal dan mengabdikan kepada Penciptanya, dan dengan demikian, menemukan kedamaian yang sejati.

Aplikasi Teori Psikologi dalam Konteks Pendidikan Islam

Behaviorisme dalam Pendidikan Islam

Dalam lanskap pemikiran psikologi, behaviorisme tampil sebagai sebuah mazhab yang memfokuskan analisisnya secara eksklusif pada perilaku yang dapat diamati (*overt behavior*) dan menafikan proses mental internal seperti pikiran, perasaan, atau kesadaran sebagai subjek studi yang valid. Dipelopori oleh pemikir seperti John B. Watson, Ivan Pavlov, dan B.F. Skinner, paradigma ini berargumen bahwa perilaku manusia bukanlah hasil dari kehendak bebas yang abstrak, melainkan respons yang terkondisi terhadap stimulus dari lingkungan eksternal. Teori ini berlandaskan pada dua pilar utama: pengkondisian klasik (*classical conditioning*) dan pengkondisian operan (*operant conditioning*). Pengkondisian operan, yang

dikembangkan oleh Skinner, menjadi sangat relevan dalam konteks pendidikan karena postulatnya bahwa perilaku dapat dibentuk, diperkuat, atau dihilangkan melalui konsekuensi yang mengikutinya, yakni melalui mekanisme penguatan (*reinforcement*) dan hukuman (*punishment*)³²³.

Jika ditelaah secara kontemplatif, prinsip-prinsip fundamental behaviorisme ini sejatinya memiliki resonansi yang kuat dengan beberapa konsep pedagogis dalam tradisi Islam. Pendidikan Islam, atau *tarbiyah Islamiyah*, secara inheren mengakui pentingnya lingkungan dan pembiasaan (*habituation*) dalam membentuk karakter dan perilaku seorang individu. Konsep-konsep seperti pemberian ganjaran (*tsawab*) atas perbuatan baik dan sanksi (*'iqab*) atas perbuatan tercela adalah instrumen pedagogis yang telah lama dikenal dalam literatur Islam. Al-Qur'an sendiri secara konsisten menyajikan model penguatan positif dan negatif. Janji akan surga (Jannah) dengan segala kenikmatannya merupakan bentuk penguatan positif yang paling ultimate bagi orang-orang yang beriman dan beramal saleh. Sebaliknya, ancaman neraka (Nar) berfungsi sebagai bentuk hukuman yang diharapkan dapat mencegah manusia dari perbuatan maksiat. Firman Allah SWT, "Balasan kebaikan tidak lain adalah kebaikan (pula)," merupakan penegasan lugas atas hukum sebab-akibat perilaku yang berorientasi pada ganjaran³²⁴.

Aplikasi praktis dari penguatan (*reinforcement*) dalam kelas bernuansa Islami dapat diwujudkan dalam berbagai bentuk. Seorang guru dapat memberikan pujian (penguatan sosial),

senyuman, atau bahkan hadiah kecil (penguatan material) kepada siswa yang berhasil menghafal ayat Al-Qur'an, menunjukkan adab yang baik, atau membantu temannya. Praktik semacam ini sejalan dengan sunnah Nabi Muhammad SAW yang kerap memberikan apresiasi dan dorongan semangat kepada para sahabatnya untuk memotivasi mereka dalam kebaikan. Hadis-hadis yang meriwayatkan tentang pahala berlipat ganda untuk amal tertentu berfungsi sebagai penguat spiritual yang sangat efektif³²⁵. Namun, perlu digarisbawahi bahwa dalam perspektif Islam, penguatan eksternal ini hanyalah sarana, bukan tujuan. Tujuan akhirnya adalah menumbuhkan kesadaran internal dan keikhlasan (*niyyah*) agar setiap perbuatan dilakukan semata-mata untuk mencari ridha Allah SWT, bukan karena tergiur oleh imbalan duniawi semata³²⁶.

Di sisi lain, konsep hukuman (*punishment*) dalam behaviorisme juga menemukan padanannya dalam konsep '*iqab* atau *ta'zir* dalam fikih pendidikan Islam. Namun, aplikasinya menuntut kehati-hatian dan harus berada dalam koridor etika yang ketat. Jika behaviorisme murni mungkin memandang hukuman sebagai alat mekanistik untuk menekan perilaku yang tidak diinginkan, pendidikan Islam memandangnya sebagai langkah korektif yang bersifat edukatif (*mendidik*), proporsional, dan merupakan pilihan terakhir setelah metode nasihat dan bimbingan tidak berhasil. Hukuman tidak boleh bersifat merendahkan martabat manusia atau menimbulkan trauma fisik dan psikologis. Selain itu, prinsip pembiasaan (*habituation*) yang ditekankan dalam behaviorisme adalah inti dari banyak praktik ibadah dalam Islam. Perintah untuk membiasakan

anak-anak shalat sejak usia tujuh tahun dan memberikan sanksi edukatif pada usia sepuluh tahun jika mereka meninggalkannya adalah contoh paling konkret dari aplikasi prinsip pembiasaan yang diperkuat secara bertahap³²⁷. Repetisi shalat lima waktu setiap hari, puasa di bulan Ramadan setiap tahun, dan zikir secara rutin merupakan proses pengkondisian spiritual yang bertujuan untuk membentuk kebiasaan yang mengakar dalam jiwa seorang Muslim.

Kendati demikian, adopsi behaviorisme ke dalam pendidikan Islam tidak bisa dilakukan secara membabi buta. Kritik paling fundamental terhadap behaviorisme adalah sifatnya yang reduksionistis dan deterministik, yang mengabaikan dimensi internal manusia seperti niat (*niyyah*), iman, dan kesadaran ruhaniah. Islam, sebaliknya, menempatkan niat sebagai fondasi dari segala amal. Sebuah perilaku yang tampak baik secara lahiriah bisa menjadi sia-sia jika tidak dilandasi oleh niat yang tulus karena Allah. Hal ini ditegaskan dalam hadis yang sangat populer, "Sesungguhnya setiap amalan bergantung pada niatnya"³²⁸. Oleh karena itu, harmonisasi antara behaviorisme dan pendidikan Islam meniscayakan sebuah sintesis: teknik-teknik behavioristik seperti penguatan dan pembiasaan dapat digunakan sebagai "kerangka" atau "metode" untuk membentuk perilaku lahiriah, namun harus senantiasa diisi dengan "ruh" berupa penanaman akidah, internalisasi nilai, dan pembinaan niat yang ikhlas. Tanpa pengisian ruhani ini, pendidikan hanya akan menghasilkan "robot-robot" yang berperilaku baik karena terkondisi oleh faktor eksternal, bukan individu yang bertakwa karena kesadaran internal³²⁹.

Teori behaviorisme menawarkan serangkaian instrumen yang pragmatis dan efektif untuk diterapkan dalam konteks pendidikan Islam, khususnya dalam aspek pembentukan perilaku dan pembiasaan disiplin. Konsep penguatan dan hukuman selaras dengan prinsip *tsawab* dan *'iqab* yang telah lama dikenal dalam tradisi Islam. Namun, aplikasinya harus melalui proses islamisasi yang cermat, di mana teknik-teknik tersebut tidak dipandang sebagai tujuan akhir, melainkan sebagai jembatan untuk mencapai tujuan yang lebih tinggi, yaitu pembentukan karakter mulia yang berlandaskan pada kesadaran tauhid dan keikhlasan niat. Dengan demikian, terjadi sebuah integrasi yang harmonis antara pembinaan perilaku eksternal (*syari'ah*) dan pengembangan kondisi spiritual internal (*haqiqah*), yang merupakan esensi dari pendidikan Islam yang komprehensif.

Kognitivisme dalam Pendidikan Islam

Peralihan paradigma dari behaviorisme menuju kognitivisme menandai sebuah revolusi dalam psikologi pendidikan. Jika behaviorisme memandang proses belajar sebagai respons mekanistik terhadap stimulus eksternal, kognitivisme justru menyelami "kotak hitam" pikiran manusia, memfokuskan analisisnya pada proses mental internal seperti persepsi, memori, pengolahan informasi, dan penyelesaian masalah³³⁰. Teori ini berpandangan bahwa individu bukan sekadar penerima pasif, melainkan partisipan aktif yang secara sadar membangun pengetahuan dan pemahamannya tentang dunia. Dalam konteks

pendidikan Islam, yang secara inheren menekankan peran sentral akal (*'aql*) dan refleksi (*tafakkur*), prinsip-prinsip kognitivisme menawarkan sebuah kerangka kerja pedagogis yang sangat relevan dan potensial untuk diintegrasikan. Artikel ini akan mengupas prinsip-prinsip fundamental kognitivisme dan menganalisis resonansinya dengan khazanah intelektual dan spiritual Islam, serta implikasinya bagi praktik pendidikan Islam kontemporer.

Salah satu pilar utama kognitivisme diletakkan oleh Jean Piaget, yang memperkenalkan konsep-konsep krusial seperti skema, asimilasi, dan akomodasi. Skema adalah kerangka mental atau struktur kognitif yang kita gunakan untuk mengorganisasi pengetahuan. Proses belajar terjadi melalui dua mekanisme: asimilasi, yaitu ketika individu mengintegrasikan informasi baru ke dalam skema yang sudah ada, dan akomodasi, yaitu saat individu harus memodifikasi atau menciptakan skema baru karena informasi yang diterima tidak sesuai dengan kerangka yang lama³³¹. Teori Piaget menyiratkan bahwa perkembangan kognitif anak terjadi secara bertahap dan terstruktur. Bagi seorang pendidik Muslim, pemahaman ini krusial untuk merancang kurikulum dan materi ajar yang sesuai dengan tahap perkembangan kognitif peserta didik, memastikan bahwa materi yang bersifat abstrak atau kompleks diperkenalkan pada waktu yang tepat. Ini selaras dengan prinsip *tadarruj* (bertahap) dalam penyampaian ilmu, di mana pengetahuan dibangun lapis demi lapis sesuai kapasitas pemahaman sang murid. Perspektif kognitivisme diperkaya lebih lanjut oleh Lev Vygotsky dengan teori sosio-kulturalnya. Vygotsky

berargumen bahwa perkembangan kognitif tidak dapat dipisahkan dari konteks sosial dan budaya. Konsepnya yang paling terkenal, Zona Perkembangan Proksimal (ZPD), merujuk pada jarak antara apa yang dapat dicapai seorang pelajar secara mandiri dengan apa yang dapat dicapainya dengan bimbingan seorang yang lebih berpengetahuan (*More Knowledgeable Other* - MKO), seperti guru, orang tua, atau teman sebaya³³². Di sinilah proses pembelajaran yang efektif terjadi. Kerangka Vygotsky ini memiliki paralel yang kuat dengan model pendidikan Islam tradisional. Figur seorang *murabbi* (pendidik-pembimbing) atau *syekh* tidak hanya berfungsi sebagai penyampai informasi, tetapi sebagai MKO yang memfasilitasi "scaffolding" (pemberian dukungan sementara) bagi *murid* (peserta didik) untuk melintasi ZPD mereka. Tradisi *halaqah* (lingkaran studi) dan pentingnya *suhbah* (kebersamaan dan bimbingan) dengan guru adalah manifestasi nyata dari pembelajaran sosial yang menjadi inti dari teori Vygotsky³³³.

Integrasi kognitivisme ke dalam pendidikan Islam menemukan landasan teologisnya yang paling kokoh dalam penekanan Al-Qur'an terhadap penggunaan akal. Berulang kali kitab suci mendorong manusia untuk melakukan *tafakkur* (refleksi mendalam), *tadabbur* (kontemplasi ayat), dan *ta'addul* (penggunaan intelek). Firman Allah SWT dalam Surah Ali 'Imran ayat 190-191 secara eksplisit menggambarkan karakteristik *ulul albab* (orang-orang yang berakal) sebagai mereka yang senantiasa mengingat Allah sambil merenungkan penciptaan langit dan bumi. Proses perenungan ini adalah sebuah aktivitas kognitif tingkat tinggi yang melibatkan

observasi, analisis, dan sintesis untuk sampai pada kesimpulan makrifat tentang keagungan Sang Pencipta³³⁴. Dengan demikian, tujuan pendidikan Islam bukanlah sekadar transfer pengetahuan (*ta'lim*), melainkan pemberdayaan akal untuk memahami tanda-tanda (ayat) Allah, baik yang tersurat (*qauliyah*) maupun yang tersirat di alam semesta (*kauniyah*).

Lebih jauh lagi, cabang kognitivisme modern yang dikenal sebagai metakognisi kemampuan untuk "berpikir tentang berpikir" menawarkan titik temu yang menarik dengan konsep spiritual dalam Islam. Metakognisi melibatkan kesadaran dan kontrol individu atas proses kognitifnya sendiri, seperti merencanakan strategi belajar, memonitor pemahaman, dan mengevaluasi hasil pembelajaran³³⁵. Proses ini secara konseptual beririsan dengan praktik *muhasabah* (introspeksi atau evaluasi diri) dalam tradisi Islam. Jika metakognisi adalah evaluasi proses intelektual untuk tujuan akademis, maka *muhasabah* adalah evaluasi proses internal (niat, pikiran, perasaan) dan eksternal (tindakan) untuk tujuan spiritual, yaitu penyucian jiwa (*tazkiyatun nafs*) dan perbaikan hubungan dengan Allah. Seorang pendidik Muslim dapat mengintegrasikan keduanya, melatih siswa untuk tidak hanya merefleksikan "bagaimana saya belajar matematika dengan lebih baik?" tetapi juga "bagaimana pengetahuan matematika ini mendekatkan saya kepada pemahaman tentang keteraturan ciptaan Allah?".

Teori kognitivisme menyediakan lensa yang sangat berharga untuk memperkaya dan mengafirmasi praktik-praktik pedagogis

dalam pendidikan Islam. Dengan memandang peserta didik sebagai pembangun pengetahuan yang aktif, mengakui pentingnya tahapan perkembangan kognitif, serta menggarisbawahi peran vital interaksi sosial dalam pembelajaran, kognitivisme selaras dengan semangat intelektual dan spiritual Islam. Namun, integrasi ini tidak boleh bersifat mekanis. Prinsip-prinsip kognitivisme harus disaring dan diadaptasi melalui *tasawwur Islam* (pandangan dunia Islam) yang utuh, di mana tujuan akhir pendidikan bukanlah semata-mata kecerdasan kognitif, melainkan terbentuknya pribadi yang holistik (*insan kamil*) seorang hamba yang menggunakan akalanya untuk mengenal Tuhannya, memahami perannya di dunia, dan berkontribusi pada peradaban dengan landasan iman dan akhlak mulia³³⁶.

Humanisme dalam Pendidikan Islam

Wacana humanisme dalam tradisi pemikiran Barat sering kali dipahami sebagai suatu gerakan filosofis dan etis yang menempatkan manusia, dengan akal budi dan martabatnya, sebagai pusat dari segala realitas (antroposentrisme)³³⁷. Namun, ketika diskursus ini ditarik ke dalam kerangka epistemologi Islam, ia mengalami redefinisi dan reorientasi fundamental. Humanisme dalam konteks Pendidikan Islam bukanlah sebuah pemujaan terhadap otonomi manusia yang tercerabut dari nilai-nilai transendental, melainkan sebuah pengakuan terhadap kedudukan mulia manusia sebagai makhluk ciptaan Tuhan yang memiliki potensi luhur untuk diemban. Paradigma ini bersifat teosentris, di

mana kemanusiaan menemukan makna dan puncaknya bukan dalam dirinya sendiri, melainkan dalam hubungannya dengan Sang Pencipta, Allah SWT. Pendidikan Islam, dengan demikian, secara inheren bersifat humanistik dalam arti bahwa ia bertujuan untuk memanusiakan manusia mengaktualisasikan seluruh potensi kemanusiaannya sesuai dengan cetak biru ilahiah yang telah ditetapkan³³⁸.

Landasan ontologis humanisme Islam tertanam kokoh dalam Al-Quran, yang menyajikan konsepsi luhur tentang manusia. Manusia diciptakan dalam "bentuk yang sebaik-baiknya" (*fi ahsani taqwim*), dianugerahi akal (*aql*), kehendak bebas (*ikhtiyar*), dan kapasitas untuk menyerap ilmu pengetahuan, sebagaimana tersirat dalam kisah penciptaan Adam AS yang diajarkan "nama-nama (segala sesuatu)" oleh Allah³³⁹. Lebih dari itu, manusia dipercayakan dua mandat agung: sebagai hamba Allah (*abdullah*) dan sebagai khalifah di muka bumi (*khalifatullah fil ardh*). Posisi sebagai *abdullah* menuntut ketundukan total kepada Tuhan, yang justru membebaskan manusia dari perbudakan terhadap hawa nafsu dan materi. Sementara itu, peran sebagai khalifah mengimplikasikan tanggung jawab untuk mengelola, memakmurkan, dan menjaga keharmonisan alam semesta dengan bekal ilmu dan akhlak³⁴⁰. Pendidikan Islam, dalam perspektif ini, menjadi medium esensial untuk membimbing individu agar mampu menyeimbangkan dan menyinergikan kedua peran fundamental tersebut, sebuah proses yang oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas disebut sebagai *ta'dib* pembinaan adab yang mencakup ilmu, iman, dan amal secara

integral³⁴¹. Implikasi pedagogis dari humanisme teosentris ini sangat mendalam dan komprehensif. Pertama, ia menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif yang memiliki martabat, keunikan, dan *fitrah* (potensi bawaan untuk mengakui Tuhan dan cenderung pada kebaikan)³⁴². Proses pendidikan tidak boleh bersifat indoktrinatif atau represif, melainkan harus dialogis, partisipatif, dan memotivasi daya nalar kritis (tafakkur dan tadabbur). Al-Quran sendiri berulang kali mendorong manusia untuk menggunakan akalunya dalam mengamati fenomena alam dan sosial³⁴³. Oleh karena itu, seorang pendidik Muslim dituntut untuk menjadi fasilitator yang membangkitkan kesadaran intelektual dan spiritual peserta didik, bukan sekadar transfer informasi secara mekanis. Sebagaimana nasihat Ali bin Abi Thalib yang masyhur: "Didiklah anak-anakmu sesuai dengan zamannya, karena mereka hidup bukan di zamanmu"³⁴⁴. Nasihat ini menggarisbawahi pentingnya pendekatan pendidikan yang dinamis, relevan, dan menghargai individualitas serta konteks zaman peserta didik.

Kedua, kurikulum dalam pendidikan Islam yang humanistik harus dirancang secara holistik-integratif. Tidak boleh ada dikotomi antara ilmu-ilmu agama (*ulum al-din*) dan ilmu-ilmu umum atau kauniyah (*ulum al-kawn*). Keduanya dipandang sebagai jalan untuk mengenal keagungan Tuhan; yang satu melalui wahyu-Nya, yang lain melalui tanda-tanda (ayat) ciptaan-Nya di alam semesta. Sejarah keemasan peradaban Islam menyaksikan bagaimana para ilmuwan seperti Ibnu Sina, Al-Farabi, dan Ibnu Rusyd mampu menjadi sosok polimatik yang menguasai kedokteran, filsafat, dan ilmu-ilmu

keislaman secara bersamaan³⁴⁵. Visi ini menolak reduksionisme yang hanya mementingkan aspek spiritual sambil mengabaikan perkembangan intelektual dan fisik, atau sebaliknya, mengejar keunggulan sains dan teknologi tanpa landasan etika dan spiritualitas. Tujuan akhirnya adalah membentuk *insan kamil* (manusia paripurna) yang memiliki kecerdasan intelektual, kematangan emosional, kedalaman spiritual, dan kepekaan sosial.

Humanisme dalam Pendidikan Islam adalah sebuah konsepsi yang kaya dan otentik, berakar pada pandangan dunia tauhid. Ia bukanlah adaptasi dari humanisme sekuler, melainkan sebuah visi pendidikan yang menempatkan pemuliaan martabat manusia dalam kerangka pengabdian kepada Tuhan. Dengan mengakui potensi akal, spiritual, dan amanah kekhalifahan yang diemban setiap individu, pendidikan Islam bercita-cita untuk melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas secara akademis, tetapi juga berakhlak mulia, berkesadaran spiritual, dan mampu memberikan kontribusi positif bagi peradaban kemanusiaan. Revitalisasi spirit humanisme teosentris ini menjadi krusial di era modern untuk menjawab tantangan zaman dan mengembalikan pendidikan Islam pada misinya yang paling fundamental: membentuk manusia seutuhnya³⁴⁶.

Konstruktivisme dan Potensi Fitrah Anak Didik

Dalam lanskap pemikiran pendidikan kontemporer, terjadi pergeseran paradigma yang fundamental dari model behavioristik yang memandang peserta didik sebagai penerima pasif

pengetahuan (tabula rasa), menuju pendekatan yang lebih humanis dan berpusat pada siswa³⁴⁷. Di antara berbagai teori yang mengemuka, konstruktivisme menonjol sebagai kerangka kerja epistemologis dan pedagogis yang berpengaruh. Teori ini berpendapat bahwa pengetahuan tidak ditransfer secara utuh dari pendidik ke peserta didik, melainkan dibangun (dikonstruksi) secara aktif oleh individu melalui interaksi dengan lingkungannya dan restrukturisasi skema kognitif yang telah ada³⁴⁸. Pada saat yang sama, dalam khazanah pemikiran Islam, konsep *fitrah* menawarkan sebuah landasan ontologis yang mendalam mengenai hakikat manusia, yang menyatakan bahwa setiap anak dilahirkan dengan potensi bawaan untuk mengakui kebenaran, kebaikan, dan tauhid. Artikel ini secara kontemplatif akan menganalisis titik temu dan sinergi antara teori konstruktivisme dan konsep *fitrah*, serta mengeksplorasi bagaimana sintesis keduanya dapat mengoptimalkan potensi anak didik dalam sebuah kerangka pendidikan yang holistik dan bermakna.

Konstruktivisme, yang akarnya dapat dilacak pada pemikiran Jean Piaget dan Lev Vygotsky, secara esensial menolak pandangan bahwa pikiran adalah bejana kosong yang menunggu untuk diisi. Piaget, melalui teorinya tentang perkembangan kognitif, mengemukakan bahwa anak-anak secara aktif membangun pemahaman mereka tentang dunia melalui proses asimilasi (mengintegrasikan informasi baru ke dalam skema yang ada) dan akomodasi (memodifikasi skema yang ada untuk menampung informasi baru)³⁴⁹. Proses ini bersifat individual dan digerakkan oleh rasa ingin tahu intrinsik. Sementara itu, Vygotsky menambahkan

dimensi sosial yang krusial, dengan menyatakan bahwa konstruksi pengetahuan sangat dimediasi oleh interaksi sosial, bahasa, dan budaya dalam apa yang disebutnya *Zone of Proximal Development* (ZPD), yaitu area di mana seorang anak dapat mencapai pemahaman baru dengan bimbingan dari orang dewasa atau teman sebaya yang lebih kompeten³⁵⁰. Implikasi pedagogis dari pandangan ini sangat signifikan: peran pendidik bergeser dari seorang "pemberi informasi" menjadi seorang "fasilitator" yang merancang lingkungan belajar yang kaya, mengajukan pertanyaan yang memprovokasi pemikiran, dan menyediakan perancah (*scaffolding*) yang memungkinkan peserta didik membangun pengetahuannya sendiri secara mandiri.

Di sisi lain, konsep fitrah dalam Islam memberikan fondasi teologis dan filosofis yang unik tentang potensi bawaan anak didik. Fitrah secara harfiah berarti "ciptaan asli" atau "sifat bawaan". Al-Quran secara eksplisit menyebutkan dalam Surah Ar-Rum ayat 30: "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (tetaplah atas) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu. Tidak ada perubahan pada fitrah Allah. (Itulah) agama yang lurus; tetapi kebanyakan manusia tidak mengetahuinya"³⁵¹. Ayat ini menegaskan bahwa manusia diciptakan dengan predisposisi primordial untuk mengakui Tuhan dan cenderung pada kebenaran. Potensi ini diperkuat oleh Hadis Nabi Muhammad yang diriwayatkan oleh Al-Bukhari dan Muslim, "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah. Kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi"³⁵². Hadis ini secara jelas mengindikasikan dua hal: pertama, adanya potensi spiritual

dan moral yang inheren dalam diri setiap anak. Kedua, peran krusial lingkungan dalam hal ini orang tua sebagai pendidik pertama dalam memelihara atau justru mengaburkan potensi fitrah tersebut. Dengan demikian, dari perspektif Islam, anak didik bukanlah lembaran kosong, melainkan individu yang telah dibekali potensi dasar untuk belajar, beriman, dan berakhlak mulia.

Sinergi antara kedua konsep ini menjadi sangat jelas ketika dianalisis secara berdampingan. Jika konstruktivisme menyediakan *metodologi* tentang bagaimana pengetahuan dibangun, maka fitrah menyediakan *substansi* dan *tujuan* dari proses pembangunan tersebut. Keduanya sama-sama menolak model pendidikan pasif dan mengakui adanya potensi internal dalam diri peserta didik. Konstruktivisme menyebutnya sebagai struktur kognitif dan rasa ingin tahu, sementara Islam menyebutnya fitrah. Peran pendidik sebagai fasilitator dalam konstruktivisme sangat selaras dengan peran seorang *murabbi* (pendidik) dalam Islam, yang tugasnya bukan "mengisi" tetapi "merawat," "menumbuhkan," dan "membimbing" potensi fitrah agar berkembang secara optimal menuju pengenalan akan Tuhan (*ma'rifatullah*) dan perwujudan akhlak mulia³⁵³. Proses belajar melalui pengalaman dan interaksi sosial yang diusung Vygotsky juga menemukan resonansinya dalam ajaran Islam yang mendorong manusia untuk melakukan *tafakkur* (refleksi) terhadap *ayat-ayat kauniyah* (tanda-tanda kebesaran Tuhan di alam semesta) sebagai sarana untuk membangun pengetahuan yang bermuara pada keimanan³⁵⁴.

Dengan demikian, mengintegrasikan prinsip-prinsip konstruktivisme ke dalam kerangka pendidikan yang berlandaskan

fitrah dapat menghasilkan sebuah model pedagogi yang komprehensif. Dalam model ini, kurikulum dan metode pengajaran dirancang untuk merangsang rasa ingin tahu bawaan anak, mendorong mereka untuk bereksplorasi, bertanya, dan menemukan jawaban melalui pengalaman langsung. Namun, proses penemuan ini tidak dibiarkan tanpa arah. Pendidik sebagai fasilitator sekaligus *murabbi* akan memberikan bimbingan yang halus (*scaffolding*) untuk memastikan bahwa konstruksi pengetahuan yang terjadi tidak hanya valid secara ilmiah dan logis, tetapi juga selaras dengan nilai-nilai luhur yang terkandung dalam fitrah itu sendiri. Tujuan akhirnya bukan sekadar menghasilkan individu yang cerdas secara kognitif, melainkan membentuk insan kamil manusia paripurna yang mampu mengaktualisasikan seluruh potensinya, baik intelektual, emosional, maupun spiritual, dalam sebuah keharmonisan yang utuh³⁵⁵. Oleh karena itu, sintesis antara konstruktivisme dan fitrah menawarkan sebuah jalan untuk melampaui dikotomi antara pendidikan modern dan pendidikan agama, menuju sebuah visi pendidikan yang benar-benar memanusiakan manusia.

Menyelami Konsep Ta'allum dan Tadrib dalam Pembentukan Insan Kamil

Dalam cakrawala pemikiran pendidikan global, pencarian model pembelajaran yang efektif tidak pernah berhenti. Setiap paradigma menawarkan kerangka kerja untuk mentransfer pengetahuan dan membentuk keterampilan. Namun, psikologi belajar dalam tradisi Islam menawarkan sebuah perspektif yang melampaui sekadar

transmisi informasi kognitif. Pendidikan Islam bertujuan untuk membentuk *insan kamil* pribadi yang paripurna melalui proses yang mengintegrasikan kecerdasan intelektual, kematangan emosional, dan kesadaran spiritual. Di jantung proses ini terdapat dua konsep fundamental yang saling melengkapi: *ta'allum* (proses belajar) dan *tadrib* (latihan pembiasaan). Artikel ini akan mengupas secara mendalam esensi kedua konsep tersebut dan bagaimana sinerginya membentuk fondasi bagi pendidikan karakter yang holistik.

Pengertian dan Prinsip Ta'allum: Proses Belajar Berbasis Kesadaran Ilahiah

Ta'allum, yang berakar dari kata Arab *'alima* (mengetahui), lebih dari sekadar aktivitas belajar pasif. Ia adalah sebuah proses sadar dan bertujuan untuk memperoleh ilmu (*'ilm*) yang didasari oleh niat (*niyyah*) yang lurus, yakni untuk mendekatkan diri kepada Allah SWT dan memahami tanda-tanda kebesaran-Nya di alam semesta. Prinsip fundamental ini termaktub dalam wahyu pertama yang diturunkan kepada Nabi Muhammad SAW, yaitu perintah "*Iqra'*" (Bacalah!). Perintah ini bukan hanya seruan untuk membaca teks secara literal, melainkan sebuah undangan kontemplatif untuk "membaca" alam semesta, diri sendiri, dan ayat-ayat Tuhan sebagai sumber ilmu pengetahuan yang tak terbatas³⁵⁶. Dengan demikian, *ta'allum* dalam Islam adalah sebuah perjalanan intelektual sekaligus spiritual.

Prinsip utama yang membedakan *ta'allum* dari konsep belajar sekuler adalah orientasi teosentrisnya. Setiap ilmu, baik yang

berkaitan dengan agama (*'ulum naqliyyah*) maupun sains alam (*'ulum 'aqliyyah*), dipandang sebagai manifestasi dari kebijaksanaan Tuhan. Oleh karena itu, proses belajar haruslah berlangsung seumur hidup, sebagaimana disiratkan dalam sabda Nabi Muhammad SAW yang mendorong umatnya untuk menuntut ilmu tanpa henti³⁵⁷. Ulama besar seperti Imam Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Ihya' 'Ulum al-Din*, menekankan bahwa *ta'allum* harus diiringi dengan *adab* (etika), yaitu rasa hormat dan kerendahan hati di hadapan guru serta ilmu itu sendiri. Bagi Al-Ghazali, ilmu yang tidak melahirkan rasa takut (*khasyah*) kepada Allah dan tidak memperbaiki akhlak pemiliknya adalah ilmu yang sia-sia, karena tujuan akhir dari *ta'allum* adalah pemurnian jiwa (*tazkiyatun nafs*)³⁵⁸.

Proses belajar seringkali direduksi menjadi aktivitas mekanistik untuk akuisisi keterampilan dan informasi yang bersifat utilitarian. Namun, dalam khazanah peradaban Islam, terdapat sebuah konsep yang jauh lebih kaya dan mendalam: *ta'allum*. Berasal dari akar kata Arab *'alima* (mengetahui, menyadari, memiliki pengetahuan), *ta'allum* secara morfologis menandakan sebuah proses internalisasi ilmu (*'ilm*) yang dilakukan secara sadar, reflektif, dan berkelanjutan oleh sang penuntut ilmu (*muta'allim*). Ini bukan sekadar aktivitas belajar pasif, melainkan sebuah proses sadar dan bertujuan untuk memperoleh ilmu yang didasari oleh niat (*niyyah*) yang lurus, yakni untuk mendekatkan diri kepada Allah SWT dan memahami tanda-tanda kebesaran-Nya (*ayatullah*) di alam semesta. Prinsip fundamental ini termaktub dalam wahyu pertama

yang diturunkan kepada Nabi Muhammad SAW, yaitu perintah "*Iqra'*!" (Bacalah!)³⁵⁹. Perintah ini, sebagaimana dianalisis oleh para mufasir dan filsuf Muslim, bukanlah hanya seruan untuk membaca teks secara literal, melainkan sebuah undangan kontemplatif untuk "membaca" alam semesta, diri sendiri (*anfus*), dan ayat-ayat Tuhan sebagai sumber ilmu pengetahuan yang tak terbatas³⁶⁰. Dengan demikian, *ta'allum* dalam Islam adalah sebuah perjalanan intelektual sekaligus spiritual, sebuah proses menjadi yang terus-menerus digerakkan oleh kerinduan akan kebenaran hakiki.

Prinsip utama yang membedakan *ta'allum* dari konsep belajar sekuler adalah orientasi teosentrisnya yang radikal. Dalam paradigma ini, Tuhan bukanlah entitas yang terpisah dari realitas yang dipelajari, melainkan Sumber, Objek, dan Tujuan akhir dari segala pengetahuan³⁶¹. Setiap disiplin ilmu, baik yang berkaitan dengan wahyu (*'ulum naqliyyah*) seperti Tafsir dan Hadis, maupun yang berbasis pada observasi dan rasio (*'ulum 'aqliyyah*) seperti fisika, biologi, dan matematika, pada hakikatnya dipandang sebagai jalan untuk memahami manifestasi dari kebijaksanaan dan kekuasaan Tuhan. Syed Naquib al-Attas secara tegas menyatakan bahwa Islam tidak mengenal dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum; keduanya adalah refleksi dari satu sumber kebenaran yang sama³⁶². Konsekuensinya, proses *ta'allum* haruslah berlangsung seumur hidup, sebuah pencarian tanpa henti sebagaimana disiratkan dalam sabda Nabi Muhammad SAW yang mendorong umatnya untuk menuntut ilmu tanpa kenal batas waktu dan tempat³⁶³. Perspektif ini mengubah belajar dari sekadar kewajiban

kurikuler menjadi sebuah ibadah eksistensial, di mana setiap penemuan ilmiah atau pemahaman filosofis dapat menjadi momen zikir dan pengagungan terhadap Sang Pencipta.

Jika orientasi teosentris merupakan fondasi filosofis *ta'allum*, maka *adab* (etika, tata krama yang benar) adalah pilar metodologisnya. Tanpa *adab*, proses pencarian ilmu berisiko menjadi aktivitas intelektual yang angkuh dan kering secara spiritual. Ulama besar Hujjatul Islam Imam Al-Ghazali, dalam magnum opusnya, *Ihya' 'Ulum al-Din* (Menghidupkan Kembali Ilmu-Ilmu Agama), memberikan elaborasi paling komprehensif mengenai urgensi *adab* dalam proses *ta'allum*³⁶⁴. Bagi Al-Ghazali, *adab* mencakup kerendahan hati (*tawadhu'*) di hadapan samudera ilmu Tuhan, rasa hormat yang mendalam kepada guru sebagai pewaris para nabi, serta kesucian niat dalam belajar. Ia berpendapat bahwa ilmu yang bermanfaat (*al-'ilm al-nafi'*) adalah ilmu yang secara inheren mampu mengubah sang penuntut ilmu. Transformasi ini terwujud dalam dua aspek krusial: tumbuhnya rasa takut yang dilandasi pengagungan (*khasyah*) kepada Allah, dan pemurnian jiwa (*tazkiyatun nafs*). *Khasyah* bukanlah ketakutan irasional, melainkan sebuah keadaan batin yang lahir dari kesadaran mendalam akan keagungan Tuhan dan keterbatasan diri sebuah sentimen yang Al-Qur'an nyatakan sebagai ciri khas para ulama atau orang-orang berilmu³⁶⁵. Ilmu yang tidak melahirkan *khasyah* dan tidak memperbaiki akhlak pemiliknya, menurut Al-Ghazali, adalah ilmu yang sia-sia dan bahkan bisa menjadi hijab yang menjauhkan seseorang dari Tuhan³⁶⁶.

Paradigma *ta'allum* menawarkan sebuah koreksi fundamental terhadap krisis yang dihadapi pendidikan modern, yang seringkali terjebak dalam instrumentalisme, fragmentasi pengetahuan, dan pengabaian terhadap pembentukan karakter. Visi *ta'allum* yang mengintegrasikan akal dan kalbu, sains dan spiritualitas, serta pengetahuan dan etika, menjadi sangat relevan. Dengan menempatkan kembali tujuan akhir pendidikan pada pencerahan jiwa dan pengabdian kepada Tuhan, *ta'allum* menolak komodifikasi ilmu dan mengembalikannya pada fungsinya yang luhur: sebagai sarana untuk mengenal diri, mengenal Tuhan, dan menjadi rahmat bagi seluruh alam. Dalam konteks ini, reintegrasi prinsip-prinsip *ta'allum* seperti niat yang lurus, *adab* kepada guru dan ilmu, serta tujuan akhir berupa *khasyah* dan *tazkiyah* dapat menjadi fondasi untuk mereformasi kurikulum dan pedagogi, menghasilkan bukan hanya teknokrat yang kompeten, tetapi juga insan kamil yang berintegritas spiritual dan moral³⁶⁷. *Ta'allum* lebih dari sekadar istilah teknis dalam pedagogi Islam; ia adalah sebuah paradigma epistemologis yang utuh dan transformatif. Ia mendefinisikan belajar sebagai perjalanan suci yang mengawinkan penajaman intelek dengan penyucian jiwa, digerakkan oleh imperatif wahyu dan berorientasi sepenuhnya kepada Tuhan.

Dengan menjadikan *adab* sebagai fondasi etis dan *tazkiyatun nafs* sebagai tujuan ultimanya, *ta'allum* menawarkan sebuah visi pendidikan yang tidak hanya mencerdaskan akal, tetapi juga mencerahkan ruh. Di tengah tantangan zaman yang menuntut kearifan lebih dari sekadar informasi, revitalisasi

semangat *ta'allum* menjadi sebuah keniscayaan untuk melahirkan generasi yang tidak hanya menguasai dunia, tetapi juga memahami makna keberadaannya di hadapan Sang Pencipta.

Tadrib: Latihan Pembiasaan sebagai Inkubator Akhlak Mulia

Jika *ta'allum* adalah dimensi teoretis dan kognitif dari pembelajaran, maka *tadrib* adalah dimensi praktis dan behavioralnya. *Tadrib* merujuk pada latihan yang sistematis, berulang, dan konsisten yang bertujuan untuk menanamkan suatu keterampilan atau sifat hingga menjadi kebiasaan (*malakah*) yang mendarah daging. Dalam konteks pembentukan akhlak, *tadrib* adalah mekanisme psikologis untuk mengubah pengetahuan tentang kebaikan menjadi perbuatan baik yang spontan dan alami. Ini adalah proses internalisasi nilai-nilai luhur yang diperoleh melalui *ta'allum* ke dalam tindakan nyata sehari-hari. Tanpa *tadrib*, ilmu hanya akan berhenti di ranah wacana dan gagal termanifestasi dalam karakter.

Praktik ibadah dalam Islam sesungguhnya sarat dengan unsur *tadrib*. Shalat lima waktu, misalnya, adalah *tadrib* bagi disiplin, manajemen waktu, kebersihan, dan kekhusyukan. Puasa di bulan Ramadan adalah *tadrib* intensif untuk melatih kesabaran, pengendalian diri, dan empati terhadap sesama. Demikian pula dengan zakat dan sedekah yang merupakan *tadrib* untuk menumbuhkan sifat dermawan dan melepaskan diri dari belenggu materialisme. Praktik-praktik ini, ketika dilakukan secara rutin dan penuh kesadaran, secara bertahap akan membentuk pola perilaku

dan respons emosional yang selaras dengan nilai-nilai Islam, yang pada akhirnya membuahkan *akhlaqul karimah* (akhlak yang mulia)³⁶⁸. *Tadrib* adalah jembatan yang menghubungkan antara apa yang kita ketahui (*'ilm*) dengan siapa diri kita (*shakhsiyyah*).

Secara etimologis, *ta'allum* berasal dari akar kata yang sama dengan *'ilm* (ilmu), merujuk pada proses akuisisi, pemahaman, dan penguasaan korpus pengetahuan secara kognitif. Ia berfokus pada ranah intelektual: mengetahui dalil, memahami argumen, membedakan antara yang benar dan yang salah, serta menguasai kerangka teoretis suatu disiplin³⁶⁹. Dalam konteks etika, *ta'allum* berarti mempelajari ayat-ayat Al-Qur'an dan Hadis tentang kesabaran, keikhlasan, atau kedermawanan; memahami definisi filosofisnya, serta mengetahui ganjaran dan konsekuensinya. Tanpa *ta'allum*, tindakan akan menjadi buta, tanpa dasar, dan rentan terhadap penyimpangan. Ia adalah kompas yang memberikan arah moral.

Di sisi lain, *tadrib* berasal dari kata kerja *darraba*, yang berarti melatih, membiasakan, atau mendisiplinkan secara berulang-ulang (*training, drilling, habituation*). Fokusnya bukan pada "apa yang diketahui," melainkan pada "bagaimana sesuatu itu dilakukan" hingga menjadi sifat alami. *Tadrib* adalah mekanisme psikologis dan spiritual untuk menginternalisasi nilai-nilai luhur yang diperoleh melalui *ta'allum* ke dalam tindakan nyata sehari-hari. Ia adalah proses transisi dari *knowing that* (pengetahuan proposisional) ke *knowing how* (pengetahuan prosedural) dalam ranah moral³⁷⁰. Tanpa *tadrib*, ilmu hanya akan menjadi ornamen intelektual yang

rapuh, berhenti di ranah wacana dan gagal termanifestasi dalam krisis moral atau pilihan etis spontan. Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *lhyā' 'Ulūm al-Dīn*, secara implisit menggarisbawahi pentingnya proses ini, di mana ilmu (*'ilm*) harus diikuti dengan amal (*'amal*), dan amal yang diulang-ulang akan membentuk kondisi batin (*ḥāl*), yang jika menetap akan menjadi karakter atau disposisi permanen (*maqām* atau *malakah*) ³⁷¹.

Proses transformasi dari pengetahuan kognitif menjadi karakter melalui *tadrib* dapat dianalisis melalui lensa psikologi modern dan filsafat etika klasik. *Tadrib* pada dasarnya adalah sebuah rekayasa perilaku (*behavioral engineering*) yang bertujuan membentuk kebiasaan-kebiasaan baik. Proses ini melibatkan beberapa tahapan psikologis yang kompleks.

Pertama, adalah fase upaya sadar dan paksaan diri (*takalluf* atau *mujahadah*). Pada tahap awal, melakukan suatu kebaikan terasa berat dan tidak alami karena bertentangan dengan kebiasaan lama atau hawa nafsu (*nafs*). Seseorang secara sadar "memaksa" dirinya untuk bersabar saat marah, untuk bangun menunaikan shalat malam, atau untuk menyisihkan hartanya guna bersedekah. Fase ini sering kali diiringi oleh disonansi kognitif, yaitu ketidaknyamanan psikologis antara keinginan internal dan tindakan yang dipaksakan ³⁷². Namun, persistensi dalam fase ini adalah prasyarat mutlak untuk kemajuan.

Kedua, melalui repetisi yang konsisten (*tikrār*), tindakan yang awalnya berat tersebut mulai membentuk jalur-jalur neural baru di dalam otak, sebuah fenomena yang kini dikenal sebagai

neuroplastisitas³⁷³. Setiap kali sebuah tindakan kebaikan diulang, koneksi sinaptik yang terkait dengan perilaku tersebut diperkuat. Secara bertahap, tindakan itu memerlukan lebih sedikit energi kognitif dan usaha sadar. Ia mulai beralih dari korteks prefrontal (pusat penalaran dan pengambilan keputusan) ke area ganglia basalis (pusat kebiasaan) di otak³⁷⁴.

Ketiga, proses ini mengarah pada terbentuknya disposisi jiwa yang stabil (*malakah*). *Malakah* adalah sebuah konsep sentral dalam etika Islam, yang dipopulerkan oleh filsuf seperti Ibn Miskawayh. Ia mendefinisikan *malakah* sebagai "disposisi jiwa yang mendorongnya untuk melakukan tindakan-tindakan tertentu tanpa memerlukan pemikiran atau deliberasi"³⁷⁵. Ini adalah titik di mana kebaikan tidak lagi menjadi sebuah "aksi" yang dipikirkan, melainkan menjadi sebuah "refleks" karakter. Seseorang tidak lagi "berusaha untuk sabar," melainkan ia "adalah seorang yang sabar." Kebaikan telah menjadi *second nature*. Inilah puncak dari *tadrib*: internalisasi nilai secara penuh, di mana perilaku eksternal telah menyatu secara harmonis dengan kondisi batin, menciptakan pribadi yang otentik (*shakhsiyyah*) dan berintegritas.

Praktik ibadah dalam Islam, jika dipahami secara substansial, merupakan kurikulum *tadrib* yang paling sistematis dan komprehensif. Setiap rukun Islam dan ibadah sunnah dirancang tidak hanya sebagai bentuk ketaatan ritual, tetapi juga sebagai latihan intensif untuk membentuk *malakah-malakah* spesifik.

- Shalat Lima Waktu: Ini adalah *tadrib* fundamental bagi disiplin diri, manajemen waktu, dan kesadaran spiritual (*mindfulness*).

Kewajiban melaksanakannya pada waktu-waktu yang presisi menanamkan kesadaran spasio-temporal yang sakral, melatih individu untuk menundukkan agenda duniawinya di hadapan panggilan ilahi ³⁷⁶. Gerakan fisik yang teratur, dari berdiri (*qiyām*) hingga sujud (*sujūd*), adalah *tadrib* bagi kerendahan hati fisik dan psikologis. Tuntutan untuk *khusyū'* (konsentrasi penuh) adalah latihan meditasi aktif untuk memfokuskan pikiran dan mengendalikan perhatian, sebuah keterampilan yang sangat relevan di era distraksi digital saat ini.

- Puasa Ramadan (*Ṣawm*): Puasa adalah *tadrib* intensif selama sebulan penuh bagi fakultas pengendalian diri (*self-regulation*) dan penundaan gratifikasi (*delayed gratification*). Dengan menahan diri dari kebutuhan biologis dasar (makan, minum, dan hasrat seksual) dari fajar hingga senja, seorang Muslim melatih "otot" kemauannya untuk mengendalikan impuls ³⁷⁷. Lebih dari itu, rasa lapar dan haus yang dialami secara kolektif berfungsi sebagai *tadrib* empati, menumbuhkan solidaritas sosial dan kepekaan terhadap penderitaan kaum fakir miskin, sebagaimana ditegaskan dalam banyak Hadis tentang keutamaan memberi makan orang yang berbuka ³⁷⁸.
- Zakat dan Sedekah: Praktik ini adalah *tadrib* yang paling efektif untuk mendekonstruksi egoisme dan melepaskan diri dari belenggu materialisme. Dengan secara rutin mengeluarkan sebagian dari harta yang dicintai, sebagaimana diisyaratkan dalam Al-Qur'an, "Kamu sekali-kali tidak sampai kepada kebajikan (yang sempurna), sebelum kamu menafkahkan

sebahagian harta yang kamu cintai" (QS. Ali 'Imran ³⁷⁹: 92), seorang individu melatih jiwanya untuk memprioritaskan nilai-nilai spiritual di atas kepemilikan materi. Ini adalah reorientasi ontologis, dari *homo economicus* yang akumulatif menjadi *homo islamicus* yang distributif dan altruistik ³⁸⁰.

Tadrib bukanlah sekadar repetisi mekanis tanpa jiwa. Ia adalah sebuah pedagogi transformatif yang secara sadar dan sistematis menjembatani kesenjangan antara pengetahuan (*'ilm*) dan kepribadian (*shakhsiyyah*). Dalam arsitektur pembentukan akhlak, *ta'allum* menyediakan peta jalan dan kompas moral, sementara *tadrib* adalah perjalanan itu sendiri langkah demi langkah, latihan demi latihan yang mengukir jalur-jalur kebaikan pada jiwa hingga menjadi topografi karakter yang permanen. Praktik ibadah ritual dalam Islam, ketika dihayati esensinya, menyediakan arena *tadrib* yang sempurna untuk proses inkubasi ini. Pada akhirnya, *tadrib* adalah alkimia spiritual yang mengubah emas pengetahuan teoretis menjadi esensi hidup dari seorang insan yang berakhlak mulia, di mana mengetahui kebaikan, menginginkan kebaikan, dan melakukan kebaikan telah menyatu dalam simfoni karakter yang koheren dan indah.

Keselarasan Teori Belajar dan Konsep Pendidikan Islam

Sinergi antara *ta'allum* dan *tadrib* menunjukkan sebuah model psikologi belajar yang luar biasa koheren dan komprehensif. Keduanya tidak dapat dipisahkan; *ta'allum* tanpa *tadrib* akan menghasilkan individu yang cerdas secara intelektual tetapi kering

secara spiritual dan rapuh secara moral. Sebaliknya, *tadrib* tanpa landasan *ta'allum* yang kuat akan melahirkan tindakan-tindakan ritualistik yang kosong dari makna dan pemahaman. *Ta'allum* memberikan "peta" dan "kompas" (pengetahuan dan tujuan), sementara *tadrib* adalah "perjalanan" itu sendiri (praktik dan pembiasaan). Kombinasi keduanya menciptakan sebuah siklus pembelajaran yang transformatif: ilmu menginspirasi amal, dan amal akan memperdalam pemahaman terhadap ilmu.

Konsep ini sejatinya beresonansi dengan beberapa teori belajar modern. Misalnya, Teori Belajar Eksperiensial (Experiential Learning Theory) dari David Kolb yang menyatakan bahwa pembelajaran yang efektif terjadi melalui siklus pengalaman konkret, observasi reflektif, konseptualisasi abstrak, dan eksperimentasi aktif³⁸¹. *Ta'allum* dapat dipadankan dengan tahap konseptualisasi dan refleksi, sementara *tadrib* selaras dengan tahap pengalaman konkret dan eksperimentasi. Namun, keunggulan kerangka Islam terletak pada landasan spiritualnya yang memberikan tujuan akhir yang transenden, yaitu mencapai keridaan Allah. Dengan demikian, keselarasan antara *ta'allum* dan *tadrib* tidak hanya relevan untuk konteks pendidikan agama, tetapi juga menawarkan paradigma yang kuat untuk pendidikan karakter di era modern yang sering kali mengalami disorientasi nilai.

Wacana pendidikan kontemporer sering kali terjebak dalam sebuah fragmentasi paradigmatis. Di satu sisi, terdapat penekanan yang luar biasa pada pengembangan domain kognitif, yang diukur melalui serangkaian tes terstandarisasi yang berfokus pada

penguasaan informasi dan keterampilan analitis. Di sisi lain, muncul keprihatinan yang mendalam mengenai erosi karakter, etika, dan makna hidup di kalangan generasi terdidik ³⁸². Dikotomi antara "mengetahui yang baik" (*knowing the good*) dan "melakukan yang baik" (*doing the good*) menjadi jurang yang semakin lebar. Kondisi ini mendorong para pemikir untuk mencari kembali model-model pendidikan yang lebih integratif, yang mampu menyatukan kecerdasan intelektual, kematangan emosional, dan keluhuran perilaku dalam satu tarikan napas pedagogis. Dalam konteks inilah, eksplorasi terhadap warisan intelektual Islam menjadi relevan, khususnya melalui konsep *ta'allum* dan *tadrib* yang menawarkan sebuah visi pendidikan yang utuh.

Dalam kerangka epistemologi Islam, ilmu (*al-'ilm*) bukanlah sekadar akumulasi data yang bersifat netral-nilai. Ilmu adalah cahaya (*nur*) yang diturunkan oleh Tuhan untuk membimbing manusia dari kegelapan (*dzulumat*) menuju terang (*nur*). Proses pemerolehan ilmu ini, yang disebut *ta'allum*, berakar kuat pada perintah ilahiah pertama, *Iqra'* (Bacalah!) ³⁸³. *Ta'allum* melampaui sekadar transfer informasi; ia merupakan sebuah aktivitas intelektual dan spiritual yang bertujuan untuk memahami realitas, baik yang bersifat fisik maupun metafisik, yang pada puncaknya akan melahirkan *khasyah* (rasa takjub dan tunduk) kepada Sang Pencipta. Al-Qur'an secara tegas menyatakan bahwa hanya mereka yang berilmu yang mampu memiliki *khasyah* sejati kepada Allah ³⁸⁴. Dengan demikian, *ta'allum* menyediakan fondasi kognitif, peta konseptual, dan kompas teleologis yang mengarahkan seluruh

aktivitas belajar manusia menuju tujuan yang transenden. Namun, Islam menegaskan bahwa pengetahuan yang tidak termanifestasi dalam tindakan adalah sia-sia. Di sinilah peran krusial *tadrib* masuk. Berakar dari kata *daraba* yang berarti melatih atau membiasakan, *tadrib* adalah proses internalisasi ilmu ke dalam jiwa melalui latihan (*riyadhah*), pembiasaan (*'adah*), dan perjuangan spiritual (*mujahadah*) yang konsisten. *Tadrib* adalah jembatan yang menghubungkan ranah teoretis dengan ranah praktis, mengubah pengetahuan menjadi karakter (*akhlaq*) dan perilaku mulia. Ia adalah mekanisme psikologis yang membentuk disposisi internal seseorang sehingga perbuatan baik tidak lagi menjadi beban, melainkan menjadi kodrat kedua (*second nature*) yang mengalir secara alamiah. Hal ini selaras dengan sabda Nabi Muhammad SAW yang menekankan pentingnya konsistensi dalam beramal, "Amalan yang paling dicintai oleh Allah adalah yang paling berkelanjutan meskipun sedikit" ³⁸⁵.

Sinergi antara *ta'allum* dan *tadrib* menunjukkan sebuah model psikologi belajar yang luar biasa koheren dan komprehensif. Keduanya tidak dapat dipisahkan; *ta'allum* tanpa *tadrib* akan menghasilkan individu yang cerdas secara intelektual tetapi kering secara spiritual dan rapuh secara moral seorang sofis yang fasih ber retorika tentang kebaikan tanpa pernah merasakannya. Sebaliknya, *tadrib* tanpa landasan *ta'allum* yang kuat akan melahirkan tindakan-tindakan ritualistik yang kosong dari makna dan pemahaman sebuah otomatisme tanpa kesadaran. *Ta'allum* memberikan "peta" dan "kompas"

(pengetahuan dan tujuan), sementara *tadrib* adalah "perjalanan" itu sendiri (praktik dan pembiasaan). Kombinasi keduanya menciptakan sebuah siklus pembelajaran yang transformatif: ilmu menginspirasi amal, dan amal akan memperdalam pemahaman (*ma'rifah*) terhadap ilmu ³⁸⁶.

Konsep integral ini sejatinya beresonansi dengan beberapa teori belajar modern. Salah satu yang paling menonjol adalah Teori Belajar Eksperiensial (Experiential Learning Theory) dari David Kolb. Kolb berargumen bahwa pembelajaran yang efektif bukanlah proses linier, melainkan sebuah siklus holistik yang melibatkan empat tahap: Pengalaman Konkret (*Concrete Experience* - CE), Observasi Reflektif (*Reflective Observation* - RO), Konseptualisasi Abstrak (*Abstract Conceptualization* - AC), dan Eksperimentasi Aktif (*Active Experimentation* - AE) ³⁸⁷. Pembelajaran yang mendalam terjadi ketika seorang individu mampu bergerak secara fleksibel melalui keempat kuadran ini.

Jika dipetakan, kerangka *ta'allum-tadrib* menunjukkan paralelisme yang mengagumkan dengan siklus Kolb. *Ta'allum*, dalam esensinya sebagai proses perolehan dan pemahaman pengetahuan, dapat dipadankan dengan tahap Konseptualisasi Abstrak (AC), di mana prinsip, teori, dan konsep dipelajari, serta tahap Observasi Reflektif (RO), di mana individu merenungkan makna dan implikasi dari pengetahuan tersebut. Sementara itu, *tadrib*, sebagai proses praktik dan pembiasaan, selaras dengan tahap Pengalaman Konkret (CE), di mana individu secara langsung melakukan suatu tindakan atau amalan, dan tahap Eksperimentasi

Aktif (AE), di mana individu secara konsisten menerapkan dan mengadaptasi pengetahuannya dalam berbagai situasi untuk membentuk kebiasaan baru.

Namun, di balik kesamaan struktural ini, terdapat perbedaan filosofis yang fundamental. Keunggulan kerangka Islam terletak pada landasan spiritual dan tujuan akhir (*telos*) yang bersifat transenden. Siklus belajar Kolb, meskipun sangat efektif, pada dasarnya bersifat sekuler dan pragmatis, berorientasi pada pengembangan personal dan profesional dalam kerangka duniawi. Sebaliknya, siklus *ta'allum-tadrib* digerakkan oleh niat (*niyyah*) dan diorientasikan untuk mencapai tujuan tertinggi, yaitu keridaan Allah (*mardhatillah*)³⁸⁸. Dimensi vertikal inilah yang memberikan makna, bobot moral, dan daya tahan spiritual pada proses belajar. Dengan demikian, keselarasan antara *ta'allum* dan *tadrib* tidak hanya relevan untuk konteks pendidikan agama, tetapi juga menawarkan paradigma yang kuat untuk pendidikan karakter di era modern yang sering kali mengalami disorientasi nilai.

Eksplorasi terhadap konsep *ta'allum* dan *tadrib* menyingkap kekayaan psikologi belajar dalam khazanah pemikiran Islam. Model ini menawarkan sebuah pendekatan pendidikan yang secara inheren bersifat non-dikotomis, yang menolak pemisahan artifisial antara tubuh dan jiwa, dunia dan akhirat, serta ilmu dan amal. Ia secara alamiah menyatukan secara integral ranah kognitif (diwakili oleh *ta'allum*), afektif (termanifestasi dalam *niyyah*, *khasyah*, dan cinta), dan psikomotorik (diaktualisasikan melalui *tadrib*). Integrasi

ini sejalan dengan taksonomi tujuan pendidikan modern, namun dengan fondasi ontologis yang lebih kokoh ³⁸⁹.

Dengan menempatkan kesadaran ilahiah (*taqwa*) sebagai fondasi *ta'allum* dan menjadikan pembiasaan kebajikan sebagai esensi *tadrib*, pendidikan Islam meletakkan dasar yang kokoh untuk membentuk *insan kamil* pribadi paripurna yang tidak hanya unggul secara intelektual (*ulul albab*), tetapi juga luhur dalam akhlak (*akhlaq al-karimah*) dan matang dalam spiritualitas. Di tengah arus globalisasi dan tantangan zaman yang kompleks, revitalisasi paradigma *ta'allum-tadrib* bukan lagi sekadar nostalgia akademis, melainkan sebuah kebutuhan mendesak untuk membangun kembali peradaban yang berlandaskan pada ilmu yang mencerahkan dan amal yang mengangkat derajat kemanusiaan.

Peran Emosi dan Motivasi dalam Pembelajaran Islami

Proses pembelajaran dalam paradigma Islam melampaui sekadar transfer pengetahuan kognitif; ia merupakan sebuah perjalanan transformatif yang melibatkan seluruh esensi kemanusiaan, termasuk akal, jasad, dan ruh. Dalam kerangka holistik ini, emosi dan motivasi tidak dipandang sebagai elemen sekunder, melainkan sebagai pilar fundamental yang menentukan arah, kualitas, dan keberkahan ilmu yang diperoleh. Pembelajaran yang sejati adalah yang mampu menyentuh *qalb* (hati sanubari), membangkitkan kesadaran spiritual, dan mengarahkan setiap upaya intelektual sebagai bentuk ibadah kepada Allah SWT. Oleh karena itu, analisis mendalam terhadap peran emosi dari perspektif

ruhani dan *tarbiyah*, dinamika motivasi intrinsik dan ekstrinsik, serta peran sentral niat, ikhlas, dan harapan menjadi krusial untuk memahami hakikat pendidikan Islam yang komprehensif.

Emosi dalam Perspektif Ruhani dan Tarbiyah

Berbeda dengan psikologi sekuler yang sering kali memandang emosi sebagai respons biokimiawi semata, pemikiran Islam menempatkan emosi dalam dimensi ruhani yang lebih dalam. Emosi dianggap sebagai cerminan dari kondisi *qalb*, pusat kesadaran spiritual manusia. Imam Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Ihya' 'Ulum al-Din*, menguraikan bahwa hati dapat mengalami kondisi "sehat" atau "sakit", dan emosi adalah salah satu indikatornya³⁹⁰. Dalam konteks pembelajaran, *tarbiyah* (pendidikan dan pembinaan) bertujuan untuk memurnikan emosi, mengarahkannya dari dorongan nafsu hewani menuju kualitas spiritual yang luhur. Emosi seperti amarah (*ghadab*) yang tidak terkendali dianggap sebagai penyakit hati, sementara kesabaran (*sabr*) adalah buah dari keimanan yang kokoh.

Emosi-emosi kunci dalam proses pembelajaran Islami adalah pasangan dialektis antara *khauf* (rasa takut) dan *raja'* (rasa harap). *Khauf* bukanlah ketakutan yang melumpuhkan, melainkan rasa takwa dan gentar akan keagungan Allah yang mencegah seorang penuntut ilmu dari kesombongan intelektual (*ujub*) dan kemaksiatan. Di sisi lain, *raja'* adalah harapan yang membuncah akan rahmat dan karunia Allah, yang memberikan optimisme, ketahanan, dan kekuatan untuk terus belajar meskipun menghadapi

kesulitan³⁹¹. Keseimbangan antara keduanya menciptakan kondisi emosional yang stabil dan produktif. Al-Quran sendiri menegaskan pentingnya keseimbangan ini: "...Berdoalah kepada-Nya dengan rasa takut dan penuh harap..."³⁹². Selain itu, emosi seperti *mahabbah* (cinta kepada Allah, Rasul-Nya, dan ilmu) serta *syukur* (rasa terima kasih atas nikmat pemahaman) menjadi bahan bakar yang menjaga nyala semangat belajar agar tidak pernah padam.

Motivasi Intrinsik dan Ekstrinsik dalam Islam

Teori motivasi modern membedakan antara dorongan intrinsik (melakukan sesuatu karena kepuasan internal) dan ekstrinsik (melakukan sesuatu karena imbalan eksternal)³⁹³. Islam mengakomodasi kedua jenis motivasi ini namun meletakkannya dalam sebuah hierarki spiritual. Motivasi ekstrinsik, seperti keinginan untuk mendapatkan pengakuan sosial, nilai yang baik, atau bahkan imbalan surgawi (*jannah*), diakui sebagai pendorong awal yang absah. Janji-janji pahala dan surga dalam Al-Quran dan Hadis berfungsi sebagai katalisator ekstrinsik yang kuat untuk mendorong manusia berbuat kebaikan, termasuk menuntut ilmu.

Namun, tujuan akhir dari pendidikan Islam adalah mentransformasi motivasi ekstrinsik menjadi motivasi intrinsik yang murni. Motivasi intrinsik tertinggi dalam Islam adalah keinginan untuk meraih ridha Allah semata (*ibtigha' mardhatillah*). Pada tingkat ini, seorang pelajar tidak lagi terfokus pada imbalan, melainkan menemukan kepuasan dan ketenangan dalam proses belajar itu sendiri sebagai wujud pengabdian dan upaya

mendekatkan diri kepada Sang Pencipta. Ia belajar karena cinta kepada ilmu sebagai manifestasi kebijaksanaan Allah. Rasulullah SAW memperingatkan tentang motivasi yang salah, menggarisbawahi pentingnya niat yang lurus: “Barangsiapa menuntut ilmu yang seharusnya untuk mencari wajah Allah, namun ia tidak menuntutnya kecuali untuk mendapatkan kekayaan dunia, maka ia tidak akan mencium bau surga pada hari kiamat”³⁹⁴. Motivasi intrinsik inilah yang melahirkan ilmu yang bermanfaat (*ilmu nafi'*), yang tidak hanya memperkaya akal tetapi juga menyucikan jiwa.

Peran Niat, Ikhlas, dan Harapan terhadap Allah (Rasa Spiritual)

Jika motivasi adalah mesin penggerak, maka *niat* (intensi), *ikhlas* (ketulusan), dan *raja'* (harapan) adalah sistem kemudi dan bahan bakarnya. Ketiga elemen ini beroperasi pada level batiniah dan menjadi penentu nilai spiritual dari setiap aktivitas pembelajaran. Fondasi dari semua ini adalah *niat*, sebagaimana ditegaskan dalam hadis fundamental: “Sesungguhnya setiap amalan bergantung pada niatnya...”³⁹⁵. Dengan demikian, tindakan duduk di kelas, membaca buku, atau melakukan riset dapat bernilai ibadah agung atau sekadar aktivitas duniawi yang sia-sia di hadapan Allah, sepenuhnya bergantung pada niat yang terpatrit di dalam hati.

Niat yang lurus kemudian harus dimurnikan dengan *ikhlas*. *Ikhlas* adalah membersihkan niat dari segala bentuk campuran selain Allah, terutama dari *riya'* (pamer) dan keinginan untuk mendapatkan pujian manusia. Ia adalah ruh dari segala amal. Tanpa

ikhlas, ilmu yang luas sekalipun bisa menjadi bumerang yang menjerumuskan pemiliknya ke dalam kebinasaan. Al-Quran menggambarkan bahwa hanya mereka yang tulus yang akan selamat: “kecuali orang-orang yang menghadap Allah dengan hati yang bersih (*qalbin salim*)”³⁹⁶. *Ikhlas* menuntut introspeksi dan perjuangan batin (*mujahadah*) yang konstan untuk memastikan bahwa satu-satunya tujuan adalah Allah. Ulama besar Ibn Qayyim al-Jawziyya menjelaskan bahwa *ikhlas* adalah pilar utama agar amal diterima di sisi Allah³⁹⁷.

Terakhir, *raja'* atau harapan kepada Allah menjadi penopang yang menjaga konsistensi dalam belajar. Rasa spiritual ini memberikan keyakinan bahwa setiap tetes keringat, waktu yang dikorbankan, dan kesulitan yang dihadapi dalam menuntut ilmu tidak akan sia-sia di sisi Allah. Harapan akan pertolongan, pemahaman (*fahm*), dan ganjaran dari-Nya memberikan kekuatan psikologis untuk mengatasi frustrasi dan kelelahan. Kombinasi dari niat yang benar, keikhlasan yang terjaga, dan harapan yang tak putus kepada Allah inilah yang membentuk ekosistem ruhani yang ideal bagi seorang penuntut ilmu, mengubah proses belajar menjadi sebuah perjalanan spiritual yang penuh makna dan keberkahan.

Implikasi Teori Psikologi terhadap Kurikulum dan Metode Pembelajaran Islam

Pendidikan dalam paradigma Islam tidak sekadar proses transfer pengetahuan (*ta'lim*), tetapi sebuah upaya holistik untuk membina dan mengembangkan seluruh potensi manusia menuju

kesempurnaan sebagai *insan kamil*³⁹⁸. Tujuan luhur ini menuntut sebuah sistem pendidikan yang tidak hanya kaya akan nilai-nilai ilahiah, tetapi juga memahami secara mendalam subjek utamanya: manusia itu sendiri. Di sinilah ilmu psikologi, sebagai disiplin yang mengkaji perilaku dan proses mental manusia, menawarkan lensa analitis yang sangat relevan. Integrasi teori-teori psikologi modern ke dalam kerangka pendidikan Islam bukanlah upaya untuk melakukan "psikologisasi" ajaran agama, melainkan sebuah ikhtiar intelektual untuk memperkaya dan mengoptimalkan implementasi prinsip-prinsip *tarbiyah Islamiyah* (pendidikan Islam)³⁹⁹.

Penyesuaian Kurikulum Berbasis Psikologi dan Nilai-nilai Islam

Kurikulum dalam pendidikan Islam adalah jantung yang memompa nilai, pengetahuan, dan keterampilan kepada peserta didik. Secara tradisional, kurikulum ini berpusat pada wahyu, dengan Al-Qur'an dan As-Sunnah sebagai sumber primer⁴⁰⁰. Namun, agar materi tersebut dapat terinternalisasi secara efektif, penyusunannya harus mempertimbangkan kesiapan psikologis dan tahap perkembangan peserta didik. Di sinilah psikologi perkembangan kognitif, seperti yang digagas oleh Jean Piaget, memberikan kontribusi signifikan. Teori Piaget mengidentifikasi tahapan perkembangan intelektual dari sensorimotor, praoperasional, operasional konkret, hingga operasional formal⁴⁰¹. Implikasinya, materi kurikulum yang bersifat abstrak seperti konsep *tauhid* atau filosofi *syari'ah* tidak bisa diajarkan dengan metode yang sama kepada siswa sekolah dasar (tahap operasional konkret)

dan mahasiswa (tahap operasional formal). Untuk anak-anak, kurikulum harus disajikan melalui contoh-contoh nyata, kisah-kisah para nabi, dan aktivitas yang melibatkan pengalaman langsung. Sebaliknya, pada tingkat pendidikan yang lebih tinggi, kurikulum dapat dirancang untuk mendorong analisis kritis, penalaran logis, dan pemahaman mendalam terhadap dalil-dalil *aqli* dan *naqli*.

Lebih jauh, teori kecerdasan majemuk (Multiple Intelligences) dari Howard Gardner memperluas cakrawala penyusunan kurikulum agar lebih inklusif dan adil⁴⁰². Gardner menyatakan bahwa kecerdasan manusia tidak tunggal, melainkan terdiri dari berbagai modalitas seperti linguistik, logis-matematis, spasial, kinestetik, musikal, interpersonal, intrapersonal, dan naturalis. Kurikulum Islam yang terintegrasi psikologi akan merancang pengalaman belajar yang mengakomodasi keragaman ini. Misalnya, pembelajaran Al-Qur'an tidak hanya berfokus pada kecerdasan linguistik (hafalan dan pemahaman teks), tetapi juga dapat melibatkan kecerdasan musikal (seni melantunkan ayat), interpersonal (diskusi kelompok tentang tafsir), dan intrapersonal (refleksi pribadi atas makna ayat). Dengan demikian, kurikulum tidak lagi menjadi cetakan seragam yang memaksa semua individu masuk ke dalamnya, melainkan menjadi sebuah kerangka kerja yang luwes, yang mampu mengidentifikasi dan menumbuhkembangkan potensi unik setiap peserta didik sesuai fitrahnya, sejalan dengan firman Allah SWT yang menekankan pentingnya ilmu pengetahuan (QS. Al-Mujadilah[58]: 11)⁴⁰³.

Strategi dan Metode Pengajaran Islami Berbasis Teori Psikologi

Jika kurikulum adalah "apa" yang diajarkan, maka metode pengajaran adalah "bagaimana" materi itu disampaikan. Proses transformasi pengetahuan dan nilai sangat bergantung pada strategi yang digunakan oleh pendidik. Teori psikologi belajar menawarkan berbagai pendekatan yang dapat memperkaya metode pengajaran Islam. Teori behaviorisme, khususnya konsep penguatan (reinforcement) dari B.F. Skinner, dapat diadopsi secara bijaksana⁴⁰⁴. Pemberian penghargaan (*tsawab*) atas perilaku positif seperti rajin beribadah atau menunjukkan akhlak mulia, dan pemberian konsekuensi yang mendidik (*'iqab*) alih-alih hukuman yang merendahkan, sejalan dengan prinsip-prinsip pedagogi profetik yang dicontohkan oleh Nabi Muhammad SAW. Rasulullah SAW sering menggunakan pujian dan dorongan positif, sebagaimana diriwayatkan dalam banyak hadis, untuk menumbuhkan semangat para sahabat dalam kebaikan⁴⁰⁵.

Selanjutnya, paradigma psikologi kognitif dan konstruktivisme Vygotsky menggeser fokus dari pengajaran yang berpusat pada guru (teacher-centered) menjadi pembelajaran yang berpusat pada siswa (student-centered). Teori Zona Perkembangan Proksimal (Zone of Proximal Development) dari Vygotsky menyoroti pentingnya peran pendidik (*murabbi*) dan teman sebaya sebagai fasilitator dalam membantu siswa mencapai tingkat pemahaman yang lebih tinggi⁴⁰⁶. Metode seperti pembelajaran berbasis masalah (*problem-based learning*) dapat digunakan untuk mengkaji isu-isu *fiqh* kontemporer, sementara pembelajaran kooperatif

(*cooperative learning*) dapat diterapkan dalam proyek-proyek yang mendalami *sirah nabawiyah*. Strategi-strategi ini mendorong siswa untuk aktif membangun pemahaman mereka sendiri, bukan sekadar menerima informasi secara pasif. Hal ini sangat selaras dengan semangat Al-Qur'an yang berulang kali mengajak manusia untuk berpikir (*tafakkarun*), merenung (*tadabbarun*), dan menggunakan akal (*ta'qilun*).

Sementara itu, psikologi humanistik yang dipelopori oleh Carl Rogers dan Abraham Maslow menekankan pentingnya lingkungan belajar yang aman, suportif, dan penuh empati⁴⁰⁷. Pendidik dalam perspektif ini berperan sebagai fasilitator yang menghargai keunikan setiap individu. Pendekatan ini mencerminkan esensi hubungan antara guru dan murid dalam tradisi Islam, di mana seorang guru bukan hanya pengajar (*mu'allim*), tetapi juga pembimbing rohani (*mursyid*) yang memancarkan kasih sayang dan menjadi teladan (*uswatun hasanah*). Dengan menciptakan iklim psikologis yang positif, siswa akan merasa lebih termotivasi secara intrinsik untuk belajar dan mengembangkan dirinya secara utuh, mencakup aspek spiritual, emosional, dan intelektual.

Evaluasi Pembelajaran dari Sudut Psikologi dan Islam

Evaluasi sering kali menjadi aspek yang paling menegangkan dalam proses pendidikan, padahal tujuannya adalah untuk mengukur ketercapaian dan memberikan umpan balik konstruktif. Sudut pandang Islam dan psikologi bertemu dalam gagasan bahwa evaluasi harus bersifat holistik dan formatif, bukan sekadar sumatif.

Dalam Islam, konsep evaluasi yang paling mendasar adalah *muhasabah* (introspeksi diri), sebuah proses berkelanjutan untuk menilai amal perbuatan dalam rangka perbaikan. Konsep ini paralel dengan gagasan evaluasi formatif dalam psikologi pendidikan, yang bertujuan untuk memantau kemajuan belajar secara berkala dan memberikan bimbingan, bukan sekadar memberikan label "lulus" atau "gagal" di akhir periode⁴⁰⁸.

Integrasi kedua perspektif ini melahirkan model evaluasi yang komprehensif. Mengacu pada Taksonomi Bloom yang telah direvisi, evaluasi tidak hanya mengukur ranah kognitif (pengetahuan dan pemahaman), tetapi juga ranah afektif (sikap, nilai, dan keimanan) serta psikomotorik (keterampilan dan amalan)⁴⁰⁹. Evaluasi kognitif mungkin dilakukan melalui tes dan penugasan untuk mengukur pemahaman siswa terhadap konsep *aqidah* atau *sejarah Islam*. Namun, evaluasi ranah afektif dan psikomotorik memerlukan pendekatan yang lebih otentik. Misalnya, perkembangan *akhlaq* (ranah afektif) tidak dapat diukur dengan soal pilihan ganda, melainkan melalui observasi perilaku sehari-hari, catatan anekdot, dan portofolio reflektif. Demikian pula, penguasaan ibadah shalat (ranah psikomotorik) lebih valid dievaluasi melalui observasi praktik langsung daripada sekadar tes tulis tentang rukun shalat.

Dengan demikian, evaluasi transformatif dalam pendidikan Islam yang diperkaya oleh psikologi adalah evaluasi yang tidak hanya menilai "apa yang siswa ketahui" tetapi juga "siapa diri siswa dan apa yang mereka lakukan". Evaluasi menjadi alat diagnostik untuk

perbaikan, sarana untuk menumbuhkan kesadaran diri (*muhasabah*), dan cermin untuk merefleksikan efektivitas proses *tarbiyah* secara keseluruhan, baik bagi siswa maupun bagi pendidik itu sendiri.

Integrasi Teori Psikologi dalam Paradigma Pendidikan Islam Kontemporer

Sistem pendidikan Islam di era modern seringkali terperangkap dalam sebuah persimpangan paradigmatis. Di satu sisi, terdapat dorongan kuat untuk melestarikan otentisitas ajaran dan tradisi intelektual Islam yang berakar pada Al-Qur'an dan Sunnah, sebuah imperatif yang tidak dapat ditawar ⁴¹⁰. Di sisi lain, arus globalisasi dan modernitas menuntut adanya relevansi dan daya saing, yang seringkali diukur dengan standar dan metodologi yang lahir dari rahim peradaban Barat, termasuk di dalamnya ilmu psikologi ⁴¹¹. Polarisasi ini melahirkan dua kutub ekstrem: pendekatan revivalis-konservatif yang menolak secara apriori perangkat keilmuan modern karena kekhawatiran akan kontaminasi ideologis, dan pendekatan modernis-liberal yang mengadopsi teori-teori tersebut tanpa filter kritis, yang berisiko tercerabut dari akar spiritualnya sendiri ⁴¹².

Keterpisahan ini menghasilkan sebuah pendidikan yang terfragmentasi, yang mungkin berhasil mencetak penghafal teks-teks suci yang fasih namun gagap dalam merespons kompleksitas kejiwaan dirinya dan tantangan zaman. Atau sebaliknya, menghasilkan individu yang terampil secara psikologis namun

kering secara spiritual, kehilangan orientasi teleologis dari eksistensinya. Tulisan ini berargumen bahwa jalan keluar dari dilema tersebut terletak pada sebuah sintesis yang cerdas dan kritis. Integrasi antara wawasan psikologi modern dan prinsip-prinsip fundamental pendidikan Islam bukanlah sebuah upaya eklektik yang kompromistis, melainkan sebuah keniscayaan epistemologis untuk merevitalisasi visi pendidikan Islam sebagai sebuah proses pembinaan manusia seutuhnya (*tarbiyah al-insan al-kamil*).

Secara fundamental, Islam tidak memandang adanya pertentangan inheren antara wahyu (ayat-ayat *qauliyah*) dan alam semesta, termasuk di dalamnya jiwa manusia (ayat-ayat *kauniyah*). Al-Qur'an secara eksplisit mendorong manusia untuk melakukan observasi dan refleksi mendalam terhadap realitas internal diri mereka (*anfusikum*) dan fenomena eksternal di cakrawala (*āfāq*) sebagai jalan untuk mengenali kebenaran Sang Pencipta ⁴¹³. Dalam konteks ini, psikologi, sebagai disiplin yang secara sistematis mempelajari pikiran, perasaan, dan perilaku manusia, dapat dipandang sebagai salah satu upaya metodologis untuk "membaca" dan memahami ayat-ayat Tuhan yang terbentang di dalam jiwa manusia (*nafs*). Sebagaimana ilmuwan Muslim di era keemasan tidak ragu mengadopsi dan mengislamkan logika Aristoteles untuk membangun ilmu kalam dan ushul fiqh, demikian pula pendidik Muslim kontemporer seyogianya mampu memanfaatkan perangkat analisis psikologi untuk mempertajam pemahaman mereka tentang peserta didik ⁴¹⁴. Kuncinya terletak pada posisi epistemologis yang dipegang. Psikologi tidak diadopsi sebagai sebuah ideologi atau

pandangan dunia (*weltanschauung*) yang utuh, melainkan sebagai sebuah "ilmu alat" (*instrumental knowledge*). Kerangka tauhid berfungsi sebagai matriks utama yang menyaring, mengkritisi, dan mengarahkan penggunaan teori-teori psikologi. Teori yang sejalan dengan prinsip *fitrah* manusia sebagai makhluk spiritual dapat diadaptasi, sementara asumsi-asumsi yang bersifat reduksionis-materialistik atau relativisme-moral harus ditolak atau direkontekstualisasi secara kritis ⁴¹⁵. Dengan demikian, integrasi ini bukanlah penyerahan diri, melainkan sebuah penaklukan intelektual yang didasari oleh keyakinan bahwa semua ilmu yang bermanfaat pada hakikatnya bersumber dari Allah SWT, Tuhan Yang Maha Mengetahui.

Salah satu kontribusi paling signifikan dari psikologi bagi pendidikan adalah pemetaan tahapan perkembangan manusia. Teori perkembangan kognitif dari Jean Piaget, misalnya, memberikan wawasan tak ternilai tentang bagaimana kemampuan berpikir abstrak seorang anak berkembang, yang memiliki implikasi langsung pada kapan dan bagaimana konsep-konsep teologis yang kompleks seperti sifat-sifat Tuhan atau takdir dapat diperkenalkan secara efektif ⁴¹⁶. Demikian pula, teori perkembangan psikososial dari Erik Erikson membantu pendidik memahami krisis identitas yang dialami remaja, memungkinkan mereka untuk membimbing proses pencarian jati diri ini ke arah identitas Muslim yang positif dan kokoh, bukan sekadar memandangnya sebagai sebuah pembangkangan ⁴¹⁷. Teori belajar sosial Vygotsky menggarisbawahi pentingnya interaksi sosial dan bimbingan (*scaffolding*) dalam

pembelajaran, sebuah konsep yang sangat resonan dengan prinsip *suhbah* (persahabatan yang membimbing) dan peran guru sebagai *murabbi* (pendidik-pembina) dalam tradisi Islam ⁴¹⁸.

Namun, peta sebagus apapun tidak akan berguna tanpa kompas yang menunjukkan arah tujuan. Di sinilah peran fundamental pendidikan Islam. Jika psikologi menyediakan "bagaimana" proses belajar dan perkembangan terjadi, maka Islam menyediakan "mengapa" dan "untuk apa" proses itu harus diarahkan. Tujuan akhir (*teleos*) pendidikan Islam bukanlah sekadar aktualisasi diri (*self-actualization*) sebagaimana yang sering menjadi puncak aspirasi psikologi humanistik, melainkan realisasi penghambaan (*'ubudiyyah*) dan pencapaian ridha Allah (*mardhatillah*) ⁴¹⁹. Kerangka nilai Islam ini yang mencakup konsep *ihsan* (keunggulan spiritual), *amanah* (tanggung jawab), dan *khilāfah* (kepemimpinan di muka bumi) memberikan substansi, makna, dan arah tertinggi bagi seluruh perangkat psikologis yang digunakan ⁴²⁰. Tanpa kompas ini, efektivitas psikologis bisa jadi hanya akan melahirkan individu yang "berfungsi baik" dalam masyarakat, tetapi kosong dari tujuan eksistensial yang transenden.

Sinergi antara psikologi dan pendidikan Islam secara langsung mentransformasi arsitektur pedagogis di ruang kelas dan lembaga pendidikan. Pertama, dalam desain kurikulum, pendekatan yang terintegrasi akan beralih dari sekadar transfer informasi (*talqīn*) yang terkotak-kotak menjadi sebuah jalinan pengetahuan yang relevan secara kontekstual dan perkembangan. Materi keislaman tidak lagi diajarkan secara terpisah dari realitas psikologis peserta

didik, melainkan disajikan sebagai jawaban dan panduan atas pertanyaan-pertanyaan eksistensial yang mereka hadapi di setiap tahap usianya.

Kedua, dalam strategi pengajaran, paradigma ini mendorong pergeseran dari metode otoritarian-dogmatis ke pendekatan yang lebih humanis, partisipatif, dan dialogis, yang selaras dengan prinsip *shūrā* (musyawarah). Guru tidak lagi hanya menjadi sumber tunggal kebenaran, tetapi menjadi fasilitator (*muyassir*) dan teladan (*qudwah hasanah*) yang menciptakan lingkungan belajar yang aman secara psikologis untuk bereksplorasi, bertanya, dan bahkan melakukan kesalahan sebagai bagian dari proses belajar. Teknik-teknik seperti pembelajaran berbasis masalah (*problem-based learning*) dapat digunakan untuk mengasah kemampuan intelektual sekaligus menanamkan nilai-nilai Islam dalam konteks pemecahan masalah dunia nyata ⁴²¹.

Ketiga, dan yang tidak kalah penting, adalah sistem evaluasi. Evaluasi tidak lagi terbatas pada tes kognitif yang mengukur daya hafal, melainkan berkembang menjadi asesmen holistik yang otentik. Portofolio, observasi perilaku, jurnal reflektif (*muhasabah*), dan penilaian sejawat menjadi instrumen penting untuk mengukur pertumbuhan peserta didik secara utuh mencakup kecerdasan intelektual (IQ), kematangan emosional (EQ), dan ketajaman spiritual (SQ). Tujuan evaluasi bergeser dari sekadar penghakiman (*judgement*) menjadi pembinaan (*development*), yang membantu peserta didik mengenali kekuatan dan area pertumbuhannya dalam perjalanan menjadi hamba Tuhan yang lebih baik ⁴²².

Sintesis antara teori psikologi dan prinsip-prinsip pendidikan Islam bukanlah sebuah kompromi, melainkan sebuah sinergi yang produktif. Psikologi menyediakan perangkat analisis dan metodologis untuk memahami kompleksitas jiwa manusia, sementara Islam memberikan kerangka nilai, tujuan akhir, dan konten substantif yang mengarahkan proses pendidikan menuju ridha Allah SWT. Implikasinya terasa nyata di setiap lini: kurikulum menjadi lebih adaptif dan relevan dengan tahap perkembangan peserta didik; strategi pengajaran menjadi lebih humanis, partisipatif, dan efektif dalam menanamkan nilai; serta sistem evaluasi bertransformasi menjadi alat pembinaan holistik yang mengukur pertumbuhan insan secara utuh. Pada akhirnya, integrasi ini membuka jalan bagi terwujudnya sebuah sistem pendidikan Islam yang tidak hanya unggul secara akademis, tetapi juga berhasil melahirkan generasi yang cerdas secara intelektual, matang secara emosional, dan kokoh secara spiritual pribadi-pribadi yang siap mengemban amanah sebagai khalifah di muka bumi ⁴²³.

Kajian Kritis terhadap Teori Belajar Konvensional

Kritik terhadap Paradigma Behavioristik: Reduksionisme Manusia sebagai Mesin

Teori behaviorisme, yang dipelopori oleh tokoh-tokoh seperti Ivan Pavlov, John B. Watson, dan B.F. Skinner, mendefinisikan belajar sebagai perubahan perilaku yang dapat diamati sebagai respons terhadap stimulus eksternal⁴²⁴. Dalam kerangka ini, manusia dipandang sebagai organisme pasif, sebuah *tabula rasa*

atau "kotak hitam" yang perilakunya dapat dibentuk, dikondisikan, dan dikontrol melalui mekanisme penguatan (*reinforcement*) dan hukuman (*punishment*). Meskipun efektif dalam menjelaskan beberapa bentuk pembelajaran sederhana, pendekatan ini secara fundamental bersifat reduksionistik. Ia mereduksi kompleksitas eksistensi manusia hanya pada dimensi fisik-material yang teramati, seraya mengabaikan realitas internal yang esensial seperti jiwa (*nafs*), roh (*ruh*), akal (*'aql*), dan kehendak bebas (*ikhtiyar*). Perspektif ini secara langsung bertentangan dengan konsepsi Islam tentang manusia sebagai makhluk mulia (*takrim*), yang diciptakan dalam bentuk terbaik (*fi ahsani taqwim*) dan dikaruniai potensi spiritual serta intelektual untuk menjalankan perannya sebagai khalifah Allah di muka bumi⁴²⁵. Prinsip tauhid menegaskan bahwa segala sesuatu, termasuk perilaku manusia, pada akhirnya terikat pada tujuan penciptaan, yaitu pengabdian (*'ubudiyyah*) kepada Allah SWT⁴²⁶. Behaviorisme, dengan determinisme mekanistiknya, menafikan dimensi teleologis ini dan secara implisit menyingkirkan Tuhan dari persamaan perilaku manusia.

Pada awal abad ke-20, psikologi sebagai disiplin ilmu berupaya keras untuk menegaskan statusnya sebagai sains yang objektif dan terukur, setara dengan ilmu-ilmu alam. Dalam konteks inilah behaviorisme lahir sebagai sebuah revolusi, dipelopori oleh pemikiran radikal John B. Watson yang mendeklarasikan bahwa psikologi harus membuang semua referensi pada kesadaran dan keadaan mental yang tidak teramati, dan sebaliknya memfokuskan diri secara eksklusif pada perilaku yang dapat diobservasi ⁴²⁷.

Paradigma ini mencapai puncaknya melalui karya monumental B.F. Skinner, yang mengembangkan teori pengkondisian operan (*operant conditioning*). Skinner berargumen bahwa perilaku manusia, betapapun kompleksnya, dapat dijelaskan dan dikendalikan melalui manipulasi konsekuensi yakni penguatan (*reinforcement*) dan hukuman (*punishment*)⁴²⁸. Dalam kerangka ini, organisme manusia diperlakukan sebagai "kotak hitam" (*black box*); proses internal yang terjadi di dalamnya pikiran, perasaan, intensi dianggap tidak relevan atau bahkan tidak ada secara ilmiah karena tidak dapat diakses oleh observasi eksternal.

Meskipun kontribusi behaviorisme dalam bidang terapi perilaku, pendidikan, dan analisis perilaku terapan tidak dapat disangkal, klaim universalnya untuk menjelaskan totalitas pengalaman manusia mengundang kritik tajam. Akar kritik tersebut terletak pada asumsi ontologisnya yang paling fundamental: reduksionisme. Behaviorisme, dalam upayanya untuk mencapai objektivitas saintifik, secara sengaja mereduksi manusia dari makhluk yang memiliki agensi, kesadaran, dan tujuan, menjadi sekadar *locus* atau titik pertemuan antara sejarah penguatan dan kontingensi lingkungan⁴²⁹. Ia menafikan dimensi vertikal dan kedalaman eksistensial manusia, sebuah penafian yang menempatkannya dalam pertentangan diametral dengan pandangan dunia teistik, khususnya konsepsi Islam tentang manusia. Artikel ini akan menguraikan kritik tersebut dengan pertama-tama menganalisis implikasi dari reduksionisme behavioristik, lalu menyandingkannya dengan kekayaan antropologi Islam, dan akhirnya mempertajam

konfrontasi pada isu sentral kehendak bebas versus determinisme. Inti dari kritik terhadap behaviorisme adalah tuduhan reduksionisme ontologis, yaitu praktik menjelaskan fenomena kompleks pada level yang lebih tinggi (seperti moralitas, cinta, atau kreativitas) semata-mata dalam istilah fenomena pada level yang lebih rendah dan lebih sederhana (seperti respons fisiologis atau refleks terkondisi) ⁴³⁰. Skinner secara eksplisit menantang konsep-konsep tradisional seperti "kebebasan" dan "martabat", menganggapnya sebagai ilusi yang menghalangi analisis ilmiah terhadap kontrol perilaku ⁴³¹. Bagi kaum behavioris radikal, seorang individu yang melakukan tindakan altruistik tidak melakukannya karena dorongan nurani atau nilai moral internal, melainkan karena sejarah penguatan di masa lalu yang mengasosiasikan tindakan serupa dengan konsekuensi positif (misalnya, pujian sosial atau perasaan nyaman yang terkondisi).

Implikasi dari pandangan ini sangat mendalam. Pertama, ia menafikan realitas subjektif. Pengalaman sadar rasa sakit karena kehilangan, kegembiraan karena pemahaman, atau kekhusyukan dalam doa direduksi menjadi epifenomena, yaitu produk sampingan dari proses fisiologis yang tidak memiliki kekuatan kausal ⁴³². Kedua, ia melenyapkan agensi manusia. Manusia tidak lagi dipandang sebagai subjek yang aktif membuat pilihan dan membentuk nasibnya, melainkan sebagai objek pasif yang dibentuk oleh lingkungannya. Metafora *tabula rasa* (lembaran kosong) yang dipopulerkan oleh John Locke dan diadopsi secara implisit oleh behaviorisme, menggambarkan manusia sebagai entitas yang

secara inheren kosong, tanpa sifat bawaan (*fitrah*) atau tujuan intrinsik, yang sepenuhnya ditulis oleh pengalaman. Dengan demikian, manusia tidak lebih dari sebuah automa atau mesin biologis yang sangat kompleks, yang perilakunya dapat diprediksi dan dikendalikan jika variabel lingkungannya diketahui secara lengkap. Perspektif ini secara fundamental bersifat ateistik atau, setidaknya, agnostik secara metodologis; ia secara sistematis menyingkirkan Tuhan, jiwa, dan segala realitas transenden dari penjelasan tentang siapa manusia itu.

Sebagai antitesis dari pandangan mekanistik ini, antropologi Islam menyajikan sebuah visi manusia yang multidimensional, terintegrasi, dan berorientasi pada tujuan (*teleologis*). Konsepsi ini tidak menolak dimensi fisik-material, tetapi menempatkannya dalam sebuah hierarki eksistensi yang lebih luas dan bermakna. Manusia, dalam perspektif Al-Qur'an, diciptakan *fi ahsani taqwim* (dalam bentuk yang sebaik-baiknya) ⁴³³, sebuah frasa yang tidak hanya merujuk pada kesempurnaan fisik tetapi juga pada integrasi harmonis antara aspek jasmani dan rohani. Kemuliaan ini ditegaskan lebih lanjut melalui konsep *takrim* (pemuliaan), di mana Allah menyatakan telah memuliakan anak cucu Adam di atas banyak makhluk lainnya ⁴³⁴.

Kemuliaan ini bersumber dari anugerah ilahi yang unik, yaitu *ruh*, hembusan spirit dari Tuhan yang menghidupkan jasad dan menjadi esensi kehidupan spiritual manusia ⁴³⁵. Ruh inilah yang menjadi wadah bagi potensi-potensi luhur lainnya:

1. *Al-Nafs* (Jiwa/Diri): Merupakan pusat kesadaran, keinginan, dan perjuangan moral. Tidak seperti "kotak hitam" behaviorisme yang statis, *nafs* bersifat dinamis, memiliki tingkatan dari yang cenderung pada keburukan (*al-nafs al-ammarah*), yang mencela diri (*al-nafs al-lawwamah*), hingga yang mencapai ketenangan (*al-nafs al-mutma'innah*)⁴³⁶. Perjuangan internal untuk menyucikan jiwa (*tazkiyat al-nafs*) adalah inti dari spiritualitas Islam, sebuah realitas yang sama sekali tidak dapat diakomodasi oleh paradigma stimulus-respons.
2. *Al-'Aql* (Akal/Intelek): Jauh melampaui kemampuan komputasi atau pemecahan masalah semata, *'aql* dalam tradisi Islam adalah fakultas spiritual yang memungkinkan manusia untuk memahami realitas, membedakan yang hak dan yang batil, dan menangkap tanda-tanda (ayat) kebesaran Allah di alam semesta⁴³⁷. Ia adalah instrumen untuk memperoleh *ma'rifah* (pengetahuan gnosis), bukan sekadar informasi.
3. *Al-Qalb* (Hati): Merupakan organ persepsi spiritual dan pusat intuisi. Hadis Nabi Muhammad SAW menyatakan bahwa di dalam jasad terdapat segumpal daging yang jika ia baik, maka baiklah seluruh jasad, dan jika ia rusak, maka rusaklah seluruh jasad; itulah *qalb*⁴³⁸. Hati adalah medan pertempuran antara keimanan dan kekufuran, sebuah dimensi batiniah yang menentukan validitas seluruh tindakan lahiriah.

Selain dimensi vertikal ini, manusia juga memiliki tujuan horizontal, yaitu perannya sebagai *khalifah Allah fi al-ardh* (wakil atau manajer Tuhan di muka bumi) ⁴³⁹. Peran ini menuntut kesadaran, tanggung jawab, kreativitas, dan pengelolaan amanah secara adil kualitas-kualitas yang mengandaikan adanya subjek yang bebas dan sadar, bukan mesin yang terprogram. Seluruh dimensi dan peran ini pada akhirnya bermuara pada satu tujuan final (*telos*), yaitu '*ubudiyyah* atau pengabdian total kepada Sang Pencipta, sebagaimana dinyatakan dalam Al-Qur'an ⁴⁴⁰. Prinsip tauhid, yang menjadi poros pandangan dunia Islam, menegaskan bahwa tidak ada satu pun aspek eksistensi yang dapat dipahami secara terpisah dari hubungannya dengan Tuhan. Behaviorisme, dengan determinisme mekanistiknya, secara inheren memutus hubungan ini dan dengan demikian menafikan makna eksistensi manusia itu sendiri.

Titik konfrontasi yang paling tajam antara antropologi Islam dan behaviorisme terletak pada isu kehendak bebas. Behaviorisme, terutama dalam formulasi Skinnerian, secara logis harus menolak kehendak bebas untuk menjaga konsistensi determinisme lingkungannya. Jika perilaku adalah fungsi dari variabel lingkungan dan sejarah penguatan, maka kebebasan memilih hanyalah sebuah ilusi yang lahir dari ketidaktahuan kita akan variabel-variabel yang mengontrol kita ⁴⁴¹.

Sebaliknya, konsep *ikhtiyar* (kemampuan memilih secara bebas) adalah pilar fundamental dalam teologi dan etika Islam. Tanpa *ikhtiyar*, konsep-konsep seperti taklif (pembebanan syariat),

tanggung jawab (*mas'uliyah*), dosa, pahala, serta keadilan ilahi di hari pembalasan menjadi tidak bermakna. Al-Qur'an secara tegas menyatakan bahwa manusia memiliki kapasitas untuk memilih jalannya, "Barangsiapa yang mau (beriman), hendaklah ia beriman, dan barangsiapa yang mau (kafir), biarlah ia kafir" ⁴⁴². Kemampuan memilih inilah yang menjadi dasar bagi validitas amal perbuatan, sebagaimana disabdakan oleh Nabi Muhammad SAW, "Sesungguhnya setiap amalan tergantung pada niatnya" ⁴⁴³. Niat (*niyyah*) adalah sebuah keadaan internal yang mendahului dan mengarahkan perilaku, sebuah realitas mental yang oleh behaviorisme dianggap sebagai fiksi ilmiah.

Meskipun teologi Islam juga mengakui kedaulatan Tuhan yang absolut (*Qadr*), mayoritas ulama Ahlus Sunnah wal Jama'ah merumuskan sebuah sintesis di mana kehendak Tuhan tidak meniadakan kehendak dan usaha manusia (*kasb*). Manusia diberi ruang untuk memilih, dan atas pilihan itulah ia akan dimintai pertanggungjawaban. Dengan menafikan *ikhtiyar*, behaviorisme secara tidak langsung membongkar seluruh bangunan moralitas dan spiritualitas. Jika seorang pembunuh hanyalah produk dari lingkungan yang mengkondisikannya untuk membunuh, dan seorang sufi hanyalah produk dari kontingensi yang membentuk perilaku zuhudnya, maka tidak ada lagi dasar objektif untuk menyebut yang satu jahat dan yang lain mulia. Keduanya hanyalah hasil niscaya dari hukum-hukum alam yang buta.

Kritik terhadap paradigma behavioristik bukanlah sebuah penolakan total terhadap metode atau temuannya yang

bermanfaat secara teknis. Teknik modifikasi perilaku tetap memiliki nilai dalam konteks-konteks tertentu. Namun, kritik ini ditujukan pada arogansi filosofisnya yang mengklaim diri sebagai penjelasan paripurna mengenai hakikat manusia. Dengan mereduksi manusia menjadi mesin stimulus-respons, behaviorisme telah melakukan "epistemological violence" atau kekerasan epistemologis, dengan memotong dan membuang dimensi-dimensi esensial yang justru mendefinisikan kemanusiaan: kesadaran, kehendak, makna, dan spiritualitas.

Konfrontasi dengan antropologi Islam yang kaya dan holistik mengungkap secara telanjang kemiskinan ontologis dari model behavioristik. Manusia bukanlah *tabula rasa* yang pasif, melainkan makhluk teomorfik yang dibekali *fitrah* (disposisi primordial), dimuliakan dengan *ruh*, dibimbing oleh *'aql*, dan diuji melalui *ikhtiyar* untuk memenuhi perannya sebagai *khalifah* dan hamba (*'abd*). Kegagalan behaviorisme untuk mengakomodasi realitas-realitas ini bukan hanya keterbatasan ilmiah, tetapi juga sebuah pilihan filosofis yang berimplikasi mendalam pada cara kita memandang diri sendiri dan sesama. Oleh karena itu, tantangan bagi psikologi kontemporer, terutama bagi para sarjana Muslim, adalah bergerak melampaui paradigma-paradigma reduksionistik Barat dan membangun sebuah pendekatan psikologi yang benar-benar integralistik sebuah ilmu jiwa yang tidak takut untuk berbicara tentang jiwa itu sendiri, dan yang mampu merangkul kembali kompleksitas, kemuliaan, dan tujuan akhir dari eksistensi manusia.

Menelaah Kognitivisme dan Konstruktivisme: Antroposentrisme dalam Konstruksi Pengetahuan

Sebagai reaksi terhadap keterbatasan behaviorisme, revolusi kognitif mengalihkan fokus pada proses mental internal berpikir, mengingat, memecahkan masalah, dan mengolah informasi. Teori kognitif memandang pembelajar sebagai pengolah informasi yang aktif. Lebih jauh lagi, konstruktivisme, dengan tokoh seperti Jean Piaget dan Lev Vygotsky, berargumen bahwa pengetahuan tidak diterima secara pasif, melainkan dibangun (dikonstruksi) secara aktif oleh individu melalui interaksi dengan lingkungannya⁴⁴⁴. Pendekatan ini lebih selaras dengan penekanan Islam pada penggunaan akal (*tafakkur, tadabbur*). Namun, kritik mendasar dari perspektif tauhid terletak pada landasan epistemologisnya yang antroposentris (berpusat pada manusia). Dalam konstruktivisme radikal, kebenaran dianggap relatif dan subjektif, bergantung sepenuhnya pada konstruksi kognitif individu atau sosial. Hal ini menempatkan akal manusia sebagai satu-satunya otoritas dalam menentukan kebenaran, sebuah posisi yang menafikan eksistensi kebenaran absolut dan transenden yang bersumber dari wahyu (*al-haqq min rabbik*). Islam mengakui akal dan pengalaman sebagai sumber pengetahuan yang sah, tetapi menempatkannya dalam sebuah hierarki di mana wahyu ilahi (Al-Quran dan Sunnah) merupakan sumber pengetahuan tertinggi dan pemegang kriteria kebenaran yang mutlak⁴⁴⁵. Ketika konstruksi akal manusia dijadikan standar final tanpa panduan wahyu, ia berpotensi menjerumuskan

manusia pada arogansi intelektual dan relativisme yang mengikis fondasi iman.

Pergeseran dari paradigma behavioris yang mekanistik menuju revolusi kognitif pada pertengahan abad ke-20 menandai momen krusial dalam sejarah pemikiran psikologi dan pendidikan. Behaviorisme, dengan postulatnya yang membatasi studi ilmiah hanya pada perilaku yang dapat diamati (stimulus-respons), secara esensial mengabaikan kompleksitas internal pikiran manusia, menjadikannya sebuah '*black box*' yang tidak dapat diakses ⁴⁴⁶. Sebagai reaksi definitif terhadap keterbatasan ini, kognitivisme mengalihkan fokus secara radikal, memusatkan investigasinya pada arsitektur dan proses mental internal: bagaimana manusia berpikir, menyimpan dan mengambil memori, memecahkan masalah, serta mengolah informasi. Dalam kerangka ini, pembelajar tidak lagi dipandang sebagai entitas pasif yang merespons lingkungan secara deterministik, melainkan sebagai pengolah informasi yang aktif, secara sadar mengelola dan mereorganisasi data sensorik menjadi struktur pengetahuan yang bermakna ⁴⁴⁷.

Evolusi pemikiran ini mencapai puncaknya dalam konstruktivisme, sebuah teori yang didukung oleh pemikir-pemikir formatif seperti Jean Piaget dan Lev Vygotsky. Lebih dari sekadar memproses informasi, konstruktivisme berargumen bahwa pengetahuan tidak diterima secara pasif dari dunia eksternal, melainkan dibangun (dikonstruksi) secara aktif dan idiosinkratik oleh individu ⁴⁴⁸. Piaget, melalui teorinya tentang perkembangan kognitif, menekankan konstruksi pengetahuan secara individual

melalui proses asimilasi dan akomodasi skema mental saat berinteraksi dengan lingkungan fisik ⁴⁴⁹. Sementara itu, Vygotsky memperluas cakrawala ini dengan memperkenalkan dimensi sosio-kultural, yang menyatakan bahwa konstruksi pengetahuan secara fundamental dimediasi oleh interaksi sosial, bahasa, dan alat-alat budaya dalam sebuah "Zone of Proximal Development" ⁴⁵⁰. Dari perspektif Islam, penekanan pada agensi aktif pembelajar dan penggunaan kapasitas intelektual untuk membangun pemahaman ini tampaknya sangat resonan dengan seruan Al-Quran yang berulang kali mendorong manusia untuk menggunakan akalannya melalui proses *tafakkur* (refleksi), *tadabbur* (kontemplasi mendalam), dan *ta'aqqul* (penalaran) terhadap ayat-ayat Allah, baik yang tersurat (*qauliyah*) maupun yang tersirat di alam semesta (*kauniyah*).

Namun demikian, di balik keselarasan permukaan ini, terdapat sebuah jurang epistemologis yang dalam dan fundamental. Kritik mendasar dari perspektif Tauhid terletak pada landasan filosofis kognitivisme, dan secara lebih eksplisit pada konstruktivisme, yang secara inheren bersifat antroposentris (berpusat pada manusia). Dalam variannya yang paling radikal, yang dikenal sebagai konstruktivisme radikal sebagaimana digagas oleh Ernst von Glasersfeld, realitas objektif dianggap tidak dapat diakses, dan kebenaran menjadi sepenuhnya relatif serta subjektif ⁴⁵¹. Dalam pandangan ini, "kebenaran" tidak lebih dari sebuah konstruksi kognitif individu atau konsensus sosial yang dianggap "layak" atau fungsional, bergantung sepenuhnya pada kerangka acuan sang

pengamat. Posisi ini secara implisit maupun eksplisit menobatkan akal manusia (*human reason*) sebagai satu-satunya otoritas dan arsitek tunggal dalam menentukan apa yang dianggap sebagai kebenaran. Ini adalah sebuah pendewaan terselubung terhadap kapasitas kognitif manusia, sebuah posisi yang secara langsung menafikan eksistensi kebenaran absolut, objektif, dan transenden yang bersumber dari entitas di luar manusia, yakni wahyu ilahi (*al-haqq min rabbik*).

Epistemologi Islam, sebaliknya, beroperasi dalam sebuah kerangka teosentris yang mengakui secara afirmatif peran sentral Tuhan sebagai sumber segala sesuatu, termasuk pengetahuan dan kebenaran. Islam sama sekali tidak menafikan akal (*aql*) dan pengalaman inderawi (*tajribah*) sebagai instrumen yang sah dan vital untuk memperoleh pengetahuan. Al-Quran sendiri adalah bukti penghormatan tertinggi terhadap akal. Akan tetapi, Islam menempatkan sumber-sumber pengetahuan ini dalam sebuah hierarki yang terstruktur secara cermat dan koheren. Dalam hierarki ini, wahyu ilahi yang termanifestasi dalam Al-Quran dan Sunnah Nabi Muhammad SAW yang otentik menduduki posisi supremasi. Wahyu berfungsi bukan hanya sebagai sumber pengetahuan tentang domain metafisik yang tak terjangkau oleh akal dan indera (seperti hakikat Tuhan, hari akhir, dan alam gaib), tetapi juga sebagai kriteria final dan absolut (*al-furqan*) untuk memvalidasi kebenaran yang diperoleh melalui sumber-sumber lain⁴⁵². Al-Quran secara tegas menyatakan, "Kebenaran itu datangnya dari Tuhanmu, maka janganlah sekali-kali engkau termasuk orang-orang yang ragu"

⁴⁵³. Dengan demikian, fungsi akal dalam paradigma Islam bukanlah untuk menciptakan kebenaran dari ketiadaan, melainkan untuk memahami, menginterpretasi, dan menginternalisasi kebenaran yang telah diwahyukan, serta untuk mengeksplorasi manifestasinya di alam semesta.

Konsekuensi logis dari pengadopsian epistemologi antroposentris tanpa filter kritis sangatlah serius. Ketika konstruksi akal manusia yang secara inheren terbatas, dipengaruhi oleh hawa nafsu (*hawa*), dan terikat oleh konteks ruang-waktu dijadikan sebagai standar final kebenaran tanpa panduan wahyu, ia memiliki potensi destruktif yang besar. Hal ini dapat menjerumuskan manusia pada jurang arogansi intelektual (*intellectual hubris*), sebuah keyakinan keliru bahwa manusia adalah "ukuran dari segala sesuatu" dan mampu mendefinisikan moralitas, tujuan, serta makna hidupnya sendiri, terlepas dari tuntunan Ilahi ⁴⁵⁴. Arogansi inilah yang pada akhirnya mengikis fondasi iman (*iman*) itu sendiri. Jika setiap klaim kebenaran fundamental termasuk eksistensi Tuhan, kenabian, dan akhirat dapat direduksi menjadi sekadar "konstruksi sosial" atau "narasi personal," maka pilar-pilar akidah kehilangan statusnya sebagai kebenaran objektif dan berubah menjadi preferensi subjektif yang rapuh. Relativisme yang lahir dari rahim konstruktivisme radikal ini menjadi ancaman langsung terhadap kepastian (*yaqin*) yang menjadi inti dari keimanan seorang Muslim. Meskipun kognitivisme dan konstruktivisme menawarkan perangkat pedagogis yang berharga dalam mendorong pembelajaran aktif dan bermakna, komunitas intelektual Muslim

harus melakukan pendekatan dengan kewaspadaan kritis. Adopsi metode-metodenya harus dibarengi dengan dekonstruksi dan rekonfigurasi landasan epistemologisnya yang antroposentris. Tantangannya adalah merumuskan sebuah sintesis sebuah model epistemologi dan pedagogi terpadu yang mampu memanfaatkan dinamisme konstruktivis dalam membangun pemahaman, namun tetap menambatkan keseluruhan proses tersebut secara kokoh pada sauh kebenaran wahyu. Pengetahuan yang sejati dalam Islam bukanlah yang memuaskan ego intelektual, melainkan yang menuntun pada pengenalan akan Tuhan (*ma'rifatullah*) dan melahirkan rasa tunduk serta kerendahan hati di hadapan keagungan-Nya. Akal yang tercerahkan oleh wahyu tidak akan menjadi tiran yang menciptakan kebenarannya sendiri, melainkan menjadi hamba yang setia dalam perjalanan menemukan kebenaran yang berasal dari *Al-Haqq*.

Tinjauan Kritis terhadap Humanisme: Aktualisasi Diri vs. Pengabdian Diri

Psikologi humanistik, yang diwakili oleh Abraham Maslow dan Carl Rogers, muncul sebagai "kekuatan ketiga" yang mengkritik pandangan pesimistis psikoanalisis dan determinisme behaviorisme. Humanisme menekankan potensi inherent manusia untuk bertumbuh, kehendak bebas, dan pencapaian aktualisasi diri (*self-actualization*) sebagai puncak eksistensi manusia⁴⁵⁵. Pada tataran permukaan, gagasan ini tampak sejalan dengan konsep Islam tentang *fitrah* manusia yang cenderung pada kebaikan. Akan

tetapi, perbedaan ontologisnya sangat fundamental. Aktualisasi diri dalam humanisme adalah sebuah proses yang sepenuhnya berpusat pada "diri" (*self*), di mana individu menjadi tolak ukur bagi dirinya sendiri. Tujuan hidup adalah untuk merealisasikan potensi pribadi demi kepuasan dan pemenuhan diri. Sebaliknya, dalam pandangan dunia tauhid, realisasi potensi manusia yang sesungguhnya hanya dapat tercapai melalui proses penyerahan dan pengabdian diri kepada Allah SWT. Puncak eksistensi manusia bukanlah glorifikasi "diri", melainkan pencapaian maqam '*abdullah*' (hamba Allah) yang sejati. Dengan demikian, humanisme sekuler secara halus menggantikan teosentrisme (Tuhan sebagai pusat) dengan antroposentrisme, di mana "diri" secara tidak sadar didewakan. Ini merupakan bentuk penyimpangan dari tauhid, karena menempatkan kehendak ego manusia di atas kehendak Allah SWT, Sang Pencipta⁴⁵⁶.

Dalam panteon pemikiran psikologi abad ke-20, psikologi humanistik muncul sebagai sebuah koreksi paradigmatis yang signifikan. Ia lahir dari ketidakpuasan mendalam terhadap dua kekuatan dominan sebelumnya: psikoanalisis Freudian yang cenderung pesimistis dan reduksionis, yang memandang manusia sebagai entitas yang didorong oleh impuls-impuls bawah sadar yang kelam, serta behaviorisme Skinnerian yang deterministik, yang mereduksi kompleksitas manusia menjadi sekadar rangkaian respons terhadap stimuli eksternal. Abraham Maslow, dengan Hierarki Kebutuhannya, dan Carl Rogers, dengan teori *fully functioning person*, tampil sebagai arsitek utama "kekuatan ketiga"

ini ⁴⁵⁷. Mereka mengusung visi yang jauh lebih optimistis, menekankan potensi inheren manusia untuk bertumbuh (*growth*), kehendak bebas (*free will*), kreativitas, dan pencarian makna, yang berpuncak pada pencapaian aktualisasi diri (*self-actualization*) sebagai telos atau tujuan akhir eksistensi manusia ⁴⁵⁸. Pada tataran permukaan, diskursus ini menyiratkan gema yang selaras dengan konsep Islam tentang *fitrah* manusia sebuah disposisi primordial yang cenderung pada kebaikan dan kebenaran. Namun, keselarasan ini bersifat semu dan kamuflatif, karena di baliknya tersembunyi sebuah jurang ontologis yang memisahkan kedua pandangan dunia secara fundamental.

Konsep *fitrah* dalam Islam, yang secara definitif disebutkan dalam Al-Qur'an, merujuk pada kondisi primordial penciptaan manusia yang di dalamnya telah tertanam pengakuan implisit terhadap Tuhan sebagai Penciptanya ⁴⁵⁹. Sebuah hadis Nabi Muhammad SAW memperkuat hal ini, menyatakan bahwa setiap anak dilahirkan di atas *fitrah* ⁴⁶⁰. *Fitrah* bukanlah potensi otonom yang mandiri, melainkan sebuah orientasi teosentris yang inheren; ia adalah kompas spiritual yang secara alami mengarah kepada Yang Absolut. Realisasi *fitrah* ini, oleh karena itu, tidak dapat dilepaskan dari relasinya dengan Sang Pemberi *fitrah* itu sendiri. Ia menuntut pengakuan, penyerahan (*islam*), dan pengabdian (*'ibadah*) kepada Allah SWT. Tujuan hidup manusia, dalam kerangka ini, bukanlah untuk memaksimalkan potensi diri demi kepuasan diri, melainkan untuk mengaktualisasikan status ontologisnya yang paling hakiki, yaitu sebagai hamba Allah (*'abdullah*).

Di sinilah letak divergensi paling krusial dengan humanisme sekuler. Aktualisasi diri dalam konsepsi Maslow adalah sebuah proses yang sepenuhnya berpusat pada "diri" (*self-centered*). Dalam hierarkinya, setelah kebutuhan fisiologis, keamanan, sosial, dan penghargaan terpenuhi, individu bergerak menuju realisasi potensi pribadi menjadi segala sesuatu yang ia mampu menjadi. Tolok ukur kebenaran, kebaikan, dan kebermaknaan bersumber dari dalam diri individu itu sendiri. Ia adalah legislator sekaligus hakim bagi eksistensinya. Secara tidak langsung, humanisme melakukan sekularisasi terhadap tujuan akhir kehidupan, memindahkannya dari ranah transenden (Tuhan) ke ranah imanen (manusia). Ini merupakan pergeseran radikal dari teosentrisme, di mana Tuhan adalah pusat dan sumber segala realitas dan nilai, menuju antroposentrisme, di mana manusia menjadi "ukuran segala sesuatu" (*man is the measure of all things*). Filsuf Muslim kontemporer, Syed Muhammad Naquib al-Attas, mengidentifikasi pergeseran ini sebagai inti dari proses sekularisasi yang mendefinisikan peradaban Barat modern, di mana otoritas ilahi digantikan oleh otoritas rasio dan ego manusia ⁴⁶¹.

Pandangan dunia tauhid secara fundamental menolak premis antroposentris ini. Tujuan penciptaan jin dan manusia bukanlah untuk mengaktualisasikan diri mereka sendiri, melainkan untuk mengabdikan kepada Sang Pencipta ⁴⁶². Dari perspektif ini, puncak eksistensi manusia bukanlah glorifikasi "diri", melainkan pencapaian maqam '*abdullah* (hamba Allah) yang sejati. Proses ini justru menuntut sesuatu yang bertentangan dengan logika

humanisme: penundukan, penyucian, dan bahkan "peniadaan" ego atau *nafs* yang selalu cenderung pada pemujaan diri (*nafs al-ammarah bi al-su'*). Aktualisasi diri yang berpusat pada ego adalah sebuah ilusi yang memenjarakan manusia dalam sangkar keakuannya sendiri, menjadi *hijab* (penghalang) terbesar antara dirinya dan Tuhan. Secara halus, humanisme sekuler menggantikan teosentrisme dengan egoteisme, di mana "diri" secara tidak sadar didewakan. Ini merupakan bentuk penyimpangan laten dari tauhid, atau *syirik khafi* (syirik tersembunyi), karena ia secara implisit menempatkan kehendak, keinginan, dan potensi ego manusia di atas kehendak mutlak Allah SWT, Sang Pencipta ⁴⁶³.

Dengan demikian, "aktualisasi" dalam paradigma tauhid memiliki makna yang sama sekali berbeda. Ia bukan tentang "menjadi diri sendiri" dalam pengertian modern yang otonom, melainkan tentang "menjadi hamba-Nya yang sejati" dengan meneladani sifat-sifat Ilahi (*takhalluq bi akhlaqillah*) dalam kapasitas kemanusiaan yang terbatas. Kebebasan sejati bukanlah kebebasan *dari* Tuhan untuk mengejar pemenuhan diri, melainkan kebebasan *dari* belenggu ego dan hawa nafsu untuk dapat mengabdikan kepada Tuhan secara total. Dalam tradisi tasawuf, puncak realisasi spiritual ini diistilahkan sebagai *fana'* (lebur atau sirnanya kesadaran ego dalam Realitas Ilahi) dan *baqa'* (kekal bersama Tuhan). Ini adalah bentuk tertinggi dari "aktualisasi diri" yang hanya dapat dicapai melalui "pengabdian diri" yang total dan tanpa syarat ⁴⁶⁴. Meskipun psikologi humanistik memberikan kontribusi berharga dengan mengembalikan fokus pada harkat dan potensi manusia,

analisis kritis dari perspektif metafisika tauhid menyingkap fondasi antroposentrisnya yang problematis. Konsep aktualisasi diri, ketika dilepaskan dari bingkai teologis yang transenden, berisiko mengkultuskan "diri" dan menempatkan ego manusia sebagai ilah substitutif. Hal ini merupakan antitesis dari prinsip tauhid yang menuntut penyerahan diri (*islam*) dan pengabdian (*'ibadah*) sebagai jalan tunggal menuju realisasi potensi kemanusiaan yang paripurna. Dengan demikian, puncak eksistensi manusia yang sesungguhnya bukanlah kebebasan otonom untuk menjadi "apa pun yang aku inginkan", melainkan kebebasan transendental untuk menjadi "apa yang Allah kehendaki untukku" seorang *'abdullah* yang menemukan pemenuhan tertingginya dalam pengabdian yang tulus kepada Rabb-nya. Di sinilah dialektika antara "aktualisasi diri" dan "pengabdian diri" menemukan resolusinya: aktualisasi sejati hanya tercapai melalui pengabdian.

Identifikasi Nilai Kontradiktif dengan Prinsip Tauhid

Analisis kritis terhadap ketiga mazhab besar teori belajar tersebut menyingkapkan satu benang merah persoalan: sekularisasi ilmu pengetahuan. Teori-teori ini lahir dari rahim peradaban yang secara sadar telah memisahkan ilmu dari agama, dunia dari akhirat, dan nalar dari wahyu. Akibatnya, nilai-nilai yang terkandung di dalamnya seringkali bertentangan secara diametral dengan prinsip tauhid, yang merupakan inti dari seluruh ajaran Islam. Konflik utama dapat diidentifikasi pada beberapa level:

1. Level Ontologis (Hakikat Manusia): Teori konvensional menyajikan citra manusia yang tereduksi sebagai mesin biologis (behaviorisme), komputer rasional (kognitivisme), atau tuhan bagi dirinya sendiri (humanisme). Ini bertentangan dengan pandangan tauhid tentang manusia sebagai makhluk spiritual-fisik (*jasad* dan *ruh*) yang memiliki tujuan penciptaan yang luhur.
2. Level Epistemologis (Hakikat Pengetahuan): Pengetahuan dibatasi pada ranah empiris dan rasional semata, menafikan wahyu sebagai sumber ilmu yang paling sahih (*'ilm al-yaqin*). Ini menantang otoritas Al-Quran dan Sunnah sebagai fondasi utama ilmu dalam Islam⁴⁶⁵.
3. Level Aksiologis (Hakikat Nilai dan Tujuan): Tujuan akhir pendidikan dalam kerangka sekuler adalah untuk kesuksesan duniawi, pemenuhan diri, atau kemajuan material. Ini berkontradiksi dengan tujuan pendidikan Islam yang berorientasi pada pencapaian keridaan Allah (*mardhatillah*), kebahagiaan hakiki di dunia dan akhirat (*sa'adah fid-darayn*), dan pembentukan insan kamil.

Diskursus pendidikan kontemporer di seluruh dunia, termasuk di dunia Muslim, didominasi oleh tiga mazhab besar psikologi belajar: behaviorisme, kognitivisme, dan humanisme. Ketiganya seringkali diadopsi dan diimplementasikan tanpa proses kritik yang mendalam, dianggap sebagai perangkat netral-nilai yang dapat diaplikasikan secara universal. Namun, sebuah analisis yang lebih kontemplatif dan mendalam menyingkapkan bahwa teori-teori ini

bukanlah sekadar instrumen teknis, melainkan produk dari sebuah matriks peradaban spesifik peradaban Barat modern yang fondasinya dibangun di atas pilar sekularisme ⁴⁶⁶. Artikel ini berargumen bahwa sekularisasi ilmu pengetahuan yang inheren dalam ketiga mazhab tersebut melahirkan serangkaian asumsi dasar yang secara diametral bertentangan dengan prinsip fundamental Islam, yaitu tauhid. Konflik ini tidak bersifat superfisial, melainkan mengakar pada tiga level filosofis yang paling mendasar: ontologi (hakikat manusia), epistemologi (hakikat pengetahuan), dan aksiologi (hakikat nilai dan tujuan). Dengan demikian, adopsi teori-teori ini tanpa dekonstruksi dan rekonfigurasi berisiko menginternalisasi pandangan dunia (*weltanschauung*) yang dapat menggerus fondasi spiritual dan intelektual peserta didik Muslim.

Untuk memahami akar pertentangan, kita harus menelusuri genealogi intelektual dari teori-teori belajar modern. Kelahirannya tidak dapat dipisahkan dari proyek Pencerahan (*Enlightenment*) di Eropa, yang secara sadar dan sistematis melakukan demarkasi radikal antara iman dan nalar, gereja dan negara, serta wahyu dan sains ⁴⁶⁷. Proyek ini melahirkan sebuah paradigma baru di mana realitas didefinisikan ulang secara eksklusif dalam kerangka material-empiris, dan manusia ditempatkan sebagai pusat otonom dari makna dan pengetahuan (*anthropocentrism*). Dalam iklim intelektual inilah psikologi sebagai "ilmu tentang jiwa" melepaskan diri dari teologi dan filsafat metafisik, lalu mentransformasikan dirinya menjadi "ilmu tentang perilaku dan proses mental" yang dapat diukur secara positivistik. Teori behaviorisme, kognitivisme,

dan humanisme adalah anak-anak sah dari rahim sekuler ini. Mereka secara inheren membawa DNA peradaban yang memisahkan yang sakral dari yang profan, dan konsekuensinya, menyajikan sebuah visi tentang manusia, ilmu, dan tujuan hidup yang terputus dari dimensi transendental ⁴⁶⁸. Inilah titik berangkat dari konflik fundamental dengan Islam, di mana tauhid berfungsi sebagai prinsip integratif yang menyatukan seluruh aspek eksistensi di bawah keesaan Tuhan.

Pertentangan paling fundamental terletak pada level ontologis, yaitu mengenai definisi hakikat manusia (*insan*). Perspektif tauhid menyajikan konsepsi manusia yang bersifat holistik dan teosentris. Manusia adalah makhluk dwi-dimensi, gabungan antara komponen fisik-material (*jasad*) dan komponen spiritual-transendental (*ruh*) yang ditiupkan langsung oleh Tuhan, sebagaimana difirmankan: "Kemudian apabila telah Aku sempurnakan kejadiannya dan Aku tiupkan roh-Ku ke dalamnya, maka tunduklah kamu kepadanya dengan bersujud" (QS. Al-Hijr [15]: 29) ⁴⁶⁹. Statusnya yang luhur sebagai *khalīfah fī al-ardh* (wakil Tuhan di muka bumi) dan *'abdullāh* (hamba Allah) memberinya tujuan eksistensial yang melampaui kehidupan duniawi.

Kontras dengan pandangan ini, teori belajar sekuler menyajikan citra manusia yang sangat tereduksi. Behaviorisme, yang dipelopori oleh B.F. Skinner, secara radikal mereduksi manusia menjadi tidak lebih dari sebuah mesin biologis organisme kompleks yang perilakunya sepenuhnya ditentukan oleh rangsangan eksternal dan riwayat pengondisian (*conditioning*). Dalam kerangka ini, konsep-

konsep seperti kesadaran, kehendak bebas, dan jiwa dianggap sebagai "fiksi penjelas" yang tidak ilmiah dan harus disingkirkan dari analisis ⁴⁷⁰. Kognitivisme, meskipun merupakan kemajuan dari behaviorisme dengan mengakui adanya proses mental internal, tetap terjebak dalam metafora reduksionis. Manusia dipandang sebagai "komputer rasional" atau prosesor informasi yang canggih ⁴⁷¹. Kesadaran dan pemikiran direduksi menjadi sekadar algoritma komputasi di dalam "perangkat keras" otak, menafikan dimensi spiritual dari *qalb* (hati nurani) yang dalam Islam merupakan lokus dari iman, intuisi, dan pemahaman spiritual (*ma'rifah*). Terakhir, humanisme, yang diusung oleh figur seperti Abraham Maslow dan Carl Rogers, meskipun tampak lebih "memanusiakan", sejatinya mempromosikan bentuk antroposentrisme ekstrem. Dengan menempatkan "aktualisasi diri" (*self-actualization*) sebagai puncak eksistensi manusia, humanisme secara implisit menobatkan ego manusia sebagai tuhan bagi dirinya sendiri ⁴⁷². Pengejaran potensi diri menjadi tujuan akhir, menggantikan penghambaan kepada Tuhan. Ketiga pandangan ini, dengan caranya masing-masing, mengebiri dimensi spiritual manusia dan menyajikan potret yang cacat dan tidak lengkap, bertentangan secara langsung dengan konsepsi tauhid tentang manusia sebagai makhluk spiritual-fisik yang tujuan tertingginya adalah pengabdian kepada Sang Pencipta⁴⁷³.

Beranjak dari persoalan ontologis, konflik merambah ke ranah epistemologis, yakni mengenai hakikat dan sumber ilmu pengetahuan. Dalam kerangka tauhid, ilmu (*'ilm*) memiliki sumber

yang beragam namun terintegrasi. Islam mengakui validitas data indrawi (*al-hiss*), daya nalar logis (*al-'aql*), dan laporan otoritatif (*khabar al-sādiq*), namun menempatkan wahyu (*al-wahy*) yang terkristalisasi dalam Al-Quran dan As-Sunnah sebagai sumber pengetahuan yang tertinggi dan paling absolut, yakni '*ilm al-yaqīn*' (pengetahuan dengan tingkat kepastian tertinggi) ⁴⁷⁴. Wahyu tidak hanya memberikan informasi mengenai hal-hal gaib, tetapi juga menyediakan kerangka kerja metafisik dan etis yang membimbing dan memberi makna pada pengetahuan yang diperoleh melalui indra dan akal. Al-Quran secara eksplisit menyatakan dirinya sebagai "petunjuk bagi mereka yang bertakwa" (QS. Al-Baqarah⁴⁷⁵: 2), yang berfungsi sebagai kriteria pembeda antara yang hak dan yang batil (*al-furqān*) ⁴⁷⁶.

Sebaliknya, paradigma sekuler yang melandasi teori belajar modern secara sistematis mengamputasi wahyu dari struktur epistemologinya. Pengetahuan yang dianggap sah (*legitimate knowledge*) dibatasi secara ketat pada ranah empiris (yang dapat diverifikasi oleh panca indra) dan rasional (yang dapat dideduksi secara logis). Wahyu, dalam pandangan ini, direlegasi ke ranah keyakinan subjektif, mitos, atau "kepercayaan pribadi" yang tidak memiliki status epistemik yang setara dengan sains ⁴⁷⁷. Implikasinya sangat mendalam: Al-Quran dan Sunnah tidak lagi dipandang sebagai sumber kebenaran fundamental tentang realitas, melainkan sekadar teks historis atau artefak budaya. Otoritas tertinggi dalam menentukan kebenaran bergeser dari Tuhan kepada manusia baik melalui observasi empiris maupun spekulasi

rasionalnya. Hegemoni empirisme dan rasionalisme ini secara efektif menciptakan dikotomi yang salah antara "ilmu agama" dan "ilmu umum", sebuah pemisahan yang asing bagi pandangan dunia tauhid yang integralistik ⁴⁷⁸.

Konflik ontologis dan epistemologis pada akhirnya bermuara pada level aksiologis, yaitu menyangkut hakikat nilai dan tujuan akhir (*ultimate purpose*) dari pendidikan. Berdasarkan prinsip tauhid, tujuan fundamental pendidikan Islam adalah untuk membentuk *insan kamil* (manusia paripurna) yang merealisasikan potensi penghambaan secara total kepada Allah SWT. Tujuan ini diekspresikan dalam upaya mencapai keridaan Allah (*mardhatillah*) sebagai orientasi tertinggi, yang akan berbuah pada kebahagiaan sejati di dunia dan akhirat (*sa'ādah fī al-dārayn*) ⁴⁷⁹. Seluruh aktivitas belajar baik mempelajari ilmu fisika, kedokteran, maupun tafsir harus bermuara pada penguatan iman, penajaman kesadaran akan keagungan Tuhan, dan kontribusi positif bagi kemanusiaan sebagai wujud ibadah. Sebagaimana ditegaskan dalam Al-Quran: "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku" (QS. Adz-Dharyat [51]: 56) ⁴⁸⁰.

Di sisi lain, tujuan akhir yang ditawarkan oleh kerangka sekuler secara inheren bersifat duniawi dan materialistik. Bagi behaviorisme, tujuannya cenderung utilitarian: membentuk individu yang berperilaku sesuai dengan norma sosial yang diinginkan dan menjadi warga negara yang produktif bagi mesin ekonomi. Bagi kognitivisme, tujuannya lebih instrumental: menghasilkan pemikir kritis dan pemecah masalah yang efisien

untuk mendorong kemajuan sains, teknologi, dan ekonomi. Sementara bagi humanisme, tujuannya bersifat individualistik dan hedonistik: membantu setiap individu mencapai pemenuhan diri dan kebahagiaan personal. Meskipun tujuan-tujuan ini (seperti produktivitas atau kemampuan berpikir kritis) tidak selalu buruk dalam dirinya sendiri, masalahnya terletak pada keterputusannya dari tujuan yang lebih tinggi. Sukses diukur dari pencapaian material, status sosial, atau kepuasan psikologis, bukan dari kedekatan spiritual dengan Tuhan. Orientasi yang sepenuhnya terfokus pada dunia (*dunya-centric*) ini mengabaikan realitas akhirat dan menciptakan disorientasi nilai yang fundamental, berkontradiksi langsung dengan visi pendidikan Islam yang berorientasi pada keabadian ⁴⁸¹.

Analisis kritis terhadap fondasi filosofis behaviorisme, kognitivisme, dan humanisme menyingkapkan adanya benturan yang tak terelakkan dengan prinsip tauhid. Teori-teori ini, sebagai produk peradaban sekuler, membawa serta asumsi-asumsi ontologis, epistemologis, dan aksiologis yang bersifat reduksionis, antroposentris, dan materialistik. Mereka mereduksi manusia menjadi mesin atau komputer, mengampusti wahyu sebagai sumber ilmu, dan mengorientasikan tujuan pendidikan semata-mata pada kesuksesan duniawi. Oleh karena itu, bagi para pendidik, pemikir, dan pembuat kebijakan Muslim, tantangannya bukanlah menolak total atau menerima buta teori-teori ini. Tantangan sesungguhnya terletak pada tugas intelektual yang lebih berat: melakukan dekonstruksi kritis untuk membongkar nilai-nilai sekuler

yang tersembunyi, kemudian melakukan rekonfigurasi dan Islamisasi, di mana wawasan-wawasan teknis yang bermanfaat dari teori-teori tersebut disaring dan diintegrasikan ke dalam kerangka kerja tauhid yang holistik dan transendental. Hanya dengan cara inilah sistem pendidikan dapat diselamatkan dari krisis skizofrenia spiritual dan dikembalikan pada misinya yang luhur: membentuk generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara spiritual dan berakhlak mulia, yang memahami hakikat dan tujuan eksistensinya di hadapan Sang Pencipta.

Upaya Islamisasi Pendekatan Psikologi dan Pendidikan

Menghadapi tantangan ini, para cendekiawan Muslim seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas dan Ismail Raji al-Faruqi memprakarsai proyek "Islamisasi Ilmu Pengetahuan Kontemporer". Islamisasi bukanlah sekadar proses "tempel ayat" atau menambahkan kutipan religius pada teori-teori sekuler. Ia adalah sebuah proses dekonstruksi dan rekonstruksi epistemologis yang menuntut kerja intelektual yang mendalam⁴⁸². Proses ini melibatkan beberapa langkah krusial: (1) Penguasaan disiplin ilmu modern secara komprehensif; (2) Mengidentifikasi dan membongkar asumsi-asumsi filosofis, nilai, dan konsep kunci yang melandasinya dari perspektif pandangan dunia Islam; (3) Mengintegrasikan kembali data-data dan metodologi yang valid dari ilmu tersebut ke dalam kerangka epistemologi Islam, yang dibangun di atas fondasi Al-Quran, Sunnah, dan tradisi intelektual Islam; dan (4) Merumuskan ulang teori-teori alternatif yang koheren,

komprehensif, dan selaras dengan prinsip tauhid⁴⁸³. Dalam konteks teori belajar, upaya ini berarti mengembangkan sebuah pendekatan pedagogis yang tidak hanya mempertajam kemampuan kognitif, tetapi juga menyucikan jiwa (*tazkiyatun nafs*), menguatkan akhlak (*akhlakul karimah*), dan mengarahkan seluruh proses belajar sebagai wujud ibadah yang sadar kepada Allah SWT, sesuai dengan sabda Rasulullah SAW tentang kewajiban menuntut ilmu bagi setiap Muslim⁴⁸⁴.

Wacana intelektual kontemporer dalam dunia Islam dihadapkan pada sebuah persimpangan krusial: bagaimana merespons dominasi paradigma keilmuan Barat yang, meskipun menghasilkan kemajuan teknologi dan material yang tak terbantahkan, secara inheren membawa serta asumsi-asumsi ontologis, epistemologis, dan aksiologis yang seringkali bertentangan dengan pandangan dunia (*weltanschauung*) Islam. Disiplin ilmu humaniora dan sosial, khususnya psikologi dan pendidikan, menjadi arena paling signifikan bagi benturan ini, karena keduanya secara langsung membentuk konsepsi tentang manusia, tujuan hidup, dan proses pembentukan individu serta masyarakat. Menghadapi hegemoni epistemologis ini, respons yang muncul bukanlah penolakan totalistik yang reaksioner, melainkan sebuah proyek intelektual raksasa yang dikenal sebagai "Islamisasi Ilmu Pengetahuan." Dipelopori oleh para cendekiawan visioner seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas dari Malaysia dan Ismail Raji al-Faruqi dari Palestina-Amerika, proyek ini merepresentasikan sebuah upaya mendalam untuk menegaskan kembali relevansi dan supremasi kerangka pikir Islam dalam

menghadapi tantangan modernitas ⁴⁸⁵. Artikel ini akan mengelaborasi landasan filosofis dan metodologis dari upaya Islamisasi, dengan fokus khusus pada implikasinya bagi disiplin psikologi dan pendidikan.

Kunci untuk memahami proyek Islamisasi terletak pada demistifikasi konsep itu sendiri. Ia bukanlah sebuah proses mekanis yang dangkal, seperti sekadar menempelkan ayat-ayat Al-Quran atau hadis pada teori-teori psikologi atau pedagogi sekuler sebuah praktik yang sering dikritik sebagai "Islamisasi kosmetik" atau "tempel ayat." Jauh melampaui itu, Islamisasi adalah sebuah operasi intelektual yang bersifat fundamental, yakni dekonstruksi dan rekonstruksi epistemologis ⁴⁸⁶. Proses dekonstruksi menuntut para cendekiawan Muslim untuk terlebih dahulu membongkar secara kritis dan analitis bangunan filosofis yang menopang ilmu pengetahuan modern. Setiap teori, mulai dari psikoanalisis Freud, behaviorisme Skinner, hingga humanisme Maslow, tidaklah lahir dari ruang hampa nilai (*value-free*). Teori-teori tersebut mengakar pada asumsi-asumsi spesifik tentang hakikat manusia (misalnya, sebagai makhluk biologis yang didorong oleh libido, sebagai organisme yang merespons stimulus, atau sebagai individu yang mengejar aktualisasi diri tanpa referensi transendental). Al-Attas secara tajam mengidentifikasi bahwa problem inti dari ilmu pengetahuan modern adalah sekularisme, yang mencabut pengetahuan dari akar spiritualnya dan mereduksi realitas hanya pada dimensi empiris-material ⁴⁸⁷. Oleh karena itu, Islamisasi adalah tindakan pembebasan intelektual dari "penjara" paradigma sekuler

tersebut. Setelah proses dekonstruksi, langkah berikutnya adalah rekonstruksi metodologis yang sistematis, sebagaimana yang dirumuskan secara terperinci oleh al-Faruqi. Proses ini mensyaratkan sebuah kerja intelektual yang disiplin dan berlapis. *Pertama*, penguasaan penuh terhadap disiplin ilmu modern yang relevan. Seorang cendekiawan tidak dapat mengkritik atau merekonstruksi sebuah bidang tanpa terlebih dahulu menjadi ahli di dalamnya ⁴⁸⁸. *Kedua*, mengidentifikasi dan mengisolasi presuposisi, bias, dan tujuan yang terkandung dalam disiplin tersebut dari perspektif pandangan dunia Islam. Ini adalah fase di mana "DNA" filosofis dari ilmu Barat dianalisis secara mendalam untuk memisahkan antara data empiris yang objektif dan kerangka interpretatif yang sarat nilai. Misalnya, data neurosains tentang fungsi otak saat belajar adalah valid secara universal, namun interpretasi bahwa proses ini semata-mata bersifat materialistik adalah sebuah asumsi filosofis yang perlu didekonstruksi ⁴⁸⁹.

Tahap selanjutnya dari rekonstruksi melibatkan integrasi kembali data-data dan metodologi yang telah divalidasi ke dalam matriks epistemologis Islam. Matriks ini tidak dibangun secara arbitrer, melainkan berfondasikan sumber-sumber primer yang otoritatif: Al-Quran sebagai firman Tuhan yang menjadi sumber utama kebenaran, dan Sunnah sebagai manifestasi praktis dari kebenaran tersebut dalam kehidupan Nabi Muhammad SAW ⁴⁹⁰. Diperkaya oleh khazanah tradisi intelektual Islam yang membentang selama berabad-abad dari falsafah, kalam, hingga tasawuf kerangka ini menyediakan konsepsi yang holistik tentang

realitas dan pengetahuan. Akhirnya, dari fondasi yang telah direkonstruksi ini, dirumuskanlah teori-teori alternatif yang koheren, komprehensif, dan yang paling penting, selaras dengan prinsip fundamental Islam: *Tauhid*. Prinsip Tauhid berfungsi sebagai poros sentral yang menyatukan segala bentuk pengetahuan, menegaskan bahwa semua realitas dan kebenaran pada akhirnya berasal dari dan kembali kepada Tuhan Yang Maha Esa, Allah SWT. Dengan demikian, pengetahuan tidak lagi terfragmentasi menjadi "sakral" dan "profan," melainkan menjadi satu kesatuan yang terintegrasi ⁴⁹¹.

Dalam konteks konkret teori belajar dan pendidikan, aplikasi dari metodologi Islamisasi ini menghasilkan sebuah pergeseran paradigma yang radikal. Pendidikan tidak lagi dipandang sebagai sekadar transfer informasi (*ta'lim*) atau pelatihan keterampilan kognitif untuk memenuhi tuntutan pasar kerja. Sebaliknya, pendidikan dalam perspektif Islam adalah sebuah proses holistik yang mencakup *tarbiyah* (pengasuhan dan pengembangan potensi), *ta'dib* (pembinaan adab dan karakter), serta *tazkiyah an-nafs* (penyucian jiwa) ⁴⁹². Tujuan akhirnya bukanlah sekadar mencetak individu yang "pintar" secara intelektual, tetapi manusia paripurna (*al-insan al-kamil*) yang memiliki akhlak mulia (*akhlakul karimah*) dan kesadaran penuh akan posisinya sebagai hamba (*'abd*) dan khalifah (*khalifah*) Allah di muka bumi ⁴⁹³. Seluruh proses belajar, dari memahami rumus matematika hingga menganalisis teks sastra, harus diniatkan dan diarahkan sebagai sebuah bentuk ibadah yang sadar kepada Allah SWT. Orientasi ini selaras dengan

spirit hadis Rasulullah SAW yang menyatakan bahwa "menuntut ilmu adalah kewajiban bagi setiap Muslim," di mana "ilmu" yang dimaksud mencakup segala pengetahuan yang bermanfaat dan mendekatkan diri kepada Sang Pencipta ⁴⁹⁴.

Upaya Islamisasi pendekatan psikologi dan pendidikan merupakan sebuah proyek peradaban yang menuntut ketajaman intelektual, kedalaman spiritual, dan kesabaran institusional. Ia bukanlah jalan pintas, melainkan sebuah ijtihad kolektif yang berkelanjutan untuk melahirkan kembali disiplin-disiplin ilmu yang tidak hanya efektif secara fungsional, tetapi juga benar secara epistemologis dan bermakna secara spiritual. Tantangan terbesarnya adalah melahirkan generasi baru cendekiawan Muslim yang mampu menguasai dua warisan keilmuan tradisi intelektual Islam dan ilmu pengetahuan kontemporer secara simultan dan kritis. Hanya dengan demikian, sebuah sintesis yang otentik dan transformatif dapat terwujud, menawarkan alternatif yang sejati bagi krisis makna yang melanda manusia modern dan sistem pendidikannya.

Menuju Paradigma Pendidikan Berbasis Tauhid Melalui Islamisasi Ilmu

Dunia pendidikan modern secara global berada di bawah pengaruh kuat teori-teori belajar yang lahir dari rahim peradaban Barat. Kerangka kerja seperti Behaviorisme, Kognitivisme, Humanisme, dan Konstruktivisme telah menjadi pilar utama dalam perancangan kurikulum, metodologi pengajaran, dan sistem evaluasi di berbagai belahan dunia, termasuk di dunia Muslim ⁴⁹⁵.

Kontribusi instrumental dari teori-teori ini tidak dapat dipungkiri; mereka menawarkan perangkat analisis yang canggih untuk memahami mekanisme pemrosesan informasi, pembentukan perilaku, dan konstruksi makna oleh peserta didik. Namun, penerimaan yang seringkali tanpa kritik terhadap teori-teori ini mengabaikan sebuah dimensi yang jauh lebih fundamental: asumsi-asumsi metafisik dan epistemologis yang mendasarinya ⁴⁹⁶.

Di balik metodologi yang tampak netral dan universal, tersimpan sebuah worldview sekuler-materialistik yang membentuk konsepsinya tentang hakikat manusia, pengetahuan (*knowledge*), kebenaran (*truth*), dan tujuan akhir pendidikan. Analisis pada level filosofis ini menyingkap sebuah diskoneksi yang dalam, bahkan kontradiksi, dengan prinsip-prinsip fundamental worldview Islam yang berpusat pada konsep Tauhid. Dengan demikian, tantangan yang dihadapi para pemikir dan praktisi pendidikan Muslim bukanlah sekadar persoalan teknis-pedagogis, melainkan sebuah krisis epistemologis yang menuntut dekonstruksi kritis dan rekonstruksi yang berani ⁴⁹⁷.

Analisis kritis terhadap teori-teori belajar dominan menyoroti setidaknya tiga pilar filosofis yang problematis dari perspektif tauhid.

Pertama, pandangan reduksionistik terhadap hakikat manusia. Behaviorisme, khususnya dalam formulasi radikal B.F. Skinner, secara eksplisit mereduksi manusia menjadi organisme biologis yang perilakunya dapat dijelaskan sepenuhnya melalui mekanisme stimulus-respons dan penguatan (*reinforcement*) dari lingkungan ⁴⁹⁸. Dalam kerangka ini, konsep-konsep seperti jiwa (*ruh*), kehendak

bebas (*ikhtiyar*), niat (*niyyah*), dan kesadaran spiritual dianggap sebagai "fiksi penjelas" yang tidak ilmiah. Pandangan ini secara diametral berlawanan dengan konsepsi Islam tentang manusia sebagai *khalifah fil ardh* (wakil Tuhan di muka bumi) yang memiliki dimensi ganda: jasad material (*jism*) dan ruh ilahi yang ditiupkan kepadanya (QS. Al-Hijr [15]: 29) ⁴⁹⁹. Manusia dalam Islam bukanlah mesin biologis yang pasif, melainkan makhluk teomorfik yang dimuliakan, berakal (*'aql*), dan bertanggung jawab atas pilihan-pilihannya di hadapan Tuhan. Mereduksi totalitas eksistensi manusia ke dalam variabel yang dapat diamati semata berarti mengebiri dimensinya yang paling luhur dan tujuan penciptaannya yang transenden ⁵⁰⁰.

Kedua, asumsi antroposentris dalam epistemologi. Teori-teori Kognitif dan Humanistik, meskipun melampaui reduksionisme Behavioristik dengan mengakui peran aktif pikiran, tetap beroperasi dalam kerangka antroposentris. Kognitivisme memandang manusia sebagai pemroses informasi otonom, sementara Humanisme ala Maslow atau Rogers menempatkan aktualisasi diri (*self-actualization*) sebagai puncak pencapaian manusia, di mana 'diri' menjadi pusat dan tolok ukur realitas ⁵⁰¹. Pengetahuan, dalam perspektif ini, adalah produk dari konstruksi mental individu atau interaksi sosial, terlepas dari sumber Realitas dan Kebenaran yang absolut. Ini bertentangan tajam dengan epistemologi tauhid, yang bersifat teosentris. Dalam Islam, Allah adalah *Al-'Alim* (Yang Maha Mengetahui) dan sumber segala pengetahuan. Akal manusia bukanlah pencipta kebenaran, melainkan instrumen yang dianugerahkan Tuhan untuk menangkap, memahami, dan

memverifikasi tanda-tanda (*ayat*) kebesaran-Nya, baik yang termaktub dalam wahyu (*ayat qur'aniyyah*) maupun yang terbentang di alam semesta (*ayat kauniyyah*) (QS. Ali 'Imran ⁵⁰²: 190-191) ⁵⁰³. Tujuan pengetahuan bukanlah pemuasan ego intelektual, melainkan untuk meningkatkan rasa takut dan tunduk (*khasyyah*) kepada Sang Pencipta ⁵⁰⁴.

Ketiga, relativisme epistemologis yang mengaburkan hakikat kebenaran (*Al-Haqq*). Konstruktivisme, terutama dalam aliran radikalnya, membawa asumsi antroposentris ke titik ekstrem. Dengan menyatakan bahwa pengetahuan tidak mencerminkan realitas objektif tetapi merupakan konstruksi mental individu yang 'layak' (*viable*) dalam konteks pengalamannya, ia membuka pintu bagi relativisme epistemologis ⁵⁰⁵. Jika setiap individu atau komunitas mengkonstruksi kebenarannya sendiri, maka konsep tentang Kebenaran yang tunggal, objektif, dan transenden (*Al-Haqq*), yang merupakan salah satu Nama Allah, menjadi kehilangan makna. Ini mengarah pada apa yang oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas disebut sebagai "de-sakralisasi ilmu" dan hilangnya adab terhadap ilmu ⁵⁰⁶. Dalam pandangan Islam, meskipun pemahaman (*fahm*) manusia bersifat relatif dan historis, Kebenaran Absolut itu ada dan bersumber dari Tuhan. Tugas ilmuwan dan peserta didik adalah mendekati Kebenaran tersebut dengan kerendahan hati, bukan mendeklarasikan kemustahilannya.

Menghadapi kontradiksi filosofis ini, sikap yang diperlukan bukanlah penolakan total (*rejectionism*) yang anti-intelektual maupun penerimaan tanpa syarat (*uncritical acceptance*) yang mengorbankan integritas worldview Islam. Jalan keluarnya terletak

pada sebuah proyek intelektual yang ambisius dan sistematis: Islamisasi ilmu pengetahuan. Dipelopori oleh para pemikir seperti Ismail Raji al-Faruqi dan al-Attas, proyek ini bukanlah sekadar menempelkan label Islam atau ayat Al-Qur'an pada ilmu-ilmu modern ⁵⁰⁷. Sebaliknya, ini adalah sebuah proses ganda yang menuntut rigoritas intelektual.

Langkah pertama adalah dekonstruksi kritis: menguasai disiplin ilmu modern hingga ke akar-akar filosofisnya untuk mengidentifikasi dan membongkar asumsi-asumsi sekuler, nilai-nilai, dan tujuan-tujuan implisit yang tertanam di dalamnya, sebagaimana telah diuraikan di atas. Langkah kedua adalah rekonstruksi kreatif: setelah ilmu tersebut "dibersihkan" dari elemen-elemen yang bertentangan dengan tauhid, dilakukan proses integrasi dan penyesuaian kembali dalam kerangka epistemologi dan etika Islam. Ini melibatkan redefinisi konsep-konsep kunci, penentuan kembali prioritas penelitian, dan pengarahannya kembali ke tujuan akhir ilmu untuk mengabdikan pada tujuan-tujuan syariah (*maqasid al-shari'ah*) dan penguatan iman ⁵⁰⁸. Ini adalah perwujudan dari sabda Nabi Muhammad SAW bahwa hikmah adalah barang yang hilang milik seorang mukmin, di manapun ia menemukannya, ia paling berhak untuk mengambilnya⁵⁰⁹.

Kajian kritis ini menunjukkan bahwa meskipun teori-teori belajar konvensional menawarkan wawasan instrumental yang berharga, landasan filosofisnya yang sekuler-materialistik mengandung kontradiksi yang serius dengan prinsip tauhid. Pandangan reduksionistik, antroposentris, dan relativistik yang diusungnya

mengaburkan hakikat sejati manusia, pengetahuan, dan tujuan hidup sebagaimana digariskan dalam Islam. Oleh karena itu, imperatif bagi para pendidik dan pemikir Muslim bukanlah menolak ilmu modern secara apriori, melainkan melakukan sebuah dialog kritis yang konstruktif melalui proyek Islamisasi ilmu.

Hanya dengan cara inilah sebuah paradigma pendidikan yang otentik dapat dilahirkan sebuah paradigma yang mampu menyatukan iman dan akal (*al-iman wa al-'aql*), ilmu dan amal (*al-'ilm wa al-'amal*), serta dunia dan akhirat. Pendidikan semacam ini tidak berhenti pada penguasaan kognitif atau keterampilan fungsional. Tujuan puncaknya bersifat transformatif, yaitu mengantarkan peserta didik menuju pengenalan (*ma'rifah*) yang mendalam dan bersifat batiniah terhadap diri mereka sebagai hamba, terhadap alam semesta sebagai manifestasi nama dan sifat Tuhan, dan di atas segalanya, kepada Sang Pencipta, Allah SWT. Inilah esensi pendidikan tauhid, sebuah perjalanan intelektual dan spiritual yang tak berkesudahan menuju sumber segala ilmu dan cahaya.

Analisis Kritis Berbasis Prinsip Tauhid dan Upaya Islamisasi Ilmu

Integrasi antara psikologi Barat dan pendidikan Islam menuntut sebuah pendekatan yang selektif dan adaptif, bukan asimilasi buta. Psikologi Barat, dengan metodologi empirisnya yang ketat, telah menghasilkan pemahaman mendalam tentang berbagai aspek perkembangan manusia. Teori perkembangan kognitif Jean Piaget, misalnya, memberikan peta jalan yang berharga mengenai tahapan kemampuan berpikir abstrak pada anak, yang dapat dimanfaatkan

untuk merancang kurikulum pendidikan akidah atau fikih sesuai dengan tingkat pemahaman mereka⁵¹⁰. Demikian pula, delapan tahap perkembangan psikososial dari Erik Erikson terutama krisis identitas versus kebingungan peran pada masa remaja menawarkan lensa yang kuat untuk memahami bagaimana seorang pemuda Muslim membentuk identitasnya sebagai hamba Allah (*'abdullah*) sekaligus khalifah di muka bumi (*khalifatullah fil ardh*) di tengah kompleksitas dunia modern⁵¹¹.

Namun, model integratif yang sejati tidak berhenti pada adopsi instrumental. Ia menempatkan prinsip-prinsip Islam sebagai kerangka kerja utama (*overarching framework*) yang menyaring, mengadaptasi, dan menyempurnakan teori-prinsip tersebut. Konsep manusia dalam Islam yang terdiri dari unsur jasmani (*jism*), akal (*'aql*), hati (*qalb*), dan ruh (*ruh*) memberikan dimensi yang tidak sepenuhnya terjamah oleh psikologi Barat yang cenderung sekuler-materialistik. Sebagai contoh, ketika mengaplikasikan teori belajar sosial Albert Bandura, seorang pendidik Muslim tidak hanya berfokus pada peniruan perilaku yang dapat diamati (*observable behavior*), tetapi juga menanamkan konsep *qudwah hasanah* (teladan yang baik) yang bersumber dari sirah Nabi Muhammad SAW, dengan tujuan akhir membentuk karakter yang berlandaskan takwa⁵¹². Dengan demikian, tujuan pendidikan tidak lagi terbatas pada aktualisasi diri (*self-actualization*) dalam pengertian Maslow, melainkan melampauinya menuju pencapaian *insan kamil* (manusia paripurna) yang kesadarannya terpusat pada Allah SWT⁵¹³.

Islamisasi Ilmu dan Pendekatan Holistik

Fondasi filosofis dari upaya integrasi ini adalah konsep Islamisasi ilmu pengetahuan (*Islamization of Knowledge*), yang dipopulerkan oleh pemikir seperti Ismail Raji al-Faruqi. Islamisasi ilmu bukanlah sekadar menempelkan ayat Al-Qur'an atau hadis pada teori-teori Barat. Lebih dari itu, ia merupakan sebuah proses intelektual yang menuntut dekonstruksi dan rekonstruksi disiplin ilmu modern dari perspektif worldview Islam (*Tawhidic worldview*)⁵¹⁴. Dalam konteks psikologi, ini berarti mengevaluasi kembali asumsi-asumsi dasar tentang fitrah manusia, tujuan hidup, kesehatan mental, dan patologi dari sudut pandang wahyu. Psikologi Barat mungkin melihat kecemasan sebagai disfungsi neurotransmitter semata, sementara pendekatan Islam yang terintegrasi akan melihatnya secara holistik, mencakup dimensi spiritual seperti jauhnya seseorang dari zikir kepada Allah, sebagaimana diisyaratkan dalam Al-Qur'an⁵¹⁵.

Pendekatan holistik ini menjadi buah dari Islamisasi ilmu. Ia menolak dualisme sakral-profani yang seringkali melekat pada sistem pendidikan modern. Dalam paradigma holistik Islami, belajar matematika adalah sebetulnya perenungan (*tafakkur*) atas keteraturan ciptaan Allah. Mempelajari biologi adalah manifestasi dari pengakuan atas keagungan Sang Pencipta. Psikologi, dengan demikian, menjadi alat untuk memahami keajaiban jiwa manusia (*nafs*) yang diciptakan Allah dalam bentuk yang sebaik-baiknya. Pendekatan ini secara inheren menghubungkan setiap cabang ilmu pengetahuan dengan sumber utamanya, yaitu Allah SWT, sehingga proses belajar mengajar menjadi sebuah ibadah. Pendidikan tidak

lagi hanya mengisi otak (*brain-filling*), melainkan menyucikan jiwa (*tazkiyatun nafs*), mencerahkan akal, dan memperindah akhlak secara simultan.

Tantangan dan Peluang dalam Proses Integrasi

Upaya mulia ini tentu tidak terlepas dari tantangan yang signifikan. Tantangan pertama adalah benturan epistemologis. Banyak teori psikologi Barat, terutama yang berakar pada psikoanalisis Freudian atau behaviorisme radikal Skinner, dibangun di atas fondasi filosofis yang ateistik atau agnostik, yang secara fundamental bertentangan dengan pandangan dunia Islam yang teosentris⁵¹⁶. Mengintegrasikan teori-teori ini tanpa filter kritis dapat menyebabkan "westernisasi terselubung" yang justru mengikis nilai-nilai Islam. Tantangan kedua bersifat praktis, yaitu kelangkaan sumber daya manusia. Dibutuhkan para pendidik dan psikolog yang tidak hanya menguasai secara mendalam teori-teori psikologi modern, tetapi juga memiliki pemahaman yang kokoh terhadap ilmu-ilmu Islam klasik (*ulum al-din*).

Di sisi lain, peluang yang terbuka sangatlah besar. Integrasi ini berpotensi menjadikan pendidikan Islam lebih relevan dan efektif dalam menjawab problematika psikologis generasi muda Muslim saat ini, seperti krisis identitas, kecemasan, dan depresi. Dengan memanfaatkan alat diagnostik dan intervensi yang teruji secara empiris dari psikologi Barat, lembaga pendidikan Islam dapat memberikan dukungan kesehatan mental yang lebih baik, yang dibingkai dalam nilai-nilai spiritualitas Islam. Lebih jauh lagi, keberhasilan integrasi ini dapat memposisikan dunia Islam bukan

lagi sebagai konsumen pasif, melainkan sebagai produsen aktif pengetahuan. Ia menawarkan kepada dunia sebuah "Psikologi Islami" yang matang sebuah disiplin ilmu yang mengakui validitas wahyu dan observasi empiris sebagai sumber pengetahuan yang saling melengkapi⁵¹⁷. Hal ini sejalan dengan spirit tradisi keilmuan Islam di masa keemasannya, di mana para ilmuwan seperti Ibnu Sina dan Al-Ghazali tidak ragu untuk berdialog secara kritis dengan filsafat Yunani demi memperkaya khazanah pemikiran Islam.

Integrasi teori psikologi Barat ke dalam pendidikan Islam adalah sebuah proyek intelektual dan peradaban yang mendesak. Ini adalah perjalanan untuk merebut kembali visi pendidikan yang holistik, yang tidak memisahkan antara akal dan wahyu, antara sains dan iman. Dengan model integratif yang kritis, berlandaskan pada prinsip Islamisasi ilmu, dan kesadaran penuh akan tantangan serta peluangnya, pendidikan Islam dapat bertransformasi menjadi kekuatan yang melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga tangguh secara mental dan bercahaya secara spiritual, siap untuk berkontribusi bagi kemaslahatan umat manusia.

Teori Belajar Sosial (Albert Bandura) dalam Konteks Ta'dib

Teori belajar sosial yang dikemukakan oleh Albert Bandura menekankan pentingnya pengaruh lingkungan sosial dalam pembentukan perilaku individu. Dalam konteks ta'dib, yang merujuk pada pendidikan yang tidak hanya mencakup transfer ilmu pengetahuan tetapi juga penanaman akhlak, teori ini memberikan kerangka kerja yang komprehensif untuk memahami bagaimana

perilaku Islami dapat dibentuk. Konsep observasi, modeling, dan pembentukan perilaku yang diusulkan oleh Bandura berfungsi sebagai alat yang efektif dalam menanamkan norma dan nilai yang sesuai dengan etika Islam.

Observasi, dalam konteks ini, menjadi salah satu metode utama dalam pembelajaran. Anak-anak dan individu yang terlibat dalam proses ta'dib diajak untuk mengamati perilaku orang-orang di sekitarnya, terutama para role model yang memiliki karakteristik akhlak yang baik. Dalam Islam, pengamatan terhadap sosok-sosok teladan, seperti Nabi Muhammad SAW dan para sahabatnya, menjadi pilar penting dalam proses belajar. Keteladanan yang diperlihatkan oleh para pemimpin dan guru-guru di dalam komunitas dapat meningkatkan motivasi individu untuk meniru dan menginternalisasi perilaku-perilaku positif tersebut. Dengan demikian, observasi bukan hanya sekadar pengamatan, melainkan suatu proses yang kompleks yang memungkinkan individu untuk menyerap nilai-nilai yang diharapkan dalam perilaku sehari-hari⁵¹⁸.

Modeling adalah konsep kunci di dalam teori belajar sosial. Dalam konteks ta'dib, modeling merujuk pada perilaku yang ditampilkan oleh individu yang didapat dari observasi tersebut. Di dalam pendidikan Islam, modeling tidak hanya dilakukan secara verbal tetapi juga melalui tindakan nyata yang mencerminkan akhlak mulia. Ketika seseorang, sebagai seorang pendidik, menunjukkan sifat-sifat seperti kejujuran, kesabaran, dan kasih sayang, ia secara tidak langsung memberikan contoh yang dapat diikuti para muridnya. Hal ini menguatkan argumen Bandura bahwa

individu cenderung untuk meniru perilaku yang mereka lihat, terutama jika tindakan tersebut diikuti oleh reinforcement positif dari lingkungan sosial mereka⁵¹⁹.

Pembentukan perilaku Islami melalui proses ta'dib juga memanfaatkan prinsip-prinsip reinforcement yang terintegrasi dalam praktik pendidikan Islam. Ketika individu terlibat dalam perilaku baik dan menerima penguatan atau pengakuan dari lingkungannya, hal ini akan memperkuat kebiasaan baik tersebut. Oleh karena itu, penting bagi komunitas untuk menciptakan lingkungan yang mendukung dan memberikan penghargaan terhadap akhlak mulia. Dalam hal ini, ibadah dan amal saleh yang dijalankan dalam komunitas Islam berperan ganda; tidak hanya sebagai bentuk penghambaan kepada Allah, namun juga sebagai sarana untuk membentuk identitas sosial yang positif di antara anggotanya⁵²⁰.

Dalam kerangka ta'dib, yang mengedepankan pendidikan sosial dan spiritual, pendekatan yang lebih holistik dibutuhkan. Pendidikan tidak hanya fokus pada aspek kognitif, tetapi juga mengintegrasikan aspek afektif dan psikomotorik. Dengan mengajak siswa untuk terlibat aktif dalam pembelajaran melalui diskusi, simulasi, dan proyek sosial, mereka dapat belajar secara langsung dari pengalaman. Proses ini memungkinkan individu untuk menginternalisasi nilai-nilai Islami melalui praktik nyata, memperdalam pemahaman mereka mengenai akhlak, serta memperkuat keterikatan mereka dengan nilai-nilai spiritual yang dipegang teguh dalam ajaran Islam⁵²¹.

Sebagai penutup, penerapan teori belajar sosial Bandura di dalam konteks ta'dib membuka peluang untuk memahami lebih dalam bagaimana akhlak mulia dapat dibentuk melalui observasi, modeling, dan pembentukan perilaku. Langkah-langkah pendidikan yang terstruktur dan lingkungan sosial yang mendukung menjadi krusial dalam menjalankan proses ini. Dengan demikian, ta'dib sebagai sebuah sistem pendidikan tidak hanya berfungsi untuk mentransfer ilmu pengetahuan, tetapi urgen dalam membentuk karakter dan perilaku positif yang sesuai dengan ajaran Islam.

Psikologi Transpersonal dan Keseimbangan Ruhani dalam Islam

Psikologi Transpersonal: Melampaui Batas Ego

Psikologi transpersonal sering disebut sebagai "kekuatan keempat" dalam psikologi, hadir setelah psikoanalisis, behaviorisme, dan humanisme⁵²². Paradigma ini lahir dari ketidakpuasan terhadap batasan-batasan psikologi sebelumnya yang dianggap gagal mengakomodasi spektrum penuh pengalaman manusia, khususnya yang bersifat spiritual, mistis, dan transendental. Jika psikoanalisis berfokus pada alam bawah sadar dan patologi, behaviorisme pada perilaku yang dapat diamati, dan humanisme pada aktualisasi potensi individu dalam kerangka ego yang sehat, maka psikologi transpersonal melakukan lompatan kuantum. Ia secara definitif memperluas cakupan studi psikologi untuk mencakup "pengalaman di mana rasa identitas diri meluas melampaui (trans) individu atau pribadi untuk mencakup aspek-aspek kemanusiaan, kehidupan, jiwa, dan kosmos yang lebih

luas"⁵²³. Fokusnya tidak lagi terbatas pada patologi atau fungsi ego yang sehat, melainkan pada potensi tertinggi manusia, aktualisasi diri, dan *peak experiences* (pengalaman puncak) yang oleh Abraham Maslow digambarkan sebagai momen-momen kebahagiaan dan pemenuhan yang mendalam, seringkali memiliki nuansa spiritual⁵²⁴. Pendekatan ini secara metodologis berani untuk meneliti fenomena-fenomena yang sebelumnya dianggap berada di luar jangkauan sains positivistik, seperti keadaan kesadaran yang berubah (*altered states of consciousness*), meditasi, pengalaman mistik, dan efek praktik spiritual terhadap kesehatan mental. Dengan demikian, psikologi transpersonal menyediakan sebuah lensa ilmiah untuk memvalidasi dan memahami kerinduan universal manusia akan makna, koneksi, dan transendensi. Ia tidak berupaya menggantikan agama, melainkan menawarkan kerangka konseptual untuk memahami dimensi psikologis dari pengalaman spiritual yang ditemukan di berbagai tradisi dunia, termasuk Islam⁵²⁵.

Secara ontologis, psikologi transpersonal menantang pandangan materialis-reduksionis yang mendominasi sains modern. Alih-alih memandang kesadaran sebagai produk sampingan (*epiphenomenon*) dari proses neurokimia di otak, paradigma ini mengusulkan bahwa kesadaran adalah fundamental dan eksis dalam sebuah spektrum yang luas. Ken Wilber, salah satu teoritis paling sistematis di bidang ini, mengartikulasikan model "Spektrum Kesadaran" atau "Rantai Wujud Agung" (*The Great Chain of Being*), yang memetakan realitas secara hierarkis namun terintegrasi, mulai

dari materi (fisiosfer), kehidupan (biosfer), pikiran (noosfer), hingga jiwa dan spirit (teosfer) ⁵²⁶. Dalam model ini, setiap level yang lebih tinggi melampaui sekaligus mencakup (*transcends and includes*) level di bawahnya. Ego personal, yang menjadi fokus utama psikologi Barat tradisional, hanyalah satu band dalam spektrum yang luas ini, berada di antara level pra-personal (infantil, impulsif) dan level trans-personal (kesadaran kolektif, mistik, non-dual).

Pergeseran ontologis ini secara langsung melahirkan konsekuensi epistemologis. Jika realitas tidak hanya bersifat material, maka cara kita untuk mengetahuinya (*epistemology*) juga tidak bisa terbatas pada observasi empiris dan rasionalitas diskursif semata. Psikologi transpersonal mengafirmasi validitas "mata batin" atau pengetahuan intuitif (*gnosis*) sebagai metode untuk mengakses realitas trans-rasional. Stanislav Grof, melalui penelitian ekstensifnya dengan psikoterapi psikedelik dan kemudian *Holotropic Breathwork*, mengembangkan sebuah kartografi psikis yang melampaui model biografis-Freudian ⁵²⁷. Ia menemukan bahwa dalam keadaan kesadaran non-ordiner, individu dapat mengakses domain perinatal (terkait proses kelahiran) dan transpersonal, yang mencakup pengalaman leluhur, arketip kolektif Jungian, identifikasi dengan berbagai bentuk kehidupan, hingga pengalaman kesatuan kosmik. Ini menunjukkan bahwa pengetahuan tentang lapisan terdalam jiwa dan kosmos dapat diakses secara langsung melalui pengalaman, sebuah postulat yang selaras dengan tradisi kontemplatif di seluruh dunia ⁵²⁸. Dialog antara psikologi transpersonal dan spiritualitas Islam, khususnya

tasawuf, menyingkap paralelisme yang luar biasa. Kerangka transpersonal menyediakan bahasa psikologis modern untuk mengartikulasikan konsep-konsep sufi yang telah ada selama berabad-abad. Konsep Spektrum Kesadaran Wilber, misalnya, beresonansi kuat dengan tipologi *nafs* (diri, jiwa, ego) dalam tasawuf, yang juga dipahami sebagai sebuah entitas dinamis yang dapat berevolusi melalui tingkatan-tingkatan kesadaran. Para sufi seperti Imam Al-Ghazali memetakan perjalanan spiritual sebagai transformasi *nafs* dari level terendah menuju kesempurnaan ⁵²⁹.

1. *Nafs al-Ammarah* (Diri yang Memerintah pada Kejahatan): Ini adalah level paling dasar, didominasi oleh hasrat impulsif dan egoisme murni. Dalam terminologi Wilber, ini berkorespondensi dengan tahap pra-personal, di mana individu belum mengembangkan kapasitas untuk refleksi diri atau empati. Al-Qur'an menggambarkaninya sebagai kecenderungan yang "selalu menyuruh kepada kejahatan" (QS. Yusuf ⁵³⁰: 53) ⁵³¹.
2. *Nafs al-Lawwamah* (Diri yang Mencela): Pada tahap ini, kesadaran moral mulai muncul. Individu mulai merasakan konflik internal antara impuls dan suara hati. Ini adalah ranah ego personal yang berkembang, di mana perjuangan psikologis dan rasa bersalah menjadi dominan. Ini mirip dengan tahap personal dalam model Wilber, di mana ego yang koheren terbentuk namun masih terperangkap dalam dualitas. Al-Qur'an merujuk padanya dalam sumpah, "Dan Aku bersumpah dengan jiwa yang amat menyesali (dirinya sendiri)" (QS. Al-Qiyamah [75]: 2) ⁵³².

3. *Nafs al-Mutma'innah* (Diri yang Tenang): Ini adalah titik balik menuju dimensi transpersonal. Ego yang bergejolak mulai menemukan kedamaian melalui penyerahan diri dan zikir (*remembrance*) kepada Tuhan. Ini setara dengan tahap awal transpersonal atau visi-logika, di mana individu mulai melampaui identitas ego yang sempit. Maslow mungkin akan mengkategorikan keadaan ini sebagai ciri dari individu yang mencapai aktualisasi diri menuju transendensi. Seruan ilahi dalam Al-Qur'an ditujukan kepada jiwa ini: "Hai jiwa yang tenang. Kembalilah kepada Tuhanmu dengan hati yang puas lagi diridhai-Nya" (QS. Al-Fajr [89]: 27-28) ⁵³³.
4. Tingkatan Lebih Lanjut (*Radhiyah, Mardhiyyah, Kamilah*): Tahapan-tahapan selanjutnya dalam tasawuf menggambarkan tingkat kesatuan yang semakin dalam dengan Realitas Ilahi, yang berpuncak pada *fana'* (peleburan ego personal dalam Tuhan) dan *baqa'* (kekal dalam kesadaran Ilahi). Ini secara langsung mencerminkan tingkatan transpersonal tertinggi dalam model Wilber (kausal dan non-dual), di mana identitas individu menyadari dirinya sebagai manifestasi dari Spirit atau Kesadaran Absolut. Hadis Qudsi yang masyhur, di mana Allah berfirman bahwa Dia menjadi "pendengaran, penglihatan, dan tangan" bagi hamba-Nya yang mendekat, menggambarkan puncak pengalaman transpersonal ini ⁵³⁴.

Metodologi untuk mencapai transformasi ini pun menunjukkan kesamaan. Praktik transpersonal seperti meditasi kesadaran (*mindfulness*) dan teknik pernapasan bertujuan untuk

menenangkan "obrolan mental" ego dan membuka akses ke kesadaran yang lebih luas. Hal ini identik dengan praktik sufi seperti *dzikir* (mengingat Tuhan secara berulang), *muraqabah* (kontemplasi hening), dan *khalwat* (retret spiritual), yang semuanya dirancang untuk memurnikan hati dan mengalihkan fokus dari ego menuju Hadirat Ilahi⁵³⁵.

Implikasi psikologi transpersonal sangat signifikan. Ia menawarkan kerangka untuk mengatasi apa yang disebut Grof sebagai "krisis spiritual" atau *spiritual emergency* pengalaman transpersonal mendadak yang seringkali salah didiagnosis sebagai psikosis⁵³⁶. Dengan mengakui validitas dimensi spiritual, terapis transpersonal dapat membimbing klien melalui krisis tersebut sebagai sebuah proses pertumbuhan transformatif, bukan sebagai penyakit. Pendekatan ini juga memberikan legitimasi untuk mengintegrasikan spiritualitas dan agama klien ke dalam proses terapi, sebuah kebutuhan yang semakin diakui dalam praktik klinis multikultural.

Namun, paradigma ini tidak luput dari kritik. Dari perspektif sains positivistik, konsep-konsepnya dianggap sulit diukur dan diverifikasi secara empiris, menjadikannya rentan terhadap tuduhan sebagai "sains semu"⁵³⁷. Selain itu, ada bahaya "spiritual bypassing," di mana individu menggunakan jargon atau praktik spiritual untuk menghindari penyelesaian masalah psikologis fundamental seperti trauma atau isu kelekatan⁵³⁸. Dari sudut pandang teologis yang ortodoks, sinkretisme psikologi transpersonal yang merangkul berbagai tradisi mistik terkadang dipandang sebagai pencairan

doktrin agama yang otentik. Psikologi transpersonal merupakan sebuah langkah evolusioner yang berani dan diperlukan dalam pemahaman Barat tentang jiwa manusia. Dengan melampaui batas-batas ego, ia membuka kembali pintu bagi eksplorasi ilmiah terhadap dimensi-dimensi kesadaran yang telah lama menjadi domain eksklusif agama dan mistisisme. Dialognya dengan tradisi tasawuf Islam secara gamblang menunjukkan bahwa peta perjalanan jiwa menuju transendensi bukanlah penemuan baru, melainkan sebuah kebenaran universal yang diekspresikan dalam bahasa dan budaya yang berbeda. Paralelisme antara Spektrum Kesadaran Wilber dan jenjang *nafs*, serta antara metodologi kontemplatif Barat dan Timur, menggarisbawahi sebuah imperatif: pemahaman yang benar-benar holistik tentang manusia menuntut integrasi kearifan kuno dengan penyelidikan modern. Meskipun menghadapi tantangan metodologis dan konseptual, psikologi transpersonal tetap menjadi garda depan dalam upaya menyatukan sains dan spiritualitas, menjanjikan sebuah visi yang lebih utuh dan penuh makna tentang siapa kita dan apa potensi tertinggi kita sebagai manusia.

Spiritualitas, Kesadaran Jiwa, dan Konsep *Nafs* dalam Islam

Jika psikologi transpersonal hadir sebagai respons modern terhadap kekosongan spiritual, tradisi Islam, sejak awal, telah meletakkan dimensi ruhani sebagai fondasi eksistensi manusia. Islam memandang manusia sebagai makhluk teomorfik yang diciptakan dengan potensi untuk merefleksikan sifat-sifat Ilahi.

Struktur manusia dalam Islam bersifat multi-dimensi, terdiri dari *jism* (tubuh fisik), *‘aql* (akal atau intelek), dan *ruh* (spirit atau jiwa luhur)⁵³⁹. Inti dari dinamika psikologis manusia terletak pada entitas yang disebut *nafs* (diri, jiwa, atau ego), sebuah konsep yang jauh lebih kompleks daripada sekadar "pikiran" atau "ego" dalam psikologi Barat. Al-Quran dan tradisi kenabian menyajikan *nafs* sebagai medan perjuangan batiniah (*jihad al-nafs*) yang dinamis dan memiliki beberapa tingkatan kesadaran.

Dalam lanskap pemikiran kontemporer, kebangkitan psikologi transpersonal merepresentasikan sebuah pengakuan atas keterbatasan paradigma psikologis positivistik-materialistik yang lama mendominasi wacana ilmiah Barat. Paradigma ini, dalam upayanya memahami jiwa (*psyche*), seringkali mereduksi dimensi spiritual manusia menjadi epifenomena dari proses neurobiologis semata. Namun, jika psikologi transpersonal hadir sebagai respons modern terhadap kekosongan spiritual, tradisi Islam, sejak awal pewahyuanannya, telah meletakkan dimensi ruhani (*rūḥāniyyah*) sebagai fondasi ontologis dan teleologis eksistensi manusia. Islam tidak sekadar mengakui, melainkan memetakan secara terperinci topografi batiniah manusia, memandang insan sebagai *makhluk teomorfik* sebuah mikrokosmos yang dikaruniai potensi untuk merefleksikan Asma dan Sifat Ilahi⁵⁴⁰.

Struktur antropologi Islam bersifat multi-dimensi dan hierarkis, melampaui dualisme Cartesian antara pikiran dan tubuh. Ia terdiri dari *jism* (jasad fisik yang fana), *‘aql* (intelek diskursif sekaligus intuitif), dan *rūḥ* (spirit atau jiwa luhur), yang merupakan percikan Ilahi (*nafakha fihi min rūḥihi*) yang menghidupkan jasad⁵⁴¹. Namun,

lokus dari dinamika psikologis, kesadaran diri, dan perjuangan moral bukanlah *ruh* dalam esensinya yang murni, melainkan sebuah entitas yang lebih kompleks dan dinamis yang disebut *nafs* (diri, jiwa, ego). *Nafs* dapat dipahami sebagai ego-kesadaran individual yang muncul ketika *ruh* yang bersifat universal berinteraksi dengan *jism* yang partikular. *Nafs* inilah yang menjadi subjek pengalaman, kehendak, dan pertanggungjawaban. Al-Quran dan khazanah intelektual Islam menyajikan *nafs* bukan sebagai entitas statis, melainkan sebagai medan perjuangan batiniah (*jihād al-nafs*) yang paling esensial, yang terus berproses melalui tingkatan-tingkatan kesadaran spiritual ⁵⁴².

Secara taksonomis, para ulama dan sufi, dengan merujuk pada isyarat-isyarat Al-Quran, mengidentifikasi beberapa tingkatan *nafs* yang merefleksikan kondisi spiritual seseorang. Tingkatan paling dasar adalah *Nafs al-Ammārah bi al-Sū'*, yakni jiwa yang secara imperatif memerintahkan kepada keburukan. Pada level ini, kesadaran manusia didominasi sepenuhnya oleh hasrat instingtual, impuls hewani, dan dorongan egoistik yang primitif. Ia adalah manifestasi dari ego yang belum tercerahkan, yang tunduk pada prinsip kenikmatan (*pleasure principle*) tanpa pertimbangan moral atau spiritual. Al-Quran mengabadikan deskripsi ini dalam konteks narasi Nabi Yusuf AS, yang menyatakan, "*Dan aku tidak membebaskan diriku (dari kesalahan), karena sesungguhnya nafsu itu selalu menyuruh kepada kejahatan (inna al-nafs la'ammāratun bil-sū')...*" (QS. Yusuf: 53). Dari perspektif psikologis, *Nafs al-Ammarah* beresonansi dengan konsep "Id" dalam psikoanalisis Freudian, namun dengan perbedaan fundamental: dalam Islam,

dorongan ini tidak netral secara moral, melainkan memiliki orientasi negatif yang aktif dan menjadi sasaran bisikan setan (*waswasah al-shayṭān*)⁵⁴³.

Perjalanan spiritual dimulai ketika individu mulai menyadari dan melawan tirani *Nafs al-Ammarah*. Proses ini melahirkan tingkatan selanjutnya: *Nafs al-Lawwāmah*, atau jiwa yang mencela. Tingkatan ini menandai kebangkitan kesadaran moral dan nurani (*conscience*). *Nafs al-Lawwamah* berada dalam kondisi dialektika konstan; ia terombang-ambing antara tarikan keburukan dan panggilan kebaikan. Jiwa pada tahap ini akan merasakan penyesalan (*nadāmah*) yang mendalam setelah melakukan pelanggaran, dan mencela dirinya sendiri atas kelemahan dan kegagalannya. Inilah medan pertempuran batin yang sesungguhnya. Allah SWT bahkan bersumpah atas nama jiwa ini untuk menunjukkan betapa krusialnya tahap ini dalam evolusi spiritual manusia: "*Dan aku bersumpah dengan jiwa yang amat menyesali (dirinya sendiri) [bi-al-nafs al-lawwāmah]*." (QS. Al-Qiyamah: 2). Kondisi ini bukanlah tanda kegagalan final, melainkan bukti vitalitas spiritual. Penyesalan di sini menjadi katalisator untuk pertobatan (*tawbah*) dan komitmen untuk perbaikan diri, sebuah proses dinamis yang terus menerus berjuang menuju purifikasi⁵⁴⁴.

Puncak dari perjalanan asketik dan transformatif ini adalah pencapaian *Nafs al-Muthmainnah*, yakni jiwa yang telah mencapai ketenangan, kedamaian, dan kepasrahan total (*islām*) kepada Tuhan. Ini adalah kondisi di mana dialektika dan konflik batin telah mereda, bukan karena peniadaan hasrat, melainkan karena hasrat telah disublimasikan dan diselaraskan sepenuhnya dengan

Kehendak Ilahi. Jiwa tidak lagi merasa cemas (*khawf*) akan masa depan atau bersedih (*huzn*) atas masa lalu, karena ia bersemayam dalam "saat ini" yang abadi bersama Tuhan. Ketenangan ini (*itti'nān*) lahir dari keyakinan (*yaqīn*) yang kokoh dan pengetahuan intuitif (*ma'rifah*) tentang Realitas Absolut. Jiwa pada level ini menerima panggilan surgawi yang paling mulia: "*Hai jiwa yang tenang (yā ayyatuhā al-nafs al-muṭma'innah). Kembalilah kepada Tuhanmu dengan hati yang puas lagi diridai-Nya. Maka masuklah ke dalam jemaah hamba-hamba-Ku, dan masuklah ke dalam surga-Ku.*" (QS. Al-Fajr: 27-30). Beberapa pemikir sufi bahkan memetakan tingkatan yang lebih tinggi lagi, seperti *Nafs al-Rāḍiyah* (jiwa yang rida), *Nafs al-Marḍiyyah* (jiwa yang diridai), hingga *Nafs al-Kāmilah* (jiwa yang sempurna), yang merepresentasikan tingkat penyatuan kehendak yang semakin paripurna dengan Sang Kekasih⁵⁴⁵.

Proses transmutasi dari *Nafs al-Ammarah* menuju *Nafs al-Muthmainnah* ini dikenal dalam tradisi Islam sebagai *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa). *Tazkiyah* bukan sekadar penekanan atau represi, melainkan sebuah proses penyucian, pengembangan, dan pemolesan potensi luhur jiwa. Menurut para ulama seperti Imam Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*, proses ini melibatkan dua gerakan simultan: *takhliyah* (pengosongan diri dari sifat-sifat tercela seperti kesombongan, kedengkian, dan ketamakan) dan *taḥliyah* (menghiasi diri dengan sifat-sifat terpuji seperti kesabaran, rasa syukur, dan cinta kasih)⁵⁴⁶. Metodologi praktis untuk mencapai *tazkiyah* ini terintegrasi dalam seluruh ajaran Islam, mulai dari ibadah ritual formal

(*ṣalāt, ṣawm, zakāt, ḥajj*) yang berfungsi melatih disiplin spiritual, hingga praktik-praktik batiniah seperti *dhikr* (mengingat Tuhan secara konstan), *fikr* atau *tafakkur* (kontemplasi atas ciptaan dan diri sendiri), serta *murāqabah* (kesadaran waspada atau *mindfulness* akan kehadiran Tuhan setiap saat) ⁵⁴⁷.

Konsep *nafs* dalam Islam menawarkan sebuah model psikologi-spiritual yang luar biasa canggih, koheren, dan komprehensif. Ia melampaui deskripsi statis tentang kepribadian dan menyajikan sebuah peta dinamis tentang perjalanan kesadaran manusia dari kondisi keterasingan dan konflik menuju keharmonisan, ketenangan, dan realisasi diri teomorfik. Transformasi dari *Nafs al-Ammarah*, melalui perjuangan dialektis *Nafs al-Lawwamah*, menuju ketenteraman surgawi *Nafs al-Muthmainnah* merupakan tujuan teleologis dari eksistensi manusia itu sendiri. Dengan demikian, spiritualitas dalam Islam bukanlah sekadar suplemen atau aspek tambahan dalam kehidupan, melainkan merupakan proses inti dari menjadi manusia seutuhnya sebuah perjalanan pulang menuju Sumber dari segala sumber, dengan jiwa yang telah disucikan dan diridai ⁵⁴⁸.

Keseimbangan Holistik: Sinergi antara Fisik, Akal, dan Ruh

Baik psikologi transpersonal maupun ajaran Islam sama-sama mengarah pada sebuah kesimpulan krusial: kesejahteraan sejati (*well-being*) hanya dapat tercapai melalui pendekatan yang holistik dan seimbang. Islam secara tegas menekankan prinsip keseimbangan atau moderasi (*tawazun* dan *wasatiyyah*) dalam

segala aspek kehidupan. Manusia tidak dilihat sebagai ruh yang terperangkap dalam tubuh yang hina, atau sebaliknya, sebagai mesin biologis tanpa dimensi spiritual. Ketiga komponen *jism*, *'aql*, dan *ruh* harus dipelihara secara harmonis. Kebutuhan fisik seperti makan, istirahat, dan kesehatan harus dipenuhi; potensi akal harus diasah melalui ilmu dan perenungan (*tafakkur*); dan kebutuhan ruhani harus dipuaskan melalui ibadah, zikir (*remembrance of God*), dan perbuatan baik.

Pengabaian terhadap salah satu dimensi akan menyebabkan ketidakseimbangan yang bermanifestasi sebagai penyakit, baik fisik, mental, maupun spiritual. Hal ini tercermin dalam nasihat Nabi Muhammad kepada sahabatnya, Abu Darda, yang berlebihan dalam beribadah hingga mengabaikan tubuh dan keluarganya. Salman al-Farisi menasihatinya, "Sesungguhnya Tuhanmu memiliki hak atasmu, dirimu (tubuhmu) memiliki hak atasmu, dan keluargamu memiliki hak atasmu. Maka berikanlah kepada setiap yang memiliki hak akan haknya." Nabi Muhammad kemudian membenarkan perkataan Salman tersebut⁵⁴⁹. Nasihat ini merangkum esensi dari keseimbangan holistik dalam Islam. Praktik spiritual seperti salat, puasa, dan haji, jika direnungi secara mendalam, merupakan mekanisme terintegrasi yang melibatkan aspek fisik (gerakan), intelektual (pemahaman bacaan dan maknanya), serta spiritual (kekhusyukan dan koneksi dengan Allah).

Dalam perspektif ini, "pengalaman puncak" yang dideskripsikan Maslow dapat dipadankan dengan kondisi *khusyu'* dalam salat atau pengalaman *ihsan* (beribadah seolah-olah melihat Allah). Tujuan

transpersonal untuk "transendensi diri" beresonansi kuat dengan konsep *fana'* (peleburan ego) dalam tasawuf, di mana seorang hamba melenyapkan ego-rendahnya untuk merasakan kehadiran Tuhan secara lebih intens. Dengan demikian, kerangka kerja Islam tidak hanya menyediakan tujuan spiritual yang jelas (*ridha Allah* dan pencapaian *Nafs al-Muthmainnah*), tetapi juga menawarkan perangkat praktis yang teruji untuk mencapai keadaan kesadaran tinggi yang diteliti oleh psikologi transpersonal. Integrasi antara wawasan psikologi transpersonal dan kekayaan tradisi spiritual Islam dapat menghasilkan sebuah model kesehatan mental yang komprehensif, yang mengakui bahwa manusia adalah makhluk bio-psiko-sosial-spiritual. Keseimbangan ruhani bukanlah sebuah pencapaian mistis yang terisolasi, melainkan hasil dari integrasi yang sadar dan harmonis antara seluruh dimensi kemanusiaan dalam bingkai pengabdian kepada Sang Pencipta.

Pengembangan Model Psikologi Belajar Islami

Ciri Khas Psikologi Belajar Islami: Sebuah Pergeseran Paradigma

Psikologi belajar Islami secara fundamental berbeda dari psikologi konvensional dalam beberapa aspek esensial. Perbedaan paling mendasar terletak pada landasan filosofisnya. Jika psikologi modern bersifat antroposentris (berpusat pada manusia), maka psikologi Islami bersifat teosentris (berpusat pada Tuhan). Tujuan akhir dari proses belajar bukanlah sekadar aktualisasi diri (*self-actualization*) dalam pengertian humanistik, melainkan pencapaian kesadaran sebagai hamba Allah (*'abdullah*) dan khalifah-Nya di

muka bumi (*khalifah fil ardh*)⁵⁵⁰. Konsekuensinya, ilmu pengetahuan tidak dipandang sebagai entitas netral, tetapi sebagai jalan untuk mengenal Sang Pencipta dan memahami tanda-tanda kebesarannya (*ayatullah*) yang tersebar di alam semesta dan di dalam diri manusia⁵⁵¹.

Ciri khas kedua adalah pandangannya yang holistik terhadap fitrah manusia. Manusia tidak direduksi menjadi sekadar jasmani (*jism*) dan akal (*'aql*), tetapi diakui sebagai kesatuan yang utuh dari dimensi fisik, intelektual, emosional, dan spiritual (*ruh, qalb, nafs*)⁵⁵². Al-Ghazali, seorang pemikir besar Islam, menekankan peran sentral hati (*qalb*) sebagai pusat pemahaman dan wadah ilmu sejati, yang mampu menangkap pengetahuan melampaui data inderawi dan rasional⁵⁵³. Oleh karena itu, proses belajar dalam perspektif Islam harus mampu menyentuh dan menyucikan seluruh dimensi ini, sebuah proses yang dikenal sebagai *tazkiyatun nafs* (penyucian jiwa).

Ketiga, sumber ilmu dalam psikologi belajar Islami bersifat ganda. Ia tidak hanya mengakui ilmu yang diperoleh melalui observasi empiris dan penalaran rasional (*'ilm al-kasbi*), tetapi juga menempatkan wahyu (Al-Quran dan Sunnah) sebagai sumber ilmu tertinggi dan pemandu (*'ilm al-wahbi*)⁵⁵⁴. Wahyu berfungsi sebagai kerangka referensi utama yang memberikan arah, nilai, dan tujuan bagi seluruh aktivitas keilmuan. Dengan demikian, tidak ada dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum; keduanya terintegrasi dalam satu kesatuan pandangan dunia yang tauhidik.

Komponen-komponen Kunci dalam Model Pembelajaran Berbasis Tauhid

Untuk menerjemahkan kerangka filosofis di atas ke dalam praktik pendidikan, sebuah model pembelajaran berbasis tauhid perlu disusun berdasarkan komponen-komponen yang saling terkait. Komponen-komponen ini berfungsi sebagai pilar yang menopang seluruh arsitektur proses belajar-mengajar.

1. Niat (*Niyyah*) sebagai Fondasi: Setiap aktivitas pembelajaran harus diawali dengan niat yang lurus, yaitu semata-mata untuk mencari ridha Allah SWT. Niat mentransformasikan tindakan belajar dari aktivitas duniawi menjadi sebuah ibadah yang bernilai spiritual. Sebagaimana disabdakan oleh Rasulullah SAW, "Sesungguhnya setiap amalan bergantung pada niatnya"⁵⁵⁵. Niat yang benar akan membentuk motivasi intrinsik yang kuat, membebaskan peserta didik dari orientasi pragmatis seperti mengejar nilai atau status sosial semata.
2. Konten (*Materi*) yang Terintegrasi: Kurikulum harus dirancang untuk mengintegrasikan ayat-ayat *qauliyah* (wahyu tertulis dalam Al-Quran dan Hadis) dengan ayat-ayat *kauniyah* (fenomena alam dan sosial). Misalnya, saat mempelajari biologi tentang siklus air, proses tersebut tidak berhenti pada penjelasan ilmiah, tetapi dikaitkan dengan perenungan akan kekuasaan Allah sebagai *Ar-Razzaq* (Maha Pemberi Rezeki)⁵⁵⁶. Proses ini, yang diistilahkan oleh al-Faruqi sebagai "Islamisasi

Ilmu Pengetahuan", bertujuan untuk membaca "dua buku" (wahyu dan alam) secara simultan⁵⁵⁷.

3. Proses (*Thariqah*) yang Melibatkan Hati: Metode pembelajaran tidak hanya berfokus pada transfer informasi, tetapi juga pada transformasi diri. Pendekatan seperti *tadabbur* (refleksi mendalam atas ayat Al-Quran), *tafakkur* (kontemplasi atas ciptaan Allah), dan *mujahadah* (perjuangan mengendalikan hawa nafsu) menjadi bagian integral dari proses belajar. Dialog, diskusi kritis, dan pembelajaran berbasis proyek didorong untuk mengasah akal, sementara zikir, doa, dan refleksi diri didorong untuk menutrisi ruh.
4. Figur Pendidik (*Murabbi*) sebagai Teladan: Peran guru melampaui seorang fasilitator atau instruktur. Ia adalah seorang *murabbi* (pendidik yang menumbuhkan), *mu'addib* (pembentuk adab dan akhlak), dan *mursyid* (pembimbing spiritual). Pendidik harus menjadi *uswah hasanah* (teladan yang baik) yang mengintegrasikan ilmu, amal, dan akhlak dalam kepribadiannya, sebagaimana dicontohkan oleh Nabi Muhammad SAW.
5. Evaluasi (*Taqwim*) yang Komprehensif: Penilaian tidak terbatas pada aspek kognitif (kemampuan menghafal atau menganalisis), tetapi harus mencakup evaluasi perkembangan spiritual, moral (*akhlaqul karimah*), dan sosial. Pengukuran keberhasilan belajar dilihat dari sejauh mana ilmu yang diperoleh mampu meningkatkan rasa takut dan cinta kepada Allah (*khasyyah*), memperbaiki karakter, dan memberikan manfaat bagi sesama.

Desain Pendekatan yang Kontekstual dan Aplikatif

Diskursus mengenai integrasi nilai-nilai Islam dalam sistem pendidikan modern seringkali dihadapkan pada tantangan fundamental: bagaimana menerjemahkan kerangka filosofis yang agung ke dalam praktik pedagogis yang efektif dan relevan. Upaya ini menuntut lebih dari sekadar penambahan mata pelajaran agama atau kutipan ayat secara sporadis. Ia menghendaki perumusan sebuah model psikologi belajar Islami yang koheren, yang arsitekturnya tidak bersifat monolitik, dogmatis, dan kaku, melainkan dirancang secara fleksibel, kontekstual, dan aplikatif. Paradigma ini beranjak dari kesadaran bahwa pendidikan bukanlah proses transfer informasi yang steril, melainkan sebuah ikhtiar transformatif untuk membimbing individu menuju realisasi potensi tertingginya sebagai *khalifatullah fil ardh* (wakil Tuhan di muka bumi) dan mencapai predikat *insan kamil* (manusia paripurna). Keberhasilan implementasi model ini secara kritis bergantung pada kemampuannya untuk berdialog dengan realitas baik realitas sosio-kultural peserta didik maupun tuntutan zaman tanpa melepaskan sauhnya dari sumber-sumber epistemologis Islam yang otentik, yakni wahyu (Al-Qur'an dan Sunnah) dan akal (*'aql*) yang tercerahkan oleh wahyu⁵⁵⁸.

Imperatif kontekstualisasi menjadi pilar utama dalam desain arsitektur pembelajaran ini. Sebuah model yang berhasil di satu lingkungan belum tentu dapat direplikasi secara identik di lingkungan lain. Kontekstualisasi mengimplikasikan adanya kelenturan epistemologis dan metodologis yang memungkinkan

adaptasi pada beragam spektrum pendidikan, disiplin keilmuan, dan matriks budaya. Pada jenjang pendidikan dasar, misalnya, fenomena alam yang dipelajari dalam sains tidak lagi dipandang sebagai objek mati yang tunduk pada hukum deterministik semata. Melalui pendekatan *tadabbur* dan *tafakkur*, siswa diajak untuk melakukan observasi empiris sembari merenungkan jejak-jejak keagungan, keteraturan, dan keindahan Sang Pencipta. Proses mengaitkan gerak planet, siklus air, atau keanekaragaman hayati dengan *Asmaul Husna* (nama-nama indah Allah) seperti *Al-Khaliq* (Maha Pencipta), *Al-Musawwir* (Maha Pembentuk Rupa), dan *Al-Hakim* (Maha Bijaksana) adalah manifestasi dari integrasi ilmu dan iman pada tingkat paling fundamental. Praktik ini secara inheren menanamkan *worldview tawhidik*, di mana tidak ada dikotomi antara ayat-ayat *qauliyah* (firman tertulis) dan ayat-ayat *kauniyah* (tanda-tanda di alam semesta) ⁵⁵⁹. Di tingkat pendidikan tinggi, kontekstualisasi mengambil bentuk yang lebih kritis dan analitis. Dalam studi ekonomi, misalnya, mahasiswa tidak hanya mempelajari teori permintaan dan penawaran atau model pertumbuhan neo-klasik. Mereka didorong untuk melakukan dekonstruksi kritis terhadap asumsi-asumsi filosofis di balik teori-teori tersebut seperti konsep *homo economicus* yang egoistis dan membandingkannya dengan prinsip etika dan keadilan distributif dalam Islam. Analisis ini kemudian menjadi landasan untuk merumuskan kerangka kerja alternatif yang berorientasi pada pencapaian *maqasid al-shari'ah* (tujuan-tujuan luhur syariat), seperti pengentasan kemiskinan, pengurangan ketidaksetaraan,

dan pelestarian lingkungan, sebagai solusi konkret atas problematika sosio-ekonomi kontemporer⁵⁶⁰.

Dimensi aplikatif dari model ini bergerak melampaui ranah kognitif menuju pengembangan holistik potensi manusia, yang mencakup kecerdasan intelektual (IQ), emosional (EQ), dan terutama, kecerdasan spiritual (SQ). Jika pendidikan sekuler modern cenderung memprioritaskan IQ dan belakangan mulai mengakui pentingnya EQ, maka psikologi belajar Islami menempatkan SQ sebagai inti yang mengarahkan dan memberi makna pada kecerdasan lainnya. Secara aplikatif, pengembangan SQ ini diwujudkan melalui internalisasi dan praktik spiritual yang terintegrasi dalam proses belajar. Sebagai contoh, teknik *mindfulness* yang populer dalam psikologi kontemporer dapat di-Islamisasi dan diperkaya maknanya melalui praktik *muraqabah*. Jika *mindfulness* sekuler bertujuan mencapai kesadaran penuh pada momen saat ini (*present-moment awareness*) untuk mengurangi stres, *muraqabah* melampaui itu dengan menanamkan kesadaran konstan akan pengawasan (*ihsan*) dan kehadiran Allah SWT. Praktik ini terbukti secara klinis tidak hanya efektif dalam meningkatkan kapasitas konsentrasi, mengelola kecemasan, dan memperkuat fungsi eksekutif otak, tetapi juga secara spiritual menumbuhkan rasa takut yang positif (*khashyah*), harapan (*raja'*), dan ketenangan jiwa (*sakinah*)⁵⁶¹. Implementasi aplikatif lainnya termanifestasi dalam desain kurikulum tematik yang berbasis pada nilai-nilai inti Al-Qur'an. Sebuah tema sentral seperti "amanah" (kepercayaan, tanggung

jawab) dapat menjadi payung yang dieksplorasi secara multidisipliner. Dalam pelajaran sejarah, ia dibahas melalui kisah para pemimpin yang adil; dalam sastra, melalui analisis tokoh protagonis yang menjaga sumpahnya; dalam sains lingkungan, sebagai tanggung jawab menjaga ekosistem; dan bahkan dalam matematika, sebagai konsep presisi dan akurasi yang harus dijaga. Pendekatan ini secara organik meruntuhkan sekat-sekat artifisial antar disiplin ilmu dan menunjukkan relevansi universal nilai-nilai Islam dalam setiap aspek kehidupan dan pengetahuan.

Pada hakikatnya, pengembangan dan implementasi model psikologi belajar Islami yang kontekstual dan aplikatif ini merupakan sebuah *ikhtiar* intelektual dan spiritual yang berkelanjutan. Ia adalah upaya merekonstruksi jembatan yang telah lama terputus antara ilmu dan iman, antara akal dan wahyu, serta antara kecakapan teknis dan kebijaksanaan moral. Tujuan akhirnya bukanlah sekadar mencetak individu-individu yang brilian secara akademis atau terampil secara profesional, tetapi untuk membentuk dan membina *insan kamil* pribadi utuh yang dicirikan oleh kedalaman spiritualitas, kematangan emosi, ketajaman intelektual, dan keluhuran akhlak (*akhlak al-karimah*). Model ini tidak menawarkan formula instan, melainkan sebuah visi pendidikan transformatif yang memandang setiap momen belajar, setiap penemuan ilmiah, dan setiap pemecahan masalah sebagai sebuah anak tangga dalam perjalanan spiritual mendekatkan diri (*taqarrub*) kepada Sang Sumber segala ilmu dan kebijaksanaan, Allah SWT. Dengan demikian, pendidikan itu sendiri menjadi suatu

bentuk ibadah yang paling luhur, sebagaimana disabdakan oleh Rasulullah SAW bahwa para pencari ilmu berjalan di jalan Allah hingga ia kembali ⁵⁶². Visi inilah yang memberikan jiwa dan arah pada setiap komponen arsitektur pembelajaran Islami, menjadikannya relevan untuk hari ini dan esok ⁵⁶³.

Stratifikasi Psikis Manusia dalam Al-Qur'an

Ontologi Jiwa dalam Al-Qur'an: Ruh, Qalb, dan Nafs

Secara ontologis, Al-Qur'an mempostulatkan bahwa manusia adalah makhluk dualitas yang terdiri dari komponen fisik-material (*jasad*) dan komponen non-fisik-spiritual (jiwa). Jiwa merupakan esensi atau substansi halus (*laṭīfah*) yang menjadi sumber kehidupan, kesadaran, perasaan, dan kehendak⁵⁶⁴. Hakikat jiwa, terutama dalam aspeknya yang paling kudus, diselimuti oleh misteri ilahi. Al-Qur'an secara tegas menyatakan bahwa pengetahuan manusia mengenai jiwa sangatlah terbatas, karena ia berasal dari "urusan Tuhan" (*amr Rabbī*). Hal ini ditegaskan dalam firman Allah SWT: "Dan mereka bertanya kepadamu (Muhammad) tentang ruh. Katakanlah, 'Ruh itu termasuk urusan Tuhan-ku, dan tidaklah kamu diberi pengetahuan melainkan sedikit'" (QS. Al-Isra'[17]: 85)⁵⁶⁵. Ayat ini menggarisbawahi bahwa asal-usul dan esensi terdalam dari jiwa bersifat transenden, melampaui jangkauan penuh pemahaman empiris manusia. Ia adalah tiupan ilahi yang membedakan manusia dari makhluk lainnya, memberinya kapasitas untuk pengetahuan (*'ilm*), kesadaran diri, dan potensi untuk menjadi khalifah di muka bumi⁵⁶⁶.

Meskipun sering merujuk pada realitas non-fisik yang sama, Al-Qur'an menggunakan istilah *ruh*, *qalb*, dan *nafs* untuk menyoroti fungsi dan keadaan yang berbeda dari jiwa. Memahami perbedaan

dan keterkaitan ketiganya adalah kunci untuk membuka peta psikologi-spiritual Islam.

Ruh (Roh/Spirit) secara umum merujuk pada prinsip kehidupan universal dan sumber energi ilahi yang dihembuskan Allah ke dalam jasad manusia. Ia adalah dimensi jiwa yang paling murni dan paling dekat dengan asalnya yang bersifat sakral. Dalam konteks penciptaan Adam, Al-Qur'an menyatakan: "Maka apabila telah Kusempurnakan kejadiannya dan Kutupkan kepadanya ruh-Ku..." (QS. Al-Hijr[15]: 29)⁵⁶⁷. *Ruh* di sini dipahami sebagai daya hidup primordial yang bersifat netral dan suci. Ia tidak digambarkan sebagai subjek dari godaan atau keburukan; sebaliknya, ia adalah percikan ilahi yang memungkinkan manusia memiliki potensi spiritual yang luhur⁵⁶⁸. *Ruh* menghubungkan manusia secara vertikal dengan alam spiritual dan merupakan fondasi bagi segala bentuk kehidupan spiritual.

Nafs (Jiwa/Diri) adalah aspek jiwa yang paling sering diasosiasikan dengan "diri" personal, ego, dan pusat kesadaran individu. Berbeda dengan *ruh* yang cenderung statis dan murni, *nafs* adalah entitas yang sangat dinamis, menjadi arena pertarungan antara kecenderungan baik dan buruk⁵⁶⁹. Al-Qur'an mengklasifikasikan *nafs* ke dalam tiga tingkatan utama yang merefleksikan kondisi moral dan spiritualnya. Pertama, *Nafs al-Ammārah bi al-Sū'* (jiwa yang cenderung memerintahkan kepada keburukan), yang didominasi oleh hawa nafsu dan keinginan rendah (QS. Yusuf[12]: 53). Kedua, *Nafs al-Lawwāmah* (jiwa yang selalu menyesali), yang berada dalam keadaan sadar akan kesalahannya dan terus-menerus mencela dirinya sendiri dalam upaya perbaikan

(QS. Al-Qiyamah[75]: 2). Ketiga, *Nafs al-Muṭma'innah* (jiwa yang tenang), yakni jiwa yang telah mencapai kedamaian dan kepasrahan total kepada Allah (QS. Al-Fajr[89]: 27-28)⁵⁷⁰. Dengan demikian, *nafs* adalah lokus dari kehendak bebas, tanggung jawab moral, dan proses penyucian diri (*tazkiyat al-nafs*).

Qalb (Hati/Jantung Spiritual) merupakan pusat dari kognisi spiritual, emosi, dan intuisi. Dalam terminologi Qur'ani, *qalb* bukanlah organ fisik semata, melainkan organ persepsi batiniah yang mampu memahami realitas yang tidak dapat dijangkau oleh panca indera atau akal rasional semata⁵⁷¹. Ia adalah "mata hati" yang dengannya seseorang dapat "melihat" kebenaran. Sebuah hadis yang diriwayatkan oleh al-Bukhari dan Muslim menegaskan sentralitas *qalb*: "Ketahuilah, di dalam tubuh terdapat segumpal daging. Jika ia baik, maka baiklah seluruh tubuh. Jika ia rusak, maka rusaklah seluruh tubuh. Ketahuilah, ia adalah *qalb*."⁵⁷² *Qalb* berfungsi sebagai wadah atau medan interaksi antara bisikan ilahi yang dibawa oleh *ruh* dan tarikan duniawi dari *nafs*. Karena itu, *qalb* juga dapat mengalami berbagai kondisi: ia bisa menjadi sehat dan bersih (*qalb salīm*), sakit (*fī qulūbihim maraḍ*), bahkan mengeras dan tertutup (*khatama Allāhu 'alā qulūbihim*)⁵⁷³. *Qalb* adalah instrumen utama untuk mencapai *ma'rifah* (pengetahuan spiritual) dan iman yang sejati.

Sinergi Fitrah, Qalbu, dan Ruh dalam Pembentukan Karakter⁵⁷⁴

Dinamika kepribadian dalam perspektif ini muncul dari interaksi sinergis antara Fitrah, Qalbu, dan Ruh. Fitrah, sebagai potensi bawaan yang dianugerahkan oleh Allah SWT, menyediakan

orientasi inheren menuju kebaikan, kebenaran, dan keindahan⁵⁷⁵. Potensi ini diibaratkan sebagai benih unggul yang memerlukan lingkungan yang kondusif untuk tumbuh dan berkembang secara optimal. Qalbu, yang sering diterjemahkan sebagai hati namun memiliki makna yang jauh lebih luas, berfungsi sebagai pusat operasional yang memproses informasi, merasakan emosi, membentuk niat, dan membuat keputusan⁵⁷⁶. Kemampuan Qalbu untuk berfungsi secara efektif sangat bergantung pada kondisinya; Qalbu yang bersih dan jernih akan menerima cahaya kebenaran yang bersumber dari Fitrah dan Ruh, sementara Qalbu yang terkontaminasi oleh hawa nafsu dan pengaruh negatif akan menghasilkan distorsi dalam persepsi dan tindakan⁵⁷⁷. Ruh, di sisi lain, memberikan vitalitas dan koneksi transenden yang memungkinkan Fitrah menemukan jalannya dan Qalbu untuk beroperasi pada tingkat kesadaran spiritual⁵⁷⁸. Ruh adalah dimensi non-materi dalam diri manusia yang terhubung langsung dengan Allah SWT, sumber segala kebaikan dan kebenaran.

Ketika ketiga elemen ini terintegrasi secara harmonis, individu akan memanifestasikan Fitrah-nya melalui tindakan yang saleh, memiliki Qalbu yang peka dan jernih terhadap kebenaran, serta merasa terhubung secara spiritual dengan Tuhannya melalui Ruh yang hidup⁵⁷⁹. Ini adalah dasar dari pembentukan karakter (akhlak) yang mulia, yang tercermin dalam setiap aspek kehidupan individu, dari interaksi personal hingga kontribusi sosial⁵⁸⁰. Karakter yang kuat dan positif bukanlah sekadar kebiasaan perilaku yang terbentuk secara mekanis, melainkan ekspresi luar dari keadaan

batin yang integral, hasil dari keselarasan Fitrah, Qalbu, dan Ruh. Dengan kata lain, akhlak yang mulia adalah buah dari jiwa yang sehat dan terintegrasi.

Sebaliknya, disintegrasi atau disonansi di antara elemen-elemen ini misalnya, Fitrah yang tertutup oleh lingkungan yang buruk, Qalbu yang mengeras karena dosa, atau Ruh yang terabaikan dari koneksi spiritual akan menghasilkan kepribadian yang disfungsional, perilaku menyimpang, dan krisis makna⁵⁸¹. Individu dengan kondisi demikian mungkin terjebak dalam lingkaran setan perilaku negatif, merasa hampa dan tidak memiliki tujuan hidup yang jelas. Pembentukan karakter yang sejati oleh karena itu melibatkan upaya sadar dan berkelanjutan untuk memelihara Fitrah, membersihkan dan menyucikan Qalbu (tazkiyah al-qalb), dan memperkuat koneksi dengan Ruh melalui ibadah, refleksi, dan amal saleh⁵⁸². Proses ini membutuhkan kesabaran, ketekunan, dan bimbingan spiritual dari sumber yang terpercaya. Allah SWT berfirman dalam Al-Quran: *"Sungguh beruntung orang yang menyucikan jiwanya, dan sungguh rugi orang yang mengotorinya"* (QS. Asy-Syams: 9-10)⁵⁸³. Ayat ini menegaskan pentingnya tazkiyah al-nafs, yaitu proses penyucian diri, sebagai kunci keberhasilan dalam kehidupan dunia dan akhirat.

Dalam konteks ini, penting untuk memahami bahwa Fitrah manusia tidaklah statis, melainkan dinamis dan responsif terhadap pengaruh eksternal dan internal⁵⁸⁴. Lingkungan sosial, pendidikan, pengalaman hidup, dan pilihan-pilihan pribadi dapat memperkuat atau melemahkan Fitrah. Oleh karena itu, menciptakan lingkungan yang mendukung pertumbuhan Fitrah menjadi sangat penting,

terutama dalam pendidikan anak-anak dan remaja. Rasulullah SAW bersabda: "*Setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah, maka kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi*" (HR. Bukhari dan Muslim)⁵⁸⁵. Hadis ini menekankan peran penting keluarga dan lingkungan dalam membentuk karakter anak sesuai dengan Fitrah yang telah dianugerahkan oleh Allah SWT.

Lebih lanjut, proses tazkiyah al-qalb melibatkan upaya untuk membersihkan Qalbu dari segala bentuk penyakit hati, seperti riya (pamer), sum'ah (mencari popularitas), ujub (bangga diri), takabbur (sombong), hasad (iri dengki), dan ghibah (menggunjing)⁵⁸⁶. Penyakit-penyakit hati ini dapat membutakan Qalbu dari kebenaran dan menghalangi seseorang untuk mencapai kebahagiaan sejati. Dengan membersihkan Qalbu, individu dapat mengembangkan sifat-sifat terpuji seperti ikhlas, tawadhu (rendah hati), qana'ah (merasa cukup), sabar, dan syukur.

Akhirnya, memperkuat koneksi dengan Ruh melibatkan upaya untuk mendekatkan diri kepada Allah SWT melalui berbagai bentuk ibadah, seperti shalat, puasa, zakat, haji, dzikir, dan doa⁵⁸⁷. Ibadah bukan hanya sekadar ritual formal, melainkan sarana untuk berkomunikasi dengan Allah SWT, membersihkan jiwa, dan meningkatkan kesadaran spiritual. Dengan memperkuat koneksi dengan Ruh, individu dapat merasakan ketenangan batin, kedamaian pikiran, dan kebahagiaan sejati.

Jiwa sebagai Entitas Multidimensi dalam Pandangan Islam

Dari uraian di atas, tampak jelas bahwa Islam tidak memandang jiwa sebagai entitas yang monolitik. Sebaliknya, *ruh*, *qalb*, dan *nafs* adalah tiga dimensi atau fakultas dari satu substansi spiritual yang sama. Ketiganya tidak dapat dipisahkan secara absolut, namun dapat dibedakan fungsinya. William Chittick, seorang sarjana Islam terkemuka, menjelaskan bahwa ketiga istilah ini menunjuk pada aspek-aspek berbeda dari kesadaran manusia dalam hubungannya dengan Tuhan, dunia, dan dirinya sendiri⁵⁸⁸. *Ruh* adalah esensi ilahiahnya, *nafs* adalah manifestasi personal dan individualnya, sedangkan *qalb* adalah pusat operasional yang mengintegrasikan keduanya.

Analogi yang dapat digunakan adalah sebuah permata. Jiwa manusia secara keseluruhan adalah permata tersebut. *Ruh* adalah kilau cahayanya yang berasal dari sumber eksternal (cahaya ilahi). *Nafs* adalah warna dan inklusi internal yang memberikan karakter unik pada permata itu, yang bisa jadi jernih atau keruh. Sementara itu, *qalb* adalah faset-faset atau permukaan permata yang membiaskan dan merefleksikan cahaya tersebut, menentukan bagaimana keindahan internalnya terpancar keluar. Pandangan multidimensional ini menolak dikotomi sederhana antara tubuh dan jiwa, dan sebaliknya menawarkan kerangka kerja psikologis-spiritual yang canggih untuk memahami kompleksitas pengalaman batin manusia mulai dari perjuangan moral sehari-hari hingga pengalaman spiritual puncak⁵⁸⁹.

Ontologi jiwa dalam Al-Qur'an adalah sebuah sistem yang koheren dan komprehensif. Dengan membedakan antara *ruh* (sumber kehidupan ilahi), *qalb* (pusat kognisi spiritual), dan *nafs* (lokus kesadaran dan perjuangan moral), Al-Qur'an menyediakan peta yang terperinci tentang realitas batin manusia. Pemahaman ini bukan hanya bernilai teoretis, tetapi juga memiliki implikasi praktis yang mendalam bagi upaya penyucian diri, pengembangan karakter, dan pencapaian tujuan akhir kemanusiaan: kembali kepada Tuhan dalam keadaan jiwa yang tenang dan diridai.

Jiwa sebagai Entitas Fitrah dan Sumber Potensi

Konsepsi mengenai jiwa (*psyche*, *soul*, *nafs*) telah menjadi subjek kajian multidisipliner sepanjang sejarah peradaban manusia, merentang dari filsafat kuno, teologi, hingga psikologi modern⁵⁹⁰. Dalam tradisi spiritual dan keagamaan, jiwa seringkali dipandang bukan sekadar fungsi biologis atau entitas mental yang muncul dari aktivitas otak, melainkan sebagai inti terdalam eksistensi manusia, penghubung antara ragawi dan alam Ilahi⁵⁹¹. Bagian ini akan mengeksplorasi pandangan mendalam mengenai jiwa dari perspektif tertentu, khususnya sebagaimana diuraikan oleh Syekh Dr. Yedi Supriadi, yang melihat jiwa sebagai manifestasi *fitrah ilahiyah* yang sarat dengan potensi bawaan yang mengarah pada kesempurnaan spiritual dan penentuan takdir individual.

Dalam pandangan Syekh Dr. Yedi Supriadi, jiwa manusia diinterpretasikan sebagai *fitrah ilahiyah*, sebuah program bawaan atau kecenderungan primordial yang ditanamkan oleh Tuhan sejak

penciptaan⁵⁹². Konsep *fitrah* merujuk pada kondisi asli, murni, dan innate yang melekat pada setiap manusia, yang secara fundamental mengarahkan individu untuk mengenal, mencintai, dan berorientasi kembali kepada Sang Khaliq⁵⁹³. Ini bukanlah sekadar potensi pasif, melainkan sebuah *blueprint* spiritual yang menuntut manifestasi dan aktualisasi melalui perjalanan hidup. Kecenderungan alamiah ini adalah fondasi spiritual yang membedakan manusia dari makhluk lain, memberikan kapabilitas intrinsik untuk memahami kebenaran universal dan merasakan kehadiran Ilahi⁵⁹⁴. Namun, manifestasi paripurna dari fitrah ini tidak terjadi secara otomatis. Lingkungan, pendidikan, pengalaman personal, serta interaksi dengan dunia lahiriah dan batiniah dapat mempengaruhi, bahkan mengaburkan, kemurnian fitrah tersebut⁵⁹⁵. Karena itu, Syekh Dr. Yedi Supriadi menekankan bahwa untuk mewujudkan potensi fitrah ini hingga mencapai kesempurnaan spiritual (*al-kamal al-ruhi*), diperlukan usaha sadar dan terarah (*mujahadah*). Usaha ini mencakup proses penyucian diri (*tazkiyat al-nafs*), pengembangan kesadaran diri spiritual, disiplin etika dan moral, serta pengamalan ajaran agama secara konsisten. Perjalanan kembali kepada Tuhan, yang merupakan tujuan akhir dari fitrah, bukanlah kepasifan ontologis semata, melainkan sebuah proses aktif yang melibatkan seluruh dimensi eksistensi manusia akal, hati, dan tindakan. Manifestasi fitrah ini didukung oleh bukti teologis mengenai pengakuan primordial jiwa akan ketuhanan Allah, sebagaimana firman-Nya: "Dan (ingatlah), ketika Tuhanmu mengeluarkan keturunan anak-anak Adam dari sulbi mereka dan Allah mengambil kesaksian

terhadap jiwa mereka (seraya berfirman): "Bukankah Aku ini Tuhanmu?" Mereka menjawab: "Betul (Engkau Tuhan kami), kami menjadi saksi". (Kami lakukan yang demikian itu) agar di hari kiamat kamu tidak mengatakan: "Sesungguhnya kami (bani Adam) adalah orang-orang yang lengah terhadap ini (keesaan Tuhan)". (QS. Al-A'raf: 172)⁵⁹⁶ Ayat ini seringkali diinterpretasikan sebagai penegasan akan adanya perjanjian primordial atau pengakuan bawaan dalam setiap jiwa manusia mengenai keesaan dan ketuhanan Allah, yang selaras dengan konsep fitrah.

Selain sebagai pembawa fitrah ilahiyah yang universal, Syekh Dr. Yedi Supriadi juga memandang jiwa sebagai lokus tunggal sumber potensi spesifik yang dianugerahkan Allah *sejak di Lauhul Mahfuzh* (Loh Mahfuz, catatan takdir yang terjaga). Konsep ini menghubungkan jiwa dengan determinasi ilahiyah (*qada' wa qadar*), di mana setiap jiwa telah ditetapkan garis besar potensinya bahkan sebelum ia bermanifestasi dalam wujud fisik⁵⁹⁷. Potensi ini bersifat unik bagi setiap individu dan menjadi fondasi bagi jalur kehidupan atau 'takdir' yang akan dijalani, bukan dalam arti fatalisme kaku, melainkan sebagai serangkaian kapasitas, bakat, kecenderungan, dan peluang yang telah direkam secara ilahiah⁵⁹⁸.

Potensi yang dimaksud di sini bukanlah sekadar bakat atau keterampilan dalam pengertian modern, tetapi mencakup kapasitas untuk berperan dalam berbagai profesi atau kedudukan sosial-profesional seperti pedagang, tentara, pengusaha, pejabat politik, ilmuwan, seniman, dan lain sebagainya. Keberadaan potensi spesifik yang unik pada setiap jiwa inilah yang menurut pandangan ini,

menjadikan setiap jiwa dikatakan sebagai entitas yang *tunggal* atau singular. Ketunggalan ini bukan hanya dalam aspek identitas, tetapi juga dalam konfigurasi potensial yang dibawanya, yang membedakannya dari jiwa-jiwa lain⁵⁹⁹. Aktualisasi potensi spesifik ini juga memerlukan usaha, pemilihan, dan adaptasi dalam menghadapi realitas dunia⁶⁰⁰. Jalur takdir yang 'tertulis' merupakan kerangka kerja yang diaktifkan melalui interaksi antara kehendak bebas manusia (*ikhtiyar*) dan ketetapan Tuhan⁶⁰¹. Memahami potensi bawaan ini menjadi kunci bagi individu untuk menemukan peran dan kontribusinya yang optimal dalam kehidupan, yang pada gilirannya dapat menjadi sarana untuk memenuhi panggilan fitrahnya. Sinkronisasi antara aktualisasi potensi spesifik (misalnya, menjadi pedagang yang jujur dan bermanfaat) dan pemeliharaan fitrah (berorientasi pada pengabdian kepada Tuhan) merupakan integrasi penting dalam pandangan ini.

Hadis Nabi Muhammad juga mengisyaratkan adanya pencatatan takdir sebelum penciptaan, meskipun detail mengenai bagaimana potensi spesifik terkait erat dengan jiwa di Lauhul Mahfuzh adalah wilayah penafsiran teologis: Diriwayatkan dari Abdullah bin Mas'ud, dia berkata: Rasulullah bersabda, "Sesungguhnya salah seorang di antara kalian dikumpulkan penciptaannya di perut ibunya selama empat puluh hari dalam wujud nutfah, kemudian menjadi 'alaqah (segumpal darah) selama itu pula, kemudian menjadi mudhghah (segumpal daging) selama itu pula. Kemudian diutus seorang malaikat kepadanya, lalu ditiupkan ruh padanya. Dan dia diperintahkan untuk menulis empat kalimat: rezekinya, ajalnya,

amalnya, dan celaka atau bahagiannya." (HR. Muslim, Hadith No. 2643)⁶⁰² Meskipun hadis ini berbicara tentang pencatatan takdir pada proses penciptaan fisik, konsep fundamental bahwa nasib dan potensi tertentu dicatat secara ilahiah sebelum manifestasi fisik mendukung gagasan keterkaitan antara jiwa (tempat ruh ditiupkan) dan ketetapan ilahiah sejak Lauhul Mahfuzh.

Pandangan Syekh Dr. Yedi Supriadi yang mengintegrasikan jiwa sebagai *fitrah ilahiyah* dan sebagai sumber *potensi spesifik tunggal* menawarkan kerangka kerja komprehensif untuk memahami eksistensi manusia. *Fitrah* memberikan orientasi universal menuju Tuhan, sementara *potensi spesifik* memberikan jalur dan sarana unik bagi setiap individu untuk menjalani perjalanan kembali kepada-Nya. Dengan mengenali dan mengembangkan potensi unik yang dimiliki, individu tidak hanya mencapai keberhasilan duniawi dalam bidangnya, tetapi juga memanfaatkan keberhasilan tersebut sebagai jembatan untuk mengaktualisasi *fitrah* spiritualnya, yaitu penghambaan dan kedekatan dengan Sang Pencipta.

Proses pengembangan diri, dalam konteks ini, adalah sinkronisasi yang disengaja antara pemeliharaan kemurnian *fitrah* dan aktualisasi *potensi spesifik*. Ini memerlukan kesadaran diri yang mendalam mengenai identitas spiritual (*fitrah*) dan kapasitas individual (*potensi*), serta usaha berkelanjutan untuk menyelaraskan keduanya melalui tindakan yang bermakna dan berorientasi pada kebaikan⁶⁰³. Jiwa, sebagai entitas tunggal pembawa *fitrah* dan *potensi*, menjadi arena utama perjuangan

spiritual dan pengembangan diri. Dalam pandangan yang diuraikan, jiwa adalah entitas transenden yang memiliki dua dimensi fundamental: sebagai *fitrah ilahiyah* yang mengakar pada kecenderungan bawaan untuk kembali kepada Tuhan, dan sebagai sumber *potensi spesifik* yang unik dan telah tercatat secara ilahiah, membimbing individu pada jalur takdirnya. Perspektif ini, sebagaimana dikemukakan oleh Syekh Dr. Yedi Supriadi, menegaskan bahwa manusia dibekali dengan modal spiritual dan kapasitas individual sejak sebelum kelahirannya. Realisasi penuh dari fitrah dan potensi ini bukanlah takdir pasif, melainkan memerlukan usaha sadar, pengetahuan diri, dan pengamalan ajaran spiritual⁶⁰⁴. Memahami jiwa dalam kerangka ini memberikan fondasi yang kokoh bagi pengembangan diri yang holistik, mengintegrasikan aspek spiritual dan profesional dalam satu kesatuan perjalanan menuju kesempurnaan dan pemenuhan makna eksistensi⁶⁰⁵.

Jiwa sebagai Kodrat Bawaan Manusia Menurut Syekh Dr. Yedi Supriadi

Studi mengenai hakikat manusia senantiasa menjadi subjek esensial dalam berbagai disiplin ilmu, mulai dari filsafat, psikologi, hingga teologi. Di antara komponen fundamental yang kerap dikaji adalah konsep jiwa (*nafs* atau *ruh*), yang dipandang sebagai inti eksistensi diri dan kesadaran. Dalam khazanah pemikiran Islam kontemporer, Syekh Dr. Yedi Supriadi menghadirkan perspektif yang mendalam mengenai jiwa, khususnya dalam kaitannya dengan kodrat bawaan manusia atau *fitrah ilahiyah*. Pendekatan beliau menekankan bahwa jiwa bukanlah entitas pasif yang dibentuk sepenuhnya oleh pengalaman, melainkan memiliki sifat dan potensi

inheren sejak penciptaan. Kerangka pemikirannya memberikan landasan ontologis dan psikologis untuk memahami orientasi dasar serta potensi spiritual manusia.

Dalam pandangan Syekh Dr. Yedi Supriadi, jiwa merupakan manifestasi dari *fitrah ilahiyah*, sebuah sifat bawaan yang melekat pada kodrat penciptaan manusia⁶⁰⁶. Konsep *fitrah* di sini diinterpretasikan sebagai keadaan asal yang murni dan belum terpengaruh oleh faktor eksternal negatif. Berbeda dengan konsep *tabula rasa* dalam filsafat empirisme klasik yang memandang pikiran sebagai kertas kosong tanpa sifat inheren⁶⁰⁷, *fitrah* yang dimaksud Syekh Dr. Yedi Supriadi bukanlah kekosongan, melainkan justru endowment atau anugerah yang sudah membawa potensi alami dan kecenderungan positif. Potensi ini mengarah pada pengenalan dan penerimaan kebenaran, serta kapasitas untuk berkembang menuju kesadaran spiritual dan moral yang paripurna. Jiwa dalam keadaan *fitrah* digambarkan sebagai bersih, murni, dan secara substansial tidak terbebani oleh dosa atau cacat bawaan sejak momen kelahirannya di alam dunia⁶⁰⁸. Keadaan kemurnian primordial ini menjadi titik tolak bagi perjalanan eksistensial manusia selanjutnya.

Lebih lanjut, pandangan Syekh Dr. Yedi Supriadi menegaskan bahwa jiwa merupakan pemberian langsung dari Zat Ilahi Yang Maha Agung⁶⁰⁹. Statusnya sebagai anugerah (*wahb*) dari Tuhan mengindikasikan kedudukannya yang mulia dan asal-usulnya yang transenden. Jiwa ini membawa serta sifat dasar yang baik (*hasanah*) dan -- yang terpenting -- memiliki kecenderungan alamiah

(*tendency*) untuk kembali kepada pencipta-Nya, yakni Tuhan Yang Maha Esa. Kecenderungan fundamental ini terukir dalam substansi jiwa itu sendiri, menjadi semacam "kompas" internal yang mengarahkan manusia pada dimensi spiritual⁶¹⁰. Namun, Syekh Dr. Yedi Supriadi juga mengakui dinamika eksistensi manusia. Seiring dengan paparan terhadap lingkungan sosial, budaya, dan pengalaman hidup yang beragam, fitrah jiwa tersebut dapat mengalami pengaburan (*obscuration*) atau bahkan penyimpangan dari jalur asalnya⁶¹¹. Pengaruh eksternal ini dapat menutupi kemurnian awal jiwa, menjauhkannya dari orientasi spiritualnya. Meskipun demikian, beliau menekankan bahwa potensi untuk kembali kepada kesucian dan kemurnian asali senantiasa ada di dalam jiwa, menunggu untuk diaktifkan atau dibersihkan kembali.

Fitrah jiwa, sebagai kodrat bawaan, memegang peranan krusial dalam pembentukan karakter dasar seseorang serta menentukan orientasi spiritual mereka dalam menjalani kehidupan⁶¹². Jiwa yang berfungsi selaras dengan fitrahnya akan menampilkan karakteristik yang positif dan konstruktif. Ia akan secara alamiah terdorong untuk mencari kebenaran (*al-haq*), mengejar kebijaksanaan (*al-hikmah*), dan berupaya mendekatkan diri (*taqarrub*) kepada Tuhan Sang Pencipta. Orientasi spiritual yang kuat ini bukan sekadar pilihan eksternal, melainkan refleksi dari panggilan internal jiwa itu sendiri⁶¹³. Sebaliknya, penyimpangan dari fitrah akan tercermin dalam karakter yang cenderung negatif, pandangan dunia yang materialistik atau nihilistik, serta menjauhnya orientasi diri dari dimensi transenden. Dengan demikian, memahami dan memelihara

fitrah jiwa menjadi kunci penting dalam pengembangan karakter yang kokoh dan pencapaian kedekatan spiritual, sebuah proses yang membutuhkan kesadaran diri dan upaya berkelanjutan dalam menghadapi dinamika kehidupan.

Konsepsi jiwa sebagai kodrat bawaan yang berlandaskan pada fitrah ilahiyah menurut Syekh Dr. Yedi Supriadi menawarkan kerangka pemahaman yang komprehensif mengenai hakikat manusia. Ia menempatkan jiwa sebagai entitas yang mulia, murni sejak lahir, dianugerahi potensi positif, dan memiliki kecenderungan intrinsik untuk kembali kepada Tuhan. Meskipun diakui adanya pengaruh lingkungan yang dapat mengaburkan fitrah, keyakinan pada potensi pemulihan kemurnian jiwa memberikan harapan bagi transformasi dan pengembangan diri. Perspektif ini menggarisbawahi pentingnya pendidikan dan lingkungan yang kondusif untuk menjaga dan menumbuhkan fitrah, serta implikasinya dalam membentuk karakter yang berorientasi pada kebenaran, kebijaksanaan, dan kedekatan ilahi.

Potensi Jiwa untuk Berkembang Menjadi Sadar, Baik, Tahu, dan Dekat dengan Tuhan

Esensi eksistensi manusia seringkali menjadi subjek penelusuran filosofis, teologis, dan psikologis yang mendalam. Di balik dimensi fisik dan kognitif yang kasat mata, terdapat dimensi ruhani, atau jiwa, yang menyimpan potensi luar biasa untuk tumbuh dan berkembang. Jiwa, dalam banyak tradisi spiritual dan keagamaan, bukanlah entitas statis, melainkan unit dinamis yang dikaruniai kapasitas inheren untuk mencapai tingkat kesadaran, moralitas, dan koneksi spiritual yang lebih tinggi⁶¹⁴. Pemahaman tentang potensi

jiwa ini membuka pintu bagi pemahaman yang lebih komprehensif mengenai tujuan hidup manusia dan jalur aktualisasi diri yang sesungguhnya.

Setiap jiwa manusia secara inheren dikaruniai potensi untuk melampaui kondisi eksistensial dasarnya menuju tingkat kesadaran yang lebih tinggi, khususnya kesadaran spiritual⁶¹⁵. Potensi ini bukanlah sesuatu yang ditanamkan dari luar, melainkan bagian integral dari fitrah penciptaan manusia. Dalam pandangan spiritual, jiwa memiliki bibit alami untuk mengenal Penciptanya dan realitas yang melampaui materi. Syekh Dr. Yedi, sebagai salah satu cendekiawan yang mendalami subjek ini, meyakini bahwa setiap jiwa menyimpan "kode genetik" spiritual yang menunggu untuk diaktifkan dan dikembangkan. Proses pengembangan ini melibatkan pembangkitan potensi spiritual yang ada dalam diri manusia untuk, pada akhirnya, mengenal Tuhan dengan lebih mendalam⁶¹⁶. Potensi jiwa ini secara fundamental terbagi menjadi dua ranah kesadaran utama: kesadaran ilmiah (*al-wa'y al-'ilmi*) yang merujuk pada kapasitas intelektual dan pemahaman rasional terhadap alam semesta, dan kesadaran maknawi (*al-wa'y al-ma'nawi*) yang merujuk pada pemahaman intuitif, penghayatan makna eksistensial, dan kesadaran spiritual yang mendalam⁶¹⁷. Keduanya saling melengkapi; pengetahuan sejati, dalam perspektif ini, tidak hanya mencakup data dan fakta, tetapi juga pemahaman akan tujuan dan makna di baliknya, yang hanya dapat diakses melalui pengembangan kesadaran maknawi. Konsep fitrah manusia sebagai hanif (cenderung pada kebenaran) (Q: Ar-Rum: 30) dan peniupan

sebagian ruh ilahi ke dalam diri Adam (Q: Al-Hijr: 29) menjadi landasan teologis bagi keyakinan adanya potensi luhur dalam jiwa manusia.

Perjalanan jiwa dari keadaan dasar, yang seringkali didominasi oleh kebutuhan fisik dan naluri rendah (dikenal dalam terminologi Islam sebagai *nafs al-ammārah bi al-sū'* atau jiwa yang cenderung memerintahkan keburukan), menuju tingkat kesadaran moral dan spiritual yang lebih tinggi (seperti *nafs al-lawwāmah* atau jiwa yang menyesali dan *nafs al-mutmainnah* atau jiwa yang tenang) adalah proses yang kompleks dan memerlukan upaya disengaja⁶¹⁸. Transformasi ini berakar pada kesadaran diri (*self-awareness*) yang dimiliki oleh setiap individu. Mengenali diri sendiri, kelemahan, kekuatan, dan dorongan internal adalah langkah awal yang krusial⁶¹⁹. Selanjutnya, proses kunci melibatkan pengendalian *nafsu* (ego atau dorongan keinginan rendah) melalui disiplin diri (*riyādhah al-nafs*) dan perjuangan internal (*jihād al-nafs*) yang dalam tradisi spiritual dianggap sebagai jihad terbesar (H: Baihaqi, dari Jabir). Pengendalian nafsu ini bukan berarti mematikannya, melainkan mengarahkannya agar selaras dengan tujuan spiritual dan nilai-nilai luhur. Seiring dengan pengendalian nafsu, terjadi peningkatan *akhlak* (karakter moral)⁶²⁰. Pengembangan akhlak terpuji seperti kejujuran, kesabaran, kerendahan hati, dan kasih sayang menjadi indikator nyata dari transformasi internal. Proses ini dipercepat dan diperdalam melalui praktik spiritual [*spiritual practices*] yang konsisten, seperti *dzikir* (mengingat dan menyebut nama Tuhan) (Q: Ar-Ra'd:

28), *tafakkur* (kontemplasi dan refleksi mendalam tentang ciptaan dan keagungan Tuhan), *muhasabah* (introspeksi dan evaluasi diri), serta pencarian *pencerahan batin* (*inner illumination*) melalui ibadah dan koneksi spiritual lainnya⁶²¹. Praktik-praktik ini membantu membersihkan jiwa dari "kotoran" material dan emosional yang menghalanginya untuk merasakan kehadiran Ilahi dan mencapai kesadaran yang jernih.

Jiwa yang telah menjalani proses transformasi dan tumbuh dengan baik akan memanifestasikan potensinya secara nyata. Pertama, jiwa tersebut akan menjadi sumber *kebaikan* (*al-khayr*)⁶²². Tindakan individu tidak lagi didorong semata-mata oleh egoisme atau kepentingan pribadi, melainkan oleh keinginan tulus untuk memberi manfaat dan berbuat kebaikan kepada sesama dan lingkungan. Keberadaan jiwa yang 'bersih' dan sadar memancarkan energi positif yang mempengaruhi individu dan masyarakat di sekitarnya. Kedua, jiwa yang berkembang menjadi saluran *pengetahuan* yang benar (*al-'ilm al-ladunni* atau pengetahuan yang diperoleh langsung dari Ilahi, atau setidaknya pengetahuan yang diilhami Ilahi)⁶²³. Pengetahuan yang diperoleh tidak hanya bersifat informatif atau analitis, tetapi juga bersifat intuitif dan mendalam, memungkinkan individu memahami hakikat sesuatu (*haqīqah al-ashyā'*) dan hikmah di balik peristiwa⁶²⁴. Kapasitas jiwa yang tercerahkan memungkinkan penerimaan ilham dan pemahaman yang luas⁶²⁵. Ketiga, dan pada tingkat tertinggi, jiwa yang telah mencapai kematangan spiritual akan mampu menjalin *hubungan yang erat dengan Tuhan* (*al-qurb ila Allāh*)⁶²⁶.

Ini adalah puncak dari pendakian spiritual, di mana jiwa memanfaatkan seluruh potensinya untuk mendapatkan *ma'rifah* (pengenalan mendalam dan personal terhadap Tuhan) dan bahkan *musyahadah* (penyaksian spiritual atau pengalaman langsung akan kehadiran Ilahi, sesuai dengan kapasitas manusia terbatas)⁶²⁷. Konsep *ihsan* (beribadah seolah melihat-Nya, atau menyadari bahwa Dia melihat kita) (H: Bukhari dan Muslim, dari Umar) adalah manifestasi dari tingkat kesadaran ini, di mana kehadiran Tuhan terasa sangat dekat dan mempengaruhi setiap aspek kehidupan.

Peningkatan kesadaran jiwa membawa implikasi yang sangat besar dan transformatif, baik bagi kehidupan individu maupun tatanan sosial⁶²⁸. Secara individual, seseorang yang memiliki jiwa yang berkembang akan mengalami peningkatan kualitas hidup yang signifikan. Mereka cenderung lebih stabil secara emosional, memiliki tujuan hidup yang jelas, mampu menghadapi tantangan dengan ketenangan, dan merasakan kebahagiaan yang lebih mendalam yang tidak bergantung pada kondisi eksternal⁶²⁹. Keutuhan batin ini memungkinkan mereka menjalani hidup dengan lebih bermakna dan harmonis (*hayāh tayyibah*) (Q: An-Nahl: 97), bebas dari cengkeraman kecemasan dan kekosongan spiritual. Lebih dari itu, jiwa yang berkembang tidak hanya bermanfaat bagi diri sendiri, tetapi juga menjadi agen *kontribusi positif* bagi masyarakat (*mashlahah 'ammah*)⁶³⁰. Individu yang tercerahkan secara spiritual termotivasi untuk berbuat kebaikan, menegakkan keadilan, menyebarkan ilmu yang bermanfaat, dan menjadi teladan yang

baik⁶³¹. Kebaikan dan pengetahuan yang terpancar dari jiwa mereka membawa manfaat bagi komunitasnya, menciptakan lingkungan sosial yang lebih beretika, damai, dan produktif. Hubungan erat dengan Tuhan yang dicapai oleh jiwa menjadi sumber kekuatan moral dan inspirasi untuk bertindak demi kebaikan bersama, mencerminkan tanggung jawab (*amanah*) yang diemban manusia sebagai khalifah di muka bumi (Q: Al-Baqarah: 30).

Potensi jiwa manusia untuk berkembang menuju tangga kesadaran spiritual, kematangan moral, kedalaman pengetahuan, dan kedekatan dengan Tuhan adalah anugerah Ilahi yang luar biasa. Proses transformasi ini bukanlah takdir pasif, melainkan sebuah perjalanan aktif yang memerlukan kesadaran diri, disiplin spiritual, pengendalian diri, dan praktik-praktik yang mendekatkan diri kepada Sang Pencipta. Jiwa yang berhasil menempuh perjalanan ini akan menjadi sumber kebaikan yang melimpah, saluran pengetahuan yang murni, dan mampu menjalin relasi yang intim dengan Tuhan. Implikasi dari perkembangan jiwa ini sangat luas, membawa harmoni dan makna bagi kehidupan individu serta kontribusi nyata bagi kemaslahatan peradaban. Mengenali dan menginvestasikan upaya dalam pengembangan potensi jiwa ini merupakan tugas esensial bagi setiap manusia yang merindukan aktualisasi diri sejati dan kehidupan yang penuh berkah.

Pendekatan Integratif Jiwa

Pemahaman mengenai hakikat jiwa telah menjadi subjek kajian mendalam dalam berbagai tradisi filosofis dan spiritual, termasuk dalam khazanah intelektual Islam⁶³². Secara umum, seringkali jiwa

dipandang sebagai entitas tunggal, namun perdebatan muncul terkait komposisi dan fungsi internalnya. Dalam konteks ini, Syekh Dr. Yedi Supriadi mengajukan sebuah paradigma mengenai jiwa yang berbeda, yakni melihatnya bukan sekadar sebagai entitas tunggal yang terpisah, melainkan sebagai sebuah kesatuan sistemik yang terdiri dari berbagai dimensi intrinsik. Dimensi-dimensi ini tidak berdiri sendiri, melainkan saling terhubung dan menunjukkan interaksi dinamis yang signifikan dalam membentuk kualitas dan manifestasi jiwa itu sendiri⁶³³. Pendekatan ini menawarkan kerangka kerja yang komprehensif untuk menganalisis dan memahami kompleksitas jiwa manusia, melampaui dikotomi atau pemahaman yang terfragmentasi. Konsep ini merujuk pada pandangan bahwa jiwa adalah pusat integrasi pengalaman internal dan eksternal manusia, yang memengaruhi seluruh aspek keberadaannya⁶³⁴.

Dalam kerangka pemikiran Syekh Dr. Yedi, pemahaman jiwa harus dilakukan secara holistik. Ini berarti bahwa upaya untuk memahami atau mengembangkan jiwa memerlukan telaah yang mencakup setidaknya tiga dimensi fundamental: akhlak (dimensi moral-etis), spiritualitas (dimensi hubungan dengan realitas transenden), dan kesadaran diri (dimensi pemahaman internal atas eksistensi dan posisi diri)⁶³⁵. Pengembangan jiwa menuju kesempurnaan, menurut pendekatan ini, sangat bergantung pada keseimbangan dan harmonisasi antara ketiga aspek krusial ini⁶³⁶. Keseimbangan tersebut esensial agar jiwa dapat merealisasikan potensi tertingginya dan mencapai kedekatan (qurb) dengan Realitas Mutlak, yaitu Allah Subhanahu wa Ta'ala⁶³⁷. Al-Qur'an

sendiri menegaskan pentingnya penyucian jiwa sebagai prasyarat keberuntungan, yang secara implisit mencakup pengembangan akhlak dan spiritualitas: "Sungguh beruntung orang yang menyucikannya (jiwa itu)," (QS. Asy-Syams: 9)⁶³⁸.

Kualitas jiwa yang baik terefleksikan tidak hanya pada manifestasi eksternal berupa akhlak yang mulia, tetapi juga pada kedalaman spiritualitas internal dan tingkat kesadaran diri yang tinggi⁶³⁹. Tiga dimensi ini berjaln kelindan dalam sebuah hubungan kausal dan korelasi yang signifikan. Peningkatan spiritualitas, misalnya, tidak hanya memperkuat koneksi individu dengan Realitas Transenden, tetapi juga membawanya pada pemahaman yang lebih mendalam mengenai makna eksistensi, tujuan hidup, dan posisinya di alam semesta⁶⁴⁰. Pemahaman spiritual yang mendalam ini pada gilirannya mengarahkan individu pada pengenalan Allah (ma'rifatullah) yang lebih utuh, yang merupakan pusat dari seluruh pengalaman spiritual sejati⁶⁴¹.

Syekh Dr. Yedi secara tegas menempatkan pengenalan Allah (ma'rifatullah) sebagai titik puncak atau tujuan tertinggi dari perjalanan jiwa. Pengenalan ini, yang melebihi sekadar pengetahuan intelektual, merupakan pengalaman eksistensial yang mentransformasi seluruh orientasi jiwa. Ma'rifatullah inilah yang secara fundamental mengarahkan jiwa pada pencapaian kesempurnaan ('insan kamil')⁶⁴². Konsep kesempurnaan dalam pandangan ini tidaklah terbatas pada dimensi spiritual semata dalam artian menjauh dari realitas dunia, melainkan juga mencakup bagaimana jiwa yang telah mencapai pengenalan tersebut

berinteraksi dan berfungsi dalam ranah kehidupan duniawi⁶⁴³. Jiwa yang sempurna adalah jiwa yang manifestasi akhlak, spiritualitas, dan kesadaran dirinya terintegrasi sedemikian rupa sehingga setiap tindakannya selaras dengan kehendak Ilahi, baik dalam konteks ibadah vertikal maupun muamalah horizontal⁶⁴⁴. Ini sejalan dengan tujuan fundamental penciptaan manusia, "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka menyembah-Ku." (QS. Adh-Dhariyat: 56), di mana 'menyembah' dalam makna luas mencakup seluruh aspek kehidupan yang didasari pengenalan dan kepatuhan kepada-Nya⁶⁴⁵.

Pendekatan integratif yang digagas Syekh Dr. Yedi menekankan bahwa pengembangan jiwa yang optimal membutuhkan adanya sinergi yang kuat dan terus-menerus antara dimensi etis (akhlak), spiritual (hubungan transenden), dan kesadaran diri (pemahaman internal)⁶⁴⁶. Ketiga dimensi ini tidak beroperasi secara independen, melainkan saling memperkuat dan melengkapi satu sama lain dalam sebuah siklus dinamis⁶⁴⁷. Misalnya, akhlak yang baik adalah buah dari spiritualitas yang mendalam dan kesadaran diri yang tinggi; sementara peningkatan spiritualitas dan kesadaran diri akan memotivasi perbaikan akhlak⁶⁴⁸. Sinergi ini menghasilkan pembentukan jiwa yang selaras dengan fitrah ilahiyah, yakni keadaan primordial suci yang dengannya manusia diciptakan⁶⁴⁹. Sebagaimana sabda Nabi Muhammad : "Tidak ada seorang bayi pun yang dilahirkan melainkan dalam keadaan fitrah. Kemudian kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi..." (HR. Bukhari dan Muslim)⁶⁵⁰. Pendekatan integratif ini

menawarkan peta jalan bagi individu untuk kembali dan mempertahankan fitrah tersebut melalui pengembangan holistik dimensi-dimensi jiwanya⁶⁵¹. Dengan demikian, model ini tidak hanya relevan dalam konteks studi teologi atau filsafat jiwa, tetapi juga memiliki implikasi praktis yang signifikan dalam bidang psikologi Islam, pendidikan karakter, dan pengembangan diri berbasis spiritual⁶⁵².

Tiga Fase Diferensiasi Kesadaran Diri

a. Fase Alam Samar: Dominasi Akal dan Keterbatasan Kesadaran Diri

Fase Alam Samar merupakan tahap awal dalam proses kesadaran kesadaran diri, di mana individu cenderung berfungsi dengan mengandalkan akal sebagai instrumen utama dalam berpikir dan bertindak.⁶⁵³ Pada fase ini, pemahaman individu terhadap dunia dan diri sendiri masih bersifat terbatas pada aspek rasional dan objektif. Mereka cenderung melihat kenyataan melalui kacamata logika dan penalaran semata, tanpa menyelami dimensi batin yang lebih dalam. Akibatnya, pemahaman terhadap kehidupan dan tujuan eksistensial seringkali bersifat dangkal dan terfokus pada pemenuhan kebutuhan duniawi.

b. Fase Alam Sadar: Integrasi Akal dan Hati dalam Pencarian Jati Diri

Fase Alam Sadar menandai transformasi signifikan dalam proses pembentukan jati diri. Pada tahap ini, individu mulai membuka diri untuk mengintegrasikan akal dan hati dalam pencarian makna hidup yang lebih dalam.⁶⁵⁴ Kesadaran diri mulai berkembang melampaui

batas-batas rasionalitas semata, dan individu mulai introspektif, mengeksplorasi perasaan, keyakinan batin, dan nilai-nilai spiritual. Mereka menyadari bahwa kehidupan tidak hanya sekedar memenuhi kebutuhan materi dan pencapaian duniawi, tetapi juga mencakup dimensi batin yang kaya dan hubungan transenden dengan Tuhan. Pada fase ini, hati mulai berperan sebagai pusat kesadaran yang lebih dalam, menyeimbangkan dominasi akal dan membuka jalan bagi pemahaman imajinasi. Proses pencarian jati diri lebih menjadi holistik, melibatkan refleksi mendalam tentang tujuan hidup, nilai-nilai pribadi, dan hubungan spiritual. Individu mulai berasumsi-asumsi yang sebelumnya diterima begitu saja, dan mencari jawaban atas pertanyaan-pertanyaan fundamental tentang eksistensi diri dan makna kehidupan dari perspektif spiritual. Keterbukaan terhadap dimensi hati pada fase ini memungkinkan individu untuk mengalami pengalaman emosional dan spiritual yang lebih mendalam, yang selanjutnya memperkaya pemahaman diri dan dunia di sekitarnya.

c. Fase Alam Fitrah: Harmonisasi Hati dan Kesadaran Spiritual Mendalam

Fase Alam Fitrah merupakan puncak dari proses imajinasi kesadaran diri, di mana individu mencapai harmonisasi antara akal, hati, dan fitrah⁶⁵⁵. Pada fase ini, hati sepenuhnya terintegrasi dalam perjalanan spiritual, menjadi pusat kesadaran yang dipandu oleh cahaya ilahi. Individu tidak hanya menggunakan akal dan perasaan, tetapi juga mengandalkan intuisi dan firasat yang berasal dari kesadaran batin yang mendalam (neosis)⁶⁵⁶. Kesadaran spiritual

yang tumbuh pada fase ini memungkinkan individu untuk merasakan keterhubungan yang mendalam dengan alam semesta dan Tuhan. Fitrah, sebagai potensi dasar manusia yang cenderung kepada kebaikan dan kebenaran, berkembang secara optimal, membimbing individu menuju pemahaman yang hakiki tentang hidup dan tujuan eksistensial mereka. Dalam Fase Alam Fitrah, individu mencapai tingkat kesadaran diri yang tinggi, ditandai dengan ketenangan batin, kebijaksanaan, dan kemampuan untuk melihat kenyataan dengan perspektif yang lebih luas dan mendalam. Kondisi ini seringkali dikaitkan dengan konsep *insan kamil* dalam tradisi sufisme, yaitu manusia sempurna yang telah mencapai tingkat spiritualitas tertinggi dan merefleksikan sifat-sifat ilahi dalam dirinya⁶⁵⁷. Intuisi dan refleksi yang tajam pada fase ini bukan merupakan kemampuan magis, melainkan hasil dari proses pembersihan hati dan koneksi spiritual yang mendalam, sebagaimana dijelaskan dalam sumber-sumber agama dan spiritualitas Islam.

Proses Diferensiasi dan Peran Praktik Spiritual

Proses pembekuan kesadaran diri dalam fase ketiga ini menunjukkan perkembangan bertahap dari pemikiran rasional menuju pemahaman spiritual yang lebih mendalam. Proses ini bukanlah linier, melainkan berlapis, dengan setiap fase membangun fondasi bagi fase selanjutnya. Pengembangan kesadaran diri yang optimal dalam psikologi kepribadian Islam sangat dipengaruhi oleh praktik spiritual yang konsisten. Praktik-praktik seperti dzikir, doa, refleksi batin (tafakur), dan ibadah lainnya memiliki peran krusial

dalam membersihkan hati dan pikiran dari gangguan-gangguan duniawi yang menghalangi perkembangan spiritual. Dzikir, sebagai upaya untuk selalu mengingat Allah, membantu menenangkan hati dan memusatkan pikiran pada dimensi spiritual⁶⁵⁸. Doa, sebagai sarana komunikasi langsung dengan Tuhan, memperkuat koneksi spiritual dan memohon petunjuk serta bimbingan. Refleksi batin (tafakur) memungkinkan individu untuk memikirkan makna kehidupan, tujuan eksistensial, dan hubungan dengan Sang Pencipta.⁶⁵⁹ Melalui praktik-praktik spiritual yang konsisten, hati dan pikiran menjadi lebih jernih, membuka pintu bagi intuisi dan memahami lebih dalam, serta memfasilitasi transisi menuju Fase Alam Fitrah.

Pembentukan jati diri dalam psikologi kepribadian Islam merupakan perjalanan spiritual yang melibatkan proses diferensiasi kesadaran diri melalui tiga fase utama: Alam Samar, Alam Sadar, dan Alam Fitrah. Fase Alam Samar ditandai dengan dominasi akal dan kesadaran spiritual, Fase Alam Sadar merupakan tahap integrasi akal dan hati dalam pencarian jati diri, dan Fase Alam Fitrah adalah puncak harmonisasi hati dan kesadaran spiritual yang mendalam. Proses ini didorong oleh praktik spiritual yang konsisten, yang membantu individu untuk membersihkan hati dan pikiran, serta membuka potensi fitrah mereka. Pemahaman ketiga fase diferensiasi ini memberikan kerangka konseptual yang komprehensif untuk memahami dinamika perkembangan kepribadian dalam perspektif Islam, menyoroti pentingnya integrasi dimensi rasional, emosional, dan spiritual dalam mencapai jati diri

yang hakiki. Penelitian lebih lanjut dapat dilakukan untuk mengkaji secara empiris validitas model fase diferensiasi ini dalam konteks psikologi kepribadian Islam, serta mengembangkan intervensi psikologis yang berdasarkan pada prinsip-prinsip pengembangan kesadaran diri spiritual.

Fase Alam Samar

Fase Alam Samar merupakan tahap awal dalam perjalanan spiritual seseorang, di mana individu cenderung berfungsi terutama berdasarkan kemampuan kognitif atau rasionalnya dalam berpikir dan bertindak. Pada fase ini, pemahaman individu terhadap dunia dan kehidupan masih sangat terbatas dan terfokus pada hal-hal yang bersifat fisik dan duniawi. Sebagian besar pengalaman hidup mereka diproses melalui analisis intelektual, di mana mereka cenderung mengandalkan logika dan akal sehat untuk memahami realitas sekitar. Dalam kondisi ini, aspek-aspek batiniah seperti perasaan, intuisi, dan dimensi spiritual sering kali terabaikan atau tidak diakui sebagai bagian yang penting dalam kehidupan sehari-hari⁶⁶⁰. Individu dalam fase alam samar mungkin belum sepenuhnya menyadari potensi spiritual yang ada dalam diri mereka, dan kesadaran mereka terhadap hubungan batin dengan Tuhan atau alam semesta masih sangat kabur⁶⁶¹.

Secara psikologis, individu yang berada dalam fase ini cenderung melihat dunia hanya melalui perspektif objektif dan materialistik, mengabaikan atau tidak mengenal kedalaman perasaan dan spiritualitas yang ada dalam hidup. Keterbatasan dalam pemahaman ini sering kali menyebabkan mereka merasa terasing

dari diri mereka sendiri, dari orang lain, dan bahkan dari Tuhan. Mereka mungkin merasa tidak ada hubungan mendalam dengan alam semesta dan segala ciptaan-Nya, karena pandangan mereka yang sempit hanya mengarah pada apa yang dapat dipahami secara logis dan terukur. Individu lebih terfokus pada pencapaian tujuan duniawi dan kesenangan sementara, tanpa memperhatikan dimensi batin yang lebih dalam yang menyangkut makna hidup yang lebih luas⁶⁶².

Dalam konteks psikologi kepribadian Islam, proses ini tidak hanya melibatkan akal atau logika rasional semata, tetapi juga aspek yang lebih dalam, seperti hati dan fitrah manusia yang bersifat spiritual. Fase Alam Samar, sebagai tahap pertama dalam perjalanan kesadaran diri, merupakan fase yang ditandai dengan dominasi akal (*kognitif*), dorongan hawa nafsu, serta pengaruh dari struktur psikis yang kompleks, seperti id, ego, dan super ego. Tahap ini mencerminkan keterbatasan dalam kesadaran diri individu yang masih terbatas pada pemahaman rasional dan insting dasar manusia.

Pada fase ini, akal (*kognitif*) berfungsi sebagai alat utama dalam pemrosesan informasi dan pengambilan keputusan. Dominasi akal yang berfokus pada logika dan rasionalitas membuat individu cenderung berpikir secara terbatas, hanya berdasarkan pada apa yang dapat dicapai melalui akal dan perasaan sehari-hari. Pemahaman terhadap dunia dan dirinya sendiri pada tahap ini masih terikat pada kenyataan duniawi dan objektif. Dengan kata lain, individu lebih berfokus pada pencapaian materi dan kebutuhan fisik

yang lebih konkret, tanpa mengintegrasikan dimensi batin yang lebih dalam. Sebagai contoh, individu mungkin berusaha mencapai kesuksesan sosial atau materi tanpa mempertimbangkan makna spiritual atau tujuan hidup yang lebih besar dalam perspektif agama.

Hawa nafsu memiliki peran yang sangat besar dalam Fase Alam Samar. Nafsu atau dorongan egois seringkali mendorong individu untuk mencari pemenuhan kebutuhan jasmani yang bersifat instan dan tidak memikirkan dampaknya terhadap kehidupan spiritual dan moral mereka. Dorongan ini mencakup keinginan untuk memperoleh kesenangan fisik, seperti nafsu makan, nafsu seksual, serta keinginan untuk memperoleh pengakuan sosial atau materialisme. Pada tahap ini, individu lebih cenderung terjebak dalam pencarian kepuasan yang bersifat egois dan instan, yang dapat menghalangi proses pembersihan jiwa dan pencarian makna yang lebih mendalam.

Struktur psikis yang terdiri dari id, ego, dan super ego menurut teori psikoanalitik Sigmund Freud juga sangat relevan dalam menggambarkan fase ini. *Id*, yang merupakan bagian dari kepribadian yang bekerja berdasarkan prinsip kesenangan, mendorong individu untuk memenuhi dorongan dan keinginan tanpa memperhatikan aturan sosial atau moral. Pada Fase Alam Samar, *id* ini lebih dominan, mengarahkan individu untuk bertindak berdasarkan dorongan primal, seperti insting seksual atau insting untuk bertahan hidup. Insting kehidupan (*Eros*) yang mencakup dorongan seksual, pemeliharaan diri, serta kelangsungan hidup spesies, mempengaruhi individu untuk mengejar kepuasan fisik dan

materi, seringkali tanpa kontrol yang memadai. Sebaliknya, insting kematian (*Thanatos*) berfungsi sebagai dorongan destruktif yang mendorong individu menuju penghindaran atau perusakan diri, yang tercermin dalam perilaku yang impulsif dan merusak. Freud menekankan bahwa pada tahap ini, individu mungkin tidak menyadari sepenuhnya bahwa dorongan-dorongan ini berasal dari id mereka, dan karena itu lebih rentan terhadap pengaruh hawa nafsu.

Di sisi lain, ego berfungsi sebagai mediator antara dorongan id dan tuntutan realitas eksternal. Pada Fase Alam Samar, ego ini masih sangat lemah dalam mengendalikan dorongan id yang bersifat impulsif. Super ego, yang berfungsi sebagai bagian dari kepribadian yang terkait dengan norma moral dan etika, juga belum berkembang sepenuhnya. Pada tahap ini, individu cenderung bertindak lebih berdasarkan keinginan pribadi daripada pertimbangan moral atau sosial yang lebih tinggi.

Keterbatasan kesadaran diri pada fase ini mengarah pada pandangan dunia yang sangat terbatas. Individu pada tahap Alam Samar hanya mengandalkan kemampuan kognitif untuk memahami dunia dan dirinya tanpa mempertimbangkan dimensi spiritual dan emosional yang lebih dalam. Mereka belum mampu mengakses potensi hati dan fitrah mereka yang lebih mendalam, yang merupakan sumber kearifan dan petunjuk spiritual. Sebagai contoh, dalam surat Ar-Ra'd ayat 28, Al-Quran menekankan bahwa hati yang mengingat Allah akan menemukan kedamaian, yang mencerminkan bahwa kesadaran diri yang murni datang melalui koneksi spiritual

dengan Tuhan, bukan sekadar pemikiran rasional atau dorongan egois.

Fase ini bukanlah suatu kondisi yang permanen. Alam samar lebih dapat dipahami sebagai tahap awal dalam perjalanan panjang menuju pemahaman spiritual yang lebih tinggi. Proses keluar dari alam samar dapat terjadi melalui pengalaman-pengalaman hidup yang mendorong individu untuk merenung, merasakan, dan mencari makna di luar batasan duniawi. Dalam konteks spiritualitas Islam, misalnya, proses ini bisa dimulai dengan refleksi diri (*muhasabah*), pencarian ilmu, dan upaya untuk menghubungkan diri dengan Allah melalui ibadah dan doa⁶⁶³. Melalui langkah-langkah ini, individu mulai bergerak menuju kesadaran yang lebih dalam, memahami bahwa kehidupan tidak hanya sekadar memenuhi kebutuhan duniawi, tetapi juga memiliki dimensi yang lebih tinggi yang berkaitan dengan pencarian makna dan tujuan hidup yang lebih sejati⁶⁶⁴.

Fase alam samar adalah tahap awal yang penting dalam proses transformasi spiritual seseorang, di mana individu pertama kali berhadapan dengan keterbatasan kesadaran mereka tentang kehidupan dan dunia. Walaupun pada fase ini individu lebih mengandalkan akal rasional dan pengamatan duniawi, perjalanan menuju pemahaman yang lebih dalam akan dimulai dengan kesadaran akan keterbatasan perspektif mereka ini, yang kemudian membuka pintu bagi pencarian dan pencapaian kesadaran yang lebih tinggi⁶⁶⁵.

Ciri-ciri kepribadian yang mencapai Alam Samar mencerminkan tahap perkembangan diri di mana individu masih terjebak dalam ketidaktahuan dan kebingungannya mengenai tujuan hidup dan jati diri mereka. Pada fase ini, individu cenderung mengandalkan akal dan rasionalitas secara dominan, namun kurang melibatkan dimensi hati dan spiritual dalam hidup mereka. Beberapa ciri utama kepribadian yang mencapai Alam Samar antara lain:

1. Ketergantungan pada Akal dan Rasionalitas. Individu dalam Alam Samar cenderung lebih mengutamakan rasio dalam menghadapi masalah dan membuat keputusan. Mereka berpikir secara analitis dan logis, tetapi masih terjebak pada pemikiran yang lebih dangkal dan terbatas, tanpa melibatkan pertimbangan batin atau perasaan yang lebih dalam. Rasionalitas menjadi alat utama dalam pengambilan keputusan, meskipun terkadang tidak mampu menjawab pertanyaan eksistensial yang lebih mendalam mengenai tujuan hidup dan hubungan dengan Tuhan⁶⁶⁶. Ketergantungan yang berlebihan pada rasionalitas ini menunjukkan keterbatasan dalam mengakses kedalaman batin dan dimensi spiritual, yang sering kali diperlukan untuk menemukan jawaban lebih holistik terkait eksistensi manusia.
2. Kesulitan dalam Menemukan Tujuan Hidup. Individu dalam Alam Samar sering merasa bingung atau tidak yakin mengenai tujuan hidup mereka. Mereka cenderung terfokus pada pencapaian duniawi dan materialistik, seperti karier, status, atau harta, tanpa pemahaman yang lebih dalam mengenai makna sejati kehidupan. Keputusan-keputusan yang diambil lebih sering

didasarkan pada tuntutan eksternal atau tekanan sosial, bukan pencarian nilai-nilai spiritual atau tujuan yang lebih tinggi⁶⁶⁷. Ketidakpastian ini berakar dari ketidakmampuan untuk mengakses pemahaman yang lebih dalam tentang diri dan eksistensi, serta bagaimana mengintegrasikan pengalaman spiritual dalam kehidupan mereka.

3. Kehilangan Keterhubungan dengan Diri Sendiri. Pada tahap ini, individu sering kali merasa terasing dari diri mereka sendiri. Mereka tidak sepenuhnya mengenali atau memahami dimensi batin mereka, sehingga sulit untuk menemukan kedamaian batin atau kebahagiaan yang sejati. Kepribadian mereka mungkin terasa lebih kosong atau tanpa arah, karena mereka belum terhubung sepenuhnya dengan inner self atau aspek spiritual yang lebih mendalam⁶⁶⁸. Kehilangan hubungan dengan diri sendiri ini menjadi hambatan utama dalam pencapaian keseimbangan batin, yang sering kali diperlukan untuk menemukan ketenangan spiritual.
4. Pengaruh Emosi yang Tidak Terkendali. Meskipun rasio dominan, individu dalam Alam Samar sering kali kesulitan dalam mengelola perasaan atau emosi yang muncul. Emosi mereka bisa menjadi terlalu kuat atau tidak terkendali, terutama dalam situasi stres atau konflik. Tanpa keterhubungan yang lebih dalam dengan hati (qalbu), individu ini cenderung bereaksi secara impulsif dan terbawa perasaan, tanpa mempertimbangkan nilai-nilai moral atau spiritual⁶⁶⁹. Ketidakmampuan ini menciptakan ketegangan emosional yang bisa mengganggu keseimbangan

hidup mereka dan membatasi kemampuan untuk mencapai kedamaian batin.

5. Kurangnya Kesadaran Spiritual. Individu yang berada dalam Alam Samar mungkin tidak sepenuhnya menyadari atau mengakui adanya dimensi spiritual dalam kehidupan mereka. Mereka mungkin memandang agama atau keyakinan sebagai aspek kehidupan yang terpisah dari kehidupan sehari-hari atau sekadar ritual, tanpa menyadari kedalaman hubungan spiritual yang dapat mengarahkan mereka pada kehidupan yang lebih bermakna⁶⁷⁰. Pada tahap ini, mereka belum mengalami pemahaman atau kesadaran spiritual yang lebih mendalam, yang dapat membawa pada perubahan perspektif terhadap diri dan dunia.
6. Kehidupan yang Didominasi Oleh Keterbatasan Duniawi. Pada Alam Samar, individu sering kali terperangkap dalam kebiasaan dan rutinitas duniawi. Mereka mengutamakan pencapaian materi, status sosial, dan kenyamanan fisik, tanpa mempertimbangkan dimensi kehidupan yang lebih dalam, seperti kedamaian batin dan kebahagiaan yang berasal dari hubungan dengan Tuhan⁶⁷¹. Meskipun mereka mungkin menikmati keberhasilan duniawi, mereka tetap merasa kosong atau tidak puas dalam jangka panjang. Kondisi ini mengindikasikan bahwa pencapaian eksternal tidak cukup untuk mencapai kebahagiaan sejati yang bersifat transenden.
7. Keterbatasan dalam Memahami Makna Hidup. Individu yang berada dalam Alam Samar seringkali belum mampu menggali makna yang lebih dalam dari kehidupan mereka. Mereka lebih

terfokus pada aspek fisik dan sementara, seperti pencapaian material atau status sosial, tanpa mencoba memahami dan mengeksplorasi tujuan yang lebih spiritual dan abadi⁶⁷². Kepribadian mereka cenderung kurang berkembang dalam hal pemahaman eksistensial dan filosofi hidup yang lebih mendalam, yang memengaruhi kemampuan mereka untuk beradaptasi dengan perubahan internal yang lebih signifikan.

Individu dalam Alam Samar berada pada tahap perkembangan yang masih terikat pada pemikiran rasional, emosi yang tidak terkendali, dan pencarian material yang tidak sepenuhnya memadai untuk mencapai pemahaman dan kedamaian batin. Mereka berada dalam kondisi transisi, yang jika diteruskan dengan usaha untuk memperdalam kesadaran diri, dapat berkembang menuju fase yang lebih tinggi dalam perjalanan spiritual mereka⁶⁷³. Alam Samar bukanlah kondisi permanen, melainkan sebuah fase penting yang membuka jalan menuju pencapaian kesadaran yang lebih tinggi dan kehidupan yang lebih bermakna.

Fase Alam Sadar

Dalam lanskap psikologi kepribadian Islam, fase alam sadar memegang peranan krusial sebagai tahapan ketika individu mulai mengintegrasikan dimensi rasionalitas (akal) dan emosionalitas (hati) dalam upaya pencarian jati diri yang lebih bermakna. Fase ini menandai transisi kesadaran yang lebih luas, melampaui pemahaman hidup sebagai sekadar pemenuhan kebutuhan material dan jasmani, menuju pengakuan dimensi spiritual yang inheren dalam eksistensi manusia. Psikologi Islam memandang jati

diri secara holistik, tidak terbatas pada aspek rasionalitas semata, melainkan sebagai entitas yang terjalin dari komponen jasmani, akal, hati, dan fitrah (potensi spiritual) yang saling berinteraksi dan mempengaruhi satu sama lain. Pencarian jati diri yang autentik dan komprehensif memerlukan integrasi yang harmonis dari seluruh aspek tersebut.

Pada fase alam sadar, akal tidak lagi beroperasi secara terpisah, melainkan bersinergi dengan hati dalam menginterpretasi pengalaman hidup dan menggali makna yang lebih dalam. Hati, berfungsi sebagai pusat kesadaran spiritual yang membimbing akal dalam proses pengambilan keputusan dan evaluasi pengalaman. Akal, yang dalam perspektif psikologi kepribadian Islam dipahami sebagai instrumen untuk memahami dunia dan membedakan antara kebenaran dan kesalahan, mencapai efektivitas optimal ketika dipandu oleh hati yang bersih dan jernih. Hati, dalam pandangan Islam, tidak sekadar organ emosional, tetapi juga wadah bagi nilai-nilai spiritual, keimanan, dan kesadaran yang lebih tinggi akan Tuhan dan hakikat kehidupan.

Perkembangan kesadaran dalam fase alam sadar ini memungkinkan individu untuk menyadari bahwa eksistensi manusia tidak hanya berorientasi pada pencapaian duniawi yang bersifat sementara, melainkan juga terhubung dengan relasi transendental dengan Tuhan serta pencarian makna yang lebih mendalam. Proses introspeksi menjadi imperatif pada tahap ini, mendorong individu untuk mengajukan pertanyaan-pertanyaan fundamental mengenai eksistensi diri, seperti "*Siapakah saya?*" dan "*Apa tujuan hidup saya*"

di dunia ini?". Dalam kerangka psikologi Islam, introspeksi tidak hanya sebatas menggali perasaan dan emosi pribadi, tetapi juga mencakup penelusuran hubungan dengan Tuhan dan pemahaman akan peran individu sebagai bagian dari ciptaan-Nya. Refleksi batin (tafakur), yang merupakan praktik spiritual esensial dalam Islam, memainkan peran signifikan dalam membantu individu menemukan jawaban atas pertanyaan-pertanyaan eksistensial tersebut, serta memperoleh pemahaman yang lebih mendalam tentang hakikat diri.

Dalam konteks pencarian jati diri, fase alam sadar ditandai dengan pergeseran orientasi hidup dari yang sebelumnya cenderung materialistik dan rasional, menuju kehidupan yang lebih spiritual dan sarat makna. Salah satu karakteristik penting fase ini adalah upaya pencarian keseimbangan antara nafsu dan fitrah. Dalam pandangan Islam, nafsu merujuk pada dorongan atau keinginan yang seringkali terkait dengan pemenuhan kepuasan duniawi, yang berpotensi mendorong individu untuk bertindak egois atau mengikuti hawa nafsu. Sebaliknya, fitrah adalah potensi dasar manusia yang cenderung kepada kebaikan, kebenaran, dan relasi yang mendalam dengan Tuhan. Fase alam sadar menjadi arena di mana individu mulai menyadari adanya dinamika tegangan antara kedua kekuatan ini, dan pencarian jati diri dipahami sebagai upaya untuk mengharmonisasikan nafsu dengan fitrah yang lebih luhur, sehingga kedamaian batin dapat diraih.

Praktik spiritual memegang peran krusial dalam mendukung integrasi akal dan hati. Dzikir (mengingat Allah) dan doa menjadi

sarana fundamental dalam membersihkan hati dan mempererat koneksi spiritual dengan Tuhan. Dzikir membantu menenangkan jiwa dan memusatkan pikiran pada dimensi spiritual, sementara doa memungkinkan individu untuk berkomunikasi secara langsung dengan Tuhan, memohon petunjuk-Nya, dan memperkuat keyakinan. Doa juga berfungsi sebagai instrumen untuk memperteguh niat dan keikhlasan dalam menjalani kehidupan, serta memohon bimbingan dalam menghadapi berbagai tantangan⁵.

Pada fase alam sadar, individu mulai menguji dan merefleksikan nilai-nilai yang sebelumnya diterima secara *taken for granted*. Mereka mulai mempertanyakan pandangan dunia yang dianut, serta nilai-nilai yang menjadi pedoman dalam kehidupan sehari-hari. Ini adalah tahapan di mana individu mengalami proses diferensiasi nilai, yang memungkinkan mereka untuk mengintegrasikan beragam pemahaman rasional dan spiritual guna mencapai pemahaman yang lebih holistik tentang diri dan tujuan hidup. Mereka mulai menginternalisasi pemahaman bahwa kehidupan tidak hanya sekadar tentang pencapaian duniawi semata, tetapi juga tentang kualitas hubungan dengan Tuhan dan makna yang lebih dalam dari setiap tindakan yang dilakukan.

Pada akhirnya, integrasi akal dan hati dalam fase alam sadar mengantarkan individu pada pemahaman jati diri yang lebih utuh dan komprehensif. Mereka tidak lagi mempersepsikan diri sebagai entitas yang terisolasi dari Tuhan dan lingkungan sekitar, melainkan sebagai bagian integral dari ciptaan Tuhan yang mengemban

tanggung jawab spiritual. Mereka mulai menyadari bahwa eksistensi mereka memiliki tujuan yang transenden, yaitu untuk beribadah kepada Tuhan, memelihara hubungan yang harmonis dengan sesama manusia, dan mengembangkan potensi diri secara holistik. Fase alam sadar menjadi titik tolak esensial dalam perjalanan pencarian jati diri, karena pada fase ini individu mulai mengintegrasikan seluruh dimensi kehidupan rasional, emosional, dan spiritual untuk mencapai pemahaman yang lebih mendalam tentang hakikat diri mereka sebagai hamba Allah.

Salah satu karakteristik utama dari Alam Sadar adalah kesadaran akan tujuan hidup. Pada fase ini, individu mulai merenungkan eksistensinya dan mencari makna yang lebih dalam dari kehidupan yang dijalani. Mereka tidak lagi terfokus hanya pada pencapaian duniawi dan pemenuhan kebutuhan fisik, tetapi mulai mempertimbangkan aspek-aspek spiritual dan moral yang lebih tinggi. Pencarian tujuan hidup ini mengarah pada usaha untuk menyeimbangkan antara keinginan duniawi dan kebutuhan spiritual, dengan harapan mencapai kehidupan yang lebih bermakna dan lebih selaras dengan nilai-nilai agama⁶⁷⁴. Individu mulai menyadari bahwa hidup mereka memiliki dimensi transendental yang harus dipahami, dijalani, dan dijaga untuk mencapai kebahagiaan sejati yang lebih kekal, yang tidak terbatas pada dunia materi semata.

Keterhubungan dengan diri sendiri juga menjadi ciri khas penting dalam fase Alam Sadar. Pada tahap ini, individu mulai mengeksplorasi *inner self* mereka dan melakukan refleksi mendalam

tentang siapa mereka sebenarnya. Mereka mulai menyadari bahwa eksistensi mereka tidak hanya ditentukan oleh faktor-faktor eksternal, seperti lingkungan sosial dan budaya, tetapi juga oleh pilihan-pilihan batin yang mereka buat⁶⁷⁵. Penggunaan rasio yang lebih bijaksana merupakan salah satu tanda perkembangan kesadaran pada fase ini. Sementara pada Alam Samar, individu lebih cenderung mengandalkan rasionalitas semata dalam mengambil keputusan, pada Alam Sadar, mereka mulai mengintegrasikan pertimbangan batin dan perasaan dalam proses pengambilan keputusan. Dengan kata lain, individu di fase ini tidak hanya berpikir dengan kepala, tetapi juga dengan hati⁶⁷⁶.

Peningkatan kesadaran spiritual juga merupakan ciri khas yang menonjol pada fase ini. Dalam tahap ini, individu mulai membuka diri terhadap dimensi spiritual kehidupan mereka dengan lebih mendalam. Mereka mulai menyadari bahwa keberadaan mereka tidak hanya terbatas pada dunia material, tetapi juga memiliki dimensi yang lebih tinggi yang terhubung dengan Tuhan dan akhirat⁶⁷⁷. Kesadaran ini mempengaruhi bagaimana mereka melihat hubungan mereka dengan Sang Pencipta dan mendorong mereka untuk mencari kebenaran dalam ajaran agama yang mereka anut. Kedekatan dengan Tuhan menjadi semakin terasa, tidak hanya dalam praktik ibadah formal, seperti sholat dan puasa, tetapi juga dalam segala aspek kehidupan sehari-hari.

Pada fase Alam Sadar, hati (*qalbu*) memainkan peran yang sangat penting dalam mengarahkan individu menuju kesadaran yang lebih tinggi, baik dalam dimensi emosional, moral, maupun spiritual. Hati

tidak hanya berfungsi sebagai pusat emosi, tetapi juga sebagai titik pertemuan antara rasio dan spiritualitas, memungkinkan individu untuk menavigasi dunia dengan pemahaman yang lebih mendalam dan bijaksana. Di fase ini, qalbu mulai berperan sebagai instrumen yang menghubungkan individu dengan intuisi batin mereka serta kebenaran yang lebih tinggi, membimbing mereka menuju pemahaman yang lebih mendalam tentang hidup, Tuhan, dan hubungan mereka dengan sesama.

Pertama-tama, pengendalian emosi menjadi salah satu ciri utama dari fase ini. Individu yang berada pada tahap Alam Sadar mulai mengelola dan mengendalikan emosi mereka, mengurangi reaksi-reaksi impulsif yang didorong oleh perasaan sesaat. Sebelumnya, pada tahap Alam Samar, individu cenderung lebih dipengaruhi oleh dorongan emosional tanpa banyak pertimbangan rasional atau spiritual. Dalam Alam Sadar, qalbu berfungsi sebagai pusat yang mengarahkan perasaan dan emosi ke arah yang lebih positif, harmonis, dan sesuai dengan nilai-nilai moral dan spiritual yang lebih tinggi. Hati menjadi penuntun yang memungkinkan individu untuk bertindak dengan lebih sabar, bijaksana, dan penuh pengendalian diri. Pengendalian emosi ini sangat penting dalam menciptakan keseimbangan batin yang stabil dan menjaga hubungan yang sehat dengan diri sendiri dan orang lain. Sebagaimana disampaikan oleh Goleman, kecerdasan emosional yang dipandu oleh qalbu memungkinkan individu untuk mengelola emosi mereka secara lebih efektif dalam interaksi sosial⁶⁷⁸.

Pada fase Alam Sadar, individu mulai mengembangkan penerimaan diri dan orang lain yang lebih dalam. Mereka tidak lagi terjebak dalam kecenderungan untuk menghakimi diri sendiri atau orang lain berdasarkan standar eksternal yang sempit. Sebaliknya, mereka mulai menerima keterbatasan diri mereka dan menyadari bahwa setiap individu memiliki perjalanan hidup dan perjalanan spiritual yang unik. Hati (*qalbu*) memainkan peran penting dalam membangun empati dan kasih sayang, sehingga individu lebih mampu memahami dan menghargai keberagaman serta perbedaan yang ada di dalam masyarakat. Ini memungkinkan mereka untuk menjalin hubungan sosial yang lebih sehat, penuh dengan toleransi, kasih sayang, dan pemahaman. Dengan kata lain, *qalbu* pada fase Alam Sadar mendukung individu untuk melepaskan sikap judgmental dan mengembangkan sikap yang lebih terbuka dan inklusif terhadap orang lain, serta lebih peka terhadap perasaan dan kebutuhan mereka. Teori empati yang dikembangkan oleh Eisenberg dan Lennon menunjukkan bahwa pengembangan empati melalui *qalbu* berperan penting dalam hubungan interpersonal yang lebih harmonis⁶⁷⁹.

Terakhir, salah satu aspek yang sangat menonjol dalam fase ini adalah intuisi dan kesadaran spiritual yang semakin berkembang. Pada tahap Alam Sadar, hati mulai berfungsi sebagai saluran bagi intuisi dan firasat, memberikan petunjuk batin dalam menghadapi berbagai situasi kehidupan. Individu di fase ini sering kali merasakan adanya bimbingan batin atau dorongan untuk mengambil keputusan yang lebih baik, meskipun mungkin tidak selalu didasarkan pada

bukti rasional atau logis. Proses ini menunjukkan bahwa qalbu berfungsi sebagai penerima petunjuk spiritual yang lebih dalam, membimbing individu dalam memahami makna di balik pengalaman hidup dan menghadapi masalah dengan kedalaman pemahaman yang lebih tinggi. Hati juga menjadi tempat di mana kesadaran spiritual berkembang. Individu mulai merasakan kedekatan dengan Tuhan, meresapi makna ajaran agama dengan lebih mendalam, dan merasakan kehadiran-Nya dalam kehidupan sehari-hari. Kedekatan ini membuka jalan bagi pengembangan spiritual yang lebih matang, di mana individu tidak hanya menjalani kehidupan material, tetapi juga mengejar kehidupan yang lebih selaras dengan nilai-nilai ilahi. Dalam hal ini, intuisi batin yang muncul sebagai hasil pengaruh qalbu, membantu individu untuk mengambil keputusan yang lebih selaras dengan tuntunan spiritual, sebagaimana dikemukakan oleh Jung mengenai pentingnya intuisi dalam pemahaman diri yang lebih dalam⁶⁸⁰.

Salah satu aspek kunci dari pencarian jati diri dalam fase Alam Sadar adalah penyucian hati (*tazkiyah*). Dalam konteks ajaran tasawuf, tazkiyah adalah suatu proses penyucian batin yang penting untuk mencapai kedekatan dengan Tuhan. Individu yang berada pada fase ini mulai menyadari bahwa untuk mencapai kedamaian batin dan kesadaran spiritual yang lebih tinggi, mereka perlu membersihkan hati dari berbagai sifat tercela yang menghalangi mereka untuk mendekatkan diri pada Tuhan. Sifat-sifat seperti kesombongan, kedengkian, dan kemarahan dianggap sebagai penghalang utama dalam perjalanan spiritual, karena sifat-sifat

tersebut mengarah pada perilaku negatif yang merusak hubungan dengan diri sendiri, sesama, dan Tuhan. Fase Alam Sadar, individu berupaya menggantikan sifat-sifat tercela ini dengan nilai-nilai yang lebih positif, seperti kesabaran, ikhlas, dan tawakal⁶⁸¹. Proses tazkiyah ini tidak hanya mengarah pada perubahan dalam sikap dan perilaku, tetapi juga berperan penting dalam memperdalam kesadaran spiritual, memungkinkan individu untuk menyadari lebih banyak tentang esensi hidup mereka dan peran mereka dalam kehidupan ini.

Individu yang berada pada fase Alam Sadar juga mulai fokus pada pengembangan akhlak mulia yang berlandaskan pada ajaran agama dan nilai-nilai spiritual. Akhlak mulia dalam konteks ini merujuk pada sikap dan perilaku yang mencerminkan kualitas moral yang baik dan sesuai dengan ajaran Tuhan. Individu yang melalui fase ini berusaha untuk mengamalkan nilai-nilai seperti kepedulian terhadap sesama, kejujuran, kesederhanaan, dan keadilan dalam kehidupan sehari-hari. Mereka tidak hanya mengejar keuntungan pribadi atau material, tetapi lebih mengutamakan kontribusi positif bagi masyarakat dan kehidupan yang penuh dengan kebaikan. Akhlak mulia ini menjadi salah satu indikator bahwa individu mulai menjalani kehidupan yang lebih seimbang, yang memadukan antara aspek spiritual dan duniawi. Dengan memperbaiki akhlak mereka, individu juga memperkuat hubungan mereka dengan Tuhan dan sesama, yang merupakan inti dari pencarian jati diri yang lebih tinggi⁶⁸².

Selanjutnya, pencarian keseimbangan antara kehidupan duniawi dan spiritual menjadi salah satu tujuan penting dalam fase Alam Sadar. Individu pada tahap ini mulai menyadari bahwa kehidupan duniawi mereka tidak bisa dipisahkan dari kehidupan spiritual, dan bahwa keduanya harus berjalan seiringan untuk mencapai tujuan hidup yang utuh. Mereka berusaha untuk memenuhi kewajiban duniawi mereka, seperti pekerjaan, keluarga, dan sosial, tanpa mengabaikan kewajiban spiritual mereka, seperti ibadah, berdoa, dan memperdalam ilmu agama. Pencarian keseimbangan ini sering kali menjadi tantangan tersendiri, karena godaan duniawi yang terus menerus hadir dalam kehidupan sehari-hari. Individu yang berada pada fase Alam Sadar berusaha untuk mengatasi godaan-godaan tersebut dengan mengarahkan hati dan niat mereka pada tujuan yang lebih tinggi, yaitu kedekatan dengan Tuhan dan persiapan untuk kehidupan akhirat. Mereka mulai memahami bahwa kehidupan dunia adalah sementara, dan fokus utama mereka adalah untuk meraih kebahagiaan abadi yang hanya dapat dicapai melalui keselarasan antara dunia dan akhirat.

Pada fase Alam Sadar, seiring dengan meningkatnya kesadaran, terjadi transformasi mendalam dalam cara individu memandang dan memahami dunia, yang tercermin dalam perubahan mental dan kognitif yang signifikan. Fase ini merupakan titik di mana individu mulai beroperasi tidak hanya berdasarkan pemikiran rasional, tetapi juga melibatkan dimensi emosional dan spiritual dalam pengambilan keputusan. Beberapa perubahan utama yang terjadi

pada tingkat mental dan kognitif meliputi penilaian yang lebih bijaksana, refleksi diri, dan penerimaan terhadap kehidupan⁶⁸³.

Salah satu perubahan utama yang terjadi pada fase Alam Sadar adalah penilaian yang lebih bijaksana. Individu mulai mengintegrasikan berbagai elemen dalam proses pengambilan keputusan mereka, tidak hanya berpikir secara rasional tetapi juga mempertimbangkan nilai-nilai moral, emosi, dan aspek spiritual yang lebih dalam. Pada fase sebelumnya, dalam Alam Samar, pengambilan keputusan lebih cenderung didorong oleh akal dan pertimbangan logis semata, tetapi pada fase ini individu mulai menyadari bahwa keputusan yang tepat tidak hanya didasarkan pada fakta atau logika, melainkan juga harus mencerminkan kebenaran moral dan keselarasan dengan tujuan hidup yang lebih tinggi. Keputusan yang diambil pada fase ini lebih terarah, penuh pertimbangan, dan memiliki dimensi yang lebih mendalam, baik secara pribadi maupun dalam konteks sosial dan spiritual. Individu yang berada dalam Alam Sadar tidak hanya fokus pada tujuan duniawi, tetapi juga memperhatikan nilai-nilai spiritual, seperti keadilan, kasih sayang, dan tanggung jawab sosial dalam setiap keputusan yang diambil⁶⁸⁴.

Pada fase Alam Sadar, individu mulai mengalami refleksi diri yang mendalam. Refleksi diri ini melibatkan proses introspeksi di mana individu merenungkan kembali tujuan hidup, pilihan-pilihan yang telah diambil, serta nilai-nilai yang mereka anut. Proses ini memungkinkan individu untuk mengevaluasi dan menilai kembali perjalanan hidup mereka, baik dalam aspek spiritual, emosional,

maupun kognitif. Individu yang berada pada tahap ini tidak hanya terfokus pada pencapaian duniawi atau kesuksesan material, tetapi juga mulai mengeksplorasi pertanyaan lebih dalam mengenai makna hidup, tujuan eksistensial, dan hubungan mereka dengan Tuhan. Proses refleksi ini menjadi sarana penting untuk peningkatan kesadaran diri, di mana individu mulai mengidentifikasi sifat-sifat positif yang perlu dikembangkan dan sifat-sifat negatif yang perlu dibersihkan dari hati dan pikiran mereka. Refleksi diri berfungsi sebagai alat untuk menuju kemajuan spiritual dan pertumbuhan pribadi yang berkelanjutan⁶⁸⁵.

Penerimaan terhadap kehidupan menjadi aspek yang sangat menonjol pada fase Alam Sadar. Pada fase ini, individu mulai merasa lebih damai dengan kehidupan mereka, menerima bahwa hidup ini merupakan perjalanan panjang yang dipenuhi dengan pelajaran, uji coba, dan tantangan. Mereka memahami bahwa tidak semua hal dapat dikendalikan dan bahwa kehidupan sering kali membawa ketidakpastian serta perubahan yang tak terduga. Individu yang berada dalam tahap ini mulai mengembangkan sikap bersyukur terhadap setiap pengalaman hidup, baik yang menyenangkan maupun yang penuh dengan ujian. Penerimaan terhadap kehidupan ini tidak berarti menyerah pada takdir, tetapi lebih kepada penghargaan terhadap proses hidup itu sendiri, menerima baik dan buruknya sebagai bagian dari perjalanan spiritual yang akan membawa mereka menuju kedewasaan dan pemahaman yang lebih dalam tentang diri mereka dan Tuhan. Sikap penerimaan ini berkontribusi pada kedamaian batin dan keseimbangan emosional,

memungkinkan individu untuk menghadapi tantangan hidup dengan lebih tabah, sabar, dan bijaksana.

Transisi ke Alam Fitrah merupakan tahap yang sangat signifikan dalam perjalanan spiritual seseorang, yang berfungsi sebagai penghubung antara Alam Sadar dengan kedalaman spiritual yang lebih tinggi. Pada fase Alam Sadar, individu mulai mengintegrasikan kesadaran rasional dan spiritual mereka, membuka jalan bagi pertumbuhan batin yang lebih dalam. Hal ini memungkinkan individu untuk mulai merasakan makna hidup yang lebih luas, yang tidak hanya terbatas pada pencarian eksistensial, tetapi juga melibatkan kesadaran akan diri sejati sebagai bagian dari ciptaan Tuhan. Alam Fitrah adalah fase kesadaran yang lebih tinggi, yang menjadikan hubungan dengan Tuhan sebagai pusat dari hidup individu. Transisi ini mengindikasikan peralihan dari dominasi rasionalitas dan logika yang ada pada Alam Samar, menuju tahap yang lebih murni dan jernih, yang ditandai oleh keselarasan antara akal, hati, dan spiritualitas. Proses ini menggambarkan perubahan esensial dalam cara individu memandang dunia, di mana spiritualitas mulai mengambil tempat yang dominan dalam kehidupan mereka⁶⁸⁶.

Pada Alam Fitrah, individu mengalami transformasi yang mendalam pada hati, jiwa, dan ruh mereka. Proses transformasi ini, menurut Frager, adalah perjalanan yang menyeluruh dan terintegrasi, di mana hati, jiwa, dan ruh saling berinteraksi untuk mencapai kedamaian batin dan pencerahan spiritual yang lebih tinggi. Hati bukan hanya sekadar organ biologis, melainkan pusat

emosi dan perasaan yang sangat memengaruhi cara individu berinteraksi dengan dunia sekitarnya. Transformasi hati ini melibatkan pembebasan dari perasaan negatif seperti kebencian, ketakutan, dan kecemburuan, dan menggantikannya dengan energi positif seperti cinta, empati, dan kasih sayang. Sebagaimana Frager menjelaskan, perubahan dalam hati ini tidak hanya berpengaruh pada perasaan, tetapi juga pada cara individu memahami dan merespons dunia⁶⁸⁷. Hal ini memungkinkan individu untuk merasakan kedamaian batin yang lebih dalam dan menjalani kehidupan yang lebih bermakna.

Lebih lanjut, jiwa, yang menurut Frager adalah inti dari identitas spiritual manusia, mencari makna hidup yang lebih tinggi, melampaui batasan fisik dan materialisme. Proses ini membuka jalan bagi individu untuk mencapai kesadaran diri yang lebih mendalam dan menemukan tujuan hidup yang lebih besar. Jiwa dalam fase Alam Fitrah ini berfungsi sebagai titik refleksi yang lebih tinggi, memungkinkan individu untuk mengerti bahwa hidup mereka memiliki dimensi spiritual yang lebih luas dan tidak hanya terbatas pada aspek duniawi⁶⁸⁸.

Dalam pandangan kefilsafatan, istilah transenden dipahami sebagai sesuatu yang berada jauh di luar alam (*beyond the world absolutely*), sedangkan dalam perspektif teologi, istilah transenden dalam kaitannya dengan posisi Tuhan (*Transcendence of God*). Konsep transendensi menerangkan bahwa ketuhanan tidak dapat dijangkau oleh alam pikiran manusia. Tuhan dalam makna transendensi merupakan suatu hal yang abstrak dan universal,

bersifat transendental yang mana manusia cukup meyakini keberadaannya.⁶⁸⁹

Di sisi lain, ruh merupakan aspek yang lebih tinggi dan transendental dari diri manusia yang menghubungkan individu dengan dimensi yang lebih luas, baik itu Tuhan atau kekuatan alam semesta. Transformasi ruh bertujuan untuk mencapai pencerahan dan pembebasan dari keterikatan duniawi. Frager menjelaskan bahwa proses ini memungkinkan individu untuk hidup dengan tujuan yang lebih besar dan melayani kebaikan universal, yang bukan hanya berorientasi pada kepentingan pribadi tetapi juga pada kontribusi kepada masyarakat dan umat manusia⁶⁹⁰. Proses ini memerlukan komitmen untuk terus berkembang dan berlatih dalam mencapai versi diri yang lebih utuh dan bermakna. Integrasi hati, jiwa, dan ruh adalah langkah penting dalam perjalanan spiritual untuk mencapai kesadaran yang lebih tinggi, di mana individu tidak hanya hidup berdasarkan pemikiran rasional atau emosi semata, tetapi juga terhubung secara mendalam dengan dimensi spiritual yang lebih tinggi⁶⁹¹.

Di tahap Alam Fitrah ini, individu tidak lagi terjebak dalam pencarian duniawi semata atau pertanyaan-pertanyaan eksistensial yang belum terjawab, tetapi mereka mulai menyadari bahwa hidup mereka adalah bagian dari takdir Tuhan yang lebih besar. Mereka menjalani kehidupan mereka dengan kesadaran ilahi yang lebih mendalam dan lebih konsisten, dengan tujuan untuk mengabdikan diri kepada Tuhan dan memahami peran mereka dalam skema kehidupan yang lebih luas⁶⁹².

Salah satu ciri utama dari Alam Fitrah adalah keselarasan batin yang terjadi pada individu yang mengalaminya. Pada fase ini, individu tidak lagi terpecah antara dorongan duniawi dan keinginan spiritual, melainkan menemukan keseimbangan yang sempurna antara keduanya. Dalam fase ini, pencarian akan kesempurnaan spiritual menggantikan kecenderungan untuk mencari kepuasan melalui hal-hal duniawi, sehingga hidup menjadi lebih bermakna, tidak hanya melalui pencapaian materi, tetapi juga dalam pengabdian kepada Tuhan⁶⁹³.

Kesadaran spiritual pada Alam Fitrah membawa individu pada pengalaman batin yang lebih transendental, di mana mereka merasakan keterhubungan yang lebih dalam dengan Tuhan dan seluruh ciptaan-Nya. Pada titik ini, individu lebih sadar bahwa segala aspek kehidupan adalah manifestasi dari kehendak Tuhan. Sebagai hasilnya, transisi menuju Alam Fitrah tidak hanya membawa individu lebih dekat kepada Tuhan, tetapi juga memungkinkan mereka untuk mencapai bentuk hidup yang lebih otentik, yang selaras dengan tujuan sejati dan potensi mereka sebagai makhluk ciptaan Tuhan. Pencarian ini bukan lagi sebatas pemenuhan kebutuhan duniawi, tetapi lebih pada pengabdian kepada Tuhan yang mendalam⁶⁹⁴.

Fase Alam Sadar merupakan tahap penting dalam perjalanan menuju kesadaran diri yang lebih tinggi. Pada fase ini, individu mulai mengintegrasikan rasio (*aql*) dengan hati (*qalbu*), dua aspek fundamental yang sebelumnya sering beroperasi secara terpisah. Akal memberikan arahan rasional dalam pengambilan keputusan,

sementara hati berfungsi sebagai saluran yang menghubungkan individu dengan dimensi spiritual yang lebih dalam. Kesadaran akan pentingnya integrasi ini membuka pintu bagi individu untuk merenungkan lebih dalam tentang tujuan hidup serta peran mereka dalam dunia ini. Proses ini juga mendorong pada pemahaman yang lebih holistik mengenai diri dan hubungan manusia dengan Tuhan⁶⁹⁵. Sebagai bagian dari proses ini, individu berusaha untuk menyucikan hati mereka melalui tazkiyah, membersihkan hati dari sifat-sifat negatif seperti kesombongan dan kebencian, dan menggantikannya dengan sifat-sifat terpuji seperti kesabaran, keikhlasan, dan ketawakal-an. Penyucian hati ini menjadi dasar moral dan spiritual dalam hidup individu, yang mengarah pada perkembangan akhlak mulia dan kepribadian yang lebih baik⁶⁹⁶.

Dalam fase Alam Sadar, pencarian jati diri menjadi elemen utama. Individu mulai mengeksplorasi pemahaman lebih dalam tentang siapa diri mereka sebenarnya, melampaui pemahaman duniawi yang hanya mengutamakan materi. Proses ini mendorong mereka untuk mengenali identitas spiritual mereka dan menghubungkannya dengan tujuan hidup yang lebih tinggi. Pencarian ini, pada akhirnya, memfasilitasi transisi menuju kesadaran yang lebih tinggi, yang selanjutnya mempererat hubungan individu dengan Tuhan⁶⁹⁷. Fase Alam Sadar bukan hanya merupakan langkah awal dalam pencapaian kesadaran spiritual yang lebih mendalam, tetapi juga merupakan fondasi bagi pembentukan jati diri yang lebih sejati dan bermakna.

Ciri-ciri kepribadian yang mencapai Alam Sadar menggambarkan individu yang telah mencapai tingkat kesadaran diri yang lebih tinggi. Pada fase ini, individu mulai mengintegrasikan akal dan hati, membuka diri terhadap dimensi spiritual, serta merenungkan tujuan hidup dan hubungan mereka dengan Tuhan dan sesama. Beberapa ciri utama individu yang berada dalam Alam Sadar antara lain kesadaran diri yang lebih mendalam, pencarian tujuan hidup yang lebih bermakna, serta keterhubungan yang lebih dalam dengan diri sendiri dan orang lain⁶⁹⁸. Individu pada fase ini mulai menggunakan rasio mereka dengan bijaksana, mempertimbangkan tidak hanya kepentingan duniawi, tetapi juga nilai-nilai moral dan spiritual dalam pengambilan keputusan⁶⁹⁹. Mereka juga mengalami peningkatan kesadaran spiritual yang mendalam, yang mengarahkan mereka untuk memperdalam ibadah dan hubungan dengan Tuhan⁷⁰⁰.

Individu dalam Alam Sadar juga menunjukkan kemampuan untuk mengendalikan emosi mereka, lebih mampu merespons dengan bijak, serta memperhatikan perasaan orang lain dalam setiap situasi⁷⁰¹.

Fase Alam Fitrah

Dalam ranah psikologi kepribadian Islam, konsep Fase Alam Fitrah menempati posisi sentral sebagai puncak perkembangan kesadaran diri yang utuh. Fase ini bukan sekadar tahapan psikologis, melainkan sebuah realitas spiritual di mana individu mencapai harmonisasi mendalam antara akal, hati, dan fitrah, potensi bawaan yang dianugerahkan oleh Allah SWT. Pada Fase Alam Fitrah, individu

tidak lagi terombang-ambing dalam keraguan eksistensial, melainkan telah mencapai tingkat kesadaran tertinggi tentang diri sendiri, Sang Pencipta, serta peran dan tujuan hidupnya di dunia. Integrasi sempurna antara dimensi rasional, emosional, dan spiritual memungkinkan individu untuk merasakan kedamaian batin yang hakiki serta pemahaman yang mendalam mengenai makna keberadaan mereka. Dalam perspektif psikologi kepribadian Islam, pencapaian Fase Alam Fitrah ini berkorespondensi erat dengan konsep kesempurnaan spiritual yang dikenal dalam tradisi tasawuf sebagai *insan kamil*, atau manusia paripurna, yang merefleksikan sifat-sifat ilahiah dalam dirinya secara optimal.⁷⁰²

Esensi Fase Alam Fitrah terletak pada optimalisasi potensi fitrah yang inheren dalam diri setiap manusia. Dalam konsepsi Islam, fitrah dimaknai sebagai predisposisi alami manusia untuk mengenal dan mengabdikan kepada Allah SWT, serta kecenderungan inheren terhadap kebaikan dan kebenaran.⁷⁰³ Fitrah yang murni, tanpa terdistorsi oleh pengaruh eksternal maupun internal yang negatif, memungkinkan individu untuk merasakan keterhubungan yang mendalam dengan Allah SWT dan seluruh ciptaan-Nya. Koneksi ini melampaui sekadar pemahaman intelektual, melainkan merasuk ke dalam hati dan jiwa, menghadirkan pengalaman spiritual yang transformatif. Pada fase ini, individu tidak hanya mengetahui tentang Tuhan secara teoretis, tetapi *merasakan* kehadiran-Nya secara langsung dalam setiap aspek kehidupan.⁷⁰⁴ Keadaan ini dicirikan dengan hilangnya hijab atau penghalang spiritual antara hamba dan Khalik-Nya, sehingga

terjalin komunikasi dan ma'rifah (pengetahuan langsung) yang mendalam.

Kesadaran spiritual yang mengemuka pada Fase Alam Fitrah melahirkan perspektif hidup yang luas dan mendalam. Individu mampu melihat realitas dengan kacamata yang holistik, mengintegrasikan dimensi spiritual dalam setiap tindakan dan keputusan. Pemahaman ini membawa mereka pada kemampuan untuk memaknai kehidupan secara lebih komprehensif, tidak hanya terpaku pada aspek material dan duniawi semata.⁷⁰⁵ Salah satu manifestasi khas dari fase ini adalah peningkatan intuisi dan *firasat* yang tajam. Dalam psikologi Islam, intuisi bukanlah sekadar insting atau perasaan semata, melainkan sebuah bentuk pengetahuan langsung (*direct knowledge*) yang dianugerahkan oleh Allah SWT. Intuisi ini melampaui batas-batas nalar rasional dan menjangkau dimensi spiritual yang lebih tinggi. Pada Fase Alam Fitrah, individu mulai menerima *ilham* dan bimbingan langsung dari Allah SWT dalam bentuk pengetahuan intuitif, yang membantu mereka memahami makna hidup dan tujuan eksistensial mereka dengan lebih jernih dan mendalam. *Ilham* ini menjadi kompas spiritual yang menuntun langkah individu dalam menjalani kehidupan sesuai dengan ridha Ilahi.

Harmonisasi penuh antara akal, hati, dan fitrah menjadi karakteristik utama individu yang mencapai Fase Alam Fitrah. Akal, yang pada fase perkembangan sebelumnya cenderung didominasi oleh penalaran rasional dan kepentingan duniawi, kini bertransformasi menjadi instrumen untuk memahami kebenaran

spiritual yang transenden. Hati, yang telah melalui proses pembersihan dan penyucian melalui praktik-praktik spiritual seperti *dzikir*, doa, dan *tafakur*, menjadi pusat kesadaran batin yang murni dan bercahaya. Integrasi spiritual yang utuh antara rasionalitas, emosi, dan potensi fitrah inilah yang menghasilkan ketenangan batin yang mendalam, kebijaksanaan yang terpancar dalam setiap tindakan, serta kemampuan untuk bertindak dengan penuh kesadaran spiritual dalam setiap langkah kehidupan. Keadaan ini selaras dengan konsep *insan kamil*, manusia yang telah mencapai kesempurnaan dalam seluruh dimensi kehidupan fisik, mental, dan spiritual.

Pada Fase Alam Fitrah, kesadaran diri yang hakiki mencapai puncaknya. Individu menyadari sepenuhnya peranannya sebagai *khalifah* di bumi, amanah yang diemban untuk memakmurkan dunia dan menjaga harmoni ciptaan. Kesadaran ini diiringi dengan pemahaman mendalam bahwa esensi hidup adalah pengabdian total kepada Allah SWT. Mereka tidak lagi terbelenggu oleh ilusi keinginan duniawi atau distorsi nafsu yang menghambat perjalanan spiritual. Sebaliknya, individu mampu menjalani kehidupan dengan penuh makna, dilandasi oleh pemahaman yang jernih tentang tujuan hidup yang sebenarnya menjadi hamba Allah SWT yang saleh dan menjaga hubungan harmonis dengan sesama makhluk ciptaan-Nya. Kehidupan duniawi dilihat sebagai sarana untuk mencapai ridha Allah SWT dan bekal menuju kehidupan akhirat yang abadi.

Praktik spiritual memegang peranan krusial dalam Fase Alam Fitrah. Pada tahapan ini, individu benar-benar merasakan kehadiran Allah SWT dalam setiap tindakan dan aspek kehidupan mereka. *Dzikir*, sebagai bentuk penyucian hati dan pengingat konstan kepada Allah SWT, menjadi semakin mendalam dan terinternalisasi dalam ritme kehidupan sehari-hari. Doa menjadi sarana komunikasi yang sangat efektif untuk memperkuat koneksi spiritual dengan Allah SWT, memohon petunjuk-Nya, dan mengukuhkan niat dalam setiap langkah. *Tafakur* atau refleksi batin membantu individu untuk terus-menerus mengingat Allah SWT dan merenungkan ciptaan-Nya dengan hati yang bersih dan penuh kesadaran spiritual. Praktik-praktik ini bukan lagi sekadar rutinitas ritual keagamaan, melainkan telah bertransformasi menjadi manifestasi dari kehidupan spiritual yang utuh dan terintegrasi dalam setiap aspek eksistensi mereka.

Lebih lanjut, Fase Alam Fitrah juga ditandai dengan meningkatnya kepekaan individu terhadap lingkungan sekitar. Mereka mampu melihat makna yang lebih dalam dalam setiap peristiwa, menyadari tanda-tanda kebesaran Allah SWT dalam fenomena alam, dan lebih mampu berinteraksi dengan dunia berdasarkan nilai-nilai spiritual yang telah terinternalisasi. Individu melihat kehidupan dunia sebagai bagian integral dari perjalanan menuju kesempurnaan spiritual, dan setiap tindakan yang dilakukan menjadi ekspresi rasa syukur yang mendalam kepada Allah SWT atas segala karunia-Nya.⁷⁰⁶ Fokus mereka tidak lagi terpaku pada kehidupan duniawi yang fana, melainkan juga mencakup

dimensi *akhirat* dan kehidupan spiritual yang abadi. Keseimbangan antara perhatian terhadap dunia dan akhirat inilah yang mencerminkan kebijaksanaan dan kematangan spiritual yang diperoleh pada Fase Alam Fitrah.

Salah satu karakteristik utama pada fase Alam Fitrah adalah kedamaian batin yang sangat dalam, yang berasal dari kesadaran penuh tentang keterhubungan individu dengan Tuhan. Pada tahap ini, individu mencapai keseimbangan mental dan emosional yang sempurna, di mana mereka mampu menerima segala keadaan hidup dengan lapang dada, tanpa terperangkap dalam kegelisahan atau kekhawatiran. Kedamaian batin ini muncul dari kesadaran bahwa segala sesuatu yang terjadi adalah bagian dari takdir Tuhan, dan hidup dijalani dengan penuh rasa syukur, menerima setiap ujian maupun kenikmatan sebagai bagian dari rencana Ilahi yang lebih besar⁷⁰⁷. Sebagaimana dijelaskan oleh al-Ghazali dalam karya-karyanya, kedamaian batin dalam Islam sangat erat kaitannya dengan penyucian jiwa, di mana individu harus mengatasi segala gangguan batin dan mencapai ketenangan yang berasal dari keyakinan mutlak kepada Tuhan⁷⁰⁸. Mahluk sosial yang memiliki mental yang sehat akan melahirkan manusia yang berguna bagi orang lain.⁷⁰⁹

Pada fase Alam Fitrah, individu semakin menyadari bahwa mereka adalah makhluk yang diciptakan oleh Tuhan dan bahwa hidup mereka memiliki tujuan yang lebih tinggi. Pemahaman ini memunculkan kesadaran yang dalam bahwa kehidupan ini bukan hanya tentang pencapaian materi atau duniawi, tetapi tentang

menjalani hidup sesuai dengan kehendak Tuhan. Individu mulai merasakan kedekatan yang sangat kuat dengan Sang Pencipta dan menyadari bahwa setiap tindakan, pemikiran, dan perasaan yang mereka miliki adalah bagian dari ibadah mereka kepada-Nya. Mereka berusaha untuk lebih mendalam memahami sifat-sifat Ilahi dan berupaya mencerminkan nilai-nilai tersebut dalam kehidupan sehari-hari⁷¹⁰. Konsep ini sejalan dengan pandangan Ibn Arabi, yang menyatakan bahwa setiap aspek dalam kehidupan manusia harus mencerminkan sifat-sifat Tuhan yang Maha Sempurna, termasuk dalam tindakan, perkataan, dan pikiran⁷¹¹.

Tafakur (merenung) dan *introspeksi* (mendalami diri) merupakan proses membantu individu untuk mengenali asal-usul mereka, memahami tujuan hidup mereka, dan memperkuat hubungan spiritual mereka dengan Tuhan. *Tafakur* menjadi bagian dari rutinitas hidup mereka, di mana mereka tidak hanya melihat dunia luar, tetapi juga lebih banyak mengarahkan perhatian pada dunia batin. Dengan semakin banyaknya waktu yang dihabiskan untuk merenung dan berintrospeksi, individu dapat memahami secara lebih mendalam makna hidup, memperbaiki diri, serta meningkatkan kualitas ibadah mereka⁷¹². Dalam perspektif Sufisme, *tafakur* dianggap sebagai metode untuk mengatasi kedangkalan pemahaman dan membuka pintu-pintu kedalaman spiritual yang lebih tinggi⁷¹³.

Keterbukaan terhadap Kebenaran dan Intuisi Ilahi, Pada fase Alam Fitrah, individu mulai merasakan bahwa hijab yang sebelumnya membatasi pemahaman spiritual mereka mulai

terbuka. Hal ini memungkinkan mereka untuk melihat dan memahami kebenaran secara lebih jelas. Mereka mulai merasakan intuisi Ilahi yang membimbing mereka dalam setiap langkah kehidupan. Intuisi ini bukan sekadar perasaan biasa, tetapi adalah pemahaman yang muncul dari kedekatan dengan Tuhan yang memberi petunjuk batin mengenai kebenaran yang lebih tinggi. Individu mulai menilai segala sesuatu berdasarkan petunjuk hati dan wahyu spiritual yang mereka terima⁷¹⁴. Ibn Arabi juga menggambarkan intuisi Ilahi sebagai pemahaman langsung terhadap realitas Tuhan yang dapat membuka cakrawala spiritual bagi individu yang mencapai tingkat kesucian tertentu⁷¹⁵.

Pengabdian Total kepada Tuhan, Karakteristik paling penting dari fase Alam Fitrah adalah pengabdian total kepada Tuhan. Pada tahap ini, individu tidak lagi mencari kepuasan pribadi atau pencapaian duniawi, tetapi sepenuhnya berfokus pada keridhaan Allah. Setiap amal ibadah dan kewajiban hidup lainnya dilaksanakan dengan penuh keikhlasan, tawakal, dan rasa syukur. Pengabdian yang dilakukan bukan hanya pada aspek ibadah ritual seperti salat, puasa, dan zakat, tetapi juga pada pengamalan nilai-nilai agama dalam setiap aspek kehidupan, baik dalam hubungan sosial, pekerjaan, maupun interaksi sehari-hari. Pencarian jati diri pada fase ini bergeser dari keinginan pribadi menuju pencapaian keridhaan Allah, yang menjadi pusat dari setiap tindakan dan pemikiran individu⁷¹⁶. Hal ini tercermin dalam ajaran-ajaran tasawuf yang menekankan pentingnya niat dan keikhlasan dalam setiap perbuatan, serta

menjadikan kehidupan sehari-hari sebagai bentuk ibadah yang terus-menerus menuju keridhaan Allah⁷¹⁷.

Pada fase Alam Fitrah, hati (qalbu) memainkan peran yang sangat penting dalam membimbing individu menuju kedekatan yang lebih dalam dengan Tuhan dan pencapaian keseimbangan batin. Beberapa aspek yang mendasari peran hati pada fase ini antara lain penerimaan sepenuhnya terhadap takdir, keharmonisan dalam hubungan dengan Tuhan dan sesama, serta keterbukaan spiritual yang mengarahkan individu pada kehidupan yang lebih baik. Seperti yang dijelaskan oleh al-Ghazali, hati yang bersih adalah kondisi utama bagi tercapainya kedekatan spiritual dengan Tuhan⁷¹⁸.

Penerimaan Sepenuhnya terhadap Takdir: Salah satu peran utama hati pada fase Alam Fitrah adalah penerimaan yang mendalam terhadap takdir hidup. Individu yang berada dalam tahap ini menyadari bahwa segala sesuatu yang terjadi dalam hidup mereka adalah bagian dari rencana Tuhan yang lebih besar. Mereka tidak lagi merasa gelisah atau mempertanyakan ujian hidup, tetapi menerima segala kondisi dengan hati yang penuh syukur dan kepasrahan. Hati mereka dipenuhi dengan rasa tawakal, yang membebaskan mereka dari beban kecemasan dan ketakutan. Dalam kondisi ini, hati menjadi tempat yang penuh dengan ketenangan, di mana individu merasakan ketentraman batin karena mereka yakin bahwa takdir yang diberikan oleh Tuhan selalu memiliki hikmah yang lebih besar. Penerimaan terhadap takdir ini mencerminkan kedalaman hubungan spiritual individu dengan Tuhan, di mana setiap keputusan dan peristiwa dipandang sebagai bagian dari

perjalanan yang lebih besar. Menurut al-Razi, penerimaan takdir dengan hati yang ikhlas adalah salah satu ciri dari individu yang mencapai kesucian hati⁷¹⁹.

Keharmonisan dalam Berhubungan dengan Tuhan dan Sesama: Di fase Alam Fitrah, hati individu juga memainkan peran penting dalam membangun keharmonisan dalam hubungan mereka dengan Tuhan dan sesama makhluk-Nya. Karena hati menjadi tempat terhubungnya individu dengan kesadaran spiritual yang lebih tinggi, perasaan kasih sayang, empati, dan rasa saling menghargai menjadi lebih kuat. Individu yang berada dalam tahap ini merasa tidak terpisahkan dari Tuhan, dan dengan kesadaran tersebut, mereka mulai merasakan keterkaitan yang mendalam dengan sesama makhluk. Hati yang murni memunculkan sifat-sifat terpuji seperti keikhlasan, kebaikan, dan pengabdian tanpa pamrih, yang menjadikan hubungan sosial mereka lebih sehat dan penuh kasih. Dalam interaksi sehari-hari, mereka lebih mudah untuk memaafkan, memberikan dukungan, dan memperlakukan orang lain dengan kasih sayang tanpa mengharapkan imbalan. Hal ini sejalan dengan ajaran al-Qushayri, yang menyatakan bahwa hati yang bersih akan membawa kepada hubungan yang harmonis dengan sesama makhluk⁷²⁰.

Keterbukaan Spiritual: Pada fase Alam Fitrah, hati individu juga menjadi lebih terbuka terhadap kebijaksanaan Ilahi dan pengalaman batin yang membimbing mereka menuju kehidupan yang lebih baik. Proses ini terjadi karena hati yang telah terbebas dari kegelapan nafsu dan pengaruh negatif dapat mendengarkan dengan jelas

bisikan-bisikan hati yang berasal dari petunjuk Tuhan. Hati yang terbuka ini memungkinkan individu untuk menerima firasat dan intuisi yang datang dari dalam diri mereka, serta membimbing mereka dalam membedakan antara yang baik dan yang buruk. Keterbukaan hati ini memungkinkan individu untuk menjalani kehidupan dengan penuh kesadaran dan kehati-hatian, membuat keputusan yang bijaksana dan penuh pertimbangan spiritual. Hal ini juga dipaparkan oleh al-Jili, yang menyatakan bahwa hati yang terbuka akan menerima wahyu batin dan panduan Ilahi dalam kehidupan sehari-hari⁷²¹.

Peran hati (qalbu) dalam fase Alam Fitrah sangat mendalam dan integral dalam perkembangan spiritual individu. Hati yang murni dan terbuka menjadi penerima dan pengarah petunjuk Ilahi, membimbing individu dalam menjalani kehidupan dengan penuh pengabdian, keharmonisan, dan kedamaian. Sebagai saluran utama untuk menerima wahyu batin dan intuisi Ilahi, hati memastikan bahwa setiap langkah yang diambil oleh individu sesuai dengan kehendak Tuhan, menjadikan kehidupan mereka lebih bermakna dan penuh berkah. Seperti yang dikatakan al-Ghazali, hati yang suci dan terbuka adalah kunci untuk meraih kedamaian spiritual dan kedekatan dengan Tuhan.

Penyucian hati (*tazkiyah*) adalah inti dari perjalanan spiritual pada fase Alam Fitrah, di mana individu berusaha untuk membersihkan dirinya dari segala bentuk kotoran batin yang menghalangi kedekatannya dengan Allah. Dalam fase ini, seseorang tidak hanya berfokus pada aspek fisik atau tindakan eksternal, tetapi

lebih kepada perbaikan batin yang mendalam. Penyucian hati ini merupakan suatu proses berkelanjutan yang dilakukan dengan penuh kesungguhan dan ikhlas, sebagai upaya untuk mengembalikan hati kepada fitrah sejatinya, yang murni dan bebas dari segala pengaruh duniawi yang buruk. Proses ini melibatkan berbagai amalan spiritual dan introspeksi diri yang bertujuan untuk menanggalkan sifat-sifat tercela, seperti kesombongan, dendam, kebencian, dan hawa nafsu, yang selama ini menghalangi individu untuk merasakan kedekatan yang sejati dengan Tuhan. Hal ini sesuai dengan ajaran dalam Al-Qur'an, di mana Allah berfirman: *"Sesungguhnya Allah tidak melihat kepada tubuhmu dan rupa-rupamu, tetapi Dia melihat kepada hati-hatimu"* (HR. Muslim). Ini menunjukkan bahwa penyucian hati adalah bagian terpenting dari proses spiritual yang mendalam.

Tazkiyah (Penyucian Diri): Pada tahap Alam Fitrah, penyucian diri menjadi proses yang sangat penting dalam perjalanan spiritual individu. Tazkiyah merupakan usaha yang dilakukan untuk menanggalkan sifat-sifat tercela dalam diri dan menggantinya dengan sifat-sifat terpuji. Individu yang berada pada fase ini berusaha menjalankan berbagai amalan spiritual yang dapat membersihkan jiwa, seperti dzikir (mengingat Allah), shalat (salat), dan mujahadah (perjuangan spiritual). Dzikir menjadi sarana utama dalam menghubungkan hati dengan Tuhan, menenangkan jiwa, serta mengingatkan individu akan tujuan hidup yang lebih tinggi. Dalam Al-Qur'an disebutkan, *"Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram"* (QS. Ar-Ra'd: 28). Shalat, sebagai

ibadah yang paling inti dalam Islam, menjadi salah satu cara yang efektif untuk memperbaiki hubungan vertikal dengan Tuhan, sekaligus menjaga konsistensi dalam berdoa dan bermunajat. Sementara itu, mujahadah merupakan perjuangan untuk mengatasi godaan duniawi dan nafsu, menjaga diri dari tindakan yang tidak sesuai dengan ajaran agama, serta terus berusaha menjadi pribadi yang lebih baik. Dengan memperbanyak amalan-amalan ini, individu akan semakin dekat dengan Allah dan hatinya akan semakin bersih dari segala kekotoran.

Makrifat (Pengetahuan Batin tentang Tuhan): Salah satu pencapaian penting pada fase Alam Fitrah adalah makrifat, yaitu pengetahuan batin yang mendalam mengenai Tuhan. Pada tahap ini, individu tidak hanya memahami tentang Allah secara kognitif atau rasional, tetapi mereka merasakan kehadiran-Nya dalam setiap aspek kehidupan mereka. Pengetahuan batin ini diperoleh melalui pengalaman spiritual yang mendalam dan kedekatan yang tulus dengan-Nya. Individu yang mencapai makrifat mulai merasakan bahwa Allah senantiasa hadir dalam kehidupan mereka, baik dalam kebahagiaan maupun dalam kesulitan. Pengetahuan ini tidak hanya terbatas pada pemahaman intelektual semata, melainkan lebih kepada pengalaman langsung yang menggugah jiwa. Sebagaimana dalam hadis yang diriwayatkan oleh Abu Hurairah, Rasulullah SAW bersabda: *“Barangsiapa yang mengenal dirinya, maka dia akan mengenal Tuhannya”* (HR. Muslim). Makrifat membawa individu pada pemahaman yang lebih tinggi tentang hakikat kehidupan dan peranannya sebagai hamba Tuhan. Di sini, individu mulai merasakan

cahaya ilahi yang memandu langkah mereka, menguatkan keyakinan mereka dalam setiap keputusan dan perbuatan yang mereka ambil.

Firasat dan Inspirasi Ilahi: Salah satu aspek penting dalam fase Alam Fitrah adalah munculnya firasat atau petunjuk ilahi yang datang langsung dari Tuhan. Firasat ini muncul sebagai bentuk inspirasi atau wahyu yang membimbing individu dalam menghadapi kehidupan sehari-hari. Pada tahap ini, individu yang hatinya telah dibersihkan melalui tazkiyah akan lebih sensitif terhadap bisikan hati dan firasat yang datang dari dalam diri mereka, yang merupakan petunjuk langsung dari Tuhan. Firasat ini sering kali muncul dalam bentuk perasaan yang mendalam atau intuisi yang mengarahkan individu pada keputusan atau jalan yang benar. Mereka merasakan bimbingan dari Tuhan dalam setiap langkah yang mereka ambil, memberikan mereka keyakinan bahwa mereka tidak pernah berjalan sendirian. Inspirasi ilahi ini juga dapat muncul dalam bentuk pengertian yang mendalam tentang situasi atau persoalan hidup, memberikan individu kekuatan untuk bertindak dengan kebijaksanaan dan ketulusan hati. Dalam Al-Qur'an, Allah berfirman: *"Dan barangsiapa yang bertakwa kepada Allah, Dia akan memberikan jalan keluar dan memberi rezeki dari arah yang tidak disangka-sangka"* (QS. At-Talaq: 2-3). Seiring dengan meningkatnya kesadaran batin, individu yang berada dalam fase Alam Fitrah akan semakin terhubung dengan petunjuk-petunjuk spiritual ini, yang memperkuat hubungan mereka dengan Tuhan.

Proses penyucian hati dan pencapaian makrifat merupakan tahap yang sangat penting dalam perkembangan spiritual individu

pada fase Alam Fitrah. Melalui penyucian hati yang berkelanjutan, individu tidak hanya membersihkan diri dari kekotoran batin, tetapi juga membuka jalan bagi pengalaman spiritual yang mendalam, yang memungkinkan mereka merasakan kedekatan yang lebih tinggi dengan Tuhan. Makrifat sebagai pengetahuan batin yang diperoleh melalui pengalaman langsung membawa individu pada pemahaman yang lebih mendalam tentang hakikat kehidupan, sementara firasat dan inspirasi ilahi membimbing mereka untuk hidup sesuai dengan kehendak Tuhan. Proses ini adalah perjalanan yang terus berlangsung, yang akan semakin mendalam seiring dengan bertambahnya kedekatan individu dengan Allah. Sebagaimana sabda Rasulullah SAW: *“Sesungguhnya di dalam tubuh ada segumpal darah, jika ia baik maka seluruh tubuh akan baik, dan jika ia rusak maka seluruh tubuh akan rusak. Itulah hati”* (HR. Bukhari, 52).

Ciri-ciri kepribadian yang mencapai Alam Fitrah menunjukkan transformasi spiritual yang mendalam, di mana individu tidak hanya mengenali hakikat dirinya yang sejati, tetapi juga hidup dengan kesadaran spiritual yang tinggi dan penuh pengabdian kepada Tuhan. Pada tahap ini, mereka hidup dengan penuh makna, kedamaian batin, dan keharmonisan dengan alam semesta. Berikut adalah ciri-ciri utama dari kepribadian yang telah mencapai Alam Fitrah:

1. Kedamaian Batin yang Mendalam. Individu yang mencapai Alam Fitrah merasakan kedamaian batin yang luar biasa, yang berasal dari kesadaran penuh akan keterhubungan mereka dengan

Tuhan. Hati mereka dipenuhi dengan ketenangan yang mengarah pada penerimaan hidup secara menyeluruh, tanpa adanya kecemasan atau ketakutan. Mereka menerima segala keadaan dengan lapang dada, serta merasa tenang meskipun menghadapi berbagai ujian hidup. Hal ini tercermin dalam ayat Al-Qur'an yang menyatakan, *"Sesungguhnya dengan mengingat Allah, hati menjadi tenteram"* (QS. Ar-Ra'd : 28). Kedamaian batin ini adalah hasil dari penerimaan takdir Tuhan secara penuh.

2. Penerimaan Terhadap Takdir dan Kehidupan. Pada fase ini, individu tidak hanya menerima takdir hidup mereka tetapi juga memahami bahwa setiap peristiwa, baik suka maupun duka, merupakan bagian dari rencana Ilahi yang lebih besar. Mereka melihat hikmah di balik setiap ujian, yang mengarah pada penguatan iman dan kesabaran. Hal ini tercermin dalam hadis yang berbunyi, *"Sungguh menakjubkan keadaan seorang mukmin, sesungguhnya segala keadaannya adalah baik baginya, dan itu hanya berlaku bagi seorang mukmin. Jika ia mendapatkan kebahagiaan, ia bersyukur, dan itu baik baginya, dan jika ia tertimpa musibah, ia bersabar, dan itu pun baik baginya"* (HR. Muslim).
3. Keikhlasan dalam Setiap Tindakan. Keikhlasan menjadi inti dari kehidupan individu yang berada di Alam Fitrah. Semua tindakan yang dilakukan, baik dalam ibadah maupun kehidupan sehari-hari, dilakukan semata-mata untuk meraih ridha Tuhan, tanpa adanya niat atau motivasi duniawi. Allah berfirman dalam Al-Qur'an, *"Katakanlah: 'Sesungguhnya shalatku, ibadahku,*

hidupku, dan matiku hanya untuk Allah, Tuhan semesta alam''' (QS. Al-An'am : 162). Keikhlasan ini tercermin dalam setiap amal perbuatan yang mereka lakukan, yang semata-mata dilakukan karena kecintaan dan pengabdian kepada Allah.

4. Keterbukaan terhadap Kebenaran dan Hikmah Ilahi. Individu yang berada di Alam Fitrah memiliki hati yang terbuka untuk menerima kebenaran Ilahi. Mereka tidak ragu untuk mengikuti petunjuk yang datang dari Allah dan Rasul-Nya, serta mampu membedakan antara yang benar dan yang salah dengan jelas. Intuisi mereka semakin tajam, dan mereka dapat merasakan petunjuk Ilahi dalam setiap keputusan hidup mereka. Ini sesuai dengan firman Allah dalam Al-Qur'an, *"Dan berimanlah kamu kepada apa yang Aku turunkan, yang membenarkan kitab yang ada padamu"* (QS. Al-Baqarah : 41).
5. Kemampuan Mengendalikan Diri dan Emosi. Individu dalam Alam Fitrah memiliki kemampuan luar biasa untuk mengendalikan diri dan emosi. Mereka tidak mudah tersinggung atau terbawa oleh perasaan negatif. Seperti yang dijelaskan dalam Al-Qur'an, *"Dan orang-orang yang menahan amarahnya dan memaafkan kesalahan orang lain, Allah mencintai orang-orang yang berbuat baik"* (QS. Ali Imran : 134). Mereka mampu merespons setiap situasi dengan bijaksana, tanpa terpengaruh oleh hal-hal duniawi yang bersifat sementara.
6. Keharmonisan dalam Hubungan Sosial. Individu yang mencapai Alam Fitrah menunjukkan keharmonisan yang luar biasa dalam hubungan mereka dengan orang lain. Mereka memiliki rasa

empati yang tinggi dan mampu mengasihi serta menghormati sesama tanpa memandang status, ras, atau latar belakang. Dalam Al-Qur'an disebutkan, *"Dan hendaklah kamu berlaku baik terhadap ibu bapakmu, kerabatmu, anak-anak yatim, orang-orang miskin, tetangga yang dekat dan tetangga yang jauh"* (QS. An-Nisa' : 36). Kasih sayang, kebaikan, dan toleransi menjadi dasar utama dalam interaksi sosial mereka.

7. Pencarian dan Penyerahan Diri yang Penuh kepada Tuhan. Individu di Alam Fitrah tidak terjebak dalam pencarian duniawi. Mereka sepenuhnya menyerahkan diri kepada Allah, mengutamakan kehidupan akhirat, dan menghindari segala bentuk kesenangan dunia yang tidak bermanfaat. Seperti yang tercantum dalam Al-Qur'an, *"Katakanlah: 'Sesungguhnya salatku, ibadahku, hidupku, dan matiku hanya untuk Allah, Tuhan semesta alam'"* (QS. Al-An'am : 162). Semua perbuatan mereka adalah untuk mendekatkan diri kepada Tuhan.
8. Tafakur dan Introspeksi dalam Kehidupan Sehari-hari. Individu yang berada di Alam Fitrah sering kali menghabiskan waktu untuk merenung dan berintrospeksi. Mereka mencari pemahaman yang lebih dalam tentang diri mereka dan tujuan hidup mereka, seperti yang disarankan dalam Al-Qur'an, *"Mereka yang mengingat Allah sambil berdiri, duduk, dan berbaring"* (QS. Ali Imran : 191). Tafakur dan introspeksi menjadi bagian dari rutinitas mereka untuk tetap terhubung dengan Tuhan dan memahami hikmah di balik setiap kejadian.

9. Ketulusan dalam Beramal. Individu yang mencapai Alam Fitrah berusaha untuk beramal dengan tulus, baik dalam ibadah maupun perbuatan sehari-hari. Mereka melakukan kebaikan tanpa mengharapkan pujian atau imbalan duniawi, sebagaimana yang dijelaskan dalam Al-Qur'an, *"Dan tidak ada balasan yang baik kecuali kebaikan"* (QS. Ar-Rahman : 60).
10. Kehidupan yang Sederhana dan Tidak Materialistis. Individu dalam Alam Fitrah hidup dengan kesederhanaan, jauh dari sifat materialistis. Mereka tidak terobsesi dengan kekayaan atau status sosial, tetapi lebih mengutamakan nilai-nilai spiritual dan kedamaian batin. Dalam Al-Qur'an, Allah berfirman, *"Kamu diliputi dengan kesibukan yang terus menerus, hingga kamu mengunjungi kubur-kubur"* (QS. At-Takatsur : 1–2), yang mengingatkan tentang pentingnya hidup sederhana dan tidak terjerat dalam gemerlap dunia.
11. Pengabdian dan Pelayanan kepada Sesama. Individu yang mencapai Alam Fitrah terdorong untuk melayani orang lain dengan penuh kasih sayang. Mereka selalu siap berkorban demi kesejahteraan orang lain, sebagaimana dicontohkan oleh Rasulullah SAW yang bersabda, *"Sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi orang lain"* (HR. Thabrani).
12. Kesadaran akan Tujuan Hidup yang Lebih Tinggi. Di Alam Fitrah, individu memahami bahwa tujuan hidup mereka adalah untuk beribadah dan mendekatkan diri kepada Tuhan. Mereka menjalani kehidupan dengan penuh kesadaran akan tujuan akhir mereka, yakni memperoleh keridhaan Allah dan kehidupan kekal.

di akhirat. Seperti dalam Al-Qur'an, "*Aku tidak menciptakan jin dan manusia kecuali agar mereka menyembah-Ku*" (QS. Adz-Dzariyat : 56).

Individu yang mencapai Alam Fitrah adalah mereka yang telah sepenuhnya menyadari hakikat dirinya dan hidup dengan penuh keikhlasan, kesederhanaan, dan kesadaran spiritual yang tinggi. Mereka telah mengatasi segala bentuk godaan duniawi dan hidup dengan tujuan yang lebih tinggi, yaitu untuk memperoleh keridhaan Allah dan kehidupan yang lebih bermakna.

Proses Perubahan dari Fase Alam Samar ke Fase Alam Sadar

Penyucian jiwa (*Tazkiyah an-Nafs*) merupakan sebuah konsep fundamental dalam ajaran Islam yang menempati posisi sentral sebagai inti dari risalah agama ini. *Tazkiyah an-Nafs* bukan sekedar formalitas ritual, melainkan sebuah perjalanan spiritual yang mendalam dan berkelanjutan, bertujuan untuk membersihkan hati dan jiwa dari berbagai macam penyakit spiritual dan kotoran batin, serta membawa diri sedekat mungkin kepada Allah SWT. Proses ini bukanlah sebuah pencapaian instan yang dapat dicapai dalam waktu singkat, melainkan sebuah usaha bertahap dan bertahap yang melibatkan serangkaian perkembangan jiwa yang kompleks dan dinamis. Dalam pendekatan psikologi kepribadian islam dipetakan melalui berbagai tingkatan dan konsep yang mendalam, salah satunya adalah pemahaman mengenai tiga fase alam jiwa yang saling berkaitan: Alam Samar (alam bawah sadar), Alam Sadar, dan Alam Fitrah (alam kesucian). Fase ketiga ini tidaklah berdiri sendiri secara terpisah dan kaku, melainkan merupakan entitas yang

saling berinteraksi, mempengaruhi, dan membentuk proses *Tazkiyah an-Nafs* secara keseluruhan. Sebagaimana tertuang dalam Al-Qur'an: "*Sesungguhnya beruntunglah orang yang menyucikan jiwa itu, dan sesungguhnya merugilah orang yang mengotorinya*" (QS. Asy-Syams: 9-10). Ayat ini menekankan bahwa keberuntungan sejati terletak pada kemampuan individu untuk membersihkan jiwa mereka dari keburukan dan dosa, serta mendekatkan diri kepada Allah. Penyucian jiwa bukan hanya bertujuan untuk menghapus dosa, tetapi juga untuk menumbuhkan karakter dan akhlak yang sesuai dengan tuntunan Islam.

Tazkiyah an-Nafs juga sangat ditekankan dalam hadis Nabi Muhammad SAW, di mana beliau bersabda: "*Ketahuiilah, sesungguhnya dalam tubuh itu ada segumpal daging, apabila ia baik maka baiklah seluruh tubuhnya, dan apabila ia rusak maka rusaklah seluruh tubuhnya. Ketahuiilah, segumpal daging itu adalah hati.*" (HR. Bukhari dan Muslim). Hadis ini menggambarkan bahwa kondisi hati adalah indikator dari kualitas spiritualitas seseorang, dan bahwa hati yang baik akan menghasilkan perbuatan yang baik pula.

Alam Sadar, dengan akal dan kesadarannya, berperan sebagai pengawas dan pengarah Alam Samar. Melalui refleksi diri (*muhasabah*) dan perenungan (*tafakkur*), Alam Sadar dapat mengenali dan memahami dorongan-dorongan negatif yang muncul dari Alam Samar, kemudian berupaya untuk mengendalikan dan mentransformasi dorongan-dorongan tersebut menjadi energi positif yang membangun. Alam Fitrah, sebagai potensi kesucian dan

kebaikan yang melekat, menjadi kompas spiritual yang membimbing Alam Sadar dan Alam Samar dalam perjalanan *Tazkiyah an-Nafs*. Kesadaran akan Alam Fitrah membantu Alam Sadar untuk membedakan antara yang baik dan yang buruk, yang benar dan yang salah, serta mendorong Alam Samar untuk melepaskan diri dari keberadaan pada hal-hal duniawi dan mengarahkan diri kepada Allah SWT.

Dinamika interaksi antar fase alam jiwa ini bersifat siklus dan berkelanjutan. Ketika Alam Sadar berhasil menyucikan Alam Samar dari berbagai penyakit hati, maka Alam Samar akan menjadi lebih tenang dan harmonis, sehingga energi spiritual yang sebelumnya dapat terhambat mengalir dengan lebih lancar. Hal ini akan memperkuat Alam Fitrah, sehingga potensi kesucian dan kebaikan dalam diri semakin berkembang dan terpancar dalam perilaku dan kehidupan sehari-hari. Sebaliknya, jika Alam Samar dibiarkan tanpa penyucian, maka energi negatif yang terpendam di dalamnya akan terus mempengaruhi Alam Sadar, mencakup akal dan kesadaran, serta menutupi Alam Fitrah, sehingga jiwa semakin jauh dari kesucian dan kedekatan kepada Allah.

Alam Samar (Alam Bawah Sadar/ Nafs al-Ammarah) Imperatif Insting dan Kealpaan Spiritual

Tingkatan paling dasar dalam hierarki jiwa adalah *Nafs al-Ammarah*. Secara terminologis, *ammarah* berasal dari kata *amr* yang berarti perintah, dengan bentuk superlatif yang menunjukkan sesuatu yang secara konsisten dan kuat memerintahkan. Dengan demikian, *Nafs al-Ammarah* adalah dimensi jiwa yang didominasi

oleh dorongan instingtif, hawa nafsu hewani (*syahwat*), dan emosi primitif tanpa kendali dari fakultas rasional maupun pertimbangan moral⁷²². Karakteristik utamanya adalah kecondongan inheren untuk menyeret manusia kepada perbuatan yang tercela dan melanggar batas-batas Ilahi. Jiwa pada level ini beroperasi berdasarkan prinsip pemenuhan hasrat sesaat, bersifat egois, impulsif, mudah marah (*ghadab*), sombong (*kibr*), dan berada dalam kondisi kealpaan (*ghaflah*) dari tujuan eksistensi yang lebih tinggi⁷²³.

Dalil definitif mengenai tingkatan jiwa ini termaktub secara eksplisit dalam Al-Qur'an pada kisah Nabi Yusuf AS. Ketika ia menolak tuduhan berbuat nista, ia tidak mengklaim kesucian mutlak, melainkan mengakui potensi kelemahan yang ada dalam fitrah manusia. Allah SWT berfirman:

“Dan aku tidak membebaskan diriku (dari kesalahan), karena sesungguhnya nafsu itu selalu menyuruh kepada kejahatan (inna al-nafsa la-ammāratun bi al-sū’), kecuali nafsu yang diberi rahmat oleh Tuhanku.” (QS. Yusuf⁷²⁴: 53)⁷²⁵.

Para ulama tafsir, seperti Imam Al-Tabari, menjelaskan bahwa ayat ini merupakan pengakuan universal tentang natur dasar jiwa manusia yang jika dibiarkan tanpa bimbingan wahyu dan rahmat Tuhan, ia akan menjadi tiran internal yang menuntut pemuasan tanpa akhir⁷²⁶. Dalam paradigma psikologi modern, *Nafs al-Ammarah* dapat dianalogikan, meski tidak identik, dengan konsep 'Id' dalam teori psikoanalisis Freud, yakni sebagai gudang energi psikis primitif yang menuntut kepuasan segera⁷²⁷. Jiwa pada tahap

ini menjadi sumber penderitaan karena ia memperbudak manusia dalam siklus keinginan yang tidak pernah terpuaskan.

Dalam kerangka psikologi kepribadian Islami, konsep Alam Samar, yang sering diterjemahkan sebagai alam bawah sadar, memegang peranan penting dalam memahami dinamika jiwa manusia. Alam ini dipandang sebagai sebuah wilayah psikologis di mana dorongan-dorongan negatif cenderung berakar dan berkembang, mempengaruhi perilaku dan keputusan individu. Memahami Alam Samar sebagai pusat dorongan negatif adalah langkah awal yang krusial dalam proses *Tazkiyah an-Nafs*, yaitu penyucian jiwa, yang menjadi tujuan utama dalam perspektif Islam.

Alam Samar dapat didefinisikan sebagai kondisi jiwa di mana kesadaran spiritual seseorang berada pada tingkat yang relatif rendah. Pada fase ini, individu cenderung kurang menyadari implikasi spiritual dari tindakan dan dorongan internal mereka. Dominasi hawa nafsu dan pengaruh godaan duniawi menjadi ciri utama Alam Samar, di mana keinginan untuk mengakumulasi kekayaan, meraih status sosial tinggi, serta mengejar kesenangan fisik menjadi fokus utama. Kondisi ini sejalan dengan pemahaman psikologi modern mengenai alam bawah sadar sebagai tempat bersemayamnya dorongan-dorongan instingtif dan emosi yang belum sepenuhnya disadari dan dikendalikan oleh kesadaran rasional⁷²⁸. Dalam konteks spiritual, Alam Samar menjadi lahan subur bagi perkembangan dorongan negatif seperti kecemburuan, kebencian, keserakahan, egoisme, dan berbagai bentuk *mazmumah* (perilaku tercela) lainnya. Dorongan-dorongan

ini berkembang tanpa kendali yang memadai karena kurangnya kesadaran dan perhatian individu terhadap kondisi jiwanya.

Kecenderungan ini sejalan dengan pandangan psikologi modern yang mengakui adanya alam bawah sadar sebagai tempat bersemayamnya berbagai dorongan dan keinginan yang tidak selalu disadari oleh individu. Akan tetapi, dalam psikologi Islami, Alam Samar dilihat tidak hanya sebagai gudang insting dasar, tetapi juga sebagai arena pertarungan antara potensi fitrah (kecenderungan alami pada kebaikan) dan dorongan hawa nafsu yang dapat menjauhkan manusia dari tujuan hidup yang sebenarnya.⁷²⁹

Salah satu konsep kunci yang terkait erat dengan Alam Samar adalah *Nafs al-Ammarah bi as-Su'* (jiwa yang memerintahkan kepada keburukan). *Nafs al-Ammarah* merupakan tingkatan jiwa yang paling rendah dan paling dominan dipengaruhi oleh hawa nafsu. Jiwa dalam tingkatan ini cenderung untuk memprioritaskan pemenuhan keinginan-keinginan duniawi tanpa mempertimbangkan implikasi moral atau spiritual. Dalam Alam Samar, *Nafs al-Ammarah* beroperasi secara aktif, memicu dorongan-dorongan negatif seperti kecemburuan, kebencian, keserakahan, keegoisan, dan berbagai bentuk perilaku tercela lainnya. Dorongan-dorongan ini, jika tidak disadari dan dikendalikan, dapat menguasai jiwa dan mengarahkannya pada tindakan-tindakan yang merugikan diri sendiri dan orang lain, serta menjauhkan individu dari keridhaan Allah SWT.⁷³⁰

Penting untuk dipahami bahwa keberadaan Alam Samar sebagai pusat dorongan negatif bukanlah sesuatu yang inheren buruk.

Dalam perspektif psikologi Islami, jiwa manusia memiliki potensi untuk berkembang dan mencapai kesempurnaan spiritual. Alam Samar justru menjadi arena ujian dan pelatihan bagi jiwa untuk mengendalikan hawa nafsu dan mengarahkan dorongan-dorongan negatif ke arah yang positif. Proses *Tazkiyah an-Nafs* dimulai dengan kesadaran diri (*self-awareness*) terhadap keberadaan Alam Samar dan dorongan-dorongan negatif yang bersemayam di dalamnya. Kesadaran ini memicu upaya untuk mengenali, memahami, dan kemudian mengendalikan dorongan-dorongan tersebut dengan bantuan ajaran agama dan praktik-praktik spiritual.⁷³¹

Dalam konteks *Tazkiyah an-Nafs*, langkah awal yang perlu dilakukan adalah *mujahadah*, yaitu perjuangan sungguh-sungguh melawan hawa nafsu dan dorongan-dorongan negatif yang berasal dari Alam Samar. *Mujahadah* dapat dilakukan melalui berbagai cara, seperti meningkatkan ibadah, memperbanyak dzikir dan doa, merenungkan makna kehidupan dan kematian, serta menjauhi lingkungan dan pergaulan yang dapat memicu dorongan negatif. Melalui *mujahadah* yang berkelanjutan, jiwa secara bertahap akan terlepas dari dominasi *Nafs al-Ammarah* dan Alam Samar, dan mulai bergerak menuju tingkatan jiwa yang lebih tinggi, seperti *Nafs al-Lawwamah* (jiwa yang mencela diri sendiri) dan *Nafs al-Mutmainnah* (jiwa yang tenang). Proses ini memerlukan kesabaran, ketekunan, dan komitmen yang kuat untuk terus menerus memperbaiki diri dan mendekatkan diri kepada Allah SWT.⁷³²

Alam Samar dalam psikologi kepribadian Islami merupakan wilayah psikologis yang menjadi pusat bagi dorongan-dorongan

negatif yang bersumber dari hawa nafsu dan *Nafs al-Ammarah*. Memahami karakteristik Alam Samar dan menyadari keberadaan dorongan-dorongan negatif di dalamnya adalah langkah awal yang krusial dalam proses *Tazkiyah an-Nafs*. Melalui kesadaran diri, *mujahadah*, dan praktik-praktik spiritual yang sesuai dengan ajaran Islam, individu dapat mengendalikan dorongan-dorongan negatif tersebut, membersihkan jiwa dari pengaruh buruk Alam Samar, dan mencapai tingkat kesadaran spiritual yang lebih tinggi. Konsep Alam Samar memberikan kerangka pemahaman yang mendalam tentang dinamika jiwa manusia dalam perspektif Islam, serta menawarkan jalan keluar untuk penyucian jiwa dan pencapaian kebahagiaan hakiki.⁷³³

Alam Sadar (Kesadaran Spiritual/ Nafs al-Lawwamah) Medan Pertarungan Kesadaran Moral

Beranjak dari tingkatan paling dasar, manusia berpotensi untuk berevolusi menuju *Nafs al-Lawwamah*. Kata *lawwamah* berasal dari akar kata *lawm*, yang berarti celaan atau penyesalan. Jiwa pada level ini merepresentasikan bangkitnya kesadaran moral atau hati nurani. Ia adalah jiwa yang berada dalam kondisi konflik internal; di satu sisi masih terpengaruh oleh tarikan *Nafs al-Ammarah*, namun di sisi lain telah mampu mengenali kebenaran dan merasakan penyesalan mendalam (*nadm*) setelah melakukan kesalahan⁷³⁴. Karakteristik utamanya adalah fluktuasi antara ketaatan dan kemaksiatan. Setelah tergelincir dalam dosa, jiwa ini tidak tinggal diam, melainkan aktif mencela, mengkritik, dan menyalahkan dirinya sendiri. Inilah medan pertarungan spiritual (*mujahadah*) yang sesungguhnya.

Eksistensi *Nafs al-Lawwamah* diabadikan oleh Allah SWT dalam Al-Qur'an, di mana Dia bersumpah demi jiwa ini, yang menunjukkan betapa penting dan mulianya tingkatan ini sebagai sebuah fase krusial dalam perkembangan spiritual: “Dan aku bersumpah dengan jiwa yang amat menyesali (dirinya sendiri) (wa lā uqsimu bi al-nafs al-lawwāmah).” (QS. Al-Qiyamah[75]: 2)⁷³⁵.

Para mufasir seperti Ibn Kathir menafsirkan bahwa sumpah Allah ini menandakan nilai positif dari *Nafs al-Lawwamah*. Celaan diri ini bukanlah tanda kelemahan, melainkan tanda kehidupan spiritual. Ia adalah percikan cahaya Ilahi dalam diri manusia yang mendorongnya untuk bertaubat (*tawbah*) dan kembali ke jalan yang benar⁷³⁶. Jiwa ini adalah prekursor bagi transformasi yang lebih tinggi, sebab tanpa adanya kesadaran akan kesalahan dan penyesalan, tidak akan pernah ada upaya perbaikan diri (*islah*) dan penyucian jiwa (*tazkiyah*).

Dalam kerangka psikologi kepribadian Islami, perkembangan jiwa manusia tidaklah dipandang sebagai proses linier semata, melainkan serangkaian fase yang saling berkaitan dan mempengaruhi. Setelah melewati fase Alam Samar, yang ditandai dengan dorongan-dorongan laten dan kecenderungan negatif yang belum sepenuhnya disadari, seorang muslim memasuki fase yang disebut Alam Sadar (Kesadaran Spiritual). Fase ini menjadi titik balik transformatif, di mana individu mulai aktif merefleksikan diri, melakukan perbuatan, dan merasakan penyesalan atas kesalahan yang telah diperbuat. Alam Sadar bukan sekadar kesadaran kognitif terhadap realitas eksternal, melainkan lebih dalam, yaitu kesadaran

spiritual yang melibatkan introspeksi mendalam dan pengakuan akan kehadiran Allah SWT dalam setiap aspek kehidupan. Fase ini menjadi fondasi penting dalam perbaikan diri dan peningkatan kualitas spiritualitas seorang Muslim.

Memasuki Alam Sadar ditandai dengan munculnya kemampuan untuk melakukan muhasabah, yaitu proses refleksi diri yang mendalam dan jujur. Muhasabah dalam konteks ini bukan sekadar mengingat-ingat kejadian masa lalu, tetapi lebih untuk menganalisis perbuatan, niat, dan motivasi yang melatarbelakanginya berdasarkan nilai-nilai dan prinsip ajaran Islam. Proses ini melibatkan kejujuran pada diri sendiri dalam mengakui kesalahan dan kekurangan, tanpa pembenaran atau penyayangkalan. Melalui muhasabah, individu Muslim belajar untuk melihat dirinya secara objektif, mengidentifikasi pola-pola perilaku negatif, dan memahami dampak perbuatannya terhadap dirinya sendiri, orang lain, dan kebenarannya dengan Allah SWT. Muhasabah menjadi jembatan yang menggambarkan kesadaran akan kelemahan diri dengan keinginan kuat untuk melakukan perbaikan⁷³⁷.

Salah satu manifestasi penting dari Alam Sadar adalah munculnya penyesalan (taubah) atas kesalahan yang telah dilakukan. Penyesalan ini bukan sekadar perasaan bersalah yang pasif, melainkan dorongan kuat dari dalam diri untuk memperbaiki diri dan kembali ke jalan yang diridhai Allah SWT. Dalam psikologi kepribadian Islami, konsep Nafs al-Lawwamah memegang peranan sentral dalam fase ini. Nafs al-Lawwamah, atau jiwa yang menyesali diri, adalah tingkatan jiwa di mana individu secara aktif mengecam

dan menyesali perbuatan buruk yang telah dilakukannya. Jiwa pada tingkatan ini memiliki sensitivitas moral yang tinggi dan merasa tidak tenang ketika melakukan pelanggaran terhadap norma-norma agama. Penyesalan yang muncul dari Nafs al-Lawwamah menjadi pendorong energi untuk melakukan perubahan positif. Ia menjadi katalisator bagi individu untuk meninggalkan perbuatan dosa, memperbaiki kesalahan, dan meningkatkan kualitas ibadah serta akhlaknya.

Proses pengampunan dalam Alam Sadar tidak terlepas dari praktik tafakkur, yaitu perenungan dan kontemplasi mendalam. Tafakkur dalam konteks ini melibatkan perenungan terhadap ayat-ayat Al-Quran, hadis-hadis Nabi Muhammad SAW, serta tanda-tanda kekuasaan Allah SWT di alam semesta dan dalam diri manusia. Melalui tafakkur, seorang muslim diharapkan mampu memahami hikmah di balik perintah dan larangan agama, memikirkan tujuan hidup yang sebenarnya, dan menyadari keagungan Allah SWT. Tafakkur membantu individu untuk memperdalam kesadaran spiritualnya, memperkuat keyakinan, dan memotivasi diri untuk senantiasa berupaya mendekatkan diri kepada Allah SWT. Lebih lanjut, tafakkur membimbing individu untuk memahami makna penyesalan yang sejati, yaitu penyesalan yang menghasilkan tindakan nyata dalam memperbaiki diri dan meningkatkan kualitas hidup spiritual.

Dalam fase Alam Sadar, jiwa yang sebelumnya mungkin dikuasai oleh dorongan-dorongan negatif dari Alam Samar, secara bertahap dibersihkan melalui amalan-amalan ibadah yang lebih mendalam.

Ibadah dalam Islam tidak hanya dipahami sebagai ritual formal semata, tetapi juga sebagai sarana untuk membersihkan hati dan jiwa dari kotoran-kotoran spiritual. Amalan seperti shalat, dzikir, puasa, dan membaca Al-Quran, ketika dilakukan dengan penuh kesadaran dan penghayatan, akan membantu memperkuat koneksi spiritual dengan Allah SWT dan menyucikan jiwa dari pengaruh negatif. Melalui ibadah yang berkualitas, individu Muslim secara bertahap mentransformasi dirinya menuju pribadi yang lebih baik, lebih dekat kepada Allah SWT, dan lebih mampu merealisasikan potensi spiritualnya secara optimal.

Alam Sadar merupakan fase krusial dalam psikologi kepribadian Islami yang ditandai dengan refleksi diri (muhasabah) dan penyesalan (taubah). Fase ini menjadi jembatan antara kesadaran akan kelemahan diri dengan upaya sungguh-sungguh untuk melakukan perbaikan diri dan mendekatkan diri kepada Allah SWT. Munculnya Nafs al-Lawwamah dan praktik tafakkur menjadi elemen penting dalam fase ini, mengantarkan individu Muslim menuju transformasi spiritual yang positif. Melalui penghayatan Alam Sadar dan upaya terus-menerus dalam membersihkan jiwa melalui ibadah dan amal saleh, seorang Muslim diharapkan dapat mencapai tingkat kesempurnaan spiritual dan meraih kebahagiaan hakiki di dunia dan akhirat.⁷³⁸

Alam Fitrah (Kesucian Jiwa/ Nafs al-Muthmainnah) Ketenangan dalam Kepatuhan Hakiki

Puncak dari evolusi spiritual dalam klasifikasi ini adalah tercapainya tingkatan *Nafs al-Muthmainnah*. Istilah *muthmainnah*

berasal dari kata *itmi'nan*, yang bermakna ketenangan, kedamaian, kepuasan, dan keamanan total. Jiwa pada level ini telah berhasil melampaui gejolak hawa nafsu dan keraguan. Ia telah menemukan ketenteraman sejatinya dalam mengingat (*dhikr*), mengenal (*ma'rifah*), dan tunduk sepenuhnya kepada Allah SWT⁷³⁹. Karakteristiknya adalah stabilitas emosional, kebebasan dari kecemasan dan ketakutan duniawi, serta keyakinan (*yaqin*) yang kokoh. Jiwa ini tidak lagi bergejolak karena hasratnya telah selaras dengan keridhaan Tuhannya. Ketaatan bukan lagi menjadi sebuah perjuangan, melainkan telah menjadi sumber kenikmatan dan kedamaian.

Seruan indah bagi jiwa yang telah mencapai derajat ini digambarkan dengan sangat puitis di akhir Surah Al-Fajr, yang menjadi aspirasi tertinggi setiap mukmin:

"Hai jiwa yang tenang (Yā ayyatuhā al-nafs al-muṭma'innah). Kembalilah kepada Tuhanmu dengan hati yang puas lagi diridhai-Nya. Maka masuklah ke dalam jama'ah hamba-hamba-Ku, dan masuklah ke dalam surga-Ku." (QS. Al-Fajr[89]: 27-30)⁷⁴⁰.

Imam Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Ihya' 'Ulum al-Din*, menguraikan bahwa kondisi *itmi'nan* ini hanya bisa dicapai melalui proses *mujahadah* (perjuangan spiritual) yang panjang dan *riyadhah* (latihan spiritual) yang konsisten, yang berpuncak pada terbukanya mata hati (*bashirah*) untuk menyaksikan kebenaran transendental⁷⁴¹. Jiwa ini telah kembali kepada fitrah aslinya yang suci.

Dalam kerangka psikologi kepribadian Islami, konsep *Tazkiyah an-Nafs* atau penyucian jiwa memegang peranan sentral dalam pembentukan individu yang paripurna secara spiritual dan psikologis. Proses *Tazkiyah an-Nafs* tidak berhenti pada pengenalan dan pengendalian diri dari kecenderungan negatif, namun juga terfokus pada pencapaian puncak kesucian jiwa yang dikenal dengan Alam Fitrah. Fase ini merupakan tahapan akhir dari penyucian jiwa, di mana seorang Muslim kembali ke kondisi jiwa yang murni, tenang, dan dekat dengan Allah SWT, sesuai dengan fitrahnya sebagai makhluk ciptaan-Nya. Alam Fitrah bukan sekedar kondisi ideal, melainkan sebuah realitas psikologis dan spiritual yang dapat dicapai melalui proses *Tazkiyah an-Nafs* yang berkelanjutan dan mendalam.

Alam Fitrah secara etimologis mengacu pada keadaan asli atau bawaan manusia. Dalam konteks Islam, fitrah diartikan sebagai potensi dasar kebaikan dan kecenderungan hingga kebenaran yang telah Allah SWT tanamkan dalam diri setiap manusia sejak lahir. Hal serupa ditegaskan dalam sabda Rasulullah SAW, "*Setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah, maka kedua orang tuanyalah yang menjadi Yahudi, Nasrani, atau Majusi.*"⁷⁴² Hadis ini mengisyaratkan bahwa jiwa manusia pada dasarnya suci dan cenderung kepada kebaikan. Lingkungan dan pendidikan dapat mempengaruhi serta menyimpangkan fitrah tersebut. Alam Fitrah dalam *Tazkiyah an-Nafs* merupakan upaya untuk mengembalikan jiwa ke kondisi asli yang suci ini, membebaskannya dari berbagai kotoran spiritual dan psikologis yang menempel akibat pengaruh duniawi.

Ciri utama dari Alam Fitrah adalah tercapainya kondisi jiwa yang tenang dan damai (*Nafs al-Mutmainnah*). *Nafs al-Mutmainnah* adalah tingkatan jiwa yang tertinggi dalam klasifikasi jiwa dalam Islam, di mana jiwa telah mencapai ketenangan hakiki, kepuasan batin, dan tidak lagi bergejolak oleh hawa nafsu dan godaan dunia. Al-Quran menggambarkan *Nafs al-Mutmainnah* sebagai jiwa yang dipanggil oleh Allah SWT dengan seruan, "*Hai jiwa yang tenang! Kembalilah kepada Tuhanmu dengan hati yang ridha dan diridhai-Nya. Maka masuklah ke dalam golongan hamba-hamba-Ku, dan masuklah ke dalam surga-Ku.*"⁷⁴³ Ayat ini menunjukkan bahwa *Nafs al-Mutmainnah* adalah jiwa yang telah berhasil mencapai kedekatan dengan Allah SWT, sehingga merasakan ketenangan dan kebahagiaan yang abadi. Ketenangan ini bukan sekedar ketenangan emosional, namun lebih dalam lagi, yaitu ketenangan spiritual yang bersumber dari keyakinan dan kepasrahan total kepada Allah SWT.

Ketenangan jiwa dalam Alam Fitrah ditandai pada kedekatan dengan Allah SWT. Kedekatan ini bukan dalam arti fisik atau spasial, melainkan kedekatan spiritual yang terwujud dalam kesadaran *muraqabah* (merasa dekat dengan Allah) dan *mahabbah* (cinta kepada Allah). Individu yang mencapai Alam Fitrah selalu menyadari kehadiran Allah dalam setiap aspek kehidupannya, sehingga hatinya selalu terhubung dengan Sang Pencipta. Kedekatan dengan Allah ini menghasilkan rasa aman dan damai yang mendalam, karena ia menyadari bahwa segala sesuatu yang terjadi dalam hidupnya adalah atas izin dan kehendak Allah

SWT. Sebagai konsekuensinya, kecemasan, kekhawatiran, dan ketergantungan pada duniawi secara bertahap menghilang, digantikan oleh ketenangan dan kepuasan hati.

Selain ketenangan batin, Alam Fitrah juga ditandai dengan kepuasan terhadap segala ketentuan Allah SWT. Individu yang kasih sayang telah mencapai fase ini menerima dengan lapang dada segala takdir yang Allah tetapkan padanya, baik berupa kenikmatan maupun ujian. Kepuasan ini bukan berarti pasrah tanpa berusaha, melainkan sikap batin yang ridha atas segala ketetapan Allah setelah berusaha semaksimal mungkin. Sikap ridha ini muncul dari pemahaman yang mendalam akan hikmah di balik setiap kejadian, serta keyakinan bahwa Allah SWT adalah Maha Bijaksana dan Maha Mengetahui apa yang terbaik bagi hamba-Nya. Individu di Alam Fitrah tidak lagi terombang-ambing oleh suka dan duka dunia, melainkan tetap teguh dan tenang dalam menghadapi segala situasi.

Dalam konteks psikologi kepribadian Islami, Alam Fitrah bukan hanya sekedar konsep teoritis, melainkan juga tujuan yang dapat diupayakan oleh setiap Muslim melalui praktik-praktik spiritual dan psikologis yang terarah. Praktik-praktik seperti shalat dengan khushyuk, dzikir, membaca Al-Quran, berpuasa, dan ibadah-ibadah lainnya menjadi sarana penting dalam proses *Tazkiyah an-Nafs* menuju Alam Fitrah. Introspeksi diri (*muhasabah*), taubat, dan upaya memperbaiki akhlak juga merupakan langkah-langkah konkret untuk membersihkan jiwa dari kotoran-kotoran spiritual.

Proses ini membutuhkan kesungguhan, kesabaran, dan bimbingan dari ilmu agama yang benar.

Alam Fitrah merupakan fase puncak dalam *Tazkiyah an-Nafs* yang menggambarkan kondisi jiwa yang suci, tenang, dan dekat dengan Allah SWT. Kondisi ini ditandai dengan *Nafs al-Mutmainnah*, yaitu jiwa yang tidak lagi terpengaruh oleh gejolak duniawi, melainkan selalu merasakan kedamaian dan kepuasan batin karena kedekatannya dengan Sang Pencipta. Pencapaian Alam Fitrah bukan berarti bebas dari ujian hidup, namun lebih kepada kemampuan jiwa untuk menghadapi ujian tersebut dengan tenang dan ridha, serta tetap istiqamah dalam mengabdikan kepada Allah SWT. Memahami dan mengupayakan pencapaian Alam Fitrah menjadi bagian penting dalam pengembangan kepribadian umat Islam yang paripurna, baik secara spiritual maupun psikologis.

Proses Transformasi Jiwa: Dari Perbudakan Menuju Kemerdekaan Spiritual

Klasifikasi tiga tingkatan *nafs* ini sejatinya bukanlah label statis, melainkan sebuah model dinamis yang menggambarkan proses transformasi spiritual. Perjalanan manusia adalah sebuah pendakian dari jurang *Nafs al-Ammarah* menuju puncak *Nafs al-Muthmainnah*, dengan *Nafs al-Lawwamah* sebagai jembatan sekaligus arenanya. Proses transisi ini dikenal dalam tradisi Islam sebagai *Tazkiyah al-Nafs* (penyucian jiwa). Rasulullah SAW bersabda bahwa perjuangan terbesar (*jihad al-akbar*) bukanlah di medan perang fisik, melainkan perjuangan melawan hawa nafsu di dalam diri⁷⁴⁴.

Transformasi ini dimulai dengan kesadaran (*wa'y*) untuk mengekang dan mendisiplinkan dorongan-dorongan *Ammarah*. Melalui ilmu, zikir, shalat, puasa, dan introspeksi diri (*muhasabah*), jiwa yang liar mulai dijinakkan. Ketika kesadaran moral mulai tumbuh, ia memasuki fase *Lawwamah*. Di sini, peran taubat menjadi sentral. Setiap kali jatuh, ia segera bangkit dengan penyesalan yang tulus, memohon ampunan, dan bertekad untuk menjadi lebih baik. Dengan persistensi dalam ibadah, memperdalam ilmu agama, dan mengamalkan akhlak mulia, frekuensi celaan diri akan berkurang karena frekuensi kesalahan pun menurun. Secara bertahap, dengan rahmat Allah, jiwa yang terus-menerus berjuang ini akan mencapai pelabuhan ketenangan, yakni *Nafs al-Muthmainnah*. Perjalanan ini adalah esensi dari spiritualitas Islam: sebuah proses aktif dan sadar untuk memurnikan cermin hati agar mampu merefleksikan Cahaya Ilahi secara sempurna⁷⁴⁵. Wacana psikologi modern seringkali membatasi 'diri' dalam kerangka psiko-biologis atau kognitif-behavioral, memisahkannya dari dimensi transendental. Sebaliknya, tradisi intelektual Islam memandang *nafs* sebagai arena dinamis di mana kualitas hewani dan spiritual saling berhadapan dalam sebuah perjuangan eksistensial⁷⁴⁶. Kerangka kerja *nafs*—*Ammarah*, *Lawwamah*, dan *Muthmainnah*—bukanlah sekadar klasifikasi kepribadian, melainkan sebuah peta jalan soteriologis. Peta ini menggambarkan sebuah perjalanan pendakian (*ascent*) dari jurang keterikatan ego-sentris menuju puncak realisasi diri dalam Tuhan (*fanā' fī Allāh* dan *baqā' bi-Allāh*). Perjalanan ini, yang merupakan

esensi dari spiritualitas Islam, adalah sebuah proses aktif dan sadar untuk memurnikan cermin hati (*mir'āt al-qalb*) agar mampu merefleksikan Cahaya Ilahi (*Nūr Ilahi*) secara sempurna, sebuah proses yang dikenal sebagai *Tazkiyah al-Nafs* ⁷⁴⁷.

Tahap awal dalam eksistensi spiritual manusia yang belum terolah adalah *Nafs al-Ammarah bi al-sū'*, atau "jiwa yang sangat condong memerintahkan keburukan". Al-Qur'an secara eksplisit merujuk pada kondisi ini dalam Surah Yusuf: "Dan aku tidak membebaskan diriku (dari kesalahan), karena sesungguhnya jiwa itu selalu menyuruh kepada kejahatan (*al-nafs la-ammāratun bil-sū'*), kecuali jiwa yang diberi rahmat oleh Tuhanku" ⁷⁴⁸. Pada level ini, jiwa beroperasi di bawah imperatif dorongan-dorongan biologis dan egois yang paling dasar (*hawā*): hasrat untuk bertahan hidup, kesenangan sensual, kekuasaan, dan pengakuan diri. Secara fenomenologis, individu dalam cengkeraman Ammarah mengalami dunia secara fragmentaris dan ego-sentris. Realitas disaring melalui lensa kepentingan pribadi yang sempit, dan tindakan dimotivasi oleh prinsip kesenangan (*pleasure principle*) tanpa pertimbangan etis atau spiritual yang mendalam. Ini adalah kondisi perbudakan *par excellence*; bukan oleh kekuatan eksternal, melainkan oleh tirani internal dari ego yang tidak terkendali. Jiwa berada dalam kondisi terhibab (*hijāb*) dari esensi spiritualnya sendiri dan dari hadirat Tuhan ⁷⁴⁹.

Transisi dari Ammarah ke tahap berikutnya menandai kelahiran kesadaran moral. *Nafs al-Lawwāmah*, "jiwa yang mencela diri", adalah arena di mana dialektika spiritual dimulai. Allah bersumpah

demikian jiwa ini dalam Al-Qur'an, "Dan Aku bersumpah dengan jiwa yang amat menyesali (dirinya sendiri)" ⁷⁵⁰, yang mengindikasikan signifikansi luhurnya. Di sini, jiwa tidak lagi sepenuhnya tunduk pada *hawā*. Sebuah fakultas baru telah terbangun: hati nurani (*ḍamīr*) yang diterangi oleh secercah cahaya iman. Jiwa menjadi medan pertempuran internal. Terjadi tarik-menarik konstan antara residu dorongan Ammarah dan panggilan menuju kebaikan yang lebih tinggi. Fenomena "celaan" atau penyesalan setelah melakukan kesalahan bukanlah tanda kelemahan, melainkan bukti vitalitas spiritual. Ini adalah tanda bahwa jiwa hidup dan berjuang. Pada tahap inilah konsep *tawbah* (pertobatan) menjadi mekanisme sentral. Setiap kejatuhan diikuti oleh kebangkitan; setiap kesalahan menjadi kesempatan untuk *muḥāsabah* (introspeksi kritis) dan reorientasi menuju Tuhan ⁷⁵¹. Panggung Lawwamah adalah inkubator spiritual, tempat di mana otot-otot kehendak spiritual dilatih melalui resistensi berkelanjutan.

Proses transisi dari Lawwamah menuju Muthmainnah difasilitasi oleh sebuah disiplin spiritual yang komprehensif, yaitu *Tazkiyah al-Nafs*. Rasulullah SAW, dalam sebuah hadis yang diriwayatkan oleh al-Bayhaqi, menegaskan superioritas perjuangan internal ini. Setelah kembali dari sebuah pertempuran fisik, beliau bersabda, "Kita telah kembali dari jihad yang lebih kecil (*al-jihād al-asghar*) menuju jihad yang lebih besar (*al-jihād al-akbar*).". Ketika para sahabat bertanya apa itu jihad yang lebih besar, beliau menjawab, "Perjuangan seorang hamba melawan hawa nafsunya sendiri" ⁷⁵². Jihad ini bukanlah perang pemusnahan, melainkan perang

penaklukan dan transformasi. Hawa nafsu tidak untuk dihilangkan, tetapi untuk didisiplinkan dan disalurkan ke arah yang konstruktif di bawah bimbingan intelek spiritual (*'aql*).

Mekanisme *tazkiyah* ini melibatkan serangkaian "teknologi spiritual" yang dirancang untuk memurnikan jiwa. *'Ilm* (pengetahuan suci) berfungsi sebagai kompas yang membedakan antara yang benar dan yang salah, yang hakiki dan yang ilusi. *Dzikr* (mengingat Tuhan) bertindak seperti pemoles yang secara bertahap mengikis karat dari cermin hati. Praktik ibadah ritual seperti *ṣalāh* (shalat) dan *ṣawm* (puasa) berfungsi sebagai latihan disiplin yang intensif, mengorientasikan kembali seluruh eksistensi seseorang fisik, mental, dan spiritual ke arah Tuhan. Melalui persistensi (*istiqāmah*) dalam disiplin-disiplin ini, yang disertai dengan pengamalan akhlak mulia dalam interaksi sosial, frekuensi gejolak *Lawwamah* mulai mereda karena kapasitas jiwa untuk menolak godaan *Ammarah* semakin kuat ⁷⁵³.

Puncak dari perjalanan transformatif ini adalah pencapaian *Nafs al-Muṭma'innah*, "jiwa yang tenang". Keadaan ini digambarkan secara indah dalam Al-Qur'an sebagai puncak kebahagiaan spiritual, di mana jiwa dipanggil untuk kembali kepada Tuhannya dalam kondisi rida dan diridai: "Wahai jiwa yang tenang (*yā ayyatuhā al-nafs al-muṭma'innah*), kembalilah kepada Tuhanmu dengan hati yang puas lagi diridai-Nya. Maka masuklah ke dalam golongan hamba-hamba-Ku, dan masuklah ke dalam surga-Ku" ⁷⁵⁴. Ketenangan (*iṭmi'nān*) di sini bukanlah ketenangan statis atau pasif, melainkan sebuah keseimbangan dinamis yang lahir dari kepastian

(*yaqīn*) dan keharmonisan total dengan Kehendak Ilahi. Jiwa tidak lagi mengalami konflik internal karena dorongan-dorongannya telah sepenuhnya selaras dengan tatanan ilahi. Perbudakan oleh ego telah digantikan oleh kemerdekaan dalam penghambaan sejati kepada Tuhan.

Pada tahap ini, individu telah merealisasikan potensi teomorfiknya kemampuannya untuk menjadi cermin bagi Nama-nama dan Sifat-sifat Tuhan (*al-asmā' wa al-ṣifāt*). Tindakan, pikiran, dan perasaannya tidak lagi berasal dari ego yang terisolasi, tetapi mengalir dari sumber Ilahi yang bersemayam di dalam hatinya yang telah suci. Ini adalah kondisi di mana manusia mencapai tujuan penciptaannya: menjadi khalifah Tuhan di bumi, yang tindakannya merupakan manifestasi dari Rahmat, Keadilan, dan Kebijaksanaan Ilahi ⁷⁵⁵.

Lintasan dari *Nafs al-Ammarah* menuju *Nafs al-Muthmainnah* adalah arketipe perjalanan pahlawan dalam tradisi spiritual Islam. Ini adalah sebuah eksodus internal dari negeri perbudakan hawa nafsu menuju tanah perjanjian berupa kemerdekaan dan kedamaian spiritual. Klasifikasi tiga tingkatan *nafs* bukanlah label untuk menghakimi, melainkan sebuah paradigma diagnostik dan prognostik yang memandu para pejalan spiritual (*sālikūn*). Transformasi ini, yang digerakkan oleh *Tazkiyah al-Nafs* melalui arena dialektis *Nafs al-Lawwamah*, merupakan esensi dari *jihad al-akbar*. Ini adalah sebuah proses pemurnian yang menuntut kesadaran, disiplin, dan rahmat Ilahi, yang pada akhirnya bertujuan untuk memoles esensi kemanusiaan

hingga ia mampu merefleksikan kembali citra Asal-usulnya yang Ilahi, mencapai ketenangan sejati dalam pelukan-Nya.

Proses Pembangkitan dan Pemurnian Kekuatan Jiwa

Konsep jiwa sebagai entitas fundamental dalam diri manusia telah menjadi subjek kajian lintas disiplin, mulai dari filsafat, psikologi, hingga tradisi spiritual⁷⁵⁶. Dalam banyak tradisi, jiwa dipandang memiliki potensi laten yang luar biasa, yang dapat dibangkitkan dan dimurnikan untuk mencapai tingkat eksistensi yang lebih tinggi serta meningkatkan kualitas interaksi dengan realitas internal maupun eksternal.

Eksistensi manusia secara ontologis tidak hanya terbatas pada aspek fisik-material, melainkan juga mencakup dimensi non-material, yaitu jiwa atau ruh. Sepanjang sejarah peradaban, pemahaman tentang jiwa dan potensinya telah mendasari berbagai sistem kepercayaan, filosofi, dan praktik spiritual⁷⁵⁷. Potensi jiwa dalam diri individu seringkali berada dalam kondisi laten (tersembunyi), tertutupi oleh berbagai kecenderungan materialistik, gejala emosi negatif, dan dominasi ego. Namun, tradisi spiritual mengajarkan bahwa potensi ini dapat dibangkitkan dan kekuatan jiwa dapat diaktivasi melalui serangkaian proses pemurnian. Proses ini esensial untuk mencapai ketenangan batin, kejernihan persepsi, dan koneksi yang lebih mendalam dengan realitas luhur⁷⁵⁸.

Proses pembangkitan kekuatan jiwa dimulai dari pengakuan fundamental atas eksistensi dan potensi jiwa itu sendiri. Dalam kondisi laten, kesadaran individu seringkali didominasi oleh sensasi

fisik, pikiran rasional semata, atau dorongan instingtif, sementara dimensi spiritual jiwa kurang terakses atau bahkan diabaikan⁷⁵⁹. Tahap awal kebangkitan melibatkan peningkatan kesadaran diri (self-awareness) yang melampaui identitas fisik dan psikologis superfisial. Individu mulai melakukan introspeksi serius untuk memahami hakikat dirinya yang terdalam, menyadari adanya potensi atau "percikan ilahi" dalam dirinya yang membedakannya dari entitas material murni⁷⁶⁰.

Transisi dari kondisi laten menuju kesadaran aktif menandai pergeseran fokus dari dunia eksternal dan kebutuhan material semata ke dunia internal dan kebutuhan spiritual⁷⁶¹. Ini bukan berarti menolak realitas eksternal, melainkan menempatkannya dalam perspektif yang lebih luas, di mana nilai-nilai spiritual dan kualitas internal jiwa menjadi prioritas utama yang memandu perilaku dan persepsi. Kesadaran aktif terhadap jiwa terwujud ketika individu mulai merasakan getaran, intuisi, atau dorongan dari dimensi spiritual dalam pengambilan keputusan dan interaksi sehari-hari. Potensi jiwa, seperti kapasitas untuk cinta tanpa syarat, kebijaksanaan intuitif, ketahanan spiritual, dan koneksi transenden, mulai termanifestasi dan dapat diakses secara sadar⁷⁶². Kebangkitan ini seringkali dipicu oleh pengalaman signifikan, krisis eksistensial, atau inisiasi dalam praktik spiritual yang otentik.

Setelah potensi jiwa mulai terasa atau dikenali, langkah krusial selanjutnya adalah pemurnian. Jiwa dalam kondisi belum termurnikan seringkali tertutup oleh "kotoran" atau "penyakit" batin yang secara terminologis dapat bervariasi antar tradisi, seperti

ego (nafs yang cenderung negatif), sifat-sifat tercela (akhlak mazmumah) seperti kesombongan, iri hati, serakah, dan keterikatan berlebihan pada dunia material⁷⁶³. Pemurnian bertujuan untuk membersihkan "kotoran" ini dan mengembalikan jiwa pada kondisi fitrahnya yang suci dan murni, seperti disebutkan dalam ajaran agama⁷⁶⁴. Allah Subhanahu wa Ta'ala berfirman dalam Al-Quran: *"dan jiwa serta penyempurnaan (ciptaan)nya, maka Dia mengilhamkan kepadanya (jalan) keburuan dan ketaqwaan. Sungguh beruntung orang yang mensucikannya, dan sungguh merugi orang yang mengotorinya."* (QS. Ash-Shams: 7-10). Ayat ini secara eksplisit mengaitkan keberuntungan dengan pemurnian jiwa.

Dalam berbagai tradisi spiritual, terdapat beragam metode pemurnian jiwa. Salah satu pendekatan yang komprehensif diajarkan dalam tradisi yang disampaikan oleh Syekh Dr. Yedi Supriadi, yang menekankan integrasi antara disiplin spiritual internal dan latihan moral. Metode ini secara umum mencakup:

- **Dzikir (Remembrance of God):** Ini adalah praktik utama dalam banyak tradisi Islam, yang melibatkan pengulangan kalimat-kalimat suci atau nama-nama Tuhan secara lisan atau dalam hati. Fungsi dzikir secara ilmiah dan spiritual adalah untuk mengalihkan pusat perhatian dari pikiran-pikiran duniawi yang seringkali kacau atau negatif menuju fokus pada Realitas Mutlak. Dzikir yang konsisten dapat menenangkan kegelisahan batin, membersihkan "karat" pada hati (qalbu), dan menumbuhkan kesadaran (hudhur) akan kehadiran Tuhan. Nabi Muhammad Shallallahu 'alaihi wa Sallam bersabda: *"Sesungguhnya hati ini*

bisa berkarat sebagaimana besi berkarat jika dikenai air." Para sahabat bertanya, "Apa pembersihnya wahai Rasulullah?" Beliau menjawab, "Memperbanyak mengingat mati dan membaca Al-Quran.". Meskipun Hadis ini menyebutkan "mengingat mati dan membaca Al-Quran", konsep "mengingat" (dzikr) secara luas mencakup berbagai bentuk dzikir, termasuk pengingatan akan kematian dan pengagungan kalamullah (Al-Quran).

- **Tafakur (Reflection/Contemplation):** Tafakur melibatkan perenungan mendalam terhadap ayat-ayat Tuhan (baik dalam Al-Quran maupun alam semesta) serta introspeksi terhadap diri sendiri. Praktik ini mendorong individu untuk memahami makna di balik penciptaan, menyadari keagungan Tuhan, dan mengenali kelemahan serta kekurangan diri. Tafakur membantu membongkar ilusi ego, menumbuhkan kerendahan hati, dan memperdalam pemahaman spiritual.
- **Latihan Moral (Moral Training/Akhlak):** Aspek ini tidak hanya berfokus pada perilaku eksternal, tetapi lebih pada penanaman kualitas-kualitas batiniah (akhlak mahmudah) seperti kejujuran, kesabaran, kerendahan hati, kemurahan hati, pemaaf, dan kasih sayang. Latihan moral melibatkan perjuangan (mujahadah) melawan dorongan negatif (nafs ammarah) dan pembiasaan diri pada perbuatan baik. Menurut Syekh Dr. Yedi, akhlak yang mulia adalah cerminan dari jiwa yang murni, dan upaya aktif untuk berakhlak mulia secara timbal balik membantu proses pemurnian batin.

Secara sinergis, disiplin spiritual seperti dzikir dan tafakur berfungsi sebagai alat diagnostik dan purifikasi batin. Dzikir secara langsung menenangkan pikiran dan menghubungkan hati dengan sumber Kebersihan Mutlak (Allah), secara bertahap mengikis lapisan kekotoran yang menyelimuti hati. Tafakur memberikan wawasan dan pemahaman yang diperlukan untuk mengenali akar dari sifat-sifat negatif dan menumbuhkan kualitas positif berdasarkan kesadaran akan kebenaran transenden.

Sementara itu, latihan moral memberikan medan aplikasi praktis bagi pemurnian jiwa di dunia nyata. Intensi dan tindakan moral mencerminkan kondisi batin, dan pada gilirannya, tindakan tersebut memperkuat atau melemahkan kualitas batin. Jiwa yang murni tidak hanya *merasakan* kebaikan, tetapi juga secara alami *memanifestasikan* kebaikan melalui perilaku yang saleh dan bermanfaat bagi sesama. Proses ini adalah siklus positif: semakin murni jiwa, semakin mudah berakhlak mulia; dan semakin kuat upaya berakhlak mulia, semakin cepat pemurnian jiwa terjadi. Ini sejalan dengan sabda Nabi Muhammad Shallallahu 'alaihi wa Sallam: "*Sesungguhnya Allah tidak melihat (menilai) bentuk tubuhmu dan bukan pula pada rupamu, tetapi Dia melihat (menilai) hatimu dan amalmu.*", yang menekankan pentingnya kondisi batin (hati/jiwa) dan refleksi luarnya dalam bentuk amal (latihan moral).

Disiplin-disiplin ini bekerja secara kolektif untuk mengikis dominasi ego, membebaskan jiwa dari keterikatan materialistik, dan mengembalikannya pada keadaan fitrahnya, yaitu keadaan yang

secara inheren cenderung kepada kebaikan, kebenaran, dan pengenalan terhadap Tuhan.

Pemurnian jiwa memiliki dampak transformatif yang mendalam dan komprehensif pada seluruh aspek kehidupan individu. Pada tingkat pribadi, jiwa yang murni menghasilkan ketenangan batin (sakinah) yang stabil, terlepas dari gejolak eksternal. Individu mengalami peningkatan rasa syukur, kepuasan (qana'ah), dan penerimaan diri. Mereka menjadi lebih tangguh dalam menghadapi cobaan dan memiliki kejernihan pikiran dalam mengambil keputusan. Kecemasan, ketakutan, dan stres berkurang karena keterikatan pada hal-hal fana melemah, digantikan oleh kepercayaan (tawakkul) kepada Tuhan dan kesadaran akan makna hidup yang lebih tinggi.

Pemurnian jiwa secara fundamental mengubah hubungan individu dengan Tuhan. Kesadaran akan kehadiran Tuhan (hudhur) meningkat, komunikasi melalui doa menjadi lebih hidup dan bermakna, serta ketaatan dilakukan bukan lagi sebagai beban, melainkan sebagai ekspresi cinta dan pengenalan (ma'rifah) terhadap Sang Pencipta. Jiwa yang murni merasakan kedekatan spiritual yang mendalam, yang membawa kebahagiaan transenden dan rasa memiliki tujuan hidup yang jelas, berorientasi pada keridaan Ilahi. *"Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah-lah hati menjadi tenteram."* (QS. Ar-Ra'd: 28) menggarisbawahi hubungan intrinsik antara dzikir (mengingat Allah) dan ketenangan hati (yang erat kaitannya dengan jiwa yang murni).

Dampak positif juga meluas ke hubungan interpersonal. Jiwa yang murni memancarkan kualitas seperti kasih sayang (rahmah), empati, kesabaran dalam berinteraksi, dan kemampuan memaafkan. Ego yang terkikis mengurangi potensi konflik dan kesalahpahaman. Individu yang jiwanya murni cenderung menjadi sumber inspirasi, kedamaian, dan manfaat bagi komunitasnya. Mereka dapat berhubungan dengan sesama berdasarkan kemanusiaan yang murni (fitrah), melampaui perbedaan lahiriah, dan secara aktif berkontribusi pada terciptanya harmoni sosial.

Proses pembangkitan dan pemurnian kekuatan jiwa adalah perjalanan transformatif krusial dalam eksistensi manusia. Dimulai dari pengakuan potensi jiwa yang laten dan upaya menuju kesadaran aktif, proses ini kemudian dilanjutkan dengan praktik pemurnian mendalam. Metode seperti dzikir, tafakur, dan latihan moral, sebagaimana diajarkan dalam tradisi spiritual yang otentik, termasuk yang disampaikan oleh Syekh Dr. Yedi Supriadi, berperan vital dalam membersihkan hati dari sifat-sifat tercela dan mengembalikan jiwa pada fitrahnya yang murni. Disiplin spiritual ini bekerja secara sinergis untuk menenangkan batin, memberikan wawasan spiritual, dan membentuk karakter mulia. Pada akhirnya, jiwa yang murni memanifestasikan dirinya dalam kehidupan yang damai, bermakna, dan harmonis, memperkuat hubungan vertikal dengan Tuhan serta hubungan horizontal dengan sesama manusia, dan membawa dampak positif yang meluas. Kajian lebih lanjut mengenai validasi empiris dampak praktik pemurnian jiwa terhadap

kesejahteraan psikologis dan neurologis dapat memberikan pemahaman yang lebih komprehensif dari perspektif interdisipliner.

Lima Cahaya Jiwa

Dalam khazanah pemikiran spiritual Islam kontemporer, upaya untuk memahami dan mengelaborasi peta batin manusia serta jalan menuju kesempurnaan spiritual terus berkembang. Salah satu kontribusi signifikan dalam diskursus ini dikemukakan oleh Syekh Dr. Yedi Supriadi melalui konsep Lima Cahaya Jiwa. Konsep ini mengidentifikasi lima aspek fundamental dalam entitas jiwa manusia yang, menurut pandangan beliau, memerlukan iluminasi atau pencerahan dari Cahaya Ilahi (Nurullah) untuk mencapai taraf kesempurnaan spiritual (al-Kamal al-Ruhaniy) yang optimal. Lima Cahaya Jiwa ini tidak berdiri sendiri, melainkan saling terkait dan bersinergi dalam membentuk pribadi yang tercerahkan, yang manifestasinya meliputi kesadaran diri, intelektualitas, emosi, komunikasi, dan tindakan, semuanya terintegrasi dalam kerangka penghambaan kepada Tuhan.

1. Cahaya Hati (Nurul Qolbi)

Dimensi pertama dan sering dianggap paling sentral dalam arsitektur spiritual adalah Cahaya Hati (Nurul Qolbi). Dalam terminologi spiritual, hati (qalb) bukanlah organ fisik semata, melainkan substansi atau pusat kesadaran batin yang menjadi lokus pengetahuan intuitif, afeksi terdalam, dan orientasi utama jiwa. Nurul Qolbi, cahaya yang menyinari hati, berfungsi sebagai pembuka gerbang bagi intuisi (kasyf), kebijaksanaan (hikmah), dan

pencerahan spiritual yang mendalam. Hati yang terang benderang memungkinkan individu untuk menerima pancaran kebenaran ilahiah secara langsung, melampaui proses kognitif rasional.

Fungsi utama Nurul Qolbi adalah menyempurnakan akhlak (etika spiritual) dan menganugerahkan intuisi mendalam mengenai hakikat kebenaran (al-Haqq). Hati yang dipenuhi cahaya akan cenderung mengarah pada kebajikan, membersihkan diri dari sifat-sifat tercela, dan menumbuhkan rasa cinta yang mendalam (mahabbah) kepada Tuhan. Sebagaimana diisyaratkan dalam ajaran Islam, hati adalah penentu utama keadaan spiritual seseorang. Rasulullah bersabda, "Ketahuilah bahwa di dalam tubuh manusia ada segumpal daging, apabila ia baik, maka baik seluruh tubuh, dan apabila ia rusak, maka rusak seluruh tubuh. Ketahuilah (segumpal daging) itu adalah hati." (HR. Bukhari dan Muslim). Pembersihan dan penerangan hati menjadi prasyarat esensial bagi perkembangan spiritual lainnya. Ketika hati sudah bersih maka hati akan memancarkan cahayanya. Cahaya hati ini dinamakan Nur Qalbu. Ini akan menerangi pikiran sehingga pikiran dapat berpikir dan merenungkan hal-hal ketuhanan yang mendominasi alam dan juga dirinya sendiri. Refleksi intelektual terhadap dirinya menyadarkan dirinya akan jalannya hal-hal ketuhanan yang mendominasi dirinya. Kesadaran ini membuatnya merasakan secara mendalam betapa dekatnya Allah SWT dengannya. Lahir dalam hati nuraninya perasaan bahwa Allah SWT selalu mengawasinya. Allah SWT melihat segala gerak-geriknya, mendengar ucapannya, dan mengetahui

bisikan hatinya. Hendaknya dia menjadi orang beriman yang hati-hati dan waspada.

Pemahaman tentang Nur Qalbu, atau cahaya hati, berakar dalam tradisi spiritual Islam yang menekankan pentingnya penyucian hati agar cahaya ketuhanan dapat menyinari pikiran dan jiwa seseorang. Konsep ini dijelaskan dalam banyak karya tasawuf, yang menggambarkan hati sebagai tempat yang menjadi penerima cahaya ilahi setelah proses penyucian melalui ibadah, tafakkur, dan muhasabah. Sebagaimana dijelaskan oleh Al-Ghazali dalam *Ihya' Ulum al-Din*, "Nur Qalbu adalah hasil dari pembersihan jiwa, yang memungkinkan individu untuk merasakan kehadiran Tuhan secara langsung dalam setiap aspek hidupnya".

Proses pembersihan hati ini juga dijelaskan oleh Ibn Qayyim al-Jawziyya dalam karyanya *Madarij al-Salikin*, yang mengungkapkan bahwa "ketika hati telah bersih dari kotoran duniawi dan sifat-sifat tercela, ia akan memancarkan cahaya yang tidak hanya menerangi dirinya sendiri, tetapi juga memberi penerangan bagi pikiran dan tindakan seseorang". Dengan cahaya tersebut, individu menjadi lebih peka terhadap kebenaran ketuhanan, lebih khusyuk dalam ibadah, dan lebih sadar akan pengawasan Allah SWT dalam setiap aspek kehidupannya.

Kesadaran akan kedekatan Allah SWT juga merupakan buah dari pencerahan hati yang bersih. Sebagaimana disebutkan dalam hadits Nabi Muhammad SAW, "Sesungguhnya Allah tidak melihat rupa dan harta kalian, tetapi Allah melihat hati dan amal perbuatan kalian" (HR. Muslim)⁷⁶⁵. Hadits ini mengingatkan bahwa yang terpenting

dalam hidup seorang mukmin adalah keadaan hati yang penuh dengan kesadaran akan Allah, yang membuatnya selalu waspada dan berhati-hati dalam setiap langkah kehidupannya. Melalui pembersihan hati dan penerimaan cahaya ilahi, seorang hamba akan mencapai kedekatan spiritual yang mendalam dengan Allah SWT, yang pada gilirannya akan mempengaruhi seluruh aspek kehidupannya, baik dalam pikiran, perkataan, maupun perbuatannya.

2. Cahaya Jiwa (Nurunnafsi)

Pada dasarnya, jiwa (Nafs) ini, seperti halnya jasad, memiliki kebutuhan yang harus dipenuhi untuk memastikan kesejahteraannya. Sebagaimana jasad memerlukan asupan makanan berupa karbohidrat, vitamin, mineral, dan protein untuk mempertahankan kesehatan fisik, jiwa juga memerlukan "makanan" tertentu untuk menjaga keseimbangannya dan mencapai kondisi spiritual yang baik. Makanan jiwa tersebut antara lain adalah praktik-praktik ibadah seperti sholat, dzikir, puasa, dan amalan spiritual lainnya yang dapat membersihkan hati dan meningkatkan kualitas batiniah seseorang. Melalui tazkiyat al-Nafs, yang merujuk pada proses penyucian dan pemurnian jiwa, seseorang dapat mengenali potensi diri mereka yang sebenarnya dan menyadari siapa mereka sebenarnya dalam hubungan dengan Tuhan. Tazkiyat al-Nafs memungkinkan individu untuk memahami dengan lebih jelas peran mereka dalam hidup ini, apakah sebagai seorang pedagang, tentara, karyawan, ilmuwan, atau profesi lainnya, namun

yang lebih penting, ia akan mengarahkan jiwa untuk menyadari identitas spiritual yang lebih dalam.

Tazkiyat al-Nafs bukan hanya sekedar proses pembersihan jiwa dari kekotoran seperti nafsu rendah, tetapi juga proses penguatan hubungan jiwa dengan Tuhan. Dalam konteks ini, seperti yang dijelaskan oleh Abu Hamid al-Ghazali dalam karyanya *Ihya' Ulum al-Din*, tazkiyat al-Nafs dapat mengarahkan jiwa menuju kedamaian batin yang mendalam, yang pada gilirannya membuka pintu menuju cahaya Ilahi (Nur Tuhan) yang membimbing setiap langkah kehidupan seseorang. Ketika jiwa berhubungan erat dengan Tuhan melalui amalan spiritual ini, hidup manusia dipenuhi dengan keberkahan dan kebijaksanaan yang membawa kedamaian dan ketenangan sejati.

Dengan posisi jiwa yang dekat dengan Tuhan, seseorang akan merasakan cahaya Tuhan (Nur Tuhan) yang menyinari setiap aspek kehidupan mereka. Cahaya ini tidak hanya berfungsi sebagai pencerah jalan spiritual, tetapi juga sebagai penguat dalam menghadapi tantangan hidup. Sebagaimana dijelaskan oleh Abdul Qadir al-Jilani dalam *al-Ghunya li-Talibi Tarik al-Haqq*, cahaya ini menyentuh setiap lapisan kehidupan, menghilangkan keraguan dan kebingungan, serta membawa jiwa menuju kesadaran yang lebih tinggi mengenai hakikat diri dan tujuan hidup yang lebih mulia⁷⁶⁶.

Makanan jiwa dalam bentuk ibadah dan praktik spiritual lainnya memainkan peran yang sangat penting dalam proses transformasi diri dan penyucian jiwa. Melalui pendekatan yang tepat terhadap tazkiyat al-Nafs, manusia tidak hanya memahami peranannya dalam

dunia ini, tetapi juga menemukan tujuan spiritual yang lebih tinggi, dengan jiwa yang dipenuhi cahaya Ilahi yang memandu mereka menuju kehidupan yang lebih penuh makna.

3. Cahaya Akal (Nurul Aqli)

Dimensi ketiga adalah Cahaya Akal atau Nurul Aqli. Akal ('aql) merupakan fakultas kognitif manusia yang memungkinkan penalaran, analisis, dan pemahaman. Dalam konsep Lima Cahaya Jiwa, akal tidak hanya berfungsi sebagai instrumen logis semata, melainkan akal yang telah disinari oleh cahaya spiritual. Akal merupakan aspek penting dalam pencapaian ilmu dan amal yang baik. Dalam tradisi pemikiran Islam, akal dianggap sebagai syarat utama untuk memahami sesuatu dan untuk beramal dengan sempurna. Ibn Taimiyyah menyatakan bahwa akal adalah instrumen yang diperlukan untuk memperoleh pengetahuan yang benar dan untuk melaksanakan amal yang baik, namun akal harus dipandu oleh wahyu agar dapat berfungsi dengan semestinya⁷⁶⁷. Tanpa petunjuk yang jelas, seperti cahaya yang menerangi jalan, akal akan terperangkap dalam kegelapan dan kehilangan arah. Akal, dalam pandangan ini, berfungsi seperti penglihatan yang hanya dapat berfungsi jika terdapat cahaya yang mengarahkannya. Dalam hal ini, cahaya iman dan Al-Qur'an berperan sebagai penerang yang membuat akal dapat melihat dan memahami realitas secara lebih jelas dan benar.

Akal yang tidak didampingi oleh petunjuk Ilahi akan mengalami keterbatasan dalam pencapaian kebenaran yang sesungguhnya. Sebagaimana mata yang tidak bisa melihat tanpa cahaya, akal juga

tidak dapat mencapai pemahaman yang benar tanpa bantuan cahaya wahyu. Hal ini ditegaskan oleh Al-Ghazali dalam *Ihya' Ulum al-Din*, yang menekankan bahwa akal manusia harus bergantung pada wahyu agar bisa mengetahui hakikat-hakikat yang lebih tinggi yang tidak dapat dijangkau oleh pemikiran rasional semata. Menurutnya, akal yang menyatu dengan cahaya iman akan membawa individu pada pemahaman yang lebih dalam tentang eksistensi Tuhan dan tujuan hidup manusia, sementara akal yang terpisah dari wahyu akan mengalami kebingungan dan kesesatan.

Akal bukanlah sesuatu yang bisa berfungsi secara independen dalam mencapai ilmu dan amal yang baik. Sebaliknya, akal yang dipandu oleh iman dan Al-Qur'an akan menyempurnakan pemahaman seseorang tentang dunia dan dirinya. Akal yang diliputi oleh cahaya iman akan melihat dunia dengan cara yang lebih benar dan bijaksana, seiring dengan pemahaman yang lebih luas tentang hakikat kehidupan dan ketuhanan.

Akal yang Bercahaya (Nurul Aqli) memungkinkan individu untuk memproses informasi batin dan eksternal melalui lensa spiritual. Ini berarti kemampuan untuk melihat tanda-tanda (ayat) kebesaran Tuhan di alam semesta dan dalam diri sendiri, serta kemampuan untuk memahami implikasi spiritual dari berbagai situasi kehidupan. Akal yang tercerahkan tidak akan kontradiktif dengan hati yang tercerahkan; sebaliknya, keduanya bersinergi untuk mencapai pemahaman holistik tentang realitas. Ini sejalan dengan banyak ayat Al-Quran yang mendorong manusia untuk menggunakan akalnya untuk merenungkan ciptaan Allah. Allah SWT berfirman, "Dan

mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi (seraya berkata): 'Ya Tuhan kami, tiadalah Engkau menciptakan ini dengan sia-sia...' (QS. Ali 'Imran[3]: 191).

4. Cahaya Ucapan (Nurul Qauli)

Dimensi keempat adalah Cahaya Ucapan atau Nurul Qauli. Ucapan (qaul) adalah salah satu bentuk utama ekspresi diri dan interaksi manusia. Nurul Qauli merujuk pada keadaan di mana ucapan yang terlontar berasal dari jiwa yang telah tercerahkan oleh cahaya spiritual. Kata-kata yang demikian tidak hanya sekadar rangkaian bunyi atau informasi, tetapi selalu menciptakan makna yang baik, mendalam, dan konstruktif. Ucapan menjadi cerminan langsung dari kedalaman batin dan tingkat iluminasi jiwa.

Ketika jiwa dipenuhi cahaya (Nurul Qolbi, Nurunnafsi, Nurul Aqli), ucapan yang keluar cenderung mencerminkan kebenaran, kejujuran, belas kasih, dan hikmah. Ia menjadi sarana untuk menyebarkan kebaikan, memberikan nasihat yang bermanfaat, berdzikir mengingat Tuhan, atau sekadar berkata-kata yang sopan dan menenangkan. Sebaliknya, jiwa yang gelap cenderung menghasilkan ucapan yang merusak, dusta, kasar, atau sia-sia. Pentingnya menjaga lisan dan hanya berucap yang baik ditekankan dalam banyak riwayat. Rasulullah bersabda, "Barangsiapa beriman kepada Allah dan Hari Akhir, hendaklah ia berkata baik atau diam." (HR. Bukhari dan Muslim). Nurul Qauli adalah manifestasi eksternal dari cahaya batin yang telah terintegrasi. Dalam tradisi Islam, ucapan-ucapan Nabi Muhammad SAW yang disampaikan kepada para sahabat memiliki peran yang sangat penting dalam

membimbing umat Islam dalam kehidupan sehari-hari. Salah satu contoh yang sering dibahas adalah hadis tentang kewajiban menunaikan shalat meskipun seseorang tertidur atau lupa. Hadis ini diriwayatkan oleh sahabat dan dijadikan pedoman bagi umat Islam dalam mengatur ibadah shalat mereka. Sahabat Abu Hurairah RA meriwayatkan bahwa Rasulullah SAW bersabda, *"Siapa yang tertidur atau lupa (untuk melakukan shalat), maka hendaklah ia mengerjakannya ketika ia ingat."* (HR. Bukhari)⁷⁶⁸. Ucapan ini menjelaskan bahwa tidak ada dosa bagi seseorang yang meninggalkan shalat karena faktor ketiduran atau kelalaian, asalkan ia segera mengerjakannya setelah ingat.

Perkataan Nabi yang disampaikan melalui hadis-hadis yang diriwayatkan oleh sahabat menunjukkan bahwa dalam syariat Islam, terdapat fleksibilitas yang memudahkan umat untuk menjalankan kewajiban ibadah meskipun dalam keadaan yang tidak sempurna. Hadis ini menjadi bukti bahwa aspek kemudahan dalam beragama sangat diperhatikan oleh Nabi Muhammad SAW, dengan memberi ruang bagi umat yang tidak sengaja meninggalkan kewajiban karena keadaan yang tidak dapat dihindari. Seperti dijelaskan oleh al-Nawawi, hadis ini juga menunjukkan pentingnya untuk tetap kembali ke jalan Allah dengan segera mengerjakan kewajiban yang terlupakan, baik itu terkait dengan shalat ataupun kewajiban lain dalam agama⁷⁶⁹.

Lebih lanjut, hadis seperti ini tidak hanya berhubungan dengan hukum ibadah, tetapi juga mencakup aspek keimanan dan pendidikan moral bagi umat Islam. Hal ini mengajarkan bahwa Allah

SWT tidak menginginkan kesulitan bagi hamba-Nya, dan bahwa umat Islam harus selalu berusaha untuk kembali kepada-Nya dengan ikhlas dan tanpa rasa putus asa, meskipun terkadang terjadi kelalaian. Hadis ini menjadi salah satu contoh bagaimana perkataan Nabi berfungsi untuk memberikan bimbingan dalam kehidupan umat, baik dari segi ibadah maupun dari sisi pendidikan karakter⁷⁷⁰.

Sebagai tambahan, hadis-hadis semacam ini mengajarkan umat untuk tidak hanya merenungi aspek hukum tetapi juga untuk menyadari pentingnya upaya untuk memperbaiki diri. Ini menunjukkan bahwa ucapan Nabi yang disampaikan oleh sahabat dan diwariskan kepada umat, melampaui sekadar perintah ritual, dan mencakup pengajaran mengenai kehidupan yang berlandaskan pada prinsip-prinsip iman, akhlak, dan ketundukan kepada Allah⁷⁷¹.

5. Cahaya Perilaku (Nurul Af'ali)

Dimensi kelima adalah Cahaya Perilaku atau Nurul Af'ali. Jika Nurul Qauli adalah manifestasi cahaya dalam ucapan, maka Nurul Af'ali adalah implementasinya dalam tindakan fisik dan etika sehari-hari. Ini adalah dimensi yang paling kentara dan dapat diamati dari luar, mencerminkan apakah cahaya jiwa telah benar-benar mewujudkan dalam realitas praktis. Nurul Af'ali adalah manifestasi dari etika dan tindakan yang mencerminkan jiwa yang terang benderang.

Perilaku yang tercerahkan (Nurul Af'ali) dicirikan oleh tindakan yang tulus (ikhlas), baik (ihsan), dan penuh dengan kesadaran spiritual (muraqabah). Ikhlas berarti melakukan sesuatu semata-mata demi meraih keridaan Tuhan. Ihsan berarti melakukan sesuatu dengan sebaik-baiknya, seolah-olah melihat Tuhan atau merasa

dilihat oleh-Nya. Muraqabah adalah kesadaran konstan akan pengawasan Ilahi dalam setiap gerak-gerik. Perilaku yang lahir dari jiwa yang bercahaya akan senantiasa berusaha selaras dengan tuntunan syariat dan prinsip-prinsip kebajikan universal. Hal ini mencakup interaksi sosial yang positif, tanggung jawab profesional, integritas dalam bertransaksi, dan setiap amal saleh lainnya yang bertujuan mendekatkan diri kepada Tuhan. Islam sangat menekankan pentingnya amal saleh sebagai buah dari keimanan, seperti firman Allah SWT, "Sesungguhnya orang-orang yang beriman dan mengerjakan amal saleh, bagi mereka adalah surga Firdaus menjadi tempat tinggal," (QS. Al-Kahf: 107). Sifat Fi'liyah adalah sifat-sifat Allah yang berkaitan dengan kehendak-Nya, yang menunjukkan bahwa segala perbuatan Allah terjadi dengan keinginan-Nya. Dalam konteks ini, ketika Allah berkehendak, maka sesuatu akan terjadi. Hal ini menggambarkan kehendak Allah yang mutlak dan tidak terbatas oleh waktu atau keadaan. Dalam hal ini, ada dua jenis iradah yang terkait dengan perbuatan Allah: iradah muqarinah dan iradah sabiqah. Iradah muqarinah adalah kehendak yang menyertai terjadinya suatu perbuatan, di mana setelah iradah tersebut ada, maka perbuatan itu muncul. Sedangkan iradah sabiqah adalah kehendak Allah yang sudah ada sebelumnya, yang mengarah pada sesuatu yang telah terjadi di masa lalu. Namun, dalam konteks ilahiyah, ketika Allah menginginkan sesuatu, maka hal itu terwujud secara langsung dan instan. Allah hanya berkata "Kun" (jadilah), maka terjadilah segala sesuatu sebagaimana yang dikehendaki-Nya. Seperti yang tercantum dalam Al-Qur'an, "Apabila

Allah menginginkan sesuatu, maka Allah akan mengatakan 'kun (jadilah)', maka seketika itu akan terjadi" (QS. Ya-Sin : 82). Ayat ini menegaskan tentang kekuasaan Allah yang mutlak, di mana tidak ada yang mampu menahan atau mengubah kehendak-Nya. Segala sesuatu yang terjadi di alam semesta ini hanya terjadi atas kehendak-Nya, dan dalam sekejap, segala sesuatu bisa menjadi nyata hanya dengan perintah-Nya yang agung.

Konsep Lima Cahaya Jiwa yang dikembangkan oleh Syekh Dr. Yedi Supriadi menggarisbawahi sifat holistik dari perjalanan spiritual. Kelima dimensi ini tidak beroperasi secara independen, melainkan saling memengaruhi dan memperkuat satu sama lain. Hati yang tercerahkan (Nurul Qolbi) membersihkan niat dan menumbuhkan cinta ilahi, yang memengaruhi kesadaran diri (Nurunnafsi) untuk senantiasa terhubung dengan Tuhan. Akal yang terang (Nurul Aqli) memandu pemahaman spiritual dan pengambilan keputusan yang benar berdasarkan kondisi hati dan kesadaran diri. Kondisi batin yang tercerahkan ini kemudian termanifestasi dalam ucapan yang baik (Nurul Qauli) dan perilaku yang saleh (Nurul Af'ali). Sebaliknya, latihan dalam berucap baik dan berbuat baik dapat secara bertahap membantu menerangi dimensi batin. Optimalisasi salah satu cahaya berkontribusi pada peningkatan cahaya pada dimensi lainnya, menciptakan siklus positif menuju integrasi dan kesempurnaan spiritual.

Konsep Lima Cahaya Jiwa (Nurul Qolbi, Nurunnafsi, Nurul Aqli, Nurul Qauli, dan Nurul Af'ali) yang digagas oleh Syekh Dr. Yedi Supriadi menyajikan kerangka kerja komprehensif untuk memahami

dan mengolah potensi spiritual manusia. Ia menyoroti pentingnya iluminasi pada berbagai tingkatan eksistensi batin dan eksternal hati sebagai pusat intuisi dan cinta, jiwa sebagai lokus kesadaran diri, akal sebagai instrumen refleksi yang dipandu, ucapan sebagai ekspresi batin, dan perilaku sebagai implementasi praktis dari cahaya internal. Mencapai kesempurnaan spiritual, dalam pandangan ini, adalah proses holistik yang melibatkan upaya sadar untuk membersihkan, menerangi, dan mengintegrasikan kelima dimensi ini agar seluruh diri - pikiran, perasaan, ucapan, dan tindakan - selaras dengan kehendak Ilahi dan memancarkan cahaya kebaikan. Konsep ini tidak hanya relevan bagi para pencari jalan spiritual, tetapi juga memberikan lensa bagi studi interdisipliner mengenai psikologi, etika, dan teologi dalam Islam kontemporer.

Jiwa sebagai Subjek, Bukan Sekadar Objek

Konsepsi tentang "jiwa" telah menjadi pusat perdebatan filosofis, teologis, dan ilmiah sepanjang sejarah peradaban manusia. Dalam banyak tradisi pemikiran, jiwa sering kali dipandang sebagai entitas, substansi, atau prinsip kehidupan yang terpisah dari raga fisik. Namun, cara pandang terhadap jiwa ini bervariasi, dari sekadar objek kajian, entitas pasif yang menerima pengaruh, hingga subjek aktif yang memiliki agensi dan pengalaman internal. Bab ini bertujuan untuk menggeser perspektif tipikal yang hanya melihat jiwa sebagai objek, menuju pemahaman yang lebih mendalam tentang jiwa sebagai subjek pusat kesadaran, pengalaman, dan agensi aktif, khususnya dalam ranah pencarian spiritual dan makna

eksistensial. Kita akan mengeksplorasi implikasi dari pandangan ini dan menyoroti keterbatasan inherent dari pendekatan intelektual dan ilmiah murni dalam menangkap kekompleksan dan kedalaman jiwa sebagai subjek.

Secara historis dan dalam beberapa kerangka ilmiah modern, jiwa (atau konsep serupa seperti pikiran, kesadaran, atau diri) sering kali diperlakukan sebagai objek studi. Dalam pendekatan materialisme reduksionistik, misalnya, fenomena mental dan kesadaran direduksi menjadi aktivitas neurokimia di otak, menjadikan jiwa (atau konstruksi ekuivalennya) sebagai epifenomena atau hasil dari proses fisik yang bisa diamati dan diukur⁷⁷². Psikologi perilaku, pada masanya, cenderung mengesampingkan pengalaman subjektif internal dan fokus pada perilaku yang dapat diamati secara eksternal, memandang "jiwa" hanya sebagai kotak hitam yang outputnya dapat dikondisikan⁷⁷³. Bahkan dalam filsafat, jiwa terkadang diperlakukan sebagai objek analisis konseptual, entitas yang sifat-sifatnya didefinisikan dan dikategorikan, namun jarang ditangkap dalam keberadaannya sebagai pusat pengalaman *yang hidup*. Dalam pandangan-pandangan ini, jiwa adalah sesuatu *yang dipelajari, yang dipengaruhi, atau yang dihasilkan*, bukan *pelaku* yang mengalami dan mencari secara aktif.

Kontras dengan pandangan objektifikasi, jiwa dapat dipahami sebagai subjek fundamental dari kesadaran dan pengalaman. Bukan sekadar wadah atau hasil dari proses fisik, jiwa adalah locus intrinsik dari pengalaman *lived*, yaitu cara dunia dan diri dialami dari perspektif orang pertama⁷⁷⁴. Kesadaran, dalam pengertian ini,

bukanlah sekadar fungsi kognitif tetapi merupakan mode keberadaan jiwa sebagai subjek yang mengalaminya. Fenomena kualitatif (qualia), seperti pengalaman merasakan warna merah, sakit, atau sukacita, adalah contoh utama dari apa yang hanya dapat diakses dari dalam, oleh jiwa itu sendiri sebagai subjek.

Lebih dari sekadar penerima pasif sensasi, jiwa adalah agensi aktif dalam formasi makna dan dalam interaksinya dengan dunia, baik internal maupun eksternal. Ini paling jelas terlihat dalam pencarian spiritual. Pencarian spiritual bukanlah sekadar serangkaian perilaku religius yang dikondisikan atau hasil dari aktivitas otak tertentu, melainkan merupakan ekspresi mendalam dari kerinduan dan upaya aktif jiwa untuk mencari koneksi, makna transenden, atau kebenaran ultimate. Jiwa sebagai subjeklah yang merasakan kekosongan eksistensial, yang diinsprasi oleh nilai-nilai spiritual, yang berjuang melawan godaan, dan yang mengalami momen-momen pencerahan atau pertemuan ilahi.

Al-Quran secara eksplisit merujuk pada jiwa (an-nafs atau ar-ruh) bukan hanya sebagai entitas pasif tetapi sebagai sesuatu yang memiliki kehendak, potensi untuk disucikan atau dikotori, dan yang akan kembali kepada Penciptanya. "Hai jiwa yang tenang. Kembalilah kepada Tuhanmu dengan hati yang puas lagi diridhai-Nya. Maka masuklah ke dalam jama'ah hamba-hamba-Ku, dan masuklah ke dalam surga-Ku"⁷⁷⁵. Ayat ini menggambarkan jiwa sebagai entitas yang memiliki perjalanan, status (tenang), dan tujuan (kembali kepada Tuhan), menandakan agensi dan subjektivitasnya dalam mencapai kondisi tersebut. Hadis juga sering

berbicara tentang perjuangan jiwa melawan hawa nafsu atau pentingnya membersihkan hati (yang sering dianggap sebagai pusat spiritual jiwa), menunjukkan peran aktif jiwa dalam pergulatan moral dan spiritualnya.

Penting untuk ditekankan bahwa pandangan jiwa sebagai subjek tidak selalu menafikan basis biologis atau kontekstual dari pengalaman, tetapi menekankan bahwa pengalaman tersebut memiliki dimensi interior, kualitatif, dan agensial yang tidak dapat sepenuhnya direduksi atau dijelaskan dari perspektif objektif semata. Jiwa adalah pusat *yang mengalami* dunia fenomena, baik fisik maupun metafisik.

Ilmu pengetahuan, dengan metodologi empiris, analitis, dan kuantitatifnya, telah memberikan pemahaman yang luar biasa tentang dunia fisik dan aspek-aspek terukur dari perilaku manusia. Pendekatan intelektual, melalui logika, analisis konseptual, dan argumentasi rasional, membantu kita menyusun pemikiran secara koheren dan menguji klaim pengetahuan. Namun demikian, ketika dihadapkan pada jiwa sebagai subjek pengalaman internal yang mendalam, kedua pendekatan ini menunjukkan keterbatasan signifikan⁷⁷⁶.

Ilmu pengetahuan modern, khususnya yang berakar pada positivisme, cenderung fokus pada apa yang dapat diamati, diukur, dan diulang secara objektif. Pengalaman subjektif langsung, inti dari keberadaan jiwa sebagai subjek, secara inheren sulit diakses dengan metode-metode ini. Ilmu saraf dapat memetakan aktivitas otak yang berkorelasi dengan pengalaman cinta spiritual, misalnya, tetapi

tidak dapat menangkap *rasa* cinta itu sendiri⁷⁷⁷. Reduksi pengalaman subjektif menjadi data neurologis atau pola perilaku akan kehilangan esensi kualitatifnya. Upaya untuk menjelaskan kesadaran sepenuhnya melalui mekanisme fisik sering kali menemui apa yang disebut "masalah sulit kesadaran" (the hard problem of consciousness) yaitu menjelaskan *mengapa* proses fisik tertentu memunculkan pengalaman sadar yang subjektif⁷⁷⁸.

Demikian pula, pendekatan intelektual murni dapat menganalisis konsep "jiwa" atau "spiritualitas" secara detail, membedah argumen-argumen filosofis atau teologis tentangnya. Namun, analisis ini tetap berada di level konseptual, *tentang* jiwa, bukan *pengalaman* jiwa itu sendiri. Nalar dapat menjelaskan *mengapa* orang mencari Tuhan berdasarkan kebutuhan psikologis atau sosiologis, tetapi tidak dapat mengalami kerinduan spiritual itu sendiri atau memahami secara intrinsik apa artinya "merasakan kehadiran ilahi"⁷⁷⁹.

Bahkan dalam tradisi Islam, meskipun akal (intelekt) sangat dihargai sebagai karunia Allah dan alat untuk memahami wahyu dan alam semesta, ada pengakuan akan batasannya, terutama dalam hal yang berkaitan dengan realitas metafisik dan esensi ilahi. "Mereka bertanya kepadamu tentang ruh (roh). Katakanlah: "Ruh itu termasuk urusan Tuhanku, dan tidaklah kamu diberi pengetahuan melainkan sedikit"⁷⁸⁰. Ayat ini secara tegas menyatakan bahwa hakikat ruh (sering diinterpretasikan sebagai jiwa atau aspek non-fisik manusia) sepenuhnya berada dalam pengetahuan Allah,

menunjukkan bahwa pemahaman manusia, termasuk melalui intelek murni, memiliki batasan fundamental dalam perkara ini.

Implikasinya adalah bahwa pemahaman komprehensif tentang jiwa sebagai subjek memerlukan cara pandang dan metode yang melampaui ranah objektif dan intelektual murni. Ini mungkin melibatkan introspeksi, metode fenomenologi yang mendalami pengalaman sadar, seni, dan tentu saja, praktik-praktik spiritual dan kontemplatif yang secara langsung melibatkan jiwa dalam pencarian dan pengalamannya.

Memandang jiwa semata-mata sebagai objek kajian, entitas pasif yang dapat direduksi atau dijelaskan sepenuhnya oleh proses fisik atau analisis konseptual, mengabaikan dimensi fundamental dari eksistensi manusia: jiwa sebagai subjek aktif dari kesadaran, pengalaman, dan pencarian makna. Jiwa adalah pusat yang mengalami dunia, yang memiliki agensi dalam responnya terhadap realitas, dan yang secara inheren terlibat dalam pencarian spiritual yang paling mendalam.

Meskipun pendekatan ilmiah dan intelektual memberikan wawasan penting dari sudut pandang eksternal dan analitis, keduanya memiliki keterbatasan inheren dalam menangkap kualitas subjektif, pengalaman langsung, dan misteri terdalam dari jiwa. Pengakuan atas jiwa sebagai subjek menuntut penghargaan terhadap realitas pengalaman orang pertama dan keterbukaan terhadap cara-cara pemahaman yang melampaui kerangka objektifikasi. Untuk memahami jiwa secara utuh, kita perlu melampaui analisis *tentang* jiwa dan berupaya memahami *dari* jiwa

itu sendiri, mengakui kedalamannya sebagai subjek yang sadar, mengalami, dan aktif mencari makna transenden dalam perjalanan eksistensinya.

Hubungan Antara Jiwa dan Akal dalam Perspektif Pendidikan Islam

Dalam lanskap pemikiran Islam, manusia dipandang sebagai makhluk *teomorfis* yang dianugerahi dua fakultas fundamental yang membedakannya dari ciptaan lain: jiwa (*al-nafs* atau *al-qalb*) dan akal (*al-'aql*). Keduanya bukanlah entitas yang saling bertentangan, melainkan dua komponen dalam satu sistem holistik yang saling membutuhkan untuk mencapai kesempurnaan insani (*al-insan al-kamil*). Pendidikan Islam, atau *tarbiyah*, tidak memandang proses pencarian ilmu sebatas transfer informasi ke dalam ranah kognitif, melainkan sebagai sebuah proses penyucian jiwa dan penajaman akal secara simultan. Karena itu, memahami relasi yang sinergis dan hierarkis antara jiwa dan akal menjadi sebuah diskursus yang krusial, karena di titik inilah fondasi bagi pembentukan individu yang cerdas secara intelektual sekaligus matang secara spiritual dan moral diletakkan. Interaksi dinamis antara keduanya menentukan arah, kualitas, dan tujuan akhir dari setiap tindakan manusia, termasuk dalam proses belajar dan pengambilan keputusan.

Dalam ranah diskursus filsafat Islam, konsepsi mengenai manusia sebagai *makhluk teomorfis* sebuah entitas yang diciptakan dalam citra Ilahi (*fi ahsani taqwim*) menempati posisi sentral⁷⁸¹. Keistimewaan ini termanifestasi melalui anugerah dua fakultas

fundamental yang menjadi lokus kesadaran dan eksistensi: jiwa (*al-nafs* atau *al-qalb*) dan akal (*al-'aql*). Dalam lanskap pemikiran Islam, keduanya bukanlah entitas dualistik yang saling menegasikan sebagaimana kerap dicitrakan dalam beberapa tradisi filsafat Barat, melainkan merupakan komponen integral dalam sebuah sistem holistik yang relasinya bersifat dialektis, sinergis, dan hierarkis. Pendidikan Islam, yang secara konseptual lebih presisi diistilahkan sebagai *tarbiyah* atau, dalam pengertian yang lebih mendalam, *ta'dib*⁷⁸², tidak memandang akuisisi pengetahuan sebagai proses mekanistik transfer informasi ke dalam ranah kognitif semata. Sebaliknya, ia merupakan sebuah perjalanan transformatif yang bertujuan untuk memurnikan jiwa (*tazkiyat al-nafs*) dan mengasah daya nalar (*tajribat al-'aql*) secara simultan dan terintegrasi. Oleh karena itu, mengelaborasi relasi antara jiwa dan akal menjadi sebuah diskursus epistemologis yang krusial, karena di titik persinggungan inilah fondasi bagi pembentukan *al-insan al-kamil* (manusia paripurna) individu yang tidak hanya brilian secara intelektual, tetapi juga mencapai kematangan spiritual dan keagungan moral diletakkan. Interaksi dinamis antara kedua fakultas ini secara definitif menentukan vektor, kualitas, dan *telos* (tujuan akhir) dari setiap tindakan insani, termasuk dalam proses belajar dan pengambilan keputusan etis.

Untuk memahami dialektika keduanya, perlu didudukkan terlebih dahulu konseptualisasi masing-masing dalam khazanah Islam. *Al-Qalb*, yang sering diterjemahkan sebagai jantung atau hati, bukanlah sekadar organ biologis atau pusat emosi. Ia adalah

substansi spiritual (*lathifah rabbaniyyah*) yang berfungsi sebagai wadah iman, intuisi, dan kesadaran Ilahi ⁷⁸³. Al-Qur'an secara konsisten menunjuk *qalb* sebagai organ persepsi spiritual yang terdalam, yang bisa menjadi buta dan tuli jika terhibab oleh noda-noda maksiat: "Karena sesungguhnya bukanlah mata itu yang buta, tetapi yang buta ialah hati yang di dalam dada" (QS. Al-Hajj [22]: 46). Imam al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Ihya' 'Ulum al-Din*, mengibaratkan *qalb* sebagai raja yang bersemayam di singgasana tubuh, di mana seluruh anggota badan dan fakultas lainnya adalah bala tentaranya ⁷⁸⁴. Kesehatan atau penyakit sang raja inilah yang menentukan kondisi seluruh kerajaannya. Dengan demikian, jiwa atau *qalb* adalah lokus niat (*niyyah*), kehendak, dan orientasi fundamental seorang manusia.

Di sisi lain, *al-'aql* adalah fakultas untuk memahami, menganalisis, melakukan abstraksi, dan menarik kesimpulan logis. Al-Qur'an sendiri meninggikan peran akal dengan berulang kali menggunakan frasa-frasa seperti *afala ta'qilun* (apakah kamu tidak menggunakan akalmu?) dan *la'allakum tatafakkarun* (agar kamu berpikir) ⁷⁸⁵. Akal adalah instrumen yang dianugerahkan Tuhan untuk memahami tanda-tanda-Nya (*ayat*) di alam semesta (*ayat kauniyyah*) dan dalam wahyu (*ayat qauliyyah*). Namun, dalam epistemologi Islam, akal tidak dipandang sebagai entitas otonom yang absolut. Ia memiliki keterbatasan dan potensial untuk tersesat jika tidak dibimbing oleh cahaya wahyu dan kesucian jiwa. Akal yang tercerabut dari fondasi spiritualnya dapat menjadi instrumen

sofistik yang hanya melayani nafsu (*hawa*) dan kesombongan, bukan untuk mencari kebenaran hakiki (*al-haqq*)⁷⁸⁶.

Relasi antara jiwa dan akal bukanlah hubungan kemitraan yang setara, melainkan sebuah sinergi yang bersifat hierarkis. Jiwa (*qalb*), dalam kondisi fitrahnya yang suci, berfungsi sebagai fondasi, kompas moral, dan penentu arah. Ia adalah sumber visi, kebijaksanaan (*hikmah*), dan kearifan (*ma'rifah*). Ketika *qalb* sehat dan tercerahkan oleh cahaya iman, ia akan mengarahkan seluruh potensi manusia, termasuk akal, untuk bergerak menuju kebaikan dan kebenaran. Hadis Nabi Muhammad SAW yang diriwayatkan oleh al-Bukhari dan Muslim secara gamblang melukiskan hierarki ini: "Ketahuilah, di dalam jasad terdapat segumpal daging. Jika ia baik, maka baik pula seluruh jasad. Jika ia rusak, maka rusak pula seluruh jasad. Ketahuilah, ia adalah *al-qalb* (hati)"⁷⁸⁷. Hadis ini menegaskan primasi kondisi spiritual jiwa sebagai determinan utama bagi fungsi fakultas-fakultas lainnya, termasuk akal.

Dalam arsitektur ini, akal berfungsi sebagai instrumen yang canggih dan kuat. Ia adalah pelaksana, analis, dan strategis yang mengeksekusi visi yang telah ditetapkan oleh jiwa. Akal yang tajam mampu membedah kompleksitas ilmu pengetahuan, merancang teknologi, dan membangun peradaban. Namun, tanpa panduan dari *qalb* yang suci, kecerdasan akal bisa menjadi destruktif. Sejarah telah membuktikan bagaimana akal yang brilian tanpa landasan moral-spiritual mampu menciptakan senjata pemusnah massal, sistem ekonomi yang eksploitatif, dan kerusakan ekologis yang masif⁷⁸⁸. Oleh karena itu, pendidikan Islam tidak mengkultuskan

kecerdasan intelektual (*dzaka'*) semata, tetapi menempatkannya dalam kerangka kebijaksanaan (*hikmah*). Sebagaimana firman Allah, "Dia memberikan hikmah kepada siapa yang Dia kehendaki. Barangsiapa diberi hikmah, sesungguhnya dia telah diberi kebaikan yang banyak" (QS. Al-Baqarah ⁷⁸⁹: 269). Hikmah adalah buah dari sintesis antara akal yang cerdas dan jiwa yang tercerahkan.

Paradigma relasi jiwa-akal ini melahirkan implikasi pedagogis yang fundamental. Proses pendidikan (*tarbiyah*) harus dirancang sebagai sebuah ekosistem yang mengintegrasikan dua pilar utama secara tak terpisahkan: *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa) dan *ta'lim al-'aql* (pengajaran akal). Kurikulum pendidikan Islam yang otentik tidak akan terjebak dalam dikotomi palsu antara "ilmu agama" dan "ilmu umum". Setiap disiplin ilmu, baik itu fisika, biologi, matematika, maupun ilmu sosial, dipandang sebagai medium untuk mengenal keagungan, keteraturan, dan kebijaksanaan Sang Pencipta. Proses belajar sains, misalnya, tidak berhenti pada penemuan hukum-hukum alam, tetapi berlanjut pada perenungan (*tafakkur*) yang mengantarkan pada kekaguman dan ketundukan spiritual ⁷⁹⁰. Secara praksis, *tazkiyat al-nafs* diinternalisasikan melalui ibadah ritual (*shalat, puasa, dzikr*), pembinaan karakter (*akhlak*), latihan pengendalian diri (*mujahadah*), dan introspeksi (*muhasabah*). Aktivitas-aktivitas ini bukanlah pelengkap, melainkan inti dari proses pendidikan yang berfungsi membersihkan cermin jiwa agar mampu merefleksikan cahaya kebenaran. Sementara itu, *ta'lim al-'aql* diwujudkan melalui pengajaran metodologi berpikir yang kritis, logis, dan sistematis, serta penguasaan berbagai

cabang ilmu pengetahuan. Syed Muhammad Naquib al-Attas merumuskan bahwa tujuan akhir pendidikan adalah penanaman *adab*—sebuah kondisi di mana seseorang mampu menempatkan segala sesuatu, termasuk ilmu dan dirinya, pada tempatnya yang benar dalam tatanan realitas ciptaan Tuhan ⁷⁹¹. Ini adalah puncak dari integrasi sempurna antara jiwa yang ber-adab dan akal yang terpelajar.

Hubungan antara jiwa dan akal dalam perspektif pendidikan Islam adalah sebuah dialektika yang kompleks dan mendalam, yang berpuncak pada sebuah sintesis agung. Keduanya bukanlah kutub yang berlawanan, melainkan dua sayap yang memungkinkan seorang manusia terbang menuju kesempurnaan eksistensial sebagai *Insan Kamil*. Jiwa (*qalb*) berfungsi sebagai fondasi ontologis dan kompas moral, sementara akal (*'aql*) berperan sebagai instrumen epistemologis yang poten. Pendidikan Islam (*tarbiyah* dan *ta'dib*) bertujuan untuk menyelaraskan kedua fakultas ini dalam sebuah harmoni hierarkis, di mana akal yang tercerahkan melayani visi jiwa yang suci. Paradigma integratif ini menawarkan koreksi krusial terhadap model pendidikan modern yang sering kali mengalami skizofrenia, menghasilkan individu-individu yang cerdas secara teknokratis namun teralienasi secara spiritual dan gersang secara etis. Pada akhirnya, perjalanan menuntut ilmu dalam Islam adalah sebuah odisei spiritual, sebuah ziarah intelektual menuju pengenalan diri dan pengenalan Tuhan, di mana jiwa dan akal adalah dua rekan seperjalanan yang tak terpisahkan.

Peran Akal dan Jiwa dalam Proses Belajar dan Pengambilan Keputusan

Konseptualisasi hubungan antara jiwa dan akal dalam tradisi intelektual Islam sering kali digambarkan melalui metafora yang indah dan fungsional. Imam Al-Ghazali, dalam magnum opusnya *Ihya' 'Ulum al-Din*, melukiskan jiwa dalam manifestasinya sebagai hati (*qalb*) laksana seorang raja yang bertakhta di dalam kerajaan tubuh, sementara akal adalah wazir atau perdana menteri yang bijaksana⁷⁹². Raja (*qalb*) memiliki otoritas untuk menentukan tujuan, visi, dan intensi (*niyyah*) dari segala perbuatan. Ia adalah sumber dari emosi, intuisi, iman, dan kesadaran spiritual (*ma'rifah*). Tanpa arahan sang raja, kerajaan akan jatuh ke dalam anarki hawa nafsu. Di sisi lain, sang wazir (*'aql*) adalah eksekutor yang brilian; ia bertugas menganalisis data, merumuskan strategi, membedakan antara yang benar dan salah secara logis, serta mengelola perangkat-perangkat kerajaan lainnya (seperti panca indera) untuk mencapai tujuan yang telah ditetapkan oleh raja⁷⁹³.

Dalam konteks proses belajar, jiwa seorang peserta didik adalah yang pertama-tama menentukan "mengapa" ia belajar. Apakah untuk mencari ridha Allah, untuk memberi manfaat bagi umat, atau sekadar untuk meraih prestise duniawi? Niat yang bersumber dari jiwa inilah yang akan mewarnai dan memberi nilai pada setiap tetes ilmu yang diserap. Setelah itu, akal mengambil peranan instrumentalnya. Akal akan memproses informasi, memahami teori-teori kompleks, melakukan penalaran kritis, dan menghafal

fakta-fakta penting. Al-Qur'an sendiri secara konsisten mendorong aktivasi akal melalui ungkapan-ungkapan seperti *afala ta'qilun* (apakah kamu tidak menggunakan akalmu?) dan *afala tatafakkarun* (apakah kamu tidak merenung?)⁷⁹⁴. Namun, perenungan ini tidaklah steril dari nilai; ia diarahkan untuk mengenali tanda-tanda kebesaran Tuhan (*ayatullah*) di alam semesta, yang pada akhirnya akan kembali memperkuat iman di dalam jiwa. Dengan demikian, proses belajar yang ideal dalam Islam adalah sebuah siklus berkelanjutan: jiwa yang bersih mengarahkan akal untuk mencari ilmu yang bermanfaat, dan ilmu yang diperoleh akal akan semakin menyucikan dan mencerahkan jiwa.

Jiwa sebagai Pengarah, Akal sebagai Alat

Hierarki antara jiwa dan akal menempatkan jiwa sebagai pengarah (*director*) dan akal sebagai alat (*instrument*). Kekuatan akal yang luar biasa nilainya menjadi positif atau negatif sepenuhnya bergantung pada kondisi jiwa yang mengendalikannya. Sebuah pisau yang tajam di tangan seorang koki akan menghasilkan hidangan yang lezat, namun di tangan seorang perampok, ia menjadi alat kejahatan. Demikian pula akal; kecerdasan yang tinggi jika diarahkan oleh jiwa yang dipenuhi kesombongan (*kibr*), iri hati (*hasad*), dan cinta dunia (*hubb al-dunya*) akan melahirkan kerusakan, korupsi, dan argumentasi yang menyesatkan. Sebaliknya, akal yang sama, ketika dipandu oleh jiwa yang tenteram (*nafs al-muthmainnah*), yang dipenuhi keikhlasan dan ketakwaan,

akan menjadi sumber hikmah (*hikmah*), keadilan, dan inovasi yang membawa kemaslahatan.

Relasi ini ditegaskan dalam sebuah hadis Nabi Muhammad SAW yang sangat fundamental, yang menyoroti sentralitas hati (sebagai esensi jiwa): "Ketahuilah, di dalam jasad manusia ada segumpal daging. Jika ia baik, maka baik pula seluruh jasadnya. Dan jika ia rusak, maka rusak pula seluruh jasadnya. Ketahuilah, ia adalah hati (*al-qalb*)"⁷⁹⁵. Hadis ini secara implisit menyatakan bahwa kesehatan fungsional dan moral dari seluruh fakultas manusia, termasuk akal, bergantung pada kesehatan spiritual hatinya. Oleh karena itu, pendidikan Islam (*ta'dib*) menurut Syed Muhammad Naquib al-Attas, bertujuan menanamkan adab, yang berakar pada pengenalan dan pengakuan akan Tuhan, ke dalam jiwa peserta didik. Pengenalan inilah yang akan memastikan bahwa akal, sebagai alat yang kuat, digunakan sesuai dengan tujuan penciptaannya⁷⁹⁶. Ketika jiwa lurus, maka penggunaan akal pun akan lurus.

Implikasi dalam Membentuk Kecerdasan Spiritual dan Moral Peserta Didik

Implikasi pedagogis dari hubungan jiwa-akal ini sangat mendalam. Sistem pendidikan yang hanya berfokus pada pengasahan akal yakni kemampuan analitis, matematis, dan verbal tanpa diimbangi dengan penyucian jiwa (*tazkiyat al-nafs*), akan menghasilkan lulusan yang "pincang". Mereka mungkin cerdas secara intelektual (IQ tinggi), namun kering secara spiritual dan rapuh secara moral. Di sinilah konsep kecerdasan spiritual (SQ) dan

kecerdasan moral (MQ) menjadi relevan. Pendidikan Islam bertujuan untuk mengintegrasikan ketiganya dengan menempatkan SQ yang berpusat pada hubungan vertikal dengan Tuhan dan pemaknaan hidup sebagai fondasi yang mengarahkan pengembangan MQ (kemampuan membedakan baik-buruk dan bertindak atasnya) dan IQ (kemampuan memecahkan masalah logis).

Dalam praktiknya, kurikulum pendidikan Islam haruslah bersifat integratif. Pelajaran sains tidak hanya diajarkan sebagai kumpulan fakta empiris, tetapi juga sebagai sarana untuk melakukan *tafakkur* (refleksi) atas keteraturan dan keagungan ciptaan Allah, yang dapat memperkuat iman. Pelajaran sejarah bukan sekadar kronologi peristiwa, tetapi juga sebagai sumber *ibrah* (pelajaran moral) tentang jatuh-bangunnya peradaban berdasarkan kepatuhan atau pengingkaran mereka terhadap nilai-nilai universal. Aktivitas ibadah seperti salat dan puasa tidak dipandang sebagai ritual semata, melainkan sebagai latihan disiplin spiritual yang membentuk karakter dan membersihkan jiwa. Dengan menyatukan dimensi rasional-intelektual dengan dimensi spiritual-kontemplatif dalam setiap aspek pendidikan, maka akan lahir generasi *ulul albab* yaitu orang-orang yang berakal yang senantiasa mengingat Allah dalam segala kondisi dan merenungkan penciptaan langit dan bumi⁷⁹⁷. Mereka adalah produk paripurna dari sebuah sistem pendidikan yang berhasil mengharmonisasikan fungsi akal sebagai alat yang tajam dengan jiwa sebagai kompas yang lurus dan tercerahkan.

Implikasi Psikologis Stratifikasi Jiwa terhadap Strategi Pembelajaran

Pengaruh Kondisi Jiwa terhadap Motivasi dan Perilaku Belajar

Kondisi jiwa peserta didik merupakan prediktor utama bagi motivasi dan manifestasi perilaku mereka di lingkungan belajar. Setiap tingkat jiwa memiliki orientasi, dorongan, dan respons yang berbeda terhadap stimulus pendidikan. Pada tingkat paling dasar, *Nafs al-Ammarah*, jiwa didominasi oleh dorongan instingtif, pencarian kesenangan sesaat, dan penghindaran terhadap kesulitan⁷⁹⁸. Peserta didik pada tahap ini cenderung memiliki motivasi ekstrinsik yang kuat; mereka belajar untuk mendapatkan imbalan (nilai, pujian, hadiah) atau menghindari hukuman. Perilaku belajarnya sering kali impulsif, kurang konsisten, dan hanya aktif di bawah pengawasan ketat. Tanpa dorongan eksternal, minat mereka untuk terlibat dalam aktivitas akademis yang menuntut disiplin dan ketekunan akan menurun drastis.

Beranjak ke tingkat selanjutnya, *Nafs al-Lawwamah*, individu berada dalam kondisi konflik internal antara panggilan kebaikan dan tarikan keburukan. Jiwa pada tingkat ini telah mengembangkan kesadaran moral dan kemampuan untuk melakukan introspeksi serta penyesalan⁷⁹⁹. Motivasi belajar peserta didik di tahap ini bersifat fluktuatif. Di satu sisi, mereka menyadari pentingnya ilmu dan memiliki keinginan untuk menjadi lebih baik. Di sisi lain, mereka masih rentan terhadap kemalasan, penundaan, dan godaan distraksi. Perilaku belajar mereka ditandai oleh inkonsistensi terkadang sangat bersemangat, namun di waktu lain merasa tidak

termotivasi. Mereka berada dalam fase krusial di mana bimbingan dan lingkungan yang mendukung sangat diperlukan untuk memperkuat resolusi internal mereka menuju perbaikan diri.

Pada puncak stratifikasi, *Nafs al-Muthma'innah* merepresentasikan kondisi jiwa yang telah mencapai ketenangan, keseimbangan, dan kepasrahan kepada nilai-nilai kebenaran⁸⁰⁰. Peserta didik pada tingkat ini digerakkan oleh motivasi intrinsik yang murni. Mereka belajar bukan lagi karena paksaan atau iming-iming duniawi, melainkan karena cinta terhadap ilmu itu sendiri dan sebagai wujud penghambaan kepada Tuhan. Belajar menjadi sumber kebahagiaan dan pemenuhan spiritual. Perilaku mereka proaktif, mandiri, dan bertanggung jawab. Mereka tidak hanya menyerap informasi, tetapi juga secara aktif mencari makna, merefleksikan, dan mengintegrasikan pengetahuan ke dalam karakter dan pandangan hidup mereka.

Pendekatan Pembelajaran yang Terdiferensiasi Berdasarkan Tingkat Jiwa

Pengakuan terhadap stratifikasi jiwa ini meniscayakan adanya diferensiasi dalam strategi pembelajaran. Pendekatan "satu ukuran untuk semua" (*one-size-fits-all*) terbukti tidak efektif karena gagal merespons kebutuhan psikologis yang beragam dari setiap peserta didik. Oleh karena itu, seorang pendidik perlu bertindak sebagai seorang "dokter jiwa" yang mampu mendiagnosis dan memberikan perlakuan yang sesuai.

Bagi peserta didik yang didominasi *Nafs al-Ammarah*, strategi pembelajaran harus berfokus pada struktur, disiplin, dan pengkondisian positif. Penerapan sistem *reward and consequence* yang jelas, gamifikasi dalam pembelajaran, serta pembiasaan rutin (habitulasi) dapat membantu mengarahkan energi mereka ke arah yang produktif⁸⁰¹. Tujuan utamanya adalah membangun fondasi disiplin eksternal sebagai langkah awal untuk menumbuhkan kontrol diri internal.

Untuk peserta didik pada tingkat *Nafs al-Lawwamah*, pendekatan yang lebih dialogis dan reflektif sangat relevan. Strategi seperti pembelajaran berbasis masalah (*problem-based learning*), studi kasus yang mengandung dilema moral, penulisan jurnal reflektif, dan sesi konseling atau bimbingan kelompok dapat menjadi sangat efektif. Pendidik berperan sebagai fasilitator dan mentor yang membantu mereka menavigasi konflik internalnya, memperkuat kesadaran diri (*self-awareness*), dan membangun komitmen internal untuk belajar dan berakhlak mulia⁸⁰².

Sementara itu, bagi peserta didik yang telah menunjukkan tanda-tanda *Nafs al-Muthma'innah*, strategi pembelajaran harus berorientasi pada pemberdayaan dan aktualisasi diri. Pendekatan seperti pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*), penelitian mandiri, program pengabdian masyarakat (*service learning*), dan pemberian peran kepemimpinan akan memberikan mereka ruang untuk menerapkan ilmu dan kebijaksanaannya bagi kemaslahatan yang lebih luas. Pendidik bertindak sebagai rekan

diskusi intelektual dan spiritual, yang mendorong mereka untuk mencapai potensi tertinggi sebagai manusia pembelajar (*homo educandus*) yang paripurna.

Relevansi Stratifikasi Jiwa dalam Pembinaan Akhlak dan Etika

Implikasi paling mendalam dari kerangka kerja ini terletak pada relevansinya dalam pembinaan akhlak dan etika. Pendidikan modern sering kali terjebak dalam dualisme, memisahkan ranah kognitif (pengajaran mata pelajaran) dari ranah afektif (pembinaan karakter). Stratifikasi jiwa menyatukan kembali kedua ranah ini dalam sebuah paradigma integral. Tujuan akhir pendidikan bukan sekadar mencetak individu yang cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara spiritual dan mulia dalam perbuatan suatu proses yang dikenal sebagai *tazkiyatun nafs* (penyucian jiwa)⁸⁰³.

Dalam konteks ini, setiap materi pelajaran dapat menjadi medium untuk pembinaan akhlak. Pelajaran sains tidak hanya mengajarkan hukum alam, tetapi juga menumbuhkan rasa takjub dan syukur kepada Sang Pencipta. Pelajaran sejarah bukan sekadar hafalan tanggal dan peristiwa, melainkan sarana untuk mengambil *ibrah* (pelajaran moral) dari peradaban masa lalu. Pelajaran sastra tidak hanya mengasah kemampuan berbahasa, tetapi juga mempertajam empati dan kepekaan nurani. Transformasi ini hanya mungkin terjadi ketika strategi pengajaran diselaraskan dengan tujuan untuk mengangkat derajat jiwa dari *Ammarah* menuju *Muthma'innah*. Dengan demikian, keberhasilan pendidikan tidak lagi diukur semata dari skor ujian, melainkan dari sejauh mana

proses belajar mampu memanifestasikan akhlak mulia dalam setiap tindakan dan interaksi peserta didik, sebagaimana inti ajaran kenabian adalah untuk menyempurnakan akhlak⁸⁰⁴.

Sebagai kesimpulan, memahami implikasi psikologis dari stratifikasi jiwa menawarkan sebuah paradigma baru yang transformatif bagi dunia pendidikan. Ia menggeser fokus dari sekadar pengajaran (*teaching*) menjadi pembinaan (*educating*), dari transfer informasi menjadi transformasi diri. Dengan merancang strategi pembelajaran yang responsif terhadap kondisi jiwa peserta didik, pendidikan tidak hanya akan berhasil secara akademis, tetapi juga berhasil melahirkan generasi yang memiliki kedalaman spiritual, kematangan emosional, dan keluhuran etika pilar-pilar utama bagi terbangunnya peradaban yang tercerahkan.

Psikodinamika Jiwa: Integrasi Psikologi Islami dan Psikoanalisis

Eksplorasi terhadap kedalaman jiwa manusia merupakan sebuah perjalanan intelektual dan spiritual yang telah menyita perhatian para pemikir sepanjang sejarah peradaban. Dalam diskursus psikologi modern, psikoanalisis yang digagas oleh Sigmund Freud menjadi salah satu pilar utama yang menawarkan peta topografi jiwa melalui konsep-konsep revolusionernya. Namun, di sisi lain, tradisi keilmuan Islam telah ribuan tahun lebih awal merumuskan konsepsi jiwa yang tidak hanya kompleks secara psikologis, tetapi juga terikat pada dimensi metafisik dan teleologis. Artikel ini bertujuan untuk menelaah secara kontemplatif dinamika psikis manusia dengan mempertemukan dua paradigma besar ini:

psikoanalisis Freud dan psikologi Islami. Melalui dialog kritis dan sintesis, kita akan berupaya mengintegrasikan nilai-nilai Islam untuk memahami konflik dan dorongan psikis, serta merumuskan pendekatan holistik terhadap perkembangan jiwa dalam konteks pendidikan.

Telaah Teori Freud vs. Pandangan Islam tentang Dinamika Jiwa

Sigmund Freud, dalam karyanya yang monumental, memetakan struktur kepribadian manusia ke dalam tiga entitas yang saling berinteraksi: Id, Ego, dan Superego⁸⁰⁵. Id digambarkan sebagai wadah dorongan-dorongan biologis primitif yang beroperasi berdasarkan prinsip kenikmatan (*pleasure principle*), menuntut pemuasan segera tanpa mempertimbangkan realitas atau moralitas. Superego, sebaliknya, merupakan internalisasi dari nilai-nilai dan norma moral masyarakat serta orang tua, berfungsi sebagai "polisi moral" internal yang sering kali bersifat menghukum dan tidak realistis. Di tengah pertarungan dua kekuatan ini, Ego bertindak sebagai mediator yang beroperasi berdasarkan prinsip realitas (*reality principle*), berusaha menyeimbangkan tuntutan Id yang impulsif dengan batasan-batasan moral Superego dan kondisi dunia nyata⁸⁰⁶. Dinamika dari konflik abadi inilah yang menurut Freud menjadi sumber kecemasan (*anxiety*) dan berbagai patologi psikologis. Kerangka kerja Freud bersifat sekuler-materialistis, memandang manusia sebagai produk dari dorongan biologis dan pengalaman masa kanak-kanak yang sebagian besar tidak disadari.

Di sisi lain, kerangka psikologi Islami menawarkan pandangan yang secara fundamental berbeda dalam substansi dan tujuannya. Konsepsi jiwa dalam Islam tidak tereduksi pada konflik mekanistik, melainkan pada sebuah entitas spiritual dengan potensi perkembangan vertikal. Islam memperkenalkan struktur jiwa yang terdiri dari beberapa komponen utama seperti *Nafs* (diri atau jiwa), *Qalb* (hati sebagai pusat inteleksi dan emosi spiritual), *'Aql* (akal atau intelek), dan *Ruh* (spirit ilahi). Konsep *Nafs* sendiri bersifat dinamis dan memiliki tingkatan. Tingkatan terendah adalah *Nafs al-Ammārah*, yaitu jiwa yang cenderung memerintahkan kepada keburukan (QS. Yusuf: 53), yang memiliki kemiripan fungsional dengan Id Freud dalam hal dorongan-dorongan syahwat⁸⁰⁷. Namun, tidak seperti Id yang statis, *Nafs* memiliki potensi untuk berevolusi menjadi *Nafs al-Lawwāmah*, jiwa yang mencela dirinya sendiri atas perbuatan dosa (QS. Al-Qiyamah: 2), yang dapat diparalelkan dengan Superego namun dengan sumber kesadaran moral yang lebih internal dan reflektif. Puncak dari perjalanan jiwa ini adalah mencapai *Nafs al-Muṭma'innah*, yakni jiwa yang tenang dan damai dalam ketaatan kepada Tuhan (QS. Al-Fajr: 27-28), sebuah kondisi transenden yang tidak memiliki padanan dalam model Freud⁸⁰⁸. Perbedaan esensial terletak pada sumber moralitas dan tujuan akhir: jika Superego bersumber dari eksternalitas sosial, maka kompas moral dalam Islam bersumber dari wahyu Ilahi yang tertanam dalam fitrah (potensi primordial) manusia. Tujuan hidup bukanlah sekadar meredakan konflik untuk berfungsi normal di

masyarakat, melainkan penyucian jiwa (*tazkiyat an-nafs*) untuk kembali kepada Sang Pencipta⁸⁰⁹.

Integrasi Nilai-Nilai Islam dalam Memahami Konflik dan Dorongan Psikis

Dengan memahami kedua perspektif, integrasi menjadi mungkin bukan dengan cara menyejajarkan istilah secara paksa, melainkan dengan memperkaya pemahaman psikoanalitik menggunakan lensa spiritual Islam. Konflik psikis yang diidentifikasi Freud sebagai pertarungan antara Id dan Superego dapat dipahami dalam Islam sebagai manifestasi dari *jihad al-nafs* (perjuangan melawan hawa nafsu), sebuah pertempuran internal antara bisikan kebaikan yang diilhamkan oleh *Ruh* dan *'Aql* yang tercerahkan dengan godaan (*waswasah*) dari luar (setan) dan dari dalam (*Nafs al-Ammārah*). Dalam psikoanalisis, Ego menggunakan mekanisme pertahanan (*defense mechanism*) seperti represi dan sublimasi untuk mengatasi kecemasan. Islam menawarkan mekanisme koping yang bersifat spiritual dan transformatif. Misalnya, dorongan agresif atau libido tidak sekadar direpresi (ditekan) atau disublimasi ke aktivitas lain, melainkan dikelola dan disalurkan melalui bingkai syariat yang konstruktif, seperti menyalurkan energi melalui pernikahan yang sah atau menyalurkan "agresi" dalam bentuk semangat memperjuangkan keadilan.

Nilai-nilai seperti *tawbah* (pertobatan) menjadi alat terapeutik yang jauh lebih kuat daripada sekadar mengatasi rasa bersalah (*guilt*) yang diproduksi Superego. *Tawbah* adalah proses dinamis

yang melibatkan penyesalan, penghentian perilaku, dan komitmen untuk perbaikan, yang memulihkan hubungan individu dengan Tuhan dan dirinya sendiri, sehingga membebaskan jiwa dari belenggu masa lalu⁸¹⁰. Demikian pula, praktik *dhikr* (mengingat Allah) berfungsi sebagai teknik pemusatan kognitif-spiritual yang menenangkan *Qalb* yang bergejolak, mengalihkannya dari tuntutan *Nafs* kepada ketenangan ilahiah. Sementara psikoanalisis berfokus pada pengungkapan konflik masa lalu yang terpendam, psikologi Islami menekankan pada orientasi masa kini dan masa depan melalui *sabr* (kesabaran) dalam menghadapi ujian dan *shukr* (rasa syukur) dalam menerima nikmat. Dengan demikian, dorongan dan konflik psikis tidak lagi dipandang sebagai takdir biologis yang deterministik, melainkan sebagai arena ujian (*ibtilā'*) yang dirancang untuk pertumbuhan dan pemurnian spiritual⁸¹¹.

Pendekatan Holistik terhadap Perkembangan Jiwa dalam Pendidikan

Implikasi dari integrasi ini sangat signifikan, terutama dalam ranah pendidikan. Pendidikan yang hanya berlandaskan pada psikologi Barat bahkan yang humanistik sekalipun cenderung berfokus pada pengembangan kognitif (*'Aql* dalam makna terbatas), kecerdasan emosional, dan keterampilan sosial untuk menciptakan individu yang sukses dan beradaptasi dengan baik di dunia. Pendekatan ini, meskipun penting, sering kali mengabaikan dimensi spiritual yang menjadi inti dari eksistensi manusia. Pendekatan holistik Islami, sebaliknya, memandang pendidikan sebagai proses

tarbiyah yang bertujuan untuk memelihara dan mengembangkan seluruh aspek manusia *jasad* (fisik), *'aql* (intelekt), *qalb* (hati/spiritual), dan *ruh* (spirit) secara seimbang dan terpadu.

Tujuan utama pendidikan dalam perspektif ini bukan sekadar membentuk "Ego yang kuat", melainkan membentuk insan kamil (manusia paripurna) yang menyadari perannya sebagai hamba Allah (*'abdullah*) dan khalifah di muka bumi (*khalīfatullāh fil arḍ*)⁸¹². Ini berarti kurikulum dan metodologi pendidikan harus dirancang untuk: (1) Menjaga dan menyuburkan *fitrah* anak yang suci; (2) Mengasah daya nalar (*'aql*) agar mampu berpikir kritis namun tetap dalam panduan wahyu; (3) Membersihkan dan melembutkan *qalb* melalui ibadah, akhlak mulia, dan kecintaan pada Tuhan; serta (4) Mengajarkan cara mengelola *nafs* agar tunduk pada kehendak Ilahi. Dengan demikian, pendidikan menjadi sebuah perjalanan transformatif yang tidak hanya membekali peserta didik dengan pengetahuan dan keterampilan duniawi, tetapi juga membimbing mereka dalam perjalanan spiritual menuju kedamaian batin (*Nafs al-Muṭma'innah*) dan kebermaknaan hidup yang hakiki. Sintesis antara wawasan deskriptif psikoanalisis dan kearifan preskriptif psikologi Islami pada akhirnya melahirkan sebuah visi pendidikan yang jauh lebih komprehensif, bertujuan membentuk generasi yang tidak hanya sehat secara mental, tetapi juga tercerahkan secara spiritual.

Tazkiyatun Nafs sebagai Fondasi Pendidikan Karakter Islami

Konsep Penyucian Jiwa dalam Al-Qur'an dan Hadis

Tazkiyatun Nafs secara etimologis berasal dari kata *zakā*, yang bermakna suci, tumbuh, berkembang, dan berkah. Secara terminologis, ia merujuk pada proses berkelanjutan untuk membersihkan jiwa (*nafs*) dari segala penyakit batin seperti kesombongan (*kibr*), iri hati (*hasad*), kemarahan (*ghadab*), dan cinta dunia yang berlebihan (*hubbud dunya*), seraya menghiasinya dengan sifat-sifat terpuji (*mahmudah*) seperti ikhlas, sabar, syukur, dan tawakal⁸¹³. Al-Qur'an menempatkan *tazkiyah* sebagai salah satu tujuan utama diutusnya para rasul dan sebagai penentu keberuntungan hakiki seorang manusia. Allah SWT berfirman dengan sangat tegas dalam Surah Asy-Syams: "Sesungguhnya beruntunglah orang yang menyucikan jiwa itu, dan sesungguhnya merugilah orang yang mengotorinya" (QS. Asy-Syams[91]: 9-10)⁸¹⁴. Ayat ini secara eksplisit menggarisbawahi bahwa kesuksesan sejati tidak diukur dari pencapaian material, melainkan dari keberhasilan dalam perjuangan internal menyucikan jiwa.

Lebih lanjut, misi kenabian Rasulullah SAW secara inheren terkait dengan proses *tazkiyah*. Allah SWT menjelaskan salah satu tugas utama beliau adalah untuk membacakan ayat-ayat-Nya, mengajarkan Al-Kitab dan Al-Hikmah, serta menyucikan umat manusia (QS. Al-Jumu'ah[62]: 2)⁸¹⁵. Ini menunjukkan bahwa transfer ilmu pengetahuan dalam Islam tidak dapat dipisahkan dari transformasi spiritual. Fondasi ini diperkuat oleh sabda Rasulullah SAW yang sangat populer mengenai sentralitas hati (representasi

dari jiwa): “Ketahuilah, sesungguhnya di dalam tubuh manusia terdapat segumpal daging. Jika ia baik, maka baik pula seluruh tubuhnya. Dan jika ia rusak, maka rusak pula seluruh tubuhnya. Ketahuilah, ia adalah hati (*al-qalb*)”⁸¹⁶. Hadis ini menjadi landasan teoretis bahwa karakter eksternal (perilaku, ucapan, tindakan) adalah cerminan langsung dari kondisi spiritual internal. Oleh karena itu, setiap upaya pendidikan karakter harus dimulai dari titik terdalam: penyucian jiwa.

Praktik Tazkiyah dalam Kehidupan Pendidikan

Transformasi dari konsep teologis menjadi praksis pedagogis menuntut adanya metode yang sistematis dan terintegrasi dalam kehidupan pendidikan sehari-hari. Spiritualitas Islam menawarkan serangkaian latihan rohani (*riyadhah ruhiyah*) yang dapat diadopsi sebagai kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) untuk menumbuhkan kesadaran diri dan kedekatan dengan Sang Pencipta. Di antara praktik yang paling fundamental adalah *muraqabah*, *muhasabah*, dan *dzikir*.

Muraqabah adalah kondisi kesadaran penuh bahwa Allah SWT senantiasa mengawasi setiap gerak-gerik, ucapan, bahkan lintasan pikiran kita. Dalam konteks pendidikan, *muraqabah* menanamkan integritas dan kejujuran dari dalam diri peserta didik. Ia tidak akan menyontek bukan karena takut pada pengawas ujian, melainkan karena kesadarannya akan pengawasan Allah yang tidak pernah lalai. Konsep ini merupakan manifestasi dari tingkatan *ihsan*, sebagaimana dijelaskan dalam Hadis Jibril, yaitu "engkau beribadah

kepada Allah seakan-akan engkau melihat-Nya, dan jika engkau tidak melihat-Nya, maka sesungguhnya Dia melihatmu"⁸¹⁷. Dengan membudayakan *muraqabah*, pendidikan tidak lagi menjadi aktivitas transaksional, melainkan sebuah ibadah yang sarat makna.

Selanjutnya adalah *muhasabah*, atau introspeksi dan evaluasi diri. Praktik ini mendorong individu untuk secara rutin merefleksikan perbuatannya, menimbang antara kebaikan dan keburukan yang telah dilakukan, serta merencanakan perbaikan untuk masa depan. Ungkapan masyhur dari Sayyidina Umar bin Khattab r.a., "Hisablah dirimu sebelum kamu dihisab," menjadi spirit utama dari praktik ini⁸¹⁸. Dalam lingkungan pendidikan, *muhasabah* dapat diwujudkan melalui jurnal reflektif harian, sesi diskusi kelompok terarah, atau bimbingan konseling yang berfokus pada pengembangan diri secara spiritual. Peserta didik dilatih untuk bertanggung jawab atas tindakannya, mengenali kekurangannya tanpa menyalahkan pihak lain, dan memiliki komitmen otentik untuk menjadi pribadi yang lebih baik setiap harinya.

Adapun *dzikir* (mengingat Allah) berfungsi sebagai nutrisi spiritual yang menjaga hati agar tetap hidup, jernih, dan terhubung dengan sumber segala kebaikan. *Dzikir* tidak terbatas pada ucapan lisan semata, tetapi mencakup keadaan hati yang senantiasa sadar akan keagungan Allah. Rasulullah SAW mengibaratkan hati yang lalai dari *dzikir* seperti rumah yang kosong dan hati yang berkarat, yang hanya bisa dibersihkan dengan mengingat Allah⁸¹⁹. Dalam praktik pendidikan, budaya *dzikir* dapat diintegrasikan melalui pembiasaan doa sebelum dan sesudah belajar, mengaitkan setiap

disiplin ilmu dengan kebesaran ciptaan Allah (*tadabbur alam*), serta menyediakan waktu dan ruang untuk berzikir secara berjamaah. Ketika hati telah terisi dengan cahaya *dzikir*, ia akan lebih mudah menolak bisikan keburukan dan secara alami memancarkan perilaku yang mulia.

Pendidikan Karakter Berbasis Spiritualitas Islam

Dengan meletakkan *Tazkiyatun Nafs* sebagai fondasi, pendidikan karakter Islami bergerak melampaui sekadar pembentukan etika sosial yang bersifat utilitarian atau normatif. Ia membangun karakter di atas fondasi tauhid dan spiritualitas yang kokoh. Karakter yang lahir dari jiwa yang tersucikan (*an-nafs al-muthmainnah*) bukanlah karakter yang artifisial, melainkan buah alami dari keimanan yang mendalam. Sifat jujur, amanah, sabar, syukur, dan empati tidak lagi dipandang sebagai seperangkat aturan eksternal yang harus dipatuhi, melainkan sebagai ekspresi otentik dari kondisi batin yang bersih dan tercerahkan.

Pendidikan karakter yang berbasis spiritualitas Islam ini bersifat transformatif, bukan sekadar informatif. Tujuannya bukan hanya agar peserta didik "tahu" tentang akhlak yang baik, tetapi agar mereka "menjadi" pribadi yang berakhlak mulia (*akhlakul karimah*). Proses ini terjadi karena fokusnya adalah perbaikan dari dalam ke luar (*internal-to-external development*). Ketika seorang peserta didik telah terbiasa dengan *muraqabah*, ia akan mengembangkan kontrol diri (*self-control*). Ketika ia terampil dalam *muhasabah*, ia akan memiliki orientasi untuk terus bertumbuh (*growth mindset*).

Dan ketika hatinya hidup dengan *dzikir*, ia akan memancarkan ketenangan dan kasih sayang kepada sesama. Dengan demikian, *Tazkiyatun Nafs* memastikan bahwa kecerdasan intelektual yang dimiliki peserta didik akan digunakan untuk kemaslahatan, bukan untuk kerusakan, karena telah dibingkai dan dibimbing oleh kesadaran spiritual yang tinggi⁸²⁰.

Tazkiyatun Nafs adalah jantung dari pendidikan karakter Islami. Tanpanya, pendidikan karakter berisiko menjadi program superfisial yang hanya menyentuh permukaan perilaku. Dengan menggali landasan teologisnya dari Al-Qur'an dan Sunnah, serta menerjemahkannya ke dalam praktik-praktik spiritual seperti *muraqabah*, *muhasabah*, dan *dzikir*, kita dapat membangun sebuah sistem pendidikan yang benar-benar holistik. Pendidikan semacam inilah yang diharapkan mampu melahirkan generasi unggul generasi yang tidak hanya cemerlang otaknya, tetapi juga suci jiwanya, kokoh imannya, dan luhur budi pekertinya, siap menjadi khalifah di muka bumi yang menebarkan rahmat bagi seluruh alam.

Elemen-Elemen Psikologi Dalam Al-Qur'an

Kognisi dan Kesadaran dalam Konteks Qur'ani

Al-Qur'an kaya dengan terminologi yang merujuk pada aktivitas kognitif. Istilah-istilah seperti *tafakkur* (refleksi mendalam), *tadabbur* (kontemplasi atas makna), *ta'aqqul* (pemahaman rasional), dan *tafaqquh* (pemahaman yang mendalam) berulang kali disebutkan sebagai atribut orang-orang yang beriman dan berilmu. Hal ini menandakan sebuah imperatif teologis untuk tidak menerima keimanan secara dogmatis buta, melainkan melalui sebuah proses intelektual yang sadar. Ayat-ayat seperti dalam Surah Ali 'Imran ayat 190-191 secara eksplisit memuji *ulul albab* mereka yang memiliki akal murni yang senantiasa berpikir tentang penciptaan langit dan bumi, seraya menyadari bahwa tidak ada satu pun ciptaan Allah yang sia-sia⁸²¹. Aktivitas *tafakkur* ini bukanlah sekadar latihan intelektual yang steril, melainkan sebuah proses yang membangkitkan kesadaran akan keagungan, kebijaksanaan, dan kehadiran Tuhan dalam setiap fenomena alam. Dengan demikian, kognisi dalam perspektif Qur'ani adalah gerbang pertama menuju kekaguman spiritual. Ayat lain dalam Surah Al-Baqarah ayat 164 juga menantang manusia untuk menggunakan akalnya (*ya'qilūn*) dengan mengamati keteraturan kosmos sebagai bukti nyata eksistensi dan kekuasaan-Nya⁸²². Perintah berulang untuk "berpikir" dan "memahami" ini menegaskan bahwa Islam

menempatkan akal pada posisi yang sangat terhormat, sebagai anugerah ilahi yang harus dioptimalkan.

Peran kognisi tidak berhenti pada pengenalan fenomena alam, tetapi meluas hingga ke domain pengambilan keputusan etis dan pencapaian kesadaran spiritual. Setiap individu dibekali dengan kemampuan untuk membedakan antara yang benar (*al-haqq*) dan yang batil (*al-bāṭil*), sebuah proses yang sangat bergantung pada fungsi kognitif yang sehat. Al-Qur'an menegaskan prinsip akuntabilitas personal, di mana manusia akan dimintai pertanggungjawaban atas setiap perbuatannya, termasuk apa yang diproses oleh pendengaran, penglihatan, dan hatinya semua merupakan instrumen kognisi⁸²³. Keputusan untuk beriman dan tunduk kepada Allah (*islām*) dipandang sebagai pilihan rasional tertinggi yang diambil setelah melalui proses kontemplasi. Kesadaran spiritual, dalam konteks ini, adalah buah dari kognisi yang tercerahkan oleh wahyu. Ketika akal digunakan untuk merenungi ayat-ayat Allah, baik yang tersurat (*qauliyah*) dalam Al-Qur'an maupun yang tersirat (*kauniyah*) di alam semesta, ia akan sampai pada sebuah kesimpulan logis dan intuitif tentang kebenaran eksistensi Tuhan. Kesadaran ini melampaui sekadar pengetahuan informasional; ia adalah sebuah kondisi batin yang merasakan kehadiran dan pengawasan Tuhan secara konstan (*muraqabah*), yang secara langsung memengaruhi perilaku dan pengambilan keputusan sehari-hari⁸²⁴.

Puncak dari fungsi kognisi dalam kerangka Qur'ani adalah sebagai instrumen untuk mencapai *ma'rifatullah*, yakni pengenalan yang mendalam dan intim terhadap Allah. Ini adalah tujuan tertinggi

dari perjalanan intelektual dan spiritual seorang Muslim. Kognisi menjadi jembatan yang menghubungkan yang imanen (dunia ciptaan yang teramati) dengan yang transenden (Zat Pencipta yang gaib). Melalui proses penalaran atas keteraturan, kompleksitas, dan keindahan alam semesta, akal manusia dipandu untuk mengakui adanya Perancang Yang Maha Cerdas dan Maha Kuasa⁸²⁵. Para teolog dan filsuf Muslim, seperti Al-Ghazali, meskipun mengkritik filsafat rasionalis murni, tetap mengakui bahwa akal adalah syarat utama untuk memahami dalil-dalil wahyu. Beliau mengibaratkan akal seperti mata yang sehat dan Al-Qur'an seperti cahaya matahari; mata tidak akan dapat melihat tanpa cahaya, dan cahaya tidak akan bermanfaat bagi mata yang buta⁸²⁶. Analogi ini secara cemerlang merangkum hubungan simbiosis antara akal dan wahyu. Sebuah Hadis Qudsi yang masyhur menyatakan bahwa Allah adalah "harta terpendam yang ingin dikenal," maka Dia menciptakan makhluk agar mereka dapat mengenal-Nya⁸²⁷. Proses "mengenal" ini secara inheren melibatkan seluruh fakultas kognitif manusia, menjadikannya bukan sekadar kewajiban, melainkan sebuah kehormatan dan tujuan eksistensial. Pada akhirnya, kognisi yang dipandu oleh petunjuk ilahi adalah anak tangga yang mengantarkan jiwa menuju kesadaran puncak akan Tuhannya⁸²⁸.

Emosi dan Pengendalian Diri

Matra Spiritual dari Rasa Takut, Sabar, dan Ridha

Al-Qur'an sebagai sumber pedoman utama tidak menyajikan sebuah katalog emosi yang sistematis layaknya teks psikologi, melainkan mengintegrasikannya secara naratif ke dalam hubungan

vertikal antara hamba dan Tuhannya. Tiga emosi sentral *khauf* (takut), *shabr* (sabar), dan *ridha* (ridha/kepasrahan) menjadi pilar penting dalam diskursus ini. *Khauf* dalam konteks Al-Qur'an bukanlah rasa takut patologis yang melumpuhkan, melainkan sebuah kesadaran mendalam akan keagungan dan keadilan Allah yang mendorong individu untuk menjauhi larangan-Nya dan taat pada perintah-Nya. Ia adalah rasa takut yang konstruktif dan penuh hormat, yang berfungsi sebagai mekanisme kontrol internal. Sebagaimana difirmankan, "Sesungguhnya orang-orang yang beriman itu adalah mereka yang apabila disebut nama Allah gemetarlah hati mereka..." (QS. Al-Anfal⁸²⁹: 2)⁸³⁰. *Khauf* yang termanifestasi dengan benar akan mengarahkan energi emosional dari kecemasan duniawi menuju kewaspadaan spiritual, yang pada gilirannya memperkuat disiplin diri.

Sementara itu, *shabr* merepresentasikan ketahanan aktif dan kegigihan spiritual dalam menghadapi kesulitan, cobaan, atau provokasi. Ini bukanlah sikap pasif atau pasrah tanpa usaha, melainkan sebuah kekuatan internal untuk menahan diri dari keluh kesah, kemarahan, dan keputusasaan. *Shabr* adalah proses regulasi emosi yang sadar, di mana seorang individu memilih untuk merespons ujian dengan keteguhan iman, sebagaimana Allah menjanjikan pertolongan-Nya bagi mereka yang bersabar: "Wahai orang-orang yang beriman! Mohonlah pertolongan (kepada Allah) dengan sabar dan shalat..." (QS. Al-Baqarah⁸³¹: 153)⁸³². Dalam literatur tasawuf, *shabr* dianggap sebagai separuh dari iman, karena ia menjaga stabilitas jiwa di tengah badai kehidupan, mencegah

emosi negatif merusak akal sehat dan keimanan⁸³³. Dengan demikian, *shabr* adalah bentuk pengendalian diri tingkat tinggi yang memungkinkan seseorang untuk tetap berada di jalur yang benar meskipun dihadapkan pada penderitaan.

Puncak dari pengelolaan emosi dalam spiritualitas Islam adalah *ridha*, yaitu sebuah kondisi batin yang dipenuhi kepuasan dan penerimaan tulus atas segala ketetapan (*qadar*) Allah, baik yang menyenangkan maupun yang menyakitkan. *Ridha* melampaui *shabr*; jika *shabr* adalah menahan kepahitan, maka *ridha* adalah menemukan rasa manis di dalam ketetapan itu sendiri, dengan keyakinan penuh bahwa di baliknya terkandung hikmah dan kebaikan dari Allah⁸³⁴. Ini adalah keadaan di mana hati seorang hamba telah mencapai ketenangan tertinggi (*nafs al-mutmainnah*), tidak lagi terombang-ambing oleh pasang surut nasib duniawi. Mencapai tingkatan *ridha* berarti seseorang telah berhasil menyelaraskan kehendak pribadinya dengan kehendak Ilahi, sehingga emosinya menjadi stabil, damai, dan terpusat hanya kepada-Nya. Kondisi ini merupakan buah dari pemahaman tauhid yang mendalam, di mana segala sesuatu dipandang berasal dari dan akan kembali kepada Allah.

Wacana kontemporer mengenai emosi manusia sering kali didominasi oleh paradigma psikologi Barat, yang cenderung membedah emosi sebagai fenomena neurobiologis atau kognitif-behavioral yang terpisah dari dimensi spiritual⁸³⁵. Namun, tradisi keilmuan Islam, khususnya yang bersumber dari Al-Qur'an, menyajikan sebuah perspektif alternatif yang holistik. Dalam

pandangan ini, emosi bukanlah sekadar respons psikofisiologis, melainkan cerminan dari kondisi batin (*qalb*) dan kualitas hubungan seorang hamba dengan Sang Pencipta⁸³⁶. Al-Qur'an sebagai sumber pedoman utama tidak menyajikan sebuah katalog emosi yang sistematis layaknya teks psikologi modern, melainkan mengintegrasikannya secara naratif dan tematis ke dalam hubungan vertikal antara hamba dan Tuhannya. Di antara spektrum emosi yang luas, tiga afek sentral *khauf* (takut), *shabr* (sabar), dan *ridha* (ridha/kepasrahan) muncul sebagai pilar fundamental dalam diskursus psikospiritual Islam. Ketiganya bukan merupakan entitas yang terisolasi, melainkan sebuah progresi dinamis yang merefleksikan pendakian spiritual (*mi'raj*) seorang individu menuju kedewasaan iman.

Khauf: Transformasi Rasa Takut Menjadi Kewaspadaan Teosentris Dalam leksikon psikologi modern, takut (*fear*) sering kali dikonotasikan secara negatif, sebagai respons primitif terhadap ancaman yang dapat berujung pada kondisi patologis seperti kecemasan (*anxiety*)⁸³⁷. Sebaliknya, *khauf* dalam konteks Al-Qur'an direkonseptualisasi secara radikal. Ia bukanlah rasa takut patologis yang melumpuhkan, melainkan sebuah kesadaran kognitif dan afektif yang mendalam akan keagungan (*Jalal*) dan keadilan absolut Allah. Kesadaran ini mendorong individu untuk menjauhi larangan-Nya dan taat pada perintah-Nya. *Khauf* dalam pengertian ini lebih dekat dengan konsep *reverential awe* (rasa takjub yang penuh hormat) daripada teror. Ia adalah rasa takut yang konstruktif, berfungsi sebagai mekanisme kontrol internal dan kompas moral.

Sebagaimana difirmankan, “Sesungguhnya orang-orang yang beriman itu adalah mereka yang apabila disebut nama Allah gemetarlah hati mereka...” (QS. Al-Anfal ⁸³⁸: 2) ⁸³⁹.

Para pemikir Islam klasik, seperti Al-Ghazali, bahkan membedakan antara *khauf* (rasa takut akan hukuman Tuhan) dengan tingkatan yang lebih tinggi, yaitu *khashyah* (rasa takut yang lahir dari pengetahuan akan keagungan Tuhan) ⁸⁴⁰. *Khashyah* adalah emosi para ulama, orang-orang yang berilmu, sebagaimana dinyatakan dalam Al-Qur'an, “...Sesungguhnya yang takut kepada Allah di antara hamba-hamba-Nya, hanyalah ulama...” (QS. Fathir[35]: 28) ⁸⁴¹. Dengan demikian, *khauf* yang termanifestasi dengan benar akan mengarahkan energi emosional dari kecemasan eksistensial dan materialisme duniawi (*hubb al-dunya*) menuju kewaspadaan spiritual (*taqwa*). Ia menjadi fondasi bagi disiplin diri, mencegah individu dari transgresi moral dan spiritual, serta memotivasi pencarian akan keridhaan Ilahi.

Shabr: Resiliensi Aktif dan Strategi Regulasi Emosi Jika *khauf* adalah kesadaran awal, maka *shabr* merepresentasikan ketahanan aktif dan kegigihan spiritual dalam mengarungi realitas kehidupan yang penuh dengan ujian (*ibtila'*). Konsep ini sering kali disalahpahami sebagai kepasrahan pasif atau fatalisme. Namun, analisis mendalam menunjukkan bahwa *shabr* adalah sebuah proses regulasi emosi yang sangat sadar dan proaktif. Ia adalah kekuatan internal untuk menahan diri dari keluh kesah (*jaza'*), kemarahan yang destruktif, dan keputusasaan ⁸⁴². *Shabr* adalah proses di mana seorang individu secara sadar memilih untuk

merespons kesulitan, provokasi, atau penundaan terkabulnya doa dengan keteguhan iman dan tindakan konstruktif. Allah SWT secara eksplisit menjanjikan pertolongan-Nya sebagai imbalan bagi strategi koping ini: “Wahai orang-orang yang beriman! Mohonlah pertolongan (kepada Allah) dengan sabar dan shalat...” (QS. Al-Baqarah ⁸⁴³: 153) ⁸⁴⁴.

Dalam literatur tasawuf, *shabr* dianggap sebagai *nishf al-iman* (separuh dari iman), sebuah adagium yang dinisbahkan pada sebuah Hadis ⁸⁴⁵. Signifikansinya terletak pada fungsinya sebagai penjaga stabilitas jiwa di tengah badai kehidupan. Tanpa *shabr*, emosi-emosi negatif seperti frustrasi, kemarahan, dan kesedihan dapat merusak fakultas rasional (*'aql*) dan mengikis keimanan. Al-Ghazali membagi *shabr* ke dalam tiga domain utama: sabar dalam menjalankan ketaatan, sabar dalam menjauhi kemaksiatan, dan sabar dalam menghadapi musibah ⁸⁴⁶. Pembagian ini menunjukkan bahwa *shabr* bukanlah sekadar respons terhadap penderitaan eksternal, melainkan sebuah latihan spiritual berkelanjutan yang mencakup seluruh aspek kehidupan. Dengan demikian, *shabr* adalah bentuk pengendalian diri tingkat tinggi, sebuah jembatan vital yang menghubungkan kesadaran yang diilhami oleh *khauf* dengan keadaan damai dalam *ridha*.

Ridha: Puncak Integrasi Psikospiritual dan Kepuasan Teosentris
Puncak dari hierarki pengelolaan emosi dalam spiritualitas Islam adalah *ridha*. Ini adalah sebuah kondisi batiniah yang dicirikan oleh kepuasan total dan penerimaan tulus atas segala ketetapan (*qadar*) Allah, baik yang secara lahiriah tampak menyenangkan maupun

yang menyakitkan. *Ridha* secara kualitatif melampaui *shabr*. Jika *shabr* adalah menahan diri dari kepahitan sebuah ujian, maka *ridha* adalah menemukan rasa manis di dalam ketetapan itu sendiri, didasari oleh keyakinan absolut (*yaqin*) bahwa di balik setiap peristiwa terkandung hikmah, keadilan, dan kasih sayang (*rahmah*) Allah yang tak terbatas⁸⁴⁷. Ini adalah pencapaian maqam spiritual tertinggi di mana hati seorang hamba telah mencapai ketenangan paripurna, yang diistilahkan dalam Al-Qur'an sebagai *nafs al-mutmainnah* (jiwa yang tenang)⁸⁴⁸.

Mencapai tingkatan *ridha* menandakan keberhasilan seorang individu dalam menyelaraskan kehendak parsialnya dengan Kehendak Universal Ilahi. Emosinya menjadi stabil, damai, dan terpusat hanya kepada-Nya, tidak lagi terombang-ambing oleh fluktuasi nasib duniawi. Kondisi ini merupakan buah dari pemahaman *tauhid* (keesaan Allah) yang paling mendalam, di mana segala sesuatu, tanpa terkecuali, dipandang berasal dari Allah dan akan kembali kepada-Nya (*inna lillahi wa inna ilaihi raji'un*). Dalam keadaan *ridha*, seorang hamba tidak lagi melihat peristiwa sebagai "baik" atau "buruk" dari perspektif ego-sentrisnya, melainkan melihatnya sebagai manifestasi dari sifat-sifat luhur Tuhan. Inilah esensi dari firman-Nya kepada jiwa yang tenang: "Kembalilah kepada Tuhanmu dengan hati yang ridha dan diridhai-Nya" (QS. Al-Fajr[89]: 28)⁸⁴⁹. *Ridha* bukanlah eliminasi emosi, melainkan transendensinya; sebuah kondisi di mana cinta (*mahabbah*) kepada Sang Pemberi melampaui keterikatan pada pemberian-Nya.

Kerangka emosi dalam Al-Qur'an, yang dicontohkan melalui triad *khauf*, *shabr*, dan *ridha*, menawarkan sebuah model psikospiritual yang kaya dan berlapis. Ia menyajikan sebuah perjalanan transformatif: dimulai dari *khauf* sebagai pemicu kesadaran dan rasa hormat kepada Tuhan, dilanjutkan dengan *shabr* sebagai proses aktif menempa ketahanan dan karakter melalui ujian, dan berpuncak pada *ridha* sebagai kondisi harmoni dan kepuasan tertinggi yang lahir dari penyerahan diri total kepada Kebijakan Ilahi. Model ini secara fundamental bersifat teosentris, menempatkan hubungan dengan Tuhan sebagai inti dari kesehatan emosional dan kesejahteraan manusia. Dalam dunia modern yang sering kali diwarnai oleh kecemasan eksistensial dan pencarian makna yang sia-sia, paradigma Qur'ani ini menawarkan sebuah jalan alternatif yang kokoh menuju ketenangan jiwa dan integritas kepribadian yang sejati.

Regulasi Emosi Melalui Ibadah dan Zikir

Spiritualitas Islam tidak hanya memberikan konsep, tetapi juga menyediakan perangkat praktis untuk meregulasi emosi. Ibadah ritual, khususnya shalat, berfungsi sebagai latihan spiritual dan psikologis yang terstruktur. Gerakan fisik dalam shalat berdiri, ruku', sujud secara inheren memiliki efek menenangkan sistem saraf dan menumbuhkan rasa kerendahan hati. Sujud, misalnya, adalah postur kepasrahan total yang secara simbolis dan fisik melepaskan beban ego dan kecemasan⁸⁵⁰. Lebih dari itu, bacaan ayat-ayat Al-Qur'an dalam shalat berfungsi sebagai *cognitive reframing*

(pembingkaian ulang kognitif), mengalihkan fokus pikiran dari masalah personal yang sempit ke cakrawala makna Ilahi yang luas. Allah menegaskan fungsi shalat sebagai benteng dari perilaku impulsif dan destruktif: "...dan laksanakanlah shalat. Sesungguhnya shalat itu mencegah dari (perbuatan) keji dan mungkar." (QS. Al-Ankabut[29]: 45)⁸⁵¹.

Di samping ibadah formal, *zikir* (mengingat Allah) adalah mekanisme regulasi emosi yang dapat dilakukan secara kontinu. *Zikir* merupakan praktik kesadaran (*mindfulness*) Islam yang bertujuan menjaga hati agar senantiasa terhubung dengan Allah. Dengan mengulang nama-nama-Nya (*Asmaul Husna*) atau kalimat-kalimat tauhid, seorang individu secara aktif mengalihkan atensinya dari sumber stres, kekhawatiran, dan gejolak emosi negatif. Praktik ini secara langsung menargetkan pusat ketenangan jiwa, sebagaimana ditegaskan dalam Al-Qur'an: "...(yaitu) orang-orang yang beriman dan hati mereka menjadi tenteram dengan mengingat Allah. Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram." (QS. Ar-Ra'd⁸⁵²: 28)⁸⁵³. Dari perspektif psikologi kognitif, *zikir* dapat dipandang sebagai interupsi terhadap siklus pikiran negatif (*rumination*) dan menggantinya dengan fokus yang menenangkan dan memberi harapan, sehingga memberikan ruang bagi emosi yang lebih seimbang untuk muncul⁸⁵⁴.

Upaya manusia untuk mencapai keseimbangan emosional sebuah kondisi ekuilibrium psikis yang dikenal dalam psikologi modern sebagai regulasi emosi (*emotion regulation*) merupakan sebuah pencarian universal yang melintasi batas-batas budaya dan

zaman⁸⁵⁵. Literatur psikologi kontemporer telah mengidentifikasi berbagai strategi regulasi emosi, mulai dari penilaian ulang kognitif (*cognitive reappraisal*) hingga penekanan ekspresif (*expressive suppression*), yang efektivitasnya sering kali dievaluasi melalui parameter neurobiologis dan hasil perilaku⁸⁵⁶. Namun, jauh sebelum formalisasi ilmiah ini, tradisi-tradisi kebijaksanaan kuno, termasuk spiritualitas Islam, telah mengembangkan dan mempraktikkan metodologi yang sangat canggih untuk modulasi dan transformasi afektif. Teks ini bertujuan untuk melakukan analisis mendalam terhadap dua pilar praktik spiritual Islam shalat (ibadah ritual) dan zikir (mengingat Allah) sebagai perangkat regulasi emosi yang komprehensif. Dengan mengintegrasikan wawasan dari Al-Qur'an dan Hadis dengan kerangka kerja psikologi kognitif dan neurosains, artikel ini akan mendemonstrasikan bagaimana praktik-praktik ini berfungsi melampaui ritualisme semata, menjadi intervensi yang secara sistematis menargetkan dimensi kognitif, fisiologis, dan eksistensial dari pengalaman emosional manusia.

Spiritualitas Islam tidak hanya memberikan konsep, tetapi juga menyediakan perangkat praktis untuk meregulasi emosi. Ibadah ritual, khususnya shalat, berfungsi sebagai latihan spiritual dan psikologis yang terstruktur. Dari perspektif *embodied cognition*, shalat bukanlah sekadar serangkaian tindakan simbolis, melainkan sebuah proses di mana tubuh dan pikiran secara integral terlibat dalam modulasi keadaan internal. Gerakan fisik dalam shalat berdiri (*qiyam*), ruku' (*bowing*), dan sujud (*prostration*) secara inheren

memiliki efek menenangkan sistem saraf otonom, khususnya dengan mengaktifkan respons relaksasi parasimpatis⁸⁵⁷. Sujud, misalnya, adalah postur kepasrahan total yang secara simbolis dan fisik melepaskan beban ego dan kecemasan. Secara neurofisiologis, postur ini, di mana dahi menyentuh bumi, dapat meningkatkan aliran darah ke korteks prefrontal, area otak yang krusial untuk fungsi eksekutif, termasuk kontrol impuls dan regulasi emosi⁸⁵⁸. Tindakan ini menciptakan korelasi neurobiologis dengan perasaan kerendahan hati (*humility*) dan pelepasan (*letting go*), yang merupakan penawar kuat bagi emosi yang berakar pada ego seperti kemarahan dan kesombongan.

Lebih dari itu, aspek verbal shalat, yakni bacaan ayat-ayat Al-Qur'an, berfungsi sebagai mekanisme *cognitive reframing* (pembingkai ulang kognitif) yang poten. Ketika seorang individu dihadapkan pada stresor personal, resitasi firman Tuhan mengalihkan fokus pikiran dari narasi masalah yang sempit dan berpusat pada diri sendiri ke cakrawala makna Ilahi yang transenden dan luas. Proses ini mengubah penilaian (*appraisal*) individu terhadap situasi stres, yang merupakan inti dari regulasi emosi yang adaptif⁸⁵⁹. Penegasan Allah dalam Al-Qur'an mengenai fungsi shalat sebagai benteng dari perilaku impulsif dan destruktif menjadi sangat relevan dalam konteks ini: "...dan laksanakanlah shalat. Sesungguhnya shalat itu mencegah dari (perbuatan) keji dan mungkar." (QS. Al-Ankabut[29]: 45)⁸⁶⁰. Ayat ini dapat ditafsirkan secara psikologis sebagai pernyataan bahwa praktik shalat yang konsisten membangun kapasitas inhibisi, memperkuat kontrol diri,

dan mencegah respons emosional yang maladaptif (*keji*) serta tindakan destruktif (*mungkar*) yang sering kali merupakan manifestasi dari emosi yang tidak teregulasi.

Di samping ibadah formal yang terikat waktu, zikir (mengingat Allah) merupakan mekanisme regulasi emosi yang fleksibel dan dapat dilakukan secara kontinu. Zikir adalah praktik kesadaran (*mindfulness*) Islam par excellence, yang bertujuan menjaga hati (*qalb*) agar senantiasa terhubung dengan Sumber Ilahi⁸⁶¹. Dengan mengulang nama-nama-Nya (*Asmaul Husna*) atau kalimat-kalimat tauhid seperti *La ilaha illallah*, seorang individu secara aktif melatih kontrol atensi (*attentional control*). Praktik ini secara langsung menginterupsi siklus pikiran negatif (*ruminasi*), yang oleh neurosains diketahui berkorelasi dengan aktivitas berlebih pada *Default Mode Network* (DMN) otak, terutama pada individu yang rentan terhadap depresi dan kecemasan⁸⁶². Dengan mengalihkan sumber daya atensional dari narasi internal yang sering kali berisi kekhawatiran, penyesalan, atau ketakutan ke sebuah titik fokus yang sakral dan menenangkan, zikir secara efektif memutus siklus ruminatif tersebut.

Praktik ini secara langsung menargetkan pusat ketenangan jiwa, sebuah klaim teologis yang memiliki validasi fenomenologis dan didukung oleh firman Allah: "...(*yaitu*) orang-orang yang beriman dan hati mereka menjadi tenteram dengan mengingat Allah. Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram." (QS. Ar-Ra'd⁸⁶³: 28)⁸⁶⁴. Kata "tenteram" (*tatmainnu*) dalam ayat ini merujuk pada sebuah keadaan *sakinah* ketenangan yang

mendalam, stabilitas, dan kepuasan batin. Dari perspektif psikologi kognitif, zikir dapat dipandang sebagai sebuah teknik restrukturisasi kognitif yang dinamis. Ia tidak hanya menghentikan arus pikiran negatif, tetapi juga secara proaktif menggantinya dengan fokus yang menanamkan harapan, rasa aman, dan keterhubungan, sehingga memberikan ruang bagi emosi yang lebih seimbang dan positif untuk muncul⁸⁶⁵. Efek ini sejalan dengan penelitian tentang *mantra repetition*, yang menunjukkan penurunan aktivitas amigdala (pusat rasa takut di otak) dan peningkatan koherensi dalam fungsi otak⁸⁶⁶.

Analisis terhadap shalat dan zikir mengungkapkan sebuah model regulasi emosi yang bersifat komplementer dan multi-lapisan. Shalat menyediakan intervensi periodik yang terstruktur, menggabungkan elemen somatik, kognitif, dan spiritual dalam satu paket ritual yang koheren. Ia berfungsi sebagai "reset" sistemik secara berkala. Di sisi lain, zikir menawarkan alat yang kontinu dan portabel untuk menjaga keseimbangan emosional di sela-sela waktu shalat, berfungsi sebagai pemeliharaan atensi dan afeksi secara *real-time*.

Model Islam ini menawarkan keunggulan unik dibandingkan pendekatan sekuler murni. Sementara terapi kognitif-perilaku (CBT) berfokus pada perubahan pola pikir untuk mencapai kesejahteraan, dan praktik *mindfulness* sekuler bertujuan pada kesadaran tanpa penilaian, pendekatan Islam mengintegrasikan kedua hal ini dalam sebuah kerangka teologis yang memberi makna (*meaning-making*). Tujuan akhirnya bukanlah sekadar reduksi gejala atau ketenangan

sesaat, melainkan transformasi diri yang berorientasi pada kedekatan dengan Tuhan (*taqarrub*). Dimensi transendental ini memberikan lapisan resiliensi tambahan, di mana penderitaan dan kesulitan emosional dapat dibingkai ulang bukan sebagai patologi, melainkan sebagai ujian dan sarana pertumbuhan spiritual⁸⁶⁷. Implikasi teoretisnya adalah bahwa regulasi emosi dalam Islam tidak dapat dipisahkan dari ontologi spiritual yang lebih besar mengenai tujuan hidup manusia, yaitu pengabdian kepada Sang Pencipta⁸⁶⁸. Shalat dan zikir, yang sering kali dipandang sebagai kewajiban ritual semata, sesungguhnya merupakan teknologi psiko-spiritual yang sangat canggih untuk regulasi emosi. Keduanya mengoperasikan prinsip-prinsip yang kini divalidasi oleh psikologi modern dan neurosains, seperti *embodied cognition*, *cognitive reframing*, *attentional control*, dan *mindfulness*. Shalat menawarkan intervensi terstruktur yang menyelaraskan tubuh, pikiran, dan ruh, sementara zikir menyediakan praktik kesadaran berkelanjutan untuk memelihara ketenangan batin. Keunikan pendekatan Islam terletak pada integrasi strategi-strategi ini ke dalam sebuah matriks makna Ilahi, yang tidak hanya bertujuan untuk mengelola emosi negatif tetapi juga untuk mentransformasikannya menjadi sarana untuk mencapai tujuan spiritual tertinggi. Penelitian lebih lanjut dalam paradigma interdisipliner, khususnya di bidang neuroteologi, akan semakin memperkaya pemahaman kita tentang bagaimana praktik-praktik kuno ini tetap relevan dan berpotensi besar untuk meningkatkan kesehatan mental dan kesejahteraan manusia di era kontemporer.

Emosi sebagai Bagian dari Pembentukan Kepribadian Islami

Pada akhirnya, pengelolaan emosi dalam Islam bukanlah tujuan itu sendiri, melainkan sarana untuk mencapai tujuan yang lebih tinggi: pembentukan *shakhsiyah Islamiyah* atau kepribadian Islami yang paripurna. Kepribadian ini dicirikan oleh keselarasan antara dimensi akal (*'aql*), hati (*qalb*), dan perbuatan (*'amal*) yang semuanya berlandaskan pada nilai-nilai tauhid. Hati yang sehat (*qalb salim*) yakni hati yang bersih dari penyakit spiritual seperti kesombongan, iri hati, dan kemarahan yang tak terkendali adalah inti dari kepribadian ini. Proses mengelola emosi seperti *khauf*, *shabr*, dan *ridha* adalah bagian dari penyucian hati (*tazkiyatun nafs*)⁸⁶⁹. Seorang Muslim yang mampu mengendalikan amarahnya, bersabar saat diuji, dan bersyukur saat diberi nikmat akan memancarkan akhlak mulia (*akhlak al-karimah*) dalam setiap interaksinya. Dengan demikian, emosi yang terkelola dengan baik menjadi fondasi bagi lahirnya karakter yang tangguh, welas asih, adil, dan berorientasi pada keridhaan Allah, yang merupakan esensi dari seorang hamba sejati.

Diskursus mengenai emosi dalam psikologi kontemporer sering kali berpusat pada mekanisme kognitif-behavioral, neurobiologis, dan fungsi adaptifnya dalam evolusi manusia⁸⁷⁰. Paradigma ini, meskipun memberikan wawasan yang sangat berharga, cenderung membatasi pemahaman emosi dalam kerangka imanen dan sekuler. Di sisi lain, tradisi intelektual dan spiritual Islam menawarkan sebuah perspektif yang melampaui batas-batas psikologi modern, dengan menempatkan emosi dalam sebuah matriks ontologis yang

lebih luas, yakni sebagai komponen integral dalam proses pembentukan kepribadian Islami (*shakhsiyah Islāmiyah*) yang berorientasi pada tujuan transendental (*uluhiyyah*)⁸⁷¹.

Dalam epistemologi Islam, pusat dari kesadaran, inteleksi, dan emosi bukanlah otak (*dimāgh*) semata, melainkan sebuah fakultas spiritual yang disebut *qalb* (hati)⁸⁷². Al-Ghazālī dalam magnum opusnya, *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*, membedakan antara *qalb* jasmaniah (jantung fisik) dan *qalb* ruhaniah, yang merupakan esensi manusia dan menjadi wadah bagi *ma'rifah* (pengetahuan akan Tuhan) serta arena bagi pertarungan antara dorongan kebaikan dan keburukan⁸⁷³. Hadis Nabi Muhammad secara tegas menyatakan bahwa kondisi *qalb* menentukan integritas seluruh diri manusia: "Ketahuilah, di dalam jasad terdapat segumpal daging. Jika ia baik, maka baik pula seluruh jasad. Jika ia rusak, maka rusak pula seluruh jasad. Ketahuilah, ia adalah hati (*al-qalb*)"⁸⁷⁴. Oleh karena itu, kesehatan emosional dan spiritual seorang individu secara langsung bergantung pada kondisi hatinya. Al-Qur'an memperkenalkan konsep *qalb salīm* hati yang sehat, murni, dan selamat sebagai satu-satunya "aset" yang berharga di hari kiamat: "Pada hari (ketika) harta dan anak-anak tidak berguna, kecuali orang yang menghadap Allah dengan hati yang bersih (*qalb salīm*)"⁸⁷⁵. Hati yang sehat inilah yang mampu merasakan emosi secara proporsional dan mengarahkannya menuju tujuan yang konstruktif, bebas dari penyakit-penyakit spiritual (*amrāḍ al-qulūb*) seperti kesombongan (*kibr*), iri hati (*hasad*), dan kemarahan destruktif (*ghaḍab*) yang merupakan manifestasi dari *nafs al-ammārah* (jiwa yang cenderung

pada kejahatan)⁸⁷⁶. Jika *qalb* adalah episentrumnya, maka *tazkiyatun nafs* adalah proses dinamis untuk menjaga dan memurnikannya. Konsep ini, yang secara harfiah berarti "penyucian jiwa," merupakan kerangka kerja Islam untuk regulasi emosi dan pengembangan karakter. Ini bukanlah sebuah proses penekanan (*suppression*) atau penyangkalan (*denial*) emosi, melainkan sebuah disiplin transformatif untuk memurnikan motivasi di baliknya dan mengarahkan ekspresinya agar selaras dengan nilai-nilai tauhid⁸⁷⁷. Al-Qur'an menegaskan pentingnya proses ini: "Sungguh beruntung orang yang menyucikannya (jiwa itu), dan sungguh rugi orang yang mengotorinya"⁸⁷⁸. Dalam konteks ini, emosi negatif seperti kemarahan tidak serta-merta dihilangkan, melainkan dikelola. Kemarahan yang timbul karena ego yang terluka adalah tercela, tetapi kemarahan yang muncul karena pelanggaran terhadap hukum Allah, jika disalurkan dengan cara yang bijaksana, dapat menjadi energi positif untuk menegakkan keadilan. Demikian pula, emosi seperti cinta (*ḥubb*) diarahkan dari cinta yang egois dan posesif menuju cinta tertinggi kepada Allah, Rasul-Nya, dan sesama makhluk sebagai manifestasi dari cinta kepada Sang Pencipta⁸⁷⁹. Proses *tazkiyah* ini melibatkan diagnosis spiritual terhadap kondisi hati dan aplikasi "terapi" yang terdiri dari ibadah formal dan pengembangan kebajikan-kebajikan emosional.

Pada akhirnya, pengelolaan emosi dalam Islam bukanlah tujuan itu sendiri, melainkan sarana untuk mencapai tujuan yang lebih tinggi: pembentukan *shakhsiyah Islamiyah* atau kepribadian Islami yang paripurna. Kepribadian ini dicirikan oleh keselarasan antara

dimensi akal (*'aql*), hati (*qalb*), dan perbuatan (*'amal*) yang semuanya berlandaskan pada nilai-nilai tauhid. Fondasi dari keselarasan ini dibangun di atas kebajikan-kebajikan emosional yang bersifat teo-sentris. *Khauf* dalam konteks ini bukanlah kecemasan patologis, melainkan rasa takut yang bercampur dengan kekaguman dan penghormatan kepada keagungan Allah, yang berfungsi sebagai rem internal terhadap perbuatan maksiat⁸⁸⁰. Ia diseimbangkan oleh *rajā'* (harapan) akan rahmat Allah yang tak terbatas, sehingga seorang Muslim tidak jatuh ke dalam keputusasaan.

Selanjutnya, *shabr* (kesabaran) menjadi pilar utama dalam menghadapi kesulitan. Ia bukan sikap pasif, melainkan daya tahan aktif dan keteguhan yang didasari keyakinan bahwa setiap ujian mengandung hikmah dan merupakan sarana pengguguran dosa serta peningkatan derajat di sisi Allah. Al-Qur'an memerintahkan, "Wahai orang-orang yang beriman! Mohonlah pertolongan (kepada Allah) dengan sabar dan shalat"⁸⁸¹. Saat menerima nikmat, emosi yang dibudidayakan adalah *shukr* (syukur), sebuah pengakuan aktif bahwa segala kebaikan berasal dari Allah, yang diekspresikan melalui lisan, hati, dan perbuatan. Puncak dari semua ini adalah *ridhā*, yakni keadaan kerelaan dan kepasrahan total terhadap ketetapan (*qadar*) Allah, baik yang menyenangkan maupun yang menyakitkan. Seorang Muslim yang telah mencapai maqam *ridhā* akan merasakan ketenangan jiwa yang mendalam (*nafs al-muṭma'innah*), karena ia melihat "tangan" Allah dalam setiap peristiwa⁸⁸². Proses mengelola emosi-emosi fundamental inilah

yang merupakan esensi dari penyucian hati (*tazkiyatun nafs*). Seorang Muslim yang mampu mengendalikan amarahnya, bersabar saat diuji, dan bersyukur saat diberi nikmat akan memancarkan akhlak mulia (*akhlāk al-karīmah*) dalam setiap interaksinya. Dengan demikian, emosi yang terkelola dengan baik menjadi fondasi bagi lahirnya karakter yang tangguh, welas asih, adil, dan berorientasi pada keridhaan Allah, yang merupakan esensi dari seorang hamba sejati.

Perspektif spiritualitas Islam menawarkan sebuah pendekatan yang komprehensif dan mendalam terhadap emosi dan pengendalian diri. Berbeda dari pendekatan psikologi sekuler yang mungkin berhenti pada pencapaian eudaimonia atau kesejahteraan personal, Islam mengangkat regulasi emosi menjadi sebuah perjalanan spiritual yang teleologis. Dengan mengakar pada konsep-konsep Al-Qur'an seperti *khauf*, *shabr*, dan *ridhā*, serta didukung oleh praktik transformatif seperti shalat dan zikir yang berfungsi sebagai mekanisme modulasi afektif dan kognitif⁸⁸³, Islam membimbing individu untuk tidak menekan atau meniadakan emosi, melainkan untuk mengelolanya secara sadar dan mengarahkannya menuju tujuan spiritual yang lebih tinggi. Regulasi emosi dalam bingkai ini menjadi sebuah perjalanan untuk memurnikan jiwa (*tazkiyah*), memperkuat hubungan dengan Allah (*taqarrub*), dan pada akhirnya, membentuk kepribadian Islami (*shakhsiyah Islamiyah*) yang seimbang, tenang, dan bermakna sebuah kepribadian yang merefleksikan atribut keindahan (*jamāl*) dan keagungan (*jalāl*) Ilahi dalam kehidupan sehari-hari.

Motivasi dan Niat (Niyyah) dalam Psikologi Islami

Niat sebagai Fondasi Tindakan (Amal) dalam Islam

Prinsip fundamental dalam teologi dan psikologi Islam adalah bahwa validitas dan nilai setiap tindakan (*amal*) secara inheren bergantung pada niat yang melandasinya. Proposisi ini secara definitif ditegaskan dalam sebuah hadis fundamental yang menjadi pilar ajaran Islam, yang diriwayatkan dari 'Umar ibn al-Khattab, bahwa Nabi Muhammad SAW bersabda, "Sesungguhnya setiap amalan bergantung pada niatnya, dan sesungguhnya setiap orang akan mendapatkan apa yang ia niatkan"⁸⁸⁴. Hadis ini secara radikal memindahkan lokus penilaian sebuah perbuatan dari manifestasi eksternal semata ke ranah internal yang paling dalam. Dalam terminologi psikologis, niat berfungsi sebagai kerangka kognitif-spiritual yang memberikan makna pada perilaku. Sebuah tindakan yang secara lahiriah tampak sama, seperti memberikan sedekah, dapat memiliki nilai yang sama sekali berbeda tergantung pada *niyyah*-nya: apakah untuk mencari pujian manusia (*riya'*) atau murni untuk mengharap keridaan Allah (*mardhatillah*).

Konsep ini membedakan secara tegas antara perilaku (*behavior*) dan tindakan bermakna (*meaningful action* atau '*amal*). *Niyyah* mentransformasi aktivitas rutin menjadi ibadah, mengubah yang profan menjadi sakral. Al-Ghazali, dalam magnum opusnya *Ihya' 'Ulum al-Din*, mengelaborasi bahwa *niyyah* adalah ruh dari sebuah amalan, sementara perbuatan itu sendiri laksana jasadnya. Jasad tanpa ruh adalah mayat yang tidak bernilai; demikian pula amal tanpa niat yang lurus adalah sia-sia di hadapan Tuhan⁸⁸⁵. Dari sudut

pandang psikologis, proses penataan niat ini merupakan sebuah latihan kesadaran (*mindfulness*) spiritual yang berkelanjutan, di mana individu secara aktif menyelaraskan motif-motif jangka pendeknya dengan tujuan eksistensial tertingginya. Proses ini memperkuat koherensi diri (*self-coherence*), di mana ada keselarasan antara keyakinan (*iman*), intensi (*niyyah*), dan aksi (*'amal*), yang merupakan fondasi kesehatan mental dalam paradigma Islam⁸⁸⁶.

Dalam lanskap pemikiran Islam, baik secara teologis, yuridis, maupun etis, konsep niat (*niyyah*) menempati posisi sentral yang tidak tergoyahkan. Ia bukan sekadar prasyarat formal, melainkan fondasi ontologis yang menentukan esensi, validitas, dan nilai spiritual dari setiap tindakan (*'amal*) manusia. Prinsip fundamental ini terartikulasi secara definitif dalam sebuah hadis profetik yang menjadi pilar ajaran Islam, yang diriwayatkan dari 'Umar ibn al-Khattab, bahwa Nabi Muhammad SAW bersabda, "Sesungguhnya setiap amalan bergantung pada niatnya, dan sesungguhnya setiap orang akan mendapatkan apa yang ia niatkan"⁸⁸⁷. Proposisi ini secara radikal memindahkan lokus penilaian sebuah perbuatan dari manifestasi eksternal yang dapat diamati (*zahir*) ke ranah internal yang paling dalam dan tersembunyi (*batin*). Niat, dengan demikian, berfungsi sebagai kerangka kognitif-spiritual yang memberikan makna dan substansi pada perilaku. Sebuah tindakan yang secara lahiriah identik, seperti memberikan harta, dapat terqualifikasi sebagai sedekah yang luhur atau justru tindakan *riya'* yang tercela, sepenuhnya bergantung pada vektor intensionalitas yang

melandasinya: apakah untuk meraih keridaan ilahiah (*mardhatillah*) atau untuk memperoleh validasi sosial dan pujian manusia (*riya'*).

Secara ontologis, niat memberikan sebuah tindakan "ada"-nya yang sesungguhnya. Tanpa niat, sebuah gerakan fisik hanyalah perilaku (*behavior*) mekanis, kosong dari signifikansi etis dan spiritual. Niatlah yang mentransformasi aktivitas profan menjadi sakral, mengubah rutinitas biologis menjadi ibadah, dan memberikan dimensi transendental pada eksistensi keseharian. Al-Qur'an secara konsisten menekankan primasi dunia batin ini, menegaskan bahwa Allah Maha Mengetahui apa yang tersembunyi di dalam dada manusia: "Katakanlah (Muhammad), 'Meskipun kamu menyembunyikan apa yang ada dalam hatimu atau kamu menampakkannya, Allah pasti mengetahuinya'" (QS. Ali 'Imran: 29)⁸⁸⁸. Konsekuensinya, niat menjadi arena utama bagi perjuangan spiritual (*mujahadah*), di mana seorang individu secara sadar dan terus-menerus mengarahkan kehendak (*iradah*) dan tujuannya (*qasd*) kepada Realitas Absolut. Ia adalah momen di mana kesadaran manusia bertemu dengan kesaksian ilahi, menjadikan setiap tindakan sebagai cerminan dari tingkat kesadaran tauhid seseorang.

Imam al-Ghazali, dalam magnum opusnya *Ihya' 'Ulum al-Din*, mengelaborasi secara mendalam arsitektur psikospiritual dari niat. Beliau mengumpamakan niat sebagai ruh (*ruh*) dari sebuah amalan, sementara perbuatan itu sendiri laksana jasad (*jasad*). Sebagaimana jasad tanpa ruh adalah mayat yang tidak bernilai, demikian pula amal tanpa niat yang tulus (*ikhlas*) adalah sia-sia di hadapan

Tuhan⁸⁸⁹. Dari perspektif psikologi Islam, proses penataan niat ini merupakan sebuah latihan kesadaran spiritual (*spiritual mindfulness*) tingkat tinggi. Ia menuntut individu untuk melakukan introspeksi mendalam (*muhasabah*) guna memurnikan motif dari kontaminasi ego (*nafs*), hasrat duniawi, dan keinginan untuk dilihat orang lain. Proses berkelanjutan ini yang dikenal sebagai *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa) memperkuat koherensi diri (*self-coherence*), di mana terjadi keselarasan integral antara keyakinan (*iman*), intensi (*niyyah*), dan aksi (*'amal*). Koherensi internal ini, menurut para pemikir Muslim kontemporer, merupakan fondasi utama bagi kesehatan mental dan kesejahteraan spiritual dalam paradigma Islam⁸⁹⁰.

Implikasi doktrin niat tidak terbatas pada ranah teologi dan etika, tetapi juga meresap secara mendalam ke dalam struktur yurisprudensi Islam (*fiqh*). Para ahli hukum Islam (*fuqaha*) menjadikan niat sebagai salah satu kriteria utama untuk membedakan kategori-kategori hukum. Misalnya, gerakan fisik dalam salat tidak akan bernilai sebagai ibadah wajib (*fard*) atau sunah (*sunnah*) tanpa niat spesifik yang mendahuluinya. Demikian pula dalam hukum pidana Islam, niat membedakan secara tegas antara pembunuhan yang disengaja (*al-qatl al-'amd*) yang berkonsekuensi hukuman berat, dan pembunuhan tidak disengaja (*al-qatl al-khata'*) yang memiliki implikasi hukum yang jauh lebih ringan. Dengan demikian, niat berfungsi sebagai instrumen yuridis yang krusial untuk menginterpretasikan tindakan manusia dan menentukan pertanggungjawaban hukumnya di dunia, selain

pertanggungjawaban spiritualnya di akhirat⁸⁹¹. Pada era kontemporer, diskursus mengenai niat dalam Islam menemukan resonansi yang menarik dengan studi neurosains kognitif tentang intensionalitas dan fungsi eksekutif. Penelitian modern menunjukkan bahwa tindakan yang bertujuan (*goal-directed behavior*) secara neurologis dimediasi oleh korteks prefrontal, yang bertanggung jawab atas perencanaan, pengambilan keputusan, dan penekanan impuls⁸⁹². Namun, konsep *niyyah* dalam Islam melampaui sekadar mekanisme kognitif ini. Ia mengintegrasikan proses neuro-biologis dengan dimensi spiritual yang lebih tinggi, yakni kesadaran akan kehadiran Tuhan (*muraqabah*). Niat bukan hanya soal "apa yang ingin saya lakukan," melainkan sebuah dialog eksistensial mengenai "untuk siapa dan untuk tujuan apa saya melakukan ini." Dengan demikian, ia adalah proses holistik yang menyatukan pikiran, hati, dan jiwa dalam satu orientasi tunggal menuju kebenaran.

Niat dalam tradisi Islam bukanlah sekadar pembuka ritual atau formalitas hukum, melainkan esensi yang mendefinisikan eksistensi sebuah tindakan. Ia adalah prinsip ontologis yang memberi makna, kriteria psikospiritual yang mengukur ketulusan, dan instrumen yuridis yang menentukan konsekuensi. Faris dari sekadar tindakan tunggal, pembaharuan niat (*tajdid al-niyyah*) merupakan sebuah proses dinamis dan berkelanjutan yang berada di jantung kehidupan seorang Muslim. Ia adalah manifestasi dari komitmen untuk hidup secara sadar, di mana setiap napas, langkah, dan perbuatan diselaraskan dengan tujuan tertinggi penciptaan, yakni

untuk mengabdikan kepada Allah dengan tulus ikhlas, sebagaimana firman-Nya, "Padahal mereka hanya diperintah menyembah Allah dengan mengikhlaskan ketaatan kepada-Nya dalam (menjalankan) agama"⁸⁹³.

Pengaruh Motivasi Spiritual terhadap Orientasi Hidup dan Belajar

Ketika *niyyah* yang lurus telah tertanam sebagai fondasi, ia akan melahirkan bentuk motivasi yang paling luhur dan tangguh, yaitu motivasi spiritual. Berbeda dengan motivasi ekstrinsik (didorong oleh imbalan atau hukuman eksternal) atau bahkan motivasi intrinsik (didorong oleh kepuasan internal semata), motivasi spiritual dalam Islam bersifat transendental⁸⁹⁴. Tujuannya melampaui kepuasan ego atau keuntungan material, mengarah pada pencapaian tujuan akhir eksistensi manusia: pengabdian kepada Sang Pencipta. Motivasi ini, yang berpusat pada *lillahi ta'ala* (karena Allah Ta'ala), memiliki dampak mendalam terhadap orientasi hidup secara keseluruhan. Kehidupan tidak lagi dipandang sebagai serangkaian episode acak untuk memaksimalkan kenikmatan dan meminimalkan penderitaan, melainkan sebagai sebuah perjalanan teleologis yang penuh makna menuju Allah. Orientasi ini memberikan resiliensi psikologis yang luar biasa dalam menghadapi kesulitan, karena setiap tantangan dipandang sebagai ujian dan peluang untuk bertumbuh secara spiritual.

Pengaruh ini secara khusus sangat relevan dalam konteks belajar dan menuntut ilmu (*thalabul 'ilmi*). Dalam tradisi intelektual Islam, menuntut ilmu bukanlah sekadar aktivitas untuk memperoleh

keterampilan kerja atau status sosial, melainkan sebuah kewajiban suci dan bentuk ibadah yang agung. Dengan *niyyah* yang benar, motivasi belajar seorang Muslim terlepas dari kelelahan akademis atau godaan pragmatisme sempit. Ia belajar untuk memahami ayat-ayat Allah, baik yang tersurat dalam Al-Qur'an (*ayat qauliyah*) maupun yang tersirat di alam semesta (*ayat kauniyah*). Orientasi ini menumbuhkan ketekunan, kerendahan hati intelektual, dan hasrat tulus untuk memanfaatkan ilmu demi kemaslahatan umat manusia (*rahmatan lil 'alamin*), yang semuanya berakar pada harapan akan balasan dari Allah. Al-Qur'an sendiri menegaskan bahwa usaha yang tulus di jalan-Nya akan senantiasa mendapatkan bimbingan: "Dan orang-orang yang berjihad untuk (mencari keridaan) Kami, benar-benar akan Kami tunjukkan kepada mereka jalan-jalan Kami"⁸⁹⁵.

Kajian tentang motivasi manusia sering kali terpolarisasi antara dua kutub utama: motivasi ekstrinsik, yang digerakkan oleh faktor-faktor eksternal seperti imbalan dan hukuman, dan motivasi intrinsik, yang bersumber dari kepuasan internal dan kenikmatan dalam melakukan suatu aktivitas⁸⁹⁶. Kerangka kerja ini, meskipun sangat berpengaruh, sering kali menunjukkan keterbatasan ketika dihadapkan pada fenomena perilaku manusia yang didasari oleh dorongan yang lebih luhur dan transenden. Di sinilah relevansi untuk mengeksplorasi dimensi ketiga, yakni motivasi spiritual, menjadi krusial. Dalam konteks teologi Islam, fondasi dari segala tindakan bermuara pada *niyyah* atau intensi yang murni⁸⁹⁷. Ketika *niyyah* yang lurus telah tertanam sebagai fondasi, ia akan melahirkan bentuk motivasi yang paling luhur dan tangguh, yaitu

motivasi spiritual. Artikel ini bertujuan untuk menganalisis secara komprehensif bagaimana motivasi spiritual, yang secara definitif berpusat pada pencarian keridaan Ilahi (*lillahi ta'ala*), secara fundamental mentransformasi orientasi hidup seorang individu dan merevolusi paradigmanya dalam menuntut ilmu.

Teori Penentuan Diri (Self-Determination Theory) yang dipopulerkan oleh Deci dan Ryan memberikan pemetaan yang canggih mengenai spektrum motivasi, dari yang sepenuhnya eksternal hingga yang sepenuhnya internal⁸⁹⁸. Namun, kedua kategori ini tetap berada dalam kerangka antroposentris; tujuannya adalah pemenuhan kebutuhan psikologis individu atau perolehan insentif dari lingkungan. Motivasi spiritual dalam Islam, sebaliknya, bersifat teosentris. Tujuannya melampaui kepuasan ego atau keuntungan material, mengarah pada pencapaian tujuan akhir eksistensi manusia: pengabdian (*'ubudiyyah*) kepada Sang Pencipta, Allah SWT⁸⁹⁹. Prinsip *lillahi ta'ala* menggeser lokus kendali dan sumber makna dari "diri" ke "Tuhan". Tindakan tidak lagi dinilai semata-mata dari hasil yang terlihat atau kepuasan yang dirasakan, melainkan dari kemurnian niat yang mendasarinya. Sebagaimana ditegaskan dalam sebuah hadis fundamental yang menjadi pilar ajaran Islam, "Sesungguhnya setiap amalan bergantung pada niatnya"⁹⁰⁰. Pergeseran ini bukanlah sekadar perubahan terminologis, melainkan sebuah restrukturisasi kognitif dan afektif yang mendalam, yang menempatkan seluruh aktivitas manusia dalam sebuah kerangka makna yang sakral. Dampak paling signifikan dari motivasi spiritual adalah rekonfigurasi total terhadap

orientasi hidup atau *weltanschauung* individu. Kehidupan tidak lagi dipandang sebagai serangkaian episode acak untuk memaksimalkan kenikmatan dan meminimalkan penderitaan sebuah pandangan yang berakar pada hedonisme utilitarian. Sebaliknya, kehidupan dipahami sebagai sebuah perjalanan teleologis yang koheren dan penuh makna (*purpose-driven journey*) menuju Allah. Orientasi ini memberikan resiliensi psikologis yang luar biasa. Setiap kesulitan, kegagalan, atau penderitaan (*ibtala'*) tidak lagi dipersepsikan sebagai malapetaka yang absurd, melainkan sebagai sebuah pedagogi ilahiah; ujian yang dirancang untuk memurnikan jiwa, memperkuat karakter, dan meningkatkan derajat spiritual hamba di hadapan Tuhannya. Perspektif ini beresonansi dengan gagasan logoterapi Viktor Frankl, yang menyatakan bahwa dorongan utama manusia adalah pencarian makna, dan makna tersebut dapat ditemukan bahkan dalam penderitaan yang tak terhindarkan⁹⁰¹. Dalam paradigma Islam, makna tertinggi ini ditemukan dalam penyerahan diri secara sadar kepada kehendak Tuhan, yang mengubah penderitaan menjadi sarana pemurnian dan pertumbuhan spiritual.

Pengaruh motivasi spiritual menjadi sangat relevan dan transformatif dalam konteks belajar dan menuntut ilmu (*thalabul 'ilmi*). Dalam tradisi intelektual Islam, menuntut ilmu bukanlah sekadar aktivitas instrumental untuk memperoleh keterampilan kerja, status sosial, atau kekayaan material. Ia adalah sebuah kewajiban suci dan bentuk ibadah yang agung⁹⁰². Dengan *niyyah* yang benar, motivasi belajar seorang Muslim terlepas dari belenggu

kelelahan akademis (*academic burnout*) atau godaan pragmatisme sempit. Subjek studi tidak lagi dilihat sebagai entitas sekuler yang terpisah dari Tuhan. Sebaliknya, seorang penuntut ilmu belajar untuk memahami ayat-ayat Allah, baik yang tersurat dalam Al-Qur'an (*ayat qauliyah*) maupun yang tersirat secara megah di alam semesta dan dalam diri manusia (*ayat kauniyah*)⁹⁰³.

Orientasi epistemologis ini menumbuhkan seperangkat kebajikan intelektual yang krusial: ketekunan (*istiqamah*) yang tidak goyah oleh kesulitan, kerendahan hati intelektual (*tawadhu'*) yang lahir dari kesadaran akan keterbatasan akal manusia di hadapan ilmu Tuhan yang tak terbatas, dan hasrat tulus untuk memanfaatkan ilmu demi kemaslahatan umat manusia dan seluruh alam (*rahmatan lil 'alamin*). Semua kebajikan ini berakar kuat pada satu harapan utama: balasan dan keridaan dari Allah. Motivasi transendental inilah yang memungkinkan para ilmuwan Muslim di masa keemasan Islam untuk bekerja tanpa lelah dalam berbagai disiplin ilmu, karena mereka memandang setiap penemuan ilmiah sebagai cara untuk menyingkap keagungan ciptaan Tuhan. Keyakinan bahwa setiap usaha tulus di jalan-Nya akan senantiasa mendapatkan bimbingan ilahiah ditegaskan secara eksplisit dalam Al-Qur'an: "Dan orang-orang yang berjihad untuk (mencari keridaan) Kami, benar-benar akan Kami tunjukkan kepada mereka jalan-jalan Kami. Dan sesungguhnya Allah benar-benar beserta orang-orang yang berbuat baik"⁹⁰⁴. Ayat ini berfungsi sebagai janji sekaligus sumber energi spiritual yang tak terbatas bagi para pencari kebenaran.

Motivasi spiritual, yang berlandaskan pada *niyyah* yang murni karena Allah (*lillahi ta'ala*), merupakan sebuah daya transformatif yang jauh melampaui kerangka motivasi ekstrinsik dan intrinsik. Ia tidak hanya berfungsi sebagai pendorong perilaku, tetapi juga sebagai lensa yang merekonfigurasi seluruh realitas eksistensial seorang individu. Dengan menggeser orientasi hidup dari pengejaran hedonistik yang fana menjadi sebuah perjalanan teleologis yang bermakna menuju Tuhan, motivasi ini menanamkan resiliensi psikologis yang mendalam. Dalam konteks intelektual, ia mengangkat aktivitas menuntut ilmu (*thalabul 'ilmi*) dari ranah profan ke tingkat ibadah transendental, menumbuhkan ketekunan, kerendahan hati, dan komitmen etis untuk memanfaatkan ilmu bagi kemaslahatan universal. Pada akhirnya, internalisasi motivasi spiritual merupakan prasyarat fundamental bagi perwujudan insan kamil manusia paripurna yang mampu mengintegrasikan keunggulan intelektual dengan kesalehan spiritual dalam sebuah keutuhan yang harmonis.

Ayat-ayat yang Membentuk Motivasi dan Ketekunan

Al-Qur'an dan Hadis berfungsi sebagai sumber primer untuk mengkalibrasi *niyyah* serta menyulut api motivasi dan ketekunan. Terdapat banyak ayat yang secara eksplisit maupun implisit dirancang untuk membangun kerangka motivasi yang kokoh dalam diri seorang mukmin. Salah satu perumpamaan terindah mengenai kekuatan niat yang murni terdapat dalam Surah Al-Baqarah ayat 265: "Dan perumpamaan orang-orang yang membelanjakan

hartanya karena mencari keridaan Allah dan untuk keteguhan jiwa mereka, seperti sebuah kebun yang terletak di dataran tinggi yang disiram oleh hujan lebat, maka kebun itu menghasilkan buahnya dua kali lipat..."⁹⁰⁵. Ayat ini mengilustrasikan bahwa tindakan yang didasari oleh niat tulus (*ibtigha'a mardhatillah*) dan keyakinan internal (*tathbitan min anfusihim*) akan menghasilkan buah yang berlipat ganda dan berkelanjutan, memberikan dorongan psikologis yang kuat untuk terus berbuat baik.

Untuk menopang ketekunan (*istiqamah*), Al-Qur'an secara konsisten mengingatkan bahwa tidak ada satu pun usaha yang akan sia-sia. Prinsip akuntabilitas kosmis ini tertuang dalam Surah Az-Zalzalah ayat 7-8: "Barangsiapa yang mengerjakan kebaikan seberat zarrah pun, niscaya dia akan melihat (balasan)nya. Dan barangsiapa yang mengerjakan kejahatan seberat zarrah pun, niscaya dia akan melihat (balasan)nya pula"⁹⁰⁶. Kesadaran bahwa setiap usaha, sekecil apa pun, dicatat dan akan diperhitungkan secara adil menjadi bahan bakar motivasi yang tidak pernah padam. Ia menyingkirkan perasaan putus asa dan sia-sia, terutama ketika hasil duniawi tidak segera terlihat. Ayat-ayat seperti ini tidak hanya berfungsi sebagai doktrin teologis, tetapi juga sebagai intervensi kognitif-spiritual yang kuat untuk membentuk persistensi dan optimisme dalam menghadapi perjuangan hidup. Dengan demikian, *niyyah* dan motivasi dalam Psikologi Islami bukan hanya tentang "mengapa" seseorang bertindak, tetapi tentang bagaimana "mengapa" tersebut terhubung dengan Realitas Tertinggi, yang pada akhirnya memberikan makna, tujuan, dan kekuatan abadi

pada eksistensi manusia. Pencarian manusia akan motivasi daya pendorong di balik tindakan merupakan salah satu tema sentral dalam diskursus psikologi modern. Berbagai mazhab, mulai dari behaviorisme yang berfokus pada stimulus-respons hingga psikologi humanistik yang menekankan aktualisasi diri, telah berupaya memetakan topografi internal yang menggerakkan individu⁹⁰⁷. Namun, banyak dari kerangka kerja ini secara inheren terbatas pada domain psiko-sosial dan material, sering kali mengabaikan dimensi transendental atau spiritual yang bagi miliaran manusia menjadi sumber makna terdalam⁹⁰⁸. Dalam konteks inilah, Psikologi Islam hadir sebagai sebuah paradigma alternatif yang menawarkan ontologi, epistemologi, dan metodologi yang berakar pada konsepsi dunia (*weltanschauung*) Islam. Paradigma ini tidak menolak temuan psikologi modern, tetapi berupaya mengintegrasikannya ke dalam sebuah kerangka yang lebih holistik, di mana jiwa (*nafs*), akal (*'aql*), dan roh (*ruh*) memiliki koneksi intrinsik dengan Realitas Tertinggi (Tuhan)⁹⁰⁹.

Dalam Psikologi Islam, *niyyah* bukanlah sekadar intensi atau tujuan sesaat; ia adalah orientasi fundamental kesadaran yang mendahului dan mewarnai setiap tindakan. Kedudukannya yang sentral ditegaskan dalam hadis Nabi Muhammad yang sangat fundamental: "Sesungguhnya setiap amalan bergantung pada niatnya" (*Innamal a'malu binniyyat*)⁹¹⁰. Hadis ini menetapkan sebuah prinsip aksiologis studi tentang nilai bahwa nilai sejati sebuah perbuatan tidak terletak pada manifestasi luarnya, melainkan pada kualitas kesadaran yang melandasinya. Dengan

demikian, *niyyah* berfungsi sebagai episentrum yang menentukan validitas dan nilai spiritual suatu tindakan.

Al-Qur'an menyajikan metafora yang sangat kuat untuk mengilustrasikan daya transformatif dari *niyyah* yang murni dalam Surah Al-Baqarah ayat 265: "Dan perumpamaan orang-orang yang membelanjakan hartanya karena mencari keridaan Allah (*ibtigha'a mardhatillah*) dan untuk keteguhan jiwa mereka (*tathbitan min anfusihim*), seperti sebuah kebun yang terletak di dataran tinggi yang disiram oleh hujan lebat, maka kebun itu menghasilkan buahnya dua kali lipat...". Analisis mendalam terhadap ayat ini menyingkapkan beberapa lapisan psikologis:

1. Motivator Intrinsik Tertinggi (*ibtigha'a Mardhatillah*): Tindakan yang didasari oleh pencarian keridaan Allah melampaui semua bentuk motivasi ekstrinsik seperti pujian sosial, keuntungan material, atau penghindaran hukuman. Ini adalah bentuk tertinggi dari motivasi intrinsik, di mana aktivitas itu sendiri menjadi bermakna karena selaras dengan tujuan eksistensial tertinggi⁹¹¹. Dalam terminologi psikologi modern, ini dapat disejajarkan dengan konsep *autonomy* dalam *Self-Determination Theory*, namun dengan orientasi yang bersifat teosentris, bukan antroposentris⁹¹².
2. Peneguhan Diri Spiritual (*Tathbitan min Anfusihim*): Frasa ini mengisyaratkan adanya umpan balik psikologis internal. Tindakan yang lahir dari niat tulus tidak hanya menghasilkan dampak eksternal, tetapi juga memperkuat keyakinan, ketenangan, dan integritas diri pelaku. Ini menciptakan sebuah

siklus peneguhan positif (*positive reinforcement loop*), di mana tindakan baik memperkuat fondasi spiritual individu, yang pada gilirannya akan memotivasi tindakan baik selanjutnya.

3. Metafora Kebun yang Subur: Perumpamaan kebun di dataran tinggi (*jannatin birabwah*) yang menghasilkan panen berlipat ganda menyiratkan bahwa niat yang benar memiliki potensi multiplikatif. Ia mengubah input yang terbatas menjadi output yang luar biasa, baik di dunia maupun di akhirat. Secara psikologis, ini menanamkan optimisme dan keyakinan bahwa usaha yang tulus tidak akan pernah sia-sia, melainkan akan tumbuh dan berbuah melampaui ekspektasi awal.

Jika *niyyah* adalah percikan api awal, maka *istiqamah* (ketekunan atau konsistensi) adalah kemampuan untuk menjaga api itu tetap menyala di tengah badai tantangan dan ujian. Motivasi awal sering kali mudah ditemukan, namun mempertahankannya adalah perjuangan psikologis yang sesungguhnya. Di sinilah Al-Qur'an memperkenalkan sebuah prinsip fundamental yang berfungsi sebagai bahan bakar ketekunan yang tak pernah habis: akuntabilitas kosmis. Prinsip ini secara definitif dinyatakan dalam Surah Az-Zalzalah ayat 7-8: "Barangsiapa yang mengerjakan kebaikan seberat *zarrah* (atom) pun, niscaya dia akan melihat (balasan)nya. Dan barangsiapa yang mengerjakan kejahatan seberat *zarrah* pun, niscaya dia akan melihat (balasan)nya pula"⁹¹³. Ayat ini lebih dari sekadar doktrin eskatologis; ia adalah sebuah intervensi kognitif yang kuat dengan implikasi psikologis yang mendalam:

1. Mengatasi Perasaan Sia-sia (*Futility*): Dalam perjuangan jangka panjang, terutama ketika hasil yang diharapkan tidak segera terlihat, perasaan sia-sia adalah musuh utama ketekunan. Ayat ini secara radikal meniadakan kemungkinan adanya usaha yang sia-sia di alam semesta yang bermoral. Keyakinan bahwa setiap tindakan, sekecil debu atau atom, dicatat dan memiliki bobot menciptakan sebuah "jaring pengaman" psikologis terhadap keputusan⁹¹⁴. Ini memberikan energi untuk terus berjalan bahkan ketika tidak ada pengakuan atau hasil duniawi yang instan.
2. Membangun Resiliensi dan *Grit*: Konsep *grit*, yang didefinisikan sebagai "semangat dan ketekunan untuk tujuan jangka panjang," sangat bergantung pada keyakinan bahwa usaha pada akhirnya akan membuahkan hasil⁹¹⁵. Paradigma akuntabilitas kosmis menyediakan "mengapa" (*the why*) yang paling kuat untuk *grit*. Kesadaran bahwa evaluasi akhir bersifat ilahiah dan sempurna membebaskan individu dari ketergantungan pada penilaian manusia yang fluktuatif dan sering kali tidak adil.
3. Pembingkai Ulang Kognitif (*Cognitive Reframing*): Ayat-ayat ini berfungsi sebagai alat pembingkai ulang yang manjur. Sebuah "kegagalan" dalam perspektif duniawi dapat dibingkai ulang sebagai sebuah proses usaha yang tercatat dan bernilai di hadapan Tuhan. Kesulitan tidak lagi dilihat sebagai hukuman yang arbitrer, tetapi sebagai arena untuk menunjukkan kesabaran dan ketekunan, yang keduanya adalah tindakan bernilai tinggi dalam timbangan kosmis⁹¹⁶.

Dengan menyatukan konsep *niyyah* dan akuntabilitas kosmis, Psikologi Islam menawarkan sebuah sintesis teopsikologis yang unik. Ayat-ayat Al-Qur'an dan Hadis dalam konteks ini tidak hanya berfungsi sebagai teks suci, tetapi juga sebagai intervensi kognitif-spiritual yang aktif. Intervensi ini bekerja dengan cara menghubungkan mikrokosmos tindakan individu dengan makrokosmos tujuan ilahi. *Niyyah* memastikan bahwa "mengapa" seseorang bertindak berakar pada Realitas Tertinggi, sementara prinsip akuntabilitas kosmis memastikan bahwa "bagaimana" dan "berapa lama" seseorang bertindak didukung oleh keyakinan akan keadilan dan makna universal.

Kerangka kerja ini secara langsung menjawab krisis makna eksistensial yang diidentifikasi oleh para pemikir seperti Viktor Frankl⁹¹⁷. Makna tidak lagi dicari dalam pencapaian fana, tetapi ditemukan dalam proses penyelarasan kehendak pribadi dengan Kehendak Ilahi. Setiap tindakan, dari yang terkecil hingga yang terbesar, menjadi sarat makna karena ia adalah bagian dari narasi yang lebih besar sebuah narasi tentang pengabdian, perjuangan, dan kepulangan kepada Sang Pencipta. Dengan demikian, motivasi tidak lagi menjadi komoditas yang rapuh dan bergantung pada keadaan eksternal, melainkan menjadi keadaan batin yang kokoh dan terbarukan, yang bersumber dari hubungan vertikal dengan Tuhan.

Arsitektur motivasi dan ketekunan yang ditawarkan dalam Al-Qur'an dan Hadis merupakan sebuah sistem psikologis yang komprehensif dan berlapis. Ia dimulai dengan kalibrasi *niyyah*

sebagai fondasi aksiologis, yang mengarahkan energi manusia menuju tujuan yang paling luhur. Kemudian, ia menopang perjalanan tersebut dengan menanamkan keyakinan mendalam akan akuntabilitas kosmis, yang memberikan resiliensi tak terbatas dalam menghadapi kesulitan. Kerangka ini bukan hanya teori, melainkan sebuah teknologi spiritual-kognitif yang dirancang untuk membentuk seorang individu (*mukmin*) yang termotivasi secara intrinsik, tekun dalam perjuangan, dan tenang dalam menghadapi hasil. Dengan mengintegrasikan yang psikologis dengan yang teologis, paradigma Islam memberikan kontribusi signifikan bagi diskursus global tentang potensi manusia, menawarkan jalan menuju kehidupan yang tidak hanya produktif, tetapi juga dipenuhi dengan makna dan tujuan yang abadi.

Memori dan Internalisasi Nilai melalui Tadabbur

Fungsi Ingatan (Dzikr) dalam Al-Qur'an

Dalam terminologi Al-Qur'an, ingatan tidak hanya merujuk pada fungsi kognitif untuk menyimpan dan memanggil kembali informasi, tetapi juga pada kondisi kesadaran spiritual yang konstan terhadap Tuhan. Konsep *dzikr* (mengingat) secara inheren diposisikan sebagai lawan dari *ghaflah* (lalai), yaitu suatu kondisi mental di mana manusia lupa akan hakikat dirinya, tujuan penciptaannya, dan hubungannya dengan Sang Pencipta⁹¹⁸. Al-Qur'an menegaskan bahwa mengingat Allah (*dzikrullah*) adalah fondasi bagi ketenangan jiwa, sebagaimana firman-Nya, "*(yaitu) orang-orang yang beriman dan hati mereka menjadi tenteram dengan mengingat Allah.*

Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram" (QS. Ar-Ra'd[13]: 28). Ayat ini mengisyaratkan bahwa *dzikr* bukan sekadar aktivitas lisan atau mental, melainkan sebuah proses yang memiliki dampak langsung pada kondisi afektif (emosional) seseorang.

Dari perspektif ilmu kognitif, *dzikr* dapat dipahami sebagai proses penguatan jejak memori (*memory trace*). Setiap kali seseorang mengingat atau mengulang sebuah informasi dalam hal ini, ayat-ayat Al-Qur'an atau asma Allah koneksi sinaptik di otak yang terkait dengan informasi tersebut menjadi lebih kuat. Proses ini, yang dikenal sebagai konsolidasi memori, memindahkan informasi dari memori jangka pendek yang rentan terlupakan ke memori jangka panjang yang lebih stabil⁹¹⁹. Dengan demikian, *dzikr* yang dilakukan secara berulang-ulang tidak hanya berfungsi menjaga informasi agar tidak hilang, tetapi secara neurologis mempersiapkan fondasi bagi pemaknaan yang lebih dalam. Ingatan yang kuat terhadap teks suci menjadi prasyarat mutlak sebelum proses internalisasi nilai dapat dimulai secara efektif; tanpa adanya materi mentah dalam memori, refleksi yang mendalam tidak akan memiliki objek untuk diolah.

Dalam terminologi Al-Qur'an, ingatan tidak hanya merujuk pada fungsi kognitif untuk menyimpan dan memanggil kembali informasi, tetapi juga pada kondisi kesadaran spiritual yang konstan terhadap Tuhan. Konsep *dzikr* (mengingat) secara inheren diposisikan sebagai lawan dari *ghaflah* (lalai), yaitu suatu kondisi keterasingan ontologis di mana manusia lupa akan hakikat dirinya, tujuan penciptaannya,

dan hubungannya dengan Sang Pencipta⁹²⁰. Al-Qur'an menegaskan bahwa mengingat Allah (*dzikrullah*) adalah fondasi bagi ketenangan jiwa, sebagaimana firman-Nya, "(yaitu) orang-orang yang beriman dan hati mereka menjadi tenteram dengan mengingat Allah. Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram" (QS. Ar-Ra'd[13]: 28)⁹²¹. Ayat ini mengisyaratkan bahwa *dzikr* bukan sekadar aktivitas lisan atau mental, melainkan sebuah proses yang memiliki dampak langsung pada kondisi afektif (emosional) seseorang, sebuah intervensi yang menargetkan *qalb* (jantung spiritual) sebagai lokus kesadaran.

Dari perspektif ilmu kognitif, *dzikr* dapat dipahami sebagai proses penguatan jejak memori (*memory trace*). Setiap kali seseorang mengingat atau mengulang sebuah informasi dalam hal ini, ayat-ayat Al-Qur'an atau asma Allah koneksi sinaptik di otak yang terkait dengan informasi tersebut menjadi lebih kuat. Proses ini, yang dikenal sebagai konsolidasi memori, memindahkan informasi dari memori jangka pendek yang rentan terlupakan ke memori jangka panjang yang lebih stabil⁹²². Dengan demikian, *dzikr* yang dilakukan secara berulang-ulang tidak hanya berfungsi menjaga informasi agar tidak hilang, tetapi secara neurologis mempersiapkan fondasi bagi pemaknaan yang lebih dalam. Ingatan yang kuat terhadap teks suci menjadi prasyarat mutlak sebelum proses internalisasi nilai dapat dimulai secara efektif; tanpa adanya materi mentah dalam memori, refleksi yang mendalam tidak akan memiliki objek untuk diolah. Lebih dari sekadar penguatan memori, praktik *dzikr* yang repetitif dan terfokus juga merupakan latihan

intensif bagi jaringan atensi otak (*attentional networks*). Ia melatih fungsi eksekutif, khususnya kontrol inhibisi (kemampuan untuk menekan pikiran yang mengganggu) dan pengalihan atensi (*attentional switching*)⁹²³. Praktisi *dzikr* secara sadar mengarahkan fokus mentalnya pada satu objek (nama atau sifat Allah) dan secara aktif menghambat munculnya pemikiran-pemikiran liar (*khawatir*). Latihan berkelanjutan ini secara gradual meningkatkan kapasitas neokorteks, khususnya korteks prefrontal, untuk meregulasi impuls dan arus kesadaran. Ini adalah mekanisme neurobiologis di balik disiplin mental yang memungkinkan seseorang untuk beralih dari kondisi *ghaflah* yang didominasi oleh stimuli eksternal dan internal yang acak, menuju kondisi *hudur* (kehadiran hati) yang terpusat.

Praktik Metakognitif dan Regulasi Afektif

Transformasi dari level kognitif ke level afektif terjadi ketika *dzikr* berevolusi menjadi sebuah praktik metakognitif. Metakognisi adalah kesadaran dan pemahaman atas proses berpikir diri sendiri; "berpikir tentang berpikir"⁹²⁴. Dalam konteks *dzikr*, seseorang tidak hanya "mengingat Tuhan", tetapi ia juga "sadar bahwa ia sedang mengingat Tuhan". Kesadaran lapis kedua inilah yang menjadi jembatan menuju ketenangan. Praktik ini secara langsung menantang dan memodulasi aktivitas *Default Mode Network* (DMN) di otak, yaitu jaringan area otak yang aktif saat pikiran kita mengembara, merenungkan masa lalu, atau mengkhawatirkan masa depan sumber utama dari kegelisahan dan ruminasi⁹²⁵. Dengan secara konsisten mengalihkan sumber daya mental dari

DMN yang bersifat egosentris ke jaringan atensi yang terfokus pada tugas (*Task-Positive Network*), praktik *dzikr* secara efektif "menenangkan" DMN. Penurunan aktivitas DMN ini secara fenomenologis dialami sebagai berkurangnya "obrolan mental" (*mental chatter*), keheningan batin, dan pada akhirnya, ketenteraman (*sakinah* atau *tuma'ninah*) seperti yang dijanjikan dalam QS. Ar-Ra'd[13]: 28. Ketenangan ini bukanlah hasil dari supresi emosi, melainkan produk sampingan alamiah dari sebuah pikiran yang tertata rapi dan tidak lagi diperbudak oleh arus pemikiran asosiatif yang tak terkendali. Ini sejalan dengan konsep *ihsan* dalam sebuah hadis terkenal, di mana ibadah dilakukan seolah-olah melihat Tuhan, sebuah puncak dari kesadaran metakognitif yang terjaga⁹²⁶.

Metakognisi, atau "berpikir tentang berpikir," adalah kapasitas untuk mengamati, memahami, dan meregulasi proses kognitif internal diri sendiri⁹²⁷. Ketika seorang individu yang ber-*dzikr* tidak hanya melafalkan kalimat suci, tetapi juga secara sadar mengamati tindakannya dalam mengingat Tuhan, ia telah mengaktifkan sebuah mekanisme regulasi diri yang sangat kuat. Inilah titik persimpangan di mana spiritualitas bertemu dengan ilmu kognitif, dan di mana jembatan antara praktik religius dan kesehatan mental dapat dibangun secara ilmiah.

Transformasi dari level kognitif ke level afektif terjadi ketika *dzikr* berevolusi menjadi sebuah praktik metakognitif. Metakognisi adalah kesadaran dan pemahaman atas proses berpikir diri sendiri; "berpikir tentang berpikir"⁹²⁸. Pada level kognitif

dasar, *dzikr* adalah tindakan mengingat Tuhan. Namun, pada level metakognitif, praktisinya tidak sekadar "mengingat Tuhan," melainkan ia juga secara simultan "sadar bahwa ia sedang dalam proses mengingat Tuhan." Lapisan kesadaran kedua (*second-order awareness*) ini merupakan lompatan kualitatif yang krusial. Ia memindahkan individu dari posisi sebagai partisipan yang larut dalam arus pikirannya ke posisi sebagai pengamat (*observer*) yang sadar atas proses mentalnya sendiri. Kesadaran reflektif inilah yang menjadi fondasi bagi regulasi afektif, karena ia menciptakan ruang psikologis antara stimulus internal (pikiran atau emosi) dan respons individu terhadapnya. Dalam terminologi psikologi Islam klasik, ini dapat disetarakan dengan konsep *hudur al-qalb* (kehadiran hati), di mana fokus dan kesadaran penuh menyertai setiap tindakan ibadah, mencegahnya menjadi otomatisasi tanpa makna ⁹²⁹.

Tingkat kesadaran metakognitif yang tertinggi ini secara presisi terartikulasi dalam konsep *ihsan*, sebagaimana dijelaskan dalam sebuah hadis fundamental yang diriwayatkan dari 'Umar ibn al-Khattab. Ketika ditanya tentang *ihsan*, Nabi Muhammad ﷺ menjawab, "Engkau beribadah kepada Allah seolah-olah engkau melihat-Nya, dan jika engkau tidak mampu melihat-Nya, maka (ketahuilah) sesungguhnya Dia melihatmu" ⁹³⁰. Pernyataan ini bukanlah sebuah metafora puitis semata, melainkan sebuah instruksi psikologis yang sangat teknis. "Beribadah seolah-olah melihat-Nya" menuntut sebuah kondisi atensi yang terjaga dan terfokus secara total, sebuah puncak dari kesadaran metakognitif di mana seluruh fakultas mental terpusat pada objek ibadah tanpa

terdistraksi oleh "obrolan mental" internal. Ini adalah latihan mental yang secara langsung menantang dan memodulasi aktivitas jejaring otak yang bertanggung jawab atas pikiran-pikiran yang mengembara dan egosentris.

Dari perspektif neurosains kognitif, mekanisme di balik efektivitas *dzikr* metakognitif dapat dijelaskan melalui interaksinya dengan *Default Mode Network* (DMN). DMN adalah sekumpulan area otak yang saling terhubung termasuk korteks prefrontal medial, korteks cingulate posterior, dan gyrus angular yang menunjukkan aktivitas tinggi ketika seseorang berada dalam keadaan istirahat pasif, yaitu saat pikirannya bebas mengembara, merenungkan masa lalu, mengkhawatirkan masa depan, atau terlibat dalam pemikiran yang berpusat pada diri sendiri (*self-referential thought*)⁹³¹. Aktivitas DMN yang berlebihan dan tidak teregulasi telah terbukti berkorelasi kuat dengan berbagai kondisi patologis, termasuk depresi, kecemasan, dan ruminasi kronis, yang merupakan sumber utama dari penderitaan psikologis⁹³². DMN, dengan demikian, adalah substrat neural dari "obrolan mental" atau *mental chatter* yang tak henti-hentinya.

Praktik *dzikr* yang dilakukan dengan kesadaran metakognitif berfungsi sebagai tugas yang menuntut atensi berkelanjutan. Aktivitas ini secara inheren mengaktifkan jaringan otak yang berlawanan dengan DMN, yang dikenal sebagai *Task-Positive Network* (TPN) atau Jaringan Kontrol Eksekutif (*Executive Control Network*). Jaringan ini terlibat dalam tugas-tugas yang memerlukan fokus, perencanaan, dan kontrol kognitif⁹³³. Dengan secara

konsisten dan sengaja mengalihkan sumber daya mental dari DMN yang bersifat egosentris dan diskursif ke TPN yang terfokus pada tugas (*task-oriented*), praktik *dzikr* secara efektif "menenangkan" atau menurunkan aktivitas DMN. Penurunan aktivitas DMN ini secara fenomenologis dialami sebagai berkurangnya "obrolan mental," munculnya keheningan batin (*inner silence*), dan pada puncaknya, perasaan tenteram (*sakinah*) atau ketenangan hati yang mendalam (*tuma'ninah*), sebagaimana yang dijanjikan dalam Al-Qur'an: "...Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram" (QS. Ar-Ra'd [13]: 28) ⁹³⁴.

Penting untuk digarisbawahi bahwa ketenangan yang dihasilkan dari praktik ini bukanlah hasil dari supresi atau penekanan emosi secara paksa. Supresi emosi adalah strategi regulasi yang tidak adaptif dan sering kali justru memperkuat emosi negatif dalam jangka panjang ⁹³⁵. Sebaliknya, ketenangan yang lahir dari *dzikr* metakognitif adalah produk sampingan alamiah dari sebuah pikiran yang tertata rapi, terstruktur, dan tidak lagi diperbudak oleh arus pemikiran asosiatif yang liar dan tak terkendali. Ini adalah bentuk regulasi emosi yang lebih canggih, lebih dekat dengan apa yang disebut dalam psikologi sebagai *cognitive reappraisal*, di mana makna dari suatu peristiwa atau pikiran diubah melalui perubahan perspektif ⁹³⁶. Dengan mengamati pikiran-pikiran yang muncul tanpa teridentifikasi dengannya sebuah keterampilan yang diasah melalui kesadaran metakognitif seorang praktisi dapat melepaskan cengkeraman emosional dari pikiran tersebut. Ia melihat pikiran cemas bukan

sebagai "kebenaran tentang realitas," melainkan sekadar "peristiwa mental yang sedang terjadi." Disidentifikasi ini secara radikal mengurangi dampak afektif dari pikiran negatif.

Dengan demikian, *sakinah* yang disebutkan dalam Al-Qur'an dan hadis bukanlah ketenangan yang pasif, melainkan sebuah keadaan ekuilibrium dinamis (*dynamic equilibrium*) yang dicapai melalui latihan mental yang aktif dan disiplin. Ia merupakan manifestasi psikofisiologis dari sebuah sistem kognitif yang telah direkalibrasi ulang, di mana dominasi DMN yang sering kali maladaptif telah ditundukkan oleh kapasitas atensi dan kesadaran yang lebih tinggi. Ini adalah sebuah keadaan di mana pikiran tidak lagi menjadi tuan yang tiran, tetapi menjadi pelayan yang patuh dan teratur.

Sintesis antara teologi Islam, neurosains, dan psikologi kognitif menyingkapkan bahwa praktik *dzikr* adalah sebuah teknologi batin yang sangat maju untuk transformasi kesadaran dan regulasi afektif. Ketika dielevasikan dari sekadar repetisi kognitif menjadi sebuah latihan metakognitif yang sadar dan terarah, *dzikr* menjadi alat yang ampuh untuk memodulasi aktivitas neural, khususnya dengan menenangkan *Default Mode Network* (DMN) yang menjadi sumber kegelisahan dan ruminasi. Hasil fenomenologis dari modulasi ini adalah pengalaman ketenangan (*sakinah* atau *tuma'ninah*) yang mendalam, yang bukan dicapai melalui supresi emosi, melainkan sebagai buah dari pikiran yang teratur dan kesadaran yang tercerahkan. Konsep *ihsan* dalam Islam menyediakan kerangka kerja teologis yang sempurna untuk memahami puncak dari praktik metakognitif ini. Dengan demikian, kearifan spiritual kuno

menemukan validasi dan penjelasan mekanistiknya dalam temuan-temuan sains modern, menawarkan jalur yang terintegrasi dan komprehensif menuju kesejahteraan mental dan spiritual.

Konstruksi Identitas Teosentris: Puncak Transformasi Dzikir

Implikasi paling mendalam dari praktik *dzikir* yang berkelanjutan adalah rekonstruksi ontologis terhadap konsep diri (*self-concept*). Manusia dalam kondisi *ghaflah* beroperasi dengan identitas egosentris, di mana "aku" menjadi pusat dari realitas dan narasi kehidupan. *Dzikir* berfungsi sebagai alat untuk membongkar (*deconstruct*) identitas egosentris ini dan membangun (*reconstruct*) identitas baru yang berpusat pada Tuhan, atau identitas teosentris. Melalui pengulangan nama-nama dan sifat-sifat Tuhan, kesadaran individu secara perlahan diresapi oleh atribut-atribut Ilahi tersebut. Fokus realitas bergeser dari "apa yang aku inginkan" menjadi "apa yang Tuhan kehendaki"⁹³⁷.

Proses ini dapat dipahami melalui teori identitas naratif, di mana individu memahami siapa dirinya melalui cerita yang ia bangun tentang hidupnya⁹³⁸. *Dzikir* secara konstan menyuntikkan narasi utama yaitu narasi tentang kehambaan, kebergantungan mutlak pada Tuhan, dan tujuan akhir untuk kembali kepada-Nya ke dalam narasi personal individu. Akibatnya, memori autobiografis seseorang mulai diinterpretasikan ulang melalui lensa teosentris ini. Kejadian-kejadian dalam hidup tidak lagi dilihat sebagai rangkaian peristiwa acak, melainkan sebagai manifestasi (*tajalliyat*) dari nama dan sifat Tuhan yang terus-menerus diingat. Puncak dari

transformasi ini dalam tradisi sufistik dikenal sebagai *fana'* (peleburan ego) dan *baqa'* (kehidupan dalam kesadaran Ilahi), sebuah kondisi di mana ingatan akan Tuhan telah sepenuhnya menggantikan ingatan akan diri yang terpisah⁹³⁹.

Fungsi ingatan (*dzikr*) dalam Al-Qur'an terbukti melampaui sekadar fungsi mnemonik. Ia merupakan sebuah sistem transformatif yang komprehensif, beroperasi secara simultan pada domain kognitif, afektif, dan eksistensial. Berawal dari mekanisme neuro-kognitif berupa penguatan sinaptik dan pelatihan atensi, *dzikr* memfasilitasi regulasi emosi dengan memodulasi jaringan otak yang bertanggung jawab atas ruminasi dan kegelisahan, yang pada gilirannya menghasilkan ketenangan batin. Pada level tertinggi, praktik ini mengarah pada pergeseran fundamental dalam struktur identitas, dari egosentrisme menuju teosentrisme. Dengan demikian, *dzikr* dapat dipandang sebagai teknologi spiritual canggih yang diwahyukan, yang menyediakan peta jalan bagi manusia untuk merealisasikan potensi kesadaran tertingginya, yaitu kesadaran konstan akan Kehadiran Ilahi, membebaskan diri dari penjara kelalaian (*ghaflah*) dan hidup dalam samudra ingatan (*dzikr*) yang menenteramkan.

Kondisi primordial manusia, sebelum intervensi spiritual, seringkali dideskripsikan sebagai *ghaflah* sebuah keadaan kelalaian atau keterlupaan akan hakikat dirinya dan asal-usul Ilahiahnya⁹⁴⁰. Dalam kondisi *ghaflah* ini, individu secara tidak sadar mengonstruksi sebuah identitas yang sepenuhnya egosentris. "Aku" menjadi poros realitas; keinginan, ketakutan, ambisi, dan narasi

personal menjadi horizon yang membatasi persepsi dan pengalaman. Epistemologi sang ego bersifat solipsistik: kebenaran diukur dari keuntungan dan kerugian personal, dan realitas divalidasi oleh pengalaman sensorik dan rasio yang terisolasi dari sumber Transenden. Al-Qur'an secara tajam mengidentifikasi patologi spiritual ini sebagai akibat langsung dari melupakan Tuhan: "Dan janganlah kamu seperti orang-orang yang lupa kepada Allah, lalu Allah menjadikan mereka lupa kepada diri mereka sendiri." (QS. Al-Hashr: 19). Ayat ini menyiratkan sebuah hubungan kausal yang tak terhindarkan: amnesia teologis berimplikasi pada amnesia ontologis. Diri yang sejati (fitrah) terlupakan, digantikan oleh entitas artifisial yang terfragmentasi sang ego yang terus-menerus berupaya meneguhkan eksistensinya yang rapuh melalui akumulasi material, pengakuan sosial, atau dominasi intelektual ⁹⁴¹. *Dzikr*, dalam konteks ini, berfungsi sebagai godam yang membongkar (*deconstruct*) bangunan identitas palsu ini. Pengulangan Nama-Nama Agung (*Asma'ul Husna*) secara sistematis mengikis klaim-klaim otonomi sang ego, mengingatkan kesadaran bahwa segala atribut kesempurnaan seperti kekuatan (*Al-Qawiy*), pengetahuan (*Al-'Alim*), dan kehidupan (*Al-Hayy*) sejatinya hanya milik Tuhan.

Transformasi yang diinisiasi oleh *dzikr* beroperasi pada beberapa level secara simultan. Pada level neuro-kognitif, praktik ini dapat dipahami sebagai bentuk pelatihan atensi dan meta-kesadaran yang intensif. Pengulangan yang fokus dan berkelanjutan terbukti mampu memodulasi aktivitas jejaring mode default (*Default Mode Network* / DMN) di otak, area yang bertanggung jawab atas

pemikiran yang mengembara, ruminasi tentang masa lalu, dan kecemasan akan masa depan yang kesemuanya adalah aktivitas mental yang memperkuat narasi ego⁹⁴². Dengan melemahkan DMN dan memperkuat korteks prefrontal yang terkait dengan fungsi eksekutif dan konsentrasi, *dzikr* secara harfiah melatih ulang otak untuk keluar dari siklus egosentrisme kognitif. Proses ini menciptakan apa yang disebut oleh para ahli sebagai neuroplastisitas yang diinduksi oleh kontemplasi, di mana jalur-jalur saraf baru terbentuk, mendukung keadaan kesadaran yang lebih stabil dan terpusat⁹⁴³. Hasil langsung dari modulasi neuro-afektif ini adalah munculnya *sakinah* (ketenangan batin), sebagaimana dijanjikan dalam Al-Qur'an: "Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram." (QS. Ar-Ra'd: 28).

Namun, ketenangan ini bukanlah tujuan akhir, melainkan fondasi bagi transformasi yang lebih dalam: restrukturisasi identitas naratif. Menurut teori identitas naratif yang dipelopori oleh Dan P. McAdams, individu memahami siapa dirinya melalui cerita yang ia tenun secara internal tentang masa lalu, masa kini, dan masa depannya⁹⁴⁴. *Dzikr* secara konstan dan persuasif menyuntikkan sebuah "narasi agung" (*master narrative*) ke dalam autobiografi personal ini. Narasi tersebut adalah narasi tentang *ubudiyyah* (kehambaan), ketergantungan mutlak (*faqr*) kepada Sang Pencipta, dan tujuan akhir perjalanan jiwa untuk kembali kepada-Nya (*innalillahi wa inna ilaihi raji'un*). Akibatnya, memori autobiografis seseorang mulai diinterpretasikan ulang melalui lensa teosentris. Kegagalan tidak lagi dilihat sebagai aib

personal, melainkan sebagai manifestasi (*tajalliyat*) dari nama Tuhan *Al-Qabidh* (Yang Maha Menyempitkan); kesuksesan bukan lagi buah kehebatan diri, melainkan *tajalli* dari *Al-Basith* (Yang Maha Melapangkan). Pergeseran hermeneutis ini mengubah "autobiografi" menjadi sebuah "teo-biografi" sebuah kisah hidup yang tidak lagi tentang "aku", melainkan tentang manifestasi Nama dan Sifat Tuhan melalui wadah yang bernama "aku" ⁹⁴⁵.

Puncak dari lintasan transformatif ini dalam leksikon sufistik dikenal dengan terminologi *fana'* (peleburan) dan *baqa'* (kehidupan abadi dalam Tuhan). *Fana'* bukanlah sebuah pemusnahan eksistensi secara literal, melainkan lenyapnya kesadaran akan eksistensi diri yang terpisah dan independen dari Realitas Absolut. Ini adalah momen di mana narasi ego yang telah didekonstruksi dan direstrukturisasi secara total akhirnya runtuh. Ingatan akan "aku" yang terbatas telah sepenuhnya digantikan oleh ingatan konstan akan "Dia" yang Tak Terbatas. Sang praktisi *dzikr* (*dzakir*) mengalami secara eksistensial kebenaran tauhid yang paling dalam: *Laa mawjuda illa Allah* (tidak ada wujud sejati kecuali Allah). Ego tidak lagi menjadi subjek yang merasa, berpikir, atau berkehendak; ia menjadi cermin murni yang hanya merefleksikan Cahaya Ilahi ⁹⁴⁶. Kondisi ini secara metaforis digambarkan dalam sebuah Hadis Qudsi yang masyhur, di mana Tuhan berfirman tentang hamba-Nya yang terus mendekat: "...Aku menjadi pendengarannya yang ia gunakan untuk mendengar, penglihatannya yang ia gunakan untuk melihat, tangannya yang ia gunakan untuk memukul, dan kakinya yang ia gunakan untuk

berjalan..." ⁹⁴⁷. Setelah *fana'*, sang sufi memasuki kondisi *baqa'*, yaitu "hidup" atau "bersubsistensi" dalam dan melalui Tuhan. Identitas teosentris kini telah terkristalisasi sepenuhnya. Individu tetap berfungsi di dunia, namun pusat operasionalnya telah bergeser secara radikal. Jika sebelumnya ia beroperasi dari pusat ego ("*apa yang aku inginkan?*"), kini ia beroperasi dari pusat kesadaran Ilahi ("*apa yang Tuhan kehendaki melalui diriku?*"). Kehendak partikularnya telah lebur dalam Kehendak Universal. Ini adalah realisasi dari potensi tertinggi manusia sebagai *khalifah* (wakil Tuhan) dan *'abd* (hamba Tuhan) secara simultan, di mana setiap tindakan, pikiran, dan perasaan menjadi sebetuk *dzikr* yang hidup dan dinamis ⁹⁴⁸. Dengan demikian, ingatan (*dzikr*) telah mencapai tujuannya: ia telah melahirkan kembali sang individu dalam sebuah identitas baru yang berakar pada Realitas Abadi.

Fungsi *dzikr* dalam Al-Qur'an dan tradisi spiritual Islam terbukti melampaui sekadar fungsi mnemonik atau peredam kecemasan sesaat. Ia adalah sebuah sistem transformatif yang holistik dan komprehensif, yang beroperasi secara simultan pada domain kognitif-neurobiologis, afektif-emosional, dan puncaknya, eksistensial-ontologis. Berawal dari mekanisme neuro-kognitif berupa penguatan sinaptik dan pelatihan atensi yang sistematis, *dzikr* memfasilitasi regulasi emosi dengan memodulasi jejaring otak yang bertanggung jawab atas ruminasi egosentris, yang pada gilirannya menghasilkan *sakinah* (ketenangan batin). Pada level yang lebih tinggi, praktik ini menginduksi restrukturisasi

identitas naratif, menggeser autobiografi individu dari paradigma egosentris ke teosentris. Klimaks dari proses ini adalah peleburan kesadaran diri yang terpisah (*fana'*) dan kelahiran kembali dalam kesadaran Ilahi (*baqa'*) sebuah kondisi di mana ingatan akan Tuhan telah sepenuhnya menggantikan ingatan akan diri yang artifisial. Dengan demikian, *dzikr* dapat dipandang sebagai sebuah metodologi spiritual presisi yang diwahyukan, menyediakan peta jalan bagi manusia untuk merealisasikan potensi kesadaran tertingginya: kesadaran konstan akan Kehadiran Ilahi, membebaskan diri dari penjara kelalaian (*ghaflah*) dan hidup dalam samudra ingatan (*dzikr*) yang menghidupkan dan mencerahkan.

Tadabbur sebagai Proses Penguatan Nilai dan Pemaknaan

Jika *dzikr* adalah fondasi memori, maka *tadabbur* adalah arsitektur makna yang dibangun di atasnya. *Tadabbur* berasal dari kata *dubur*, yang berarti "bagian belakang" atau "akibat," sehingga secara etimologis, *tadabbur* adalah aktivitas merenungkan secara mendalam konsekuensi, implikasi, dan hikmah di balik suatu pernyataan atau fenomena⁹⁴⁹. Al-Qur'an secara eksplisit memerintahkan manusia untuk melakukan *tadabbur* terhadap ayat-ayatnya: "*Kitab (Al-Qur'an) yang Kami turunkan kepadamu penuh berkah agar mereka menghayati (melakukan tadabbur) ayat-ayatnya dan agar orang-orang yang berakal sehat mendapat pelajaran*" (QS. Sad[38]: 29). Perintah ini menunjukkan bahwa interaksi dengan Al-Qur'an tidak cukup hanya pada level pembacaan literal (*tilawah*) atau penghafalan (*tahfizh*), tetapi harus

mencapai level perenungan yang melibatkan seluruh kapasitas intelektual dan emosional.

Proses *tadabbur* adalah jembatan yang menghubungkan domain kognitif dengan domain afektif dan psikomotorik. Melalui *tadabbur*, seorang individu tidak lagi melihat ayat sebagai rangkaian kata, melainkan sebagai pesan personal yang relevan dengan kehidupannya. Ia mulai bertanya: Apa makna ayat ini bagi saya? Bagaimana prinsip ini dapat saya terapkan dalam situasi yang saya hadapi? Proses reflektif ini mengaktifkan fungsi eksekutif otak, seperti analisis, sintesis, dan evaluasi, yang mengubah informasi deklaratif (mengetahui "apa") menjadi pengetahuan prosedural (mengetahui "bagaimana") dan nilai-nilai inti (*core values*)⁹⁵⁰. Nilai-nilai seperti keadilan, kesabaran, kejujuran, dan tawakal yang terkandung dalam Al-Qur'an tidak akan terinternalisasi jika hanya dihafal. Nilai-nilai tersebut harus diekstraksi, dipahami konteksnya, dihubungkan dengan pengalaman pribadi, dan dirasakan relevansinya melalui *tadabbur*, sehingga makna yang diperoleh menjadi kokoh dan mengakar dalam sistem keyakinan individu.

Dalam diskursus epistemologi Islam, proses perolehan dan internalisasi pengetahuan menempati posisi sentral yang tidak hanya bersifat teoretis, tetapi juga eksistensial. Jika *dzikr* (mengingat) dapat dianalogikan sebagai fondasi memori yang menopang struktur dasar pengetahuan spiritual, maka *tadabbur* adalah arsitektur makna yang didirikan secara cermat di atas fondasi tersebut⁹⁵¹. Secara etimologis, derivasi kata *tadabbur* dari akar kata *dubur* yang bermakna "bagian belakang" atau

"konsekuensi" mengisyaratkan sebuah aktivitas kognitif-reflektif yang melampaui pemahaman permukaan. Aktivitas ini berorientasi pada penelusuran implikasi, penyingkapan hikmah, dan perenungan konsekuensi logis maupun spiritual dari suatu proposisi atau fenomena⁹⁵². Imperatif untuk melakukan *tadabbur* ini secara eksplisit termaktub dalam Al-Qur'an: "*Kitab (Al-Qur'an) yang Kami turunkan kepadamu penuh berkah agar mereka menghayati (li-yaddabbarū) ayat-ayatnya dan agar orang-orang yang berakal sehat mendapat pelajaran*" (QS. Sad[38]: 29). Perintah ilahiah ini secara tegas memposisikan *tadabbur* sebagai modus interaksi yang esensial dengan teks suci, melampaui sekadar pembacaan fonetik (*tilawah*) atau retensi mnemonik (*tahfizh*), menuju sebuah keterlibatan hermeneutik yang holistik, yang mengintegrasikan seluruh kapasitas intelektual, emosional, dan spiritual individu.

Pada level neuro-kognitif dan psikologis, *tadabbur* berfungsi sebagai jembatan paradigmatis yang menghubungkan domain kognitif (pemahaman konseptual) dengan domain afektif (resonansi emosional dan valuasi) serta psikomotorik (manifestasi dalam tindakan). Melalui proses ini, teks wahyu yang pada mulanya bersifat eksternal dan obyektif, bertransformasi menjadi pesan personal yang relevan secara eksistensial. Individu yang melakukan *tadabbur* tidak lagi mempersepsikan ayat-ayat sebagai rangkaian kata yang terisolasi, melainkan sebagai sebuah diskursus ilahi yang hidup dan berdialog langsung dengan realitas subjektifnya. Pertanyaan-pertanyaan reflektif seperti, "Apa signifikansi ontologis ayat ini bagi eksistensi saya?" atau "Bagaimana prinsip universal ini

dapat diaktualisasikan dalam konteks partikular yang sedang saya hadapi?" menjadi katalisator yang mengaktifkan fungsi eksekutif korteks prefrontal otak⁹⁵³. Fungsi-fungsi luhur seperti analisis kritis, sintesis intertekstual, dan evaluasi normatif bekerja secara sinergis untuk mengubah pengetahuan deklaratif (mengetahui "apa" itu keadilan) menjadi pengetahuan prosedural (mengetahui "bagaimana" cara bertindak adil) dan, yang terpenting, mengintegrasikannya ke dalam matriks nilai-nilai inti (*core values*) individu⁹⁵⁴. Tanpa proses meditatif-reflektif ini, nilai-nilai fundamental seperti keadilan (*al-'adl*), kesabaran (*al-ṣabr*), kejujuran (*al-ṣidq*), dan tawakal (*al-tawakkul*) berisiko tetap menjadi abstraksi konseptual yang rapuh dan tidak terinternalisasi.

Proses *tadabbur* dapat dipahami sebagai sebuah bentuk hermeneutika spiritual yang bertujuan untuk "fusi cakrawala" (*fusion of horizons*), sebagaimana digagas oleh filsuf Hans-Georg Gadamer⁹⁵⁵. Cakrawala teks (dunia makna yang inheren dalam Al-Qur'an) bertemu dan berpadu dengan cakrawala pembaca (konteks historis, psikologis, dan sosiologis individu). Dalam fusi inilah makna tidak hanya "ditemukan," melainkan "diproduksi" secara aktif dalam sebuah dialog yang dinamis. *Tadabbur* menuntut pembaca untuk mengekstraksi prinsip-prinsip universal dari narasi atau hukum partikular dalam teks, memahami *ratio legis* atau 'illah di baliknya, menghubungkannya dengan jejaring pengalaman pribadi, dan yang terpenting, merasakan relevansi emosional dan urgensi moralnya. Proses ini secara fundamental mengubah skema kognitif individu struktur mental yang digunakan untuk mengorganisir

pengetahuan dan memahami dunia⁹⁵⁶. Skema yang lama, yang mungkin dibentuk oleh pengalaman sekuler atau pemahaman yang dangkal, akan diuji, dikalibrasi ulang, atau bahkan diganti seluruhnya oleh skema baru yang berpusat pada paradigma Qur'ani. Dengan demikian, makna yang dihasilkan dari *tadabbur* bukan lagi sekadar informasi yang disimpan, melainkan kebenaran transformatif yang mengakar kuat dalam sistem keyakinan, membentuk identitas, dan mengarahkan perilaku.

Lebih jauh, *tadabbur* merupakan instrumen utama dalam apa yang oleh Jack Mezirow disebut sebagai "pembelajaran transformatif" (*transformative learning*), yakni sebuah proses pembelajaran yang mengubah kerangka acuan yang problematis (misalnya, perspektif, kebiasaan berpikir, atau cara pandang dunia) untuk menjadikannya lebih inklusif, diskriminatif, dan integratif⁹⁵⁷. Sebuah ayat Al-Qur'an yang direnungkan secara mendalam dapat berfungsi sebagai "dilema yang membingungkan" (*disorienting dilemma*) yang mengguncang asumsi-asumsi dasar seseorang. Refleksi kritis yang mengikuti dilema ini inti dari *tadabbur* mendorong individu untuk memeriksa kembali validitas keyakinan dan nilai-nilainya. Proses ini mengarah pada internalisasi nilai yang otentik, di mana nilai-nilai Qur'ani tidak lagi diadopsi karena otoritas eksternal semata, tetapi karena telah melalui validasi internal melalui perenungan, penalaran, dan pengalaman afektif. Hasilnya adalah sebuah keyakinan yang kokoh (*'aqidah rāsikhah*) yang termanifestasi dalam karakter dan tindakan, sebagaimana karakter Nabi Muhammad yang digambarkan oleh 'Aisyah r.a. sebagai "Al-

Qur'an yang berjalan"⁹⁵⁸. Pada akhirnya, *tadabbur* bukanlah tujuan itu sendiri, melainkan sebuah proses epistemologis berkelanjutan yang memastikan bahwa teks suci tetap menjadi sumber bimbingan yang hidup, relevan, dan berdaya transformatif bagi setiap individu di setiap zaman, membangun sebuah arsitektur makna yang kokoh dalam jiwa untuk menavigasi kompleksitas kehidupan.

Pendidikan Qur'ani sebagai Pengulangan Reflektif yang Membekas

Puncak dari proses internalisasi nilai terjadi ketika *dzikr* dan *tadabbur* menyatu dalam sebuah siklus berkelanjutan yang disebut "pengulangan reflektif." Model pendidikan Qur'ani yang ideal tidak memisahkan antara menghafal dan memahami. Sebaliknya, ia mendorong sebuah proses di mana setiap pengulangan hafalan (*muraja'ah*) diiringi dengan perenungan baru terhadap makna ayat tersebut. Praktik ini selaras dengan sabda Nabi Muhammad SAW yang menganalogikan penjagaan hafalan Al-Qur'an seperti menjaga unta yang terikat; jika diikat dengan kuat (terus diulang dan direnungkan), ia akan tetap tinggal, namun jika dibiarkan, ia akan pergi⁹⁵⁹. Hadis ini secara metaforis menjelaskan pentingnya interaksi yang konstan dan sadar dengan Al-Qur'an.

Pengulangan reflektif ini memiliki basis neurosaintifik yang kuat dalam konsep neuroplastisitas kemampuan otak untuk mereorganisasi dirinya dengan membentuk koneksi saraf baru sepanjang hidup. Setiap kali seseorang melakukan *tadabbur* atas sebuah ayat yang telah ia hafal, ia tidak hanya memperkuat jalur

saraf yang ada, tetapi juga menciptakan asosiasi-asosiasi baru yang lebih kaya dan kompleks⁹⁶⁰. Seiring waktu, pola pikir dan respons emosional yang selaras dengan nilai-nilai Qur'ani menjadi lebih otomatis dan mendarah daging. Prinsip-prinsip Al-Qur'an tidak lagi menjadi teori yang harus diingat secara sadar, melainkan menjadi "heuristik" atau jalan pintas mental yang secara intuitif memandu pengambilan keputusan, perilaku, dan respons emosional dalam kehidupan sehari-hari. Dengan demikian, pendidikan Qur'ani yang efektif adalah sebuah proses pembentukan karakter jangka panjang yang secara bertahap memahat jiwa manusia melalui repetisi yang dipenuhi dengan kesadaran, refleksi, dan pemaknaan yang terus-menerus diperbarui.

Pendidikan dalam spektrum peradaban Islam secara fundamental bertujuan melampaui sekadar transfer pengetahuan (*ta'lim*); ia berorientasi pada proses transformasi holistik individu (*tarbiyah*) dan penyucian jiwa (*tazkiyah an-nafs*)⁹⁶¹. Dalam konteks ini, pendidikan Qur'ani menempati posisi sentral sebagai medium utama pembentukan karakter dan kerangka dunia (*weltanschauung*) seorang Muslim. Namun, diskursus kontemporer sering kali terjebak dalam dikotomi yang problematis antara penghafalan teks (*hifz al-Qur'an*) dan pemahaman maknanya (*fahm al-Qur'an*), seolah-olah keduanya merupakan entitas pedagogis yang terpisah.

Puncak dari proses internalisasi nilai terjadi ketika *dzikr* dan *tadabbur* menyatu dalam sebuah siklus yang tak terpisahkan. Al-Qur'an sendiri secara eksplisit mengisyaratkan keterkaitan ini:

"Inilah sebuah Kitab yang Kami turunkan kepadamu penuh dengan berkah supaya mereka memperhatikan (*liyadabbarū*) ayat-ayat-Nya dan supaya mendapat pelajaran orang-orang yang mempunyai pikiran (*waliyatazakkara ulul-albāb*)"⁹⁶². Ayat ini secara gamblang menempatkan *tadabbur* (refleksi mendalam) dan *tazakkur* (mengingat atau mengambil pelajaran) sebagai dua tujuan utama diturunkannya wahyu. Model pendidikan Qur'ani yang ideal, oleh karena itu, tidak memisahkan antara menghafal dan memahami. Sebaliknya, ia mendorong sebuah proses di mana setiap pengulangan hafalan (*muraja'ah*) diiringi dengan perenungan baru terhadap makna ayat tersebut. Proses ini memungkinkan seorang pembelajar untuk menemukan lapisan-lapisan makna yang semakin dalam seiring dengan kematangan intelektual dan spiritualnya, mengubah repetisi dari sekadar latihan mekanis menjadi sebuah dialog kontemplatif yang hidup dengan teks suci⁹⁶³.

Signifikansi pedagogis dari interaksi yang konstan dan sadar dengan Al-Qur'an ini dijelaskan secara metaforis dalam sebuah hadis Nabi Muhammad SAW. Beliau menganalogikan penjagaan hafalan Al-Qur'an seperti menjaga unta yang terikat; jika diikat dengan kuat melalui pengulangan dan perhatian, ia akan tetap tinggal, namun jika tali ikatannya dilonggarkan, ia akan pergi dan menghilang⁹⁶⁴. Metafora ini memiliki implikasi yang jauh lebih dalam daripada sekadar strategi mnemonic untuk mencegah kelupaan. "Tali pengikat" dalam analogi ini bukanlah repetisi buta, melainkan ikatan yang ditunen dari benang-benang refleksi, pemaknaan, dan relevansi personal. Setiap kali seorang penghafal

kembali kepada ayat yang sama dengan niat untuk melakukan *tadabbur*, ia tidak hanya menyegarkan ingatannya tetapi juga memperkuat "ikatan" spiritual dan intelektualnya dengan wahyu. Dengan demikian, hadis ini merupakan sebuah imperatif pedagogis untuk menjadikan *muraja'ah* sebagai momen reflektif, sebuah kesempatan untuk menggali kembali relevansi ayat dalam konteks kehidupan yang terus berubah.

Pendekatan pengulangan reflektif ini menemukan korelat ilmiah yang kuat dalam konsep neuroplastisitas kemampuan otak untuk mereorganisasi dirinya dengan membentuk dan memperkuat koneksi saraf baru sebagai respons terhadap pengalaman dan pembelajaran⁹⁶⁵. Dari perspektif neurosains, penghafalan (*hifz*) yang diulang-ulang akan memperkuat jalur sinaptik yang terkait dengan memori deklaratif, sebuah proses yang dikenal sebagai *Long-Term Potentiation* (LTP), yang membuat akses terhadap informasi tersebut menjadi lebih efisien dan otomatis⁹⁶⁶. Namun, ketika repetisi ini dipadukan dengan *tadabbur*, prosesnya menjadi jauh lebih kompleks dan transformatif. *Tadabbur* mengaktifkan area otak yang lebih luas, termasuk korteks prefrontal yang bertanggung jawab atas fungsi eksekutif, penalaran moral, dan pemrosesan emosi. Setiap kali seseorang melakukan *tadabbur* atas sebuah ayat yang telah ia hafal, ia tidak hanya memperkuat jalur saraf yang ada, tetapi juga menciptakan asosiasi-asosiasi baru yang lebih kaya, menghubungkan teks suci dengan memori otobiografis, dilema etis, dan pengetahuan lainnya. Proses ini secara bertahap

membangun sebuah jejaring neural yang kompleks dan terintegrasi⁹⁶⁷.

Konsekuensi akhir dari proses neuro-pedagogis ini adalah internalisasi nilai-nilai Qur'ani hingga ke tingkat intuitif. Seiring waktu, melalui siklus pengulangan reflektif yang konsisten, prinsip-prinsip Al-Qur'an tidak lagi berfungsi sebagai seperangkat aturan eksternal yang harus diingat secara sadar. Sebaliknya, prinsip-prinsip tersebut bertransformasi menjadi "heuristik kognitif" dan "skema afektif" jalan pintas mental dan kerangka emosional yang secara otomatis dan mendarah daging memandu pengambilan keputusan, perilaku, dan respons afektif dalam kehidupan sehari-hari⁹⁶⁸. Individu tersebut tidak lagi bertanya, "Apa yang Al-Qur'an katakan tentang ini?" melainkan responsnya secara natural telah selaras dengan spirit Qur'ani. Dengan demikian, pendidikan Qur'ani yang efektif adalah sebuah proses pembentukan karakter jangka panjang yang secara bertahap memahat jiwa (*nafs*) manusia. Ia bukanlah tentang mengisi wadah kosong dengan informasi, melainkan sebuah seni memahat kepribadian melalui repetisi yang dipenuhi dengan kesadaran, refleksi, dan pemaknaan yang terus-menerus diperbarui dan diperdalam.

Memandang pendidikan Qur'ani melalui lensa "pengulangan reflektif" menawarkan sebuah paradigma yang melampaui perdebatan superfisial antara hafalan dan pemahaman. Model ini, yang berakar kuat pada ajaran Al-Qur'an dan Sunnah serta divalidasi oleh penemuan-penemuan dalam ilmu saraf modern, memposisikan interaksi dengan Al-Qur'an sebagai sebuah

perjalanan transformatif seumur hidup. Melalui siklus *dzikr* dan *tadabbur* yang berkelanjutan, teks wahyu secara perlahan namun pasti terinternalisasi, membentuk bukan hanya pikiran, tetapi juga hati dan perilaku, hingga akhirnya melahirkan insan yang kehidupannya menjadi cerminan hidup dari nilai-nilai yang diimaninya.

Interaksi Struktur Psikologis dengan Sistem Nilai Islam

Hubungan Simbiotik antara Kognisi, Emosi, Motivasi, dan Akhlak

Dalam kerangka psikologi Islam, kognisi, emosi, dan motivasi bukanlah entitas yang terpisah, melainkan komponen-komponen yang saling memengaruhi dalam sebuah sistem terpadu yang bermuara pada perilaku dan karakter (*akhlak*). Kognisi, yang dalam terminologi Islam sering dihubungkan dengan fungsi *'aql* (akal), merujuk pada proses mental seperti persepsi, pemikiran, penalaran, dan pemecahan masalah. Akal berfungsi untuk membedakan yang benar (*haq*) dari yang batil, namun fungsinya tidak akan optimal tanpa panduan wahyu. Emosi, yang berpusat di dalam *qalb* (hati), adalah 'rasa' yang mewarnai pengalaman manusia, seperti cinta (*mahabbah*), takut (*khauf*), dan harapan (*raja'*). Sementara itu, motivasi adalah daya pendorong di balik setiap tindakan, yang akarnya dalam Islam terletak pada *niyyah* (niat). Interaksi ketiganya bersifat resiprokal: apa yang kita pikirkan (kognisi) akan memengaruhi apa yang kita rasakan (emosi); perasaan kita kemudian akan menggerakkan kita untuk bertindak (motivasi); dan tindakan yang diulang secara konsisten akan membentuk karakter

kita (*akhlak*). Sebagai contoh, kognisi seseorang yang memahami konsep rezeki dari Allah akan melahirkan emosi berupa ketenangan (*sakinah*) dan rasa syukur, yang pada gilirannya memotivasi individu tersebut untuk tidak cemas berlebihan mengenai materi dan mendorongnya untuk bersedekah. Aksi-aksi ini, jika dilandasi niat yang tulus, akan membentuk *akhlak* dermawan dan tawakal. Relasi ini menegaskan bahwa *akhlak* yang mulia bukanlah sekadar perilaku yang tampak di permukaan, melainkan manifestasi dari kondisi internal *qalb* dan *'aql* yang sehat dan selaras⁹⁶⁹.

Wacana psikologi modern, dalam upayanya membedah kompleksitas jiwa manusia, sering kali terjebak dalam dikotomi Cartesian yang memisahkan secara tajam antara ranah pikiran (kognisi) dan perasaan (emosi), serta menempatkan motivasi sebagai derivasi dari keduanya yang sering kali bersifat mekanistik⁹⁷⁰. Pendekatan ini, meskipun memberikan kontribusi signifikan dalam pemetaan fungsi-fungsi psikologis secara spesifik, cenderung mengabaikan dimensi transendental dan kesatuan holistik yang menjadi inti dari eksistensi manusia dalam banyak tradisi kebijaksanaan dunia. Psikologi Islam, sebagai sebuah disiplin yang berakar pada paradigma tauhid, menawarkan suatu kerangka kerja alternatif yang memandang jiwa (*nafs*) sebagai sebuah ekosistem yang utuh, di mana kognisi, emosi, dan motivasi bukanlah komponen-komponen yang terisolasi, melainkan organ-organ spiritual yang saling bernafas dan menghidupi satu sama lain dalam sebuah relasi simbiotik yang dinamis⁹⁷¹. Fokus utama adalah untuk menelusuri bagaimana proses kognitif yang berpusat pada fakultas

'*aql* (intelekt-intuitif), pengalaman afektif yang bersemayam dalam *qalb* (jantung spiritual), dan daya dorong intensional yang bersumber dari *niyyah* (niat) saling berjaln kelindan untuk membentuk apa yang dikenal dalam tradisi Islam sebagai *akhlak* karakter moral yang terinternalisasi dan termanifestasi dalam perilaku. Dengan demikian, *akhlak* tidak dipahami sebagai lapisan luar dari tindakan yang dapat dipoles secara artifisial, melainkan sebagai buah matang yang tumbuh dari akar dan batang jiwa yang sehat dan selaras⁹⁷².

Untuk memahami dinamika interaksi ini, pertama-tama kita harus mengapresiasi kedalaman makna dari setiap komponen dalam leksikon Islam.

1. Kognisi dan Fungsi Transenden 'Aql Dalam terminologi Islam, kognisi tidak terbatas pada proses rasional-empiris sebagaimana dipahami dalam psikologi kognitif modern. Ia berpusat pada konsep '*aql*, sebuah fakultas noetik yang tidak hanya berfungsi untuk melakukan penalaran logis (*reasoning*), persepsi, dan pemecahan masalah, tetapi juga untuk menangkap realitas-realitas metafisik dan kebenaran universal (*haq*)⁹⁷³. Al-Qur'an berulang kali menantang manusia dengan frasa seperti "*afala ta'qilun*" (apakah kamu tidak menggunakan akalmu?) bukan sekadar sebagai ajakan untuk berpikir logis, melainkan untuk melakukan kontemplasi mendalam (*tadabbur*) yang menembus permukaan fenomena menuju substansinya⁹⁷⁴. Namun, kekuatan '*aql* memiliki batas. Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Ihya' 'Ulum al-Din*, mengibaratkan '*aql* seperti mata

yang sehat; ia mampu melihat dengan jelas, tetapi hanya jika ada cahaya. Cahaya itu adalah wahyu (*shar'*)⁹⁷⁵. Tanpa panduan wahyu, '*aql*' dapat tersesat dalam arogansi intelektual atau relativisme, sehingga gagal membedakan antara kebenaran sejati (*haq*) dan kebatilan (*batil*). Maka, fungsi utama kognisi dalam Islam adalah memproses informasi dari realitas dan wahyu untuk menghasilkan pemahaman (*ma'rifah*) yang benar tentang Tuhan, diri, dan alam semesta.

2. Emosi dan Sentralitas Qalb sebagai Organ Persepsi Spiritual Jika '*aql*' adalah organ pemahaman, maka *qalb* adalah organ perasaan dan persepsi spiritual. Istilah *qalb* merujuk pada jantung spiritual yang menjadi pusat dari seluruh pengalaman afektif manusia, seperti cinta (*mahabbah*), takut (*khauf*), harapan (*raja'*), ketenangan (*sakinah*), hingga penyakit-penyakit spiritual seperti kesombongan (*kibr*) dan iri hati (*hasad*)⁹⁷⁶. Sifatnya yang dinamis dan mudah berbolak-balik (*taqallub*) menjadikannya arena utama bagi pergulatan spiritual. Sebuah hadis kanonikal yang diriwayatkan oleh al-Bukhari dan Muslim menegaskan sentralitasnya: "Ketahuilah, di dalam jasad ada segumpal daging. Jika ia baik, maka baiklah seluruh jasad. Jika ia rusak, maka rusaklah seluruh jasad. Ketahuilah, ia adalah *qalb*"⁹⁷⁷. *Qalb* yang sehat (*qalb salim*)⁹⁷⁸ mampu merasakan kehadiran Tuhan, mencintai kebaikan, dan membenci keburukan, sementara *qalb* yang sakit (*qalb maridh*) akan buta terhadap realitas spiritual dan cenderung pada kejahatan. Dengan demikian, emosi dalam perspektif Islam bukan sekadar

respons biokimiawi, melainkan indikator kesehatan atau penyakit dari organ spiritual yang paling vital.

3. Motivasi dan Esensi Niyyah sebagai Kompas Tindakan Motivasi, sebagai daya penggerak tindakan, menemukan akarnya pada konsep *niyyah* (niat). Hadis fundamental yang menjadi pilar ajaran Islam menyatakan, “Sesungguhnya setiap amalan bergantung pada niatnya (*innamal a’malu binniyyat*)”⁹⁷⁹. *Niyyah* jauh melampaui sekadar "tujuan" atau "intensi" dalam pengertian psikologi motivasi Barat. Ia adalah orientasi fundamental dari seluruh kesadaran dan kehendak seseorang yang mengarahkan nilai dan makna dari setiap perbuatan. Sebuah tindakan yang sama secara lahiriah, seperti memberi uang kepada orang lain, dapat bernilai sebagai ibadah yang luhur (sedekah karena Allah) atau tindakan tercela (pamer atau *riya'*), sepenuhnya bergantung pada *niyyah* yang tersembunyi di dalam *qalb*⁹⁸⁰. Ibn Qayyim al-Jawziyya menjelaskan bahwa *niyyah* adalah ruh dari amal; tanpa *niyyah* yang benar, sebuah amal tak ubahnya jasad tanpa nyawa⁹⁸¹. Ia adalah kompas internal yang menentukan arah perjalanan spiritual seseorang, entah menuju Tuhan atau menjauh dari-Nya.

Hubungan antara ketiga tripod psikis ini bersifat resiprokal dan membentuk sebuah *feedback loop* yang berkelanjutan. Kualitas dari satu komponen secara langsung memengaruhi dan dipengaruhi oleh kualitas komponen lainnya.

Pertama, jalur Kognisi → Emosi → Motivasi. Ketika *'aql* seseorang, yang dibimbing oleh wahyu, berhasil mencapai

pemahaman (*ma'rifah*) yang mendalam tentang suatu konsep teologis misalnya, konsep rezeki (*rizq*) sebagai jaminan mutlak dari Allah Yang Maha Pemberi (*Al-Razzaq*) pemahaman kognitif ini tidak berhenti sebagai pengetahuan abstrak. Ia akan meresap ke dalam *qalb*, melahirkan lanskap emosional yang spesifik: perasaan tenang (*sakinah*), rasa syukur (*shukr*), dan kepercayaan penuh (*tawakkul*)⁹⁸². Emosi-emosi positif ini, pada gilirannya, akan memurnikan *niyyah* dan menggerakkan (*motivasi*) individu tersebut untuk bertindak dengan cara tertentu: ia tidak akan diliputi kecemasan eksekutif mengenai masa depan finansialnya dan terdorong untuk berbagi rezeki melalui sedekah. Rangkaian tindakan yang konsisten ini, yang lahir dari kognisi yang benar dan emosi yang sehat, akan mengkristal menjadi *akhlak* dermawan dan tawakal.

Kedua, jalur sebaliknya juga berlaku: Emosi → Kognisi → Motivasi. Seseorang yang berhasil memupuk emosi *khauf* (rasa takut yang dilandasi pengagungan kepada Allah) di dalam *qalb*-nya akan mendapati fakultas '*aql*-nya menjadi lebih tajam dan waspada. Emosi ini akan membuat kognisinya lebih reseptif terhadap peringatan-peringatan Tuhan dalam Al-Qur'an dan Hadis mengenai dosa dan konsekuensinya. '*Aql* yang diaktifkan oleh emosi spiritual ini akan memperkuat pemahaman tentang bahaya maksiat, yang kemudian memperkuat *niyyah* (motivasi) untuk menjauhi larangan-larangan Tuhan. Di sini, emosi berfungsi sebagai katalisator yang mencerahkan kognisi, bukan menggelapkannya sebagaimana sering diasumsikan. Proses interaksi ini tidak terjadi

dalam ruang hampa, melainkan di dalam arena *nafs* (jiwa/diri) yang terus bergejolak. Kondisi *nafs* apakah ia dalam keadaan condong pada keburukan (*al-nafs al-ammarah bi al-su'*)⁹⁸³, mencela diri (*al-nafs al-lawwamah*), atau tenang (*al-nafs al-mutma'innah*) akan menjadi mediator utama dalam relasi antara '*aql* dan *qalb*'⁹⁸⁴.

Dengan demikian, *akhlak* yang tampak di permukaan adalah manifestasi akhir dari kualitas ekosistem internal ini. *Akhlak al-mahmudah* (akhlak terpuji) seperti kejujuran, kesabaran, dan kerendahan hati adalah buah dari sinergi antara '*aql* yang tercerahkan, *qalb* yang suci, dan *niyyah* yang tulus. Sebaliknya, *akhlak al-mazmumah* (akhlak tercela) seperti kebohongan, kesombongan, dan kekikiran adalah simptom dari disfungsi dalam sistem tersebut: '*aql* yang ditaklukkan oleh hawa nafsu (*hawa*), *qalb* yang berkarat oleh penyakit spiritual, dan *niyyah* yang terdistorsi oleh orientasi duniawi'⁹⁸⁵.

Analisis dari perspektif psikologi Islam menunjukkan bahwa hubungan antara kognisi, emosi, dan motivasi bukanlah hubungan linear atau kausal sederhana, melainkan sebuah jalinan simbiotik yang kompleks dan holistik. Ketiganya membentuk arsitektur jiwa yang menentukan kualitas karakter (*akhlak*) seseorang. Memisahkan satu dari yang lain berarti gagal memahami manusia secara utuh. *Akhlak* yang luhur bukanlah sekadar perilaku yang dilatih, melainkan ekspresi otentik dari kondisi jiwa yang damai dan selaras, di mana akal tunduk pada kebenaran wahyu, hati dipenuhi oleh cahaya iman, dan niat tertuju murni kepada Sang Pencipta. Implikasi teoretis dan praktis dari pemahaman ini sangat signifikan.

Setiap upaya pendidikan karakter atau terapi psikologis dalam kerangka Islam (*tazkiyat al-nafs* atau penyucian jiwa) haruslah bersifat integratif. Ia tidak bisa hanya berfokus pada modifikasi perilaku (behaviorisme), restrukturisasi kognitif (CBT), atau katarsis emosional semata. Sebaliknya, ia harus merupakan sebuah proses rekayasa spiritual yang menyentuh ketiga pilar secara bersamaan: mencerahkan *'aql* dengan ilmu dan hikmah, membersihkan *qalb* melalui zikir dan ibadah, serta meluruskan *niyyah* secara terus-menerus. Hanya dengan cara inilah, manusia dapat berjalan di atas jalan menuju kesempurnaan insani (*insan kamil*), di mana lahir dan batinnya menjadi cerminan dari sifat-sifat keindahan Tuhan.

Integrasi Unsur Psikologis dengan Nilai-Nilai Qur'ani

Integrasi sejati antara struktur psikologis manusia dan sistem nilai Islam terjadi ketika Al-Qur'an tidak lagi diperlakukan sebagai objek hafalan semata, melainkan sebagai manual transformatif untuk jiwa (*tazkiyatun nafs*). Al-Qur'an secara aktif membentuk setiap komponen psikologis. Pada level **kognitif**, Al-Qur'an senantiasa mengajak manusia untuk melakukan *tafakkur* (refleksi mendalam) dan *tadabbur* (kontemplasi) terhadap ayat-ayat-Nya, baik yang tersurat (*qauliyah*) maupun yang tersirat di alam semesta (*kauniyah*). Perintah untuk mengamati pergantian malam dan siang serta penciptaan langit dan bumi, misalnya, bertujuan untuk mengasah kognisi agar sampai pada kesimpulan akan keagungan Sang Pencipta⁹⁸⁶. Pada domain **emosional**, Al-Qur'an berfungsi sebagai regulator yang menyeimbangkan gejolak hati. Ia

menanamkan *khauf* (rasa takut akan azab Allah) yang mencegah manusia dari kemaksiatan, sekaligus memupuk *raja'* (harapan akan rahmat-Nya) yang melindunginya dari keputusasaan. Keseimbangan ini krusial untuk kesehatan emosional, menghindarkan individu dari kecemasan patologis maupun kelalaian yang arogan. Di ranah **motivasi**, Al-Qur'an dan Sunnah menempatkan *niyyah* sebagai penentu nilai sebuah perbuatan. Hadis masyhur yang menyatakan bahwa "sesungguhnya setiap amalan tergantung pada niatnya" menjadi fondasi untuk memurnikan motivasi, mengarahkannya semata-mata untuk mencari keridaan Allah (*ikhtisab*), bukan untuk pujian manusia (*riya'*)⁹⁸⁷. Dengan demikian, integrasi ini mengubah seluruh struktur psikologis menjadi berorientasi vertikal (kepada Allah), di mana berpikir, merasa, dan bertindak menjadi satu kesatuan ibadah yang utuh.

Integrasi sejati melampaui sekadar sinkretisme terminologis atau pembuktian konsep psikologis modern dengan dalil normatif. Ia menuntut sebuah pergeseran paradigma di mana struktur psikologis manusia kognisi, afeksi, dan konasi (motivasi) secara ontologis ditempatkan dalam kerangka teleologis Qur'ani. Proses ini, yang dalam tradisi khazanah Islam dikenal sebagai *tazkiyatun nafs* (penyucian jiwa), mengimplikasikan bahwa Al-Qur'an berfungsi sebagai manual operasional transformatif bagi *al-nafs* (jiwa). Dengan demikian, Al-Qur'an tidak lagi diperlakukan sebagai objek hafalan semata, melainkan sebagai cetak biru dinamis yang secara proaktif merekayasa ulang dan menyelaraskan setiap komponen

psikologis menuju kesempurnaan fitrahnya⁹⁸⁸. Pada level kognitif, Al-Qur'an menginisiasi sebuah revolusi epistemologis dengan mendorong proses *tafakkur* (refleksi mendalam) dan *tadabbur* (kontemplasi) yang sistematis. Proses ini tidak terbatas pada ayat-ayat *qauliyah* (firman yang tertulis), tetapi meluas hingga ayat-ayat *kauniyah* (fenomena di alam semesta). Al-Qur'an secara konsisten memerintahkan manusia untuk menggunakan fakultas intelektualnya ('*aql*') untuk mengobservasi, menganalisis, dan menarik kesimpulan dari keteraturan kosmos. Perintah untuk merenungkan "pergantian malam dan siang serta apa yang Allah ciptakan di langit dan di bumi"⁹⁸⁹ bukanlah sekadar ajakan puitis, melainkan sebuah metode kognitif terstruktur untuk mencapai *ma'rifatullah* (pengenalan akan Allah). Dalam Surah Ali 'Imran, misalnya, proses kognitif ini digambarkan secara eksplisit, di mana *ulul albab* (orang-orang yang berakal sehat) adalah mereka yang mengingat Allah sambil berdiri, duduk, atau berbaring, dan memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi, yang pada akhirnya membawa mereka pada kesimpulan logis dan spiritual: "Ya Tuhan kami, tiadalah Engkau menciptakan ini dengan sia-sia"⁹⁹⁰. Proses ini melatih kognisi untuk bergerak dari pengamatan empiris menuju abstraksi metafisik, mengasah kemampuan berpikir kritis dan reflektif yang tidak hanya menghasilkan pengetahuan, tetapi juga menanamkan keyakinan yang berakar kuat⁹⁹¹.

Selanjutnya, pada domain afektif, Al-Qur'an berperan sebagai regulator emosi yang cangguh, menyeimbangkan spektrum perasaan manusia untuk mencapai stabilitas psikologis (*sakinah*).

Alih-alih memberangus emosi, Islam mengarahkannya melalui dialektika antara *khauf* (rasa takut yang konstruktif) dan *raja'* (harapan yang optimistik). *Khauf* bukanlah kecemasan patologis, melainkan kesadaran akan keagungan Tuhan dan konsekuensi perbuatan yang berfungsi sebagai mekanisme inhibisi, mencegah individu dari pelanggaran batas-batas ilahiah. Di sisi lain, *raja'*, yaitu harapan tak terbatas pada rahmat dan ampunan Allah, menjadi benteng pertahanan terhadap keputusan (*qunuth*) dan depresi⁹⁹². Keseimbangan dinamis ini sangat krusial; *khauf* tanpa *raja'* dapat menjerumuskan pada skrupulositas dan keputusan, sementara *raja'* tanpa *khauf* dapat melahirkan kelalaian yang arogan (*ghurur*). Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Ihya' 'Ulum al-Din*, mengibaratkan keduanya sebagai dua sayap seekor burung; tanpanya, ia tidak akan bisa terbang menuju tujuannya⁹⁹³. Dengan demikian, Al-Qur'an menyediakan kerangka kerja untuk modulasi emosi, memfasilitasi apa yang oleh psikologi kontemporer disebut sebagai regulasi emosi yang sehat, namun dengan landasan spiritual yang mendalam.

Di ranah motivasi atau struktur konatif, Al-Qur'an dan Sunnah meletakkan *niyyah* (niat) sebagai poros sentral yang menentukan nilai dan arah seluruh tindakan manusia. Prinsip ini terkristalisasi dalam hadis fundamental yang diriwayatkan oleh 'Umar ibn al-Khattab, "Sesungguhnya setiap amalan tergantung pada niatnya, dan sesungguhnya setiap orang (akan dibalas) berdasarkan apa yang dia niatkan"⁹⁹⁴. Secara psikologis, penekanan pada *niyyah* berfungsi untuk memurnikan sistem motivasi individu,

mengalihkannya dari dorongan ekstrinsik seperti pencarian validasi sosial (*riya'*) atau keuntungan material, menuju motivasi intrinsik tertinggi: mencari keridaan Allah (*ikhtisab*). Proses pemurnian niat (*ikhlas*) ini mengubah setiap aktivitas, bahkan yang paling duniawi sekalipun seperti bekerja, makan, atau tidur menjadi bernilai ibadah. Ini adalah restrukturisasi total terhadap hierarki kebutuhan dan dorongan, di mana dorongan biologis dan sosial disubordinasikan pada tujuan spiritual yang transenden⁹⁹⁵. Dengan menempatkan niat sebagai variabel independen utama yang menentukan kualitas suatu perbuatan, Islam menawarkan model motivasi yang berorientasi pada proses dan kesadaran internal, bukan semata-mata pada hasil yang terlihat secara eksternal.

Sebagai sintesis, integrasi unsur-unsur psikologis dengan nilai-nilai Qur'ani bukanlah sekadar penambahan dimensi religius pada psikologi sekuler, melainkan sebuah rekonfigurasi fundamental terhadap seluruh arsitektur kejiwaan manusia. Kognisi yang tercerahkan oleh *tafakkur*, emosi yang diseimbangkan oleh *khauf* dan *raja'*, serta motivasi yang dimurnikan oleh *niyyah*, bekerja secara sinergis dalam bingkai *tazkiyatun nafs*. Hasilnya adalah sebuah kepribadian yang terintegrasi secara holistik, di mana aktivitas berpikir (*cognitive*), merasa (*affective*), dan bertindak (*conative*) tidak lagi terfragmentasi, melainkan menyatu menjadi satu kesatuan ibadah yang utuh. Struktur psikologis individu, dengan demikian, menjadi berorientasi vertikal secara penuh kepada Sang Pencipta, merealisasikan tujuan penciptaannya sebagai hamba (*'abd*) dan khalifah di muka bumi. Inilah puncak dari

kesehatan mental dalam perspektif Islam: sebuah kondisi jiwa yang tenang (*nafs al-muthmainnah*) yang sepenuhnya selaras dengan kehendak Ilahi⁹⁹⁶.

Arah Pendidikan Menuju Pribadi yang Seimbang dan Bertauhid

Implikasi logis dari interaksi dan integrasi di atas adalah perlunya sebuah sistem pendidikan (*tarbiyah*) yang secara sadar dirancang untuk membentuk pribadi yang seimbang (*mutawazin*) dan bertauhid. Pribadi yang seimbang adalah individu yang mampu menyelaraskan tuntutan jasad, akal, dan ruhnya, serta hubungannya dengan Tuhan, sesama manusia, dan alam. Sementara itu, pribadi yang bertauhid adalah individu yang menjadikan prinsip keesaan Allah sebagai poros utama dan tujuan akhir dari seluruh aktivitas kehidupannya. Pendidikan Islam, dalam konsepsinya yang ideal, tidak boleh terjebak dalam dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum. Sebaliknya, ia harus bersifat integratif-holistik, di mana setiap disiplin ilmu baik sains, sosial, maupun humaniora diajarkan dalam kerangka pandang dunia (*worldview*) tauhid⁹⁹⁷. Kurikulumnya tidak hanya berfokus pada transfer pengetahuan (aspek kognitif), tetapi juga pada pembinaan karakter (*ta'dib*), penyucian jiwa (*tazkiyah*), dan penanaman kebijaksanaan (*hikmah*). Metode pengajarannya harus mendorong pemikiran kritis dan kontemplatif, bukan sekadar hafalan dogmatis. Peran pendidik (*murabbi*) menjadi sentral, bukan hanya sebagai pengajar (*mu'allim*), tetapi juga sebagai teladan hidup yang merefleksikan *akhlakul karimah*. Tujuan final dari proses pendidikan ini adalah

melahirkan insan kamil manusia paripurna yang menyadari perannya sebagai hamba Allah (*'abdullah*) dan wakil-Nya di muka bumi (*khalifatullah fil-ardh*), yang seluruh struktur psikologisnya terintegrasi secara harmonis demi mengabdikan kepada Sang Pencipta⁹⁹⁸.

Sistem pendidikan modern, sebagai produk dari Pencerahan Eropa, telah berhasil mendorong kemajuan sains dan teknologi secara eksponensial. Namun, keberhasilan ini harus dibayar mahal dengan tergerusnya dimensi spiritual dan etis dari eksistensi manusia⁹⁹⁹. Pemisahan radikal antara fakta dan nilai, ilmu dan iman, serta profan dan sakral telah melahirkan individu-individu yang teralienasi brilliant secara intelektual namun keropos secara spiritual. Implikasi logis dari krisis ini adalah perlunya sebuah reorientasi fundamental dalam paradigma pendidikan. Pendidikan Islam, dalam konsepsinya yang paling murni, menawarkan sebuah alternatif yang integratif dan holistik. Ia tidak memandang pendidikan sebagai proses mekanis transfer informasi, melainkan sebagai sebuah proses organik dalam "mengukir jiwa" (*ta'dīb*), sebuah perjalanan untuk menyingkap dan menyuburkan *fitrah* (disposisi primordial) manusia untuk mengenali dan mengabdikan kepada Sang Pencipta¹⁰⁰⁰.

Setiap konsepsi pendidikan selalu bertumpu pada sebuah antropologi filosofis sebuah teori tentang hakikat manusia. Dalam pandangan dunia (*worldview*) Islam, manusia bukanlah entitas monodimensional, melainkan sebuah mikro-kosmos yang kompleks, terstruktur atas tiga elemen fundamental yang saling terjalin: *jasad* (dimensi fisik-biologis), *'aql* (dimensi rasional-

intelektual), dan *rūh/qalb* (dimensi spiritual-intuitif)¹⁰⁰¹. Keseimbangan (*tawāzun*) antar ketiga dimensi ini adalah prasyarat mutlak bagi kesehatan psikologis dan spiritual. Pendidikan yang hanya berfokus pada tuntutan *jasad* (seperti dalam hedonisme materialistik) atau mengagungkan *‘aql* secara berlebihan (seperti dalam rasionalisme sekuler) akan menghasilkan kepribadian yang timpang dan terdistorsi. Oleh karena itu, *tarbiyah Islamiyah* bertujuan untuk menutrisi setiap dimensi ini secara proporsional. Tuntutan fisik dipenuhi dalam kerangka etika syariah, fakultas akal diasah untuk berpikir kritis dan kontemplatif (*tafakkur* dan *tadabbur*), dan hati (*qalb*) disucikan (*tazkiyah*) agar mampu menerima cahaya ilahi (*nūr*) dan kebijaksanaan (*hikmah*)¹⁰⁰².

Jika keseimbangan adalah struktur internalnya, maka tauhid adalah poros sentral yang menggerakkan dan memberi makna pada keseluruhan struktur tersebut. Tauhid prinsip keesaan absolut Allah bukanlah sekadar doktrin teologis, melainkan sebuah *worldview* yang komprehensif dan sebuah matriks epistemologis yang menyatukan seluruh realitas dan pengetahuan¹⁰⁰³. Dalam kerangka pandang tauhid, tidak ada lagi dikotomi antara "ilmu agama" dan "ilmu umum". Mempelajari orbit planet, siklus hidrologi, atau kompleksitas sel biologis adalah sama nilainya dengan mempelajari teks-teks suci, karena keduanya merupakan manifestasi dari *ayatullāh* (tanda-tanda kekuasaan Allah) yang satu termanifestasi di alam semesta (*āyāt kawniyyah*) dan yang lain terwahyukan dalam Kitab Suci (*āyāt qawliyyah*)¹⁰⁰⁴. Dengan demikian, pendidikan tauhidik secara inheren bersifat integratif-holistik. Setiap disiplin

ilmu, baik sains alam, ilmu sosial, maupun humaniora, diajarkan sebagai cara untuk memahami sunnatullah (hukum-hukum Tuhan yang berlaku di alam) dan pada akhirnya, untuk semakin mengagumi dan mendekatkan diri kepada Sang Pencipta¹⁰⁰⁵.

Implikasi dari paradigma tauhidik ini menuntut sebuah desain kurikulum yang melampaui sekadar transfer pengetahuan (*ta'lim*). Kurikulum tersebut harus menjadi sebuah sintesis yang harmonis antara aspek kognitif, afektif, dan spiritual. Syed Muhammad Naquib al-Attas secara cemerlang menegaskan bahwa konsep sentral dalam pendidikan Islam adalah *ta'dīb*, yang berarti pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang semestinya bagi segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, yang menanamkan adab dalam diri manusia¹⁰⁰⁶. Kurikulum yang berbasis *ta'dīb* tidak hanya bertanya "apa yang siswa ketahui?", tetapi juga "menjadi manusia seperti apa siswa tersebut?". Ia secara sadar mengintegrasikan pembinaan karakter, penyucian jiwa (*tazkiyah*), dan penanaman kebijaksanaan (*hikmah*) ke dalam seluruh proses belajar-mengajar. Metodologi pembelajarannya pun bergeser dari hafalan dogmatis yang mematikan nalar, menuju dialog kritis, refleksi kontemplatif, dan pembelajaran berbasis pengalaman yang menghidupkan kapasitas intelektual dan spiritual peserta didik secara bersamaan¹⁰⁰⁷.

Dalam arsitektur pendidikan ini, figur pendidik memegang peranan yang krusial dan tak tergantikan. Istilah Al-Qur'an untuk pendidik sejati bukanlah sekadar *mu'allim* (pengajar), tetapi *murabbī* seseorang yang tidak hanya mentransfer ilmu, tetapi juga

menutrisi, membimbing, dan memelihara pertumbuhan holistik anak didiknya dengan penuh kasih sayang dan kebijaksanaan. Seorang *murabbī* adalah teladan hidup (*uswah hasanah*) yang merefleksikan *akhlāq al-karīmah* (akhlak mulia) dalam setiap perkataan dan perbuatannya¹⁰⁰⁸. Efektivitasnya tidak terletak pada retorika verbalnya (*maqāl*), melainkan pada kondisi spiritual dan karakternya (*hāl*). Ia adalah pewaris para nabi (*warathat al-anbiyā'*), yang tugas utamanya adalah menyempurnakan akhlak mulia dan membimbing manusia kembali kepada fitrahnya yang murni¹⁰⁰⁹. Tanpa kehadiran *murabbī* yang otentik, kurikulum yang paling ideal sekalipun akan menjadi kerangka kosong tanpa ruh.

Puncak dari seluruh proses *tarbiyah* yang integratif ini adalah lahirnya *Insān Kāmil* manusia paripurna yang telah berhasil mengaktualisasikan seluruh potensinya secara seimbang dan terintegrasi dalam pengabdian kepada Allah. Pribadi ini telah mencapai keselarasan internal antara jasad, akal, dan ruhnya, dan keselarasan eksternal dalam hubungannya dengan Tuhan, sesama manusia, dan alam semesta. Ia secara sadar dan penuh cinta menjalankan dua peran eksistensialnya: sebagai *'abdullāh*, seorang hamba yang seluruh hidupnya, dari aktivitas paling duniawi hingga ritual paling sakral, adalah bentuk ibadah kepada-Nya¹⁰¹⁰. Sekaligus, ia berperan sebagai *khalīfatullāh fil-ardh*, wakil Tuhan di muka bumi yang diamanahi untuk memakmurkan, menjaga, dan mengelola dunia sesuai dengan prinsip-prinsip keadilan, kasih sayang, dan kebijaksanaan ilahi¹⁰¹¹. Inilah tujuan final dari pendidikan Islam: bukan untuk mencetak tenaga kerja yang terampil untuk mesin

industri, melainkan untuk membentuk agen-agen transformasi moral dan spiritual yang membawa rahmat bagi seluruh alam (*rahmatan lil 'ālamīn*).

Arah pendidikan menuju pribadi yang seimbang dan bertauhid bukanlah sebuah nostalgia romantis terhadap masa lalu, melainkan sebuah respons strategis dan visioner terhadap patologi peradaban modern. Paradigma pendidikan integratif-holistik yang berpusat pada tauhid menawarkan jalan keluar dari labirin fragmentasi dan alienasi. Dengan membangun kembali pendidikan di atas fondasi ontologis yang kokoh, menggunakan tauhid sebagai matriks epistemologisnya, merancang kurikulum yang mensintesis *ta'līm*, *ta'dīb*, dan *tazkiyah*, serta merevitalisasi peran sentral *murabbī*, kita dapat berharap untuk melahirkan kembali generasi *Insān Kāmil*. Generasi inilah yang tidak hanya unggul secara intelektual, tetapi juga matang secara emosional dan spiritual, yang mampu menavigasi kompleksitas zaman dengan kompas moral yang jelas dan mengabdikan seluruh eksistensinya demi rida Sang Pencipta.

Psikologi Qur'ani sebagai Instrumen Pendidikan Transformasional

Psikologi Qur'ani dalam Pengembangan Karakter dan Pembelajaran

Psikologi Qur'ani secara esensial adalah studi tentang fitrah manusia potensi, tantangan, dan tujuan eksistensialnya berdasarkan petunjuk wahyu. Berbeda dari psikologi sekuler yang seringkali berfokus pada fenomena yang dapat diamati secara

empiris, Psikologi Qur'ani menyelami dimensi batiniah manusia yang terdiri dari elemen-elemen kunci seperti *qalb* (hati sebagai pusat kognisi dan emosi), *nafs* (diri atau ego dengan berbagai tingkatannya), *'aql* (intelekt atau daya pikir), dan *ruh* (spirit ilahiah)¹⁰¹². Dalam konteks pendidikan, pemahaman terhadap struktur psikis ini menjadi krusial. Karakter, dalam perspektif ini, bukanlah sekadar manifestasi perilaku yang baik, melainkan cerminan dari kondisi *qalb* yang sehat dan *nafs* yang telah melalui proses penyucian (*tazkiyatun nafs*). Proses pendidikan, oleh karena itu, harus dirancang sebagai sebuah perjalanan untuk membersihkan hati dari "penyakit" spiritual seperti kesombongan (*kibr*), iri hati (*hasad*), dan cinta dunia yang berlebihan (*hubbud dunya*), yang semuanya merupakan penghalang bagi pembelajaran sejati¹⁰¹³.

Pembelajaran transformasional dalam kerangka Psikologi Qur'ani melampaui transfer informasi. Ia adalah proses yang mengaktifkan *'aql* untuk melakukan *tafakkur* (kontemplasi) dan *tadabbur* (refleksi mendalam) terhadap ayat-ayat Allah, baik yang tersurat dalam kitab suci (*ayat qauliyah*) maupun yang terhampar di alam semesta (*ayat kauniyah*). Ketika pembelajaran mampu menghubungkan fenomena alam dengan Sang Pencipta, ia tidak hanya menghasilkan pengetahuan, tetapi juga menumbuhkan rasa takjub (*khasyah*) dan kesadaran akan kebesaran Tuhan. Inilah esensi pembelajaran yang mengintegrasikan intelek dan spiritualitas, di mana setiap penemuan ilmiah memperkuat keimanan, dan setiap refleksi spiritual mempertajam daya nalar. Al-Qur'an sendiri secara konsisten mendorong model pembelajaran semacam ini, dengan

memuji para *ulul albab* mereka yang berakal sehat yang menggunakan intelegensi untuk mengingat Allah dalam setiap keadaan dan merenungkan penciptaan langit dan bumi¹⁰¹⁴.

Psikologi Qur'ani hadir sebagai sebuah kerangka ontologis, epistemologis, dan aksiologis yang menawarkan perspektif holistik. Psikologi Qur'ani secara esensial adalah studi tentang fitrah manusia potensi, tantangan, dan tujuan eksistensialnya berdasarkan petunjuk wahyu¹⁰¹⁵. Berbeda dari psikologi sekuler yang berfokus pada fenomena yang dapat diamati secara empiris, Psikologi Qur'ani menyelami dimensi batiniah manusia yang terdiri dari elemen-elemen kunci seperti *qalb* (hati sebagai pusat kognisi dan emosi), *nafs* (diri atau ego dengan berbagai tingkatannya), *'aql* (intelekt atau daya pikir), dan *ruh* (spirit ilahiah yang ditiupkan Tuhan)¹⁰¹⁶. Dalam konteks pendidikan, pemahaman terhadap struktur psikis ini menjadi krusial. Karakter, dalam perspektif ini, bukanlah sekadar manifestasi perilaku yang baik, melainkan cerminan dari kondisi *qalb* yang sehat (*qalb salīm*) dan *nafs* yang telah melalui proses penyucian (*tazkiyatun nafs*). Proses pendidikan, oleh karena itu, harus dirancang sebagai sebuah perjalanan spiritual-intelektual untuk membersihkan hati dari "penyakit" spiritual (*amrāḍ al-qulūb*) seperti kesombongan (*kibr*), iri hati (*hasad*), dan cinta dunia yang berlebihan (*ḥubūd dunyā*), yang semuanya merupakan penghalang bagi pembelajaran sejati dan pembentukan karakter mulia (*akhlāq al-karīmah*)¹⁰¹⁷. Fondasi dari pengembangan karakter Qur'ani adalah proses *tazkiyatun nafs*, yaitu penyucian jiwa. Al-Qur'an secara tegas menyatakan bahwa keberuntungan sejati diraih oleh mereka yang menyucikan jiwanya,

dan kerugian menimpa mereka yang mengotorinya¹⁰¹⁸. *Nafs*, dalam konseptualisasi Ghazalian, memiliki beberapa tingkatan, mulai dari *nafs al-ammārah* (jiwa yang cenderung memerintahkan pada keburukan), *nafs al-lawwāmah* (jiwa yang mencela diri sendiri atas kesalahan), hingga tingkatan tertinggi, *nafs al-muṭma'innah* (jiwa yang tenang)¹⁰¹⁹. Proses pendidikan karakter, dengan demikian, adalah sebuah jihad pedagogis untuk membimbing peserta didik dalam transisi dari dominasi *nafs al-ammārah* menuju pencapaian *nafs al-muṭma'innah*. Ini bukanlah proses yang pasif, melainkan memerlukan intervensi terstruktur yang mencakup *mujahadah* (perjuangan melawan hawa nafsu), *riyadhah* (latihan spiritual), dan *muhasabah* (introspeksi diri). Tanpa proses internal ini, pendidikan karakter berisiko menjadi sebatas indoktrinasi perilaku yang rapuh dan tidak berakar pada kesadaran spiritual yang mendalam. Kegagalan dalam memandang kebutaan spiritual sebagai akar dari krisis moral adalah kesesatan mendasar; sebagaimana Al-Qur'an mengisyaratkan bahwa kebutaan yang sesungguhnya bukanlah pada mata, melainkan pada hati yang ada di dalam dada¹⁰²⁰.

Selanjutnya, pembelajaran transformasional dalam kerangka Psikologi Qur'ani melampaui transfer informasi. Ia adalah proses yang mengaktifkan *'aql* untuk melakukan *tafakkur* (kontemplasi) dan *tadabbur* (refleksi mendalam) terhadap ayat-ayat Allah, baik yang tersurat dalam kitab suci (*ayat qauliyah*) maupun yang terhampar di alam semesta (*ayat kauniyah*)¹⁰²¹. Ketika pembelajaran mampu menghubungkan fenomena alam seperti presisi orbit planet, kompleksitas ekosistem, atau keajaiban biologis dalam tubuh manusia dengan Sang Pencipta, ia tidak hanya

menghasilkan pengetahuan (*'ilm*), tetapi juga menumbuhkan rasa takjub yang berbalut takut (*khasyah*) dan kesadaran akan kebesaran Tuhan. Inilah esensi pembelajaran yang mengintegrasikan intelek dan spiritualitas, di mana setiap penemuan ilmiah memperkuat keimanan, dan setiap refleksi spiritual mempertajam daya nalar. Paradigma ini menolak tegas pemisahan antara sains dan agama, dan justru memandangnya sebagai dua sayap yang memungkinkan manusia terbang menuju pengetahuan hakiki (*ma'rifatullah*). Syed Muhammad Naquib al-Attas menegaskan bahwa ilmu dalam Islam tidak pernah netral nilai; ia selalu terikat pada tujuan untuk mengenali Tuhan dan menempatkan segala sesuatu pada tempatnya yang adil (*al-adl*)¹⁰²².

Tujuan akhir dari sinergi antara penyucian jiwa dan pembelajaran reflektif ini adalah lahirnya insan *ulul albab* mereka yang memiliki akal-budi yang jernih dan mendalam. Al-Qur'an mendeskripsikan *ulul albab* sebagai individu yang senantiasa mengingat Allah dalam setiap keadaan berdiri, duduk, maupun berbaring dan menggunakan intelegnya untuk merenungkan penciptaan langit dan bumi, yang pada akhirnya membawa mereka pada kesimpulan penuh keyakinan: "Ya Tuhan kami, tiadalah Engkau menciptakan ini dengan sia-sia"¹⁰²³. Profil *ulul albab* merepresentasikan produk ideal dari pendidikan Islam: seorang ilmuwan yang juga abid, seorang profesional yang juga zahid, dan seorang pemikir yang hatinya selalu terhubung dengan sumber segala ilmu. Pencapaian tertinggi dari proses ini adalah perolehan *hikmah* (kebijaksanaan), yaitu kemampuan untuk memahami esensi segala sesuatu dan bertindak sesuai dengan pemahaman tersebut.

Hikmah adalah buah dari integrasi sempurna antara *'aql* yang tercerahkan oleh wahyu dan *qalb* yang telah disucikan, sebuah kondisi yang memungkinkan seseorang untuk melihat realitas sebagaimana adanya¹⁰²⁴.

Psikologi Qur'ani menawarkan sebuah paradigma pendidikan yang secara radikal berbeda dari pendekatan mekanistik dan materialistik. Ia tidak hanya bertujuan untuk mengisi pikiran, tetapi untuk membangkitkan dan menyucikan jiwa. Dengan menempatkan *qalb* sebagai pusat, *tazkiyatun nafs* sebagai metode pembentukan karakter, dan integrasi *tafakkur* atas *ayat qauliyah* dan *kauniyah* sebagai metodologi pembelajaran, kerangka ini berpotensi untuk melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara spiritual, berkarakter mulia, dan mampu memaknai eksistensinya di hadapan Sang Pencipta. Implementasi paradigma ini dalam sistem pendidikan modern menuntut sebuah dekonstruksi atas asumsi-asumsi sekuler dan rekonstruksi kurikulum serta pedagogi yang berlandaskan pada visi integral tentang manusia dan ilmu pengetahuan. Ini adalah agenda besar yang mendesak untuk menjawab krisis makna dan moralitas yang melanda peradaban saat ini.

Nilai-nilai Qur'ani sebagai Alat Pembentuk Jiwa dan Akal Peserta Didik

Jika Psikologi Qur'ani adalah kerangka kerjanya, maka nilai-nilai yang terkandung di dalamnya adalah instrumen atau alat untuk membentuk jiwa (*qalb* dan *nafs*) serta mengasah akal (*'aql*). Nilai-nilai seperti *sabr* (kesabaran), *syukur* (rasa terima kasih), *ikhlas*

(ketulusan), dan *tawakkul* (ketergantungan penuh pada Allah) bukanlah sekadar ajaran moral yang pasif. Dalam lensa psikologis, nilai-nilai ini adalah mekanisme koping spiritual yang sangat efektif untuk membangun resiliensi, kecerdasan emosional, dan kesehatan mental¹⁰²⁵. Misalnya, melatih peserta didik untuk bersabar dalam menghadapi kesulitan belajar atau kegagalan akan membentuk kegigihan dan kekuatan karakter. Mengajarkan mereka untuk bersyukur atas nikmat ilmu dan kesempatan belajar akan membebaskan mereka dari perasaan kurang dan menumbuhkan sikap positif terhadap proses pendidikan itu sendiri.

Di sisi lain, untuk membentuk akal, Al-Qur'an menyediakan nilai-nilai epistemologis yang kuat. Perintah berulang untuk "berpikir" (*yatafakkarun*), "memahami" (*ya'qilun*), dan "melihat" (*yanzurun*) merupakan fondasi bagi pengembangan budaya intelektual yang kritis dan analitis¹⁰²⁶. Pendidikan yang berbasis nilai Qur'ani tidak akan mendorong penerimaan informasi secara dogmatis, melainkan mengajak peserta didik untuk bertanya, menyelidiki, dan mencari bukti. Nilai *amanah* (kepercayaan), misalnya, ketika diterapkan dalam konteks ilmiah, akan membentuk seorang ilmuwan yang jujur pada data dan bertanggung jawab atas dampak penemuannya. Nilai *'adl* (keadilan) akan mendorong seorang pemikir untuk melihat suatu masalah dari berbagai sudut pandang sebelum mengambil kesimpulan. Dengan demikian, nilai-nilai Qur'ani berfungsi ganda: ia menyucikan wadah (jiwa) sekaligus mempertajam isinya (akal), memastikan bahwa kecerdasan yang dimiliki digunakan untuk kebaikan dan kebenaran.

Dalam perspektif Qur'ani, jiwa bukanlah entitas pasif, melainkan sebuah medan dinamis tempat berlangsungnya pergulatan spiritual dan psikologis. Konsep *qalb* (jantung spiritual) dan *nafs* (diri atau ego) merupakan pusat dari kesadaran, emosi, dan motivasi¹⁰²⁷. Oleh karena itu, formasi jiwa, atau *tazkiyah al-nafs*, menjadi prasyarat utama sebelum kapabilitas intelektual dapat berfungsi secara optimal dan benar. Nilai-nilai seperti *sabr* (kesabaran), *syukur* (rasa terima kasih), *ikhlas* (ketulusan), dan *tawakkul* (ketergantungan penuh pada Allah) bukanlah sekadar ajaran moral yang pasif. Dalam lensa psikologi modern, nilai-nilai ini dapat dipahami sebagai mekanisme koping spiritual (*spiritual coping mechanisms*) dan strategi regulasi emosi yang sangat efektif untuk membangun resiliensi, kecerdasan emosional, dan kesehatan mental yang kokoh¹⁰²⁸.

Sebagai contoh, *sabr* bukanlah sikap menyerah yang fatalistik, melainkan sebuah bentuk ketahanan aktif (*active endurance*) yang lahir dari keyakinan akan kebijaksanaan ilahi di balik setiap ujian, sebagaimana ditegaskan dalam Al-Qur'an, "Sesungguhnya, hanya orang-orang yang bersabarlah yang dicukupkan pahala mereka tanpa batas" (QS. Az-Zumar: 10). Dalam konteks pendidikan, melatih peserta didik untuk menginternalisasi nilai *sabr* saat menghadapi kesulitan belajar, kegagalan dalam ujian, atau dinamika sosial yang kompleks akan membentuk kegigihan (*grit*) dan kekuatan karakter yang fundamental¹⁰²⁹. Demikian pula, internalisasi nilai *syukur* akan menggeser fokus mental peserta didik dari apa yang kurang menuju pada apa yang telah dimiliki nikmat ilmu, kesehatan, dan kesempatan belajar. Praktik ini secara empiris

terbukti dalam psikologi positif dapat meningkatkan kesejahteraan subjektif dan membebaskan individu dari perasaan defisit yang melumpuhkan, sehingga menumbuhkan sikap positif terhadap proses pendidikan itu sendiri¹⁰³⁰.

Selanjutnya, nilai *ikhlas* berfungsi sebagai pemurni niat (*purifier of intention*), mengarahkan tujuan belajar dari motivasi ekstrinsik (pujian, nilai, status) ke motivasi intrinsik yang lebih tinggi, yaitu mencari keridhaan Tuhan dan kebenaran. Kondisi ini secara psikologis mampu mereduksi kecemasan akan penilaian (*performance anxiety*) dan menumbuhkan cinta otentik terhadap ilmu. Sementara itu, *tawakkul* memberikan jangkar spiritual yang menstabilkan jiwa di tengah ketidakpastian. Dengan meyakini bahwa hasil akhir berada dalam kuasa Allah setelah usaha maksimal dilakukan, peserta didik dibebaskan dari beban ekspektasi yang berlebihan, memungkinkan mereka untuk fokus pada proses dengan tenang dan penuh keyakinan¹⁰³¹. Kombinasi nilai-nilai ini secara sinergis membangun sebuah benteng psikologis yang tangguh, menyucikan *qalb* dari penyakit-penyakit spiritual seperti iri hati, kesombongan, dan keputusasaan, serta menyiapkan sebuah "wadah" yang bersih dan kokoh untuk menerima dan mengelola ilmu pengetahuan.

Dimensi Epistemologis Nilai-Nilai Qur'ani dalam Konstruksi Akal (*Bina' al-'Aql*)

Setelah jiwa disiapkan, Al-Qur'an secara eksplisit dan berulang kali mendorong proses konstruksi akal. Berbeda dari pandangan yang salah kaprah bahwa agama menuntut kepatuhan buta, Al-

Qur'an justru meletakkan fondasi bagi pengembangan budaya intelektual yang kritis, analitis, dan empiris. Perintah ilahi yang terang-kum dalam verba seperti *yatafakkarun* (mereka berpikir/merenung), *ya'qilun* (mereka menggunakan akal/memahami), dan *yanzurun* (mereka melihat/mengamati) bukanlah sekadar anjuran, melainkan imperatif epistemologis¹⁰³². Ini adalah seruan untuk keterlibatan intelektual aktif dengan realitas baik realitas alam semesta (ayat *kawniyyah*) maupun realitas wahyu (ayat *qur'aniyyah*). Pendidikan yang berbasis nilai Qur'ani, oleh karenanya, tidak akan mendorong penerimaan informasi secara dogmatis, melainkan mengajak peserta didik untuk bertanya (*why* dan *how*), menyelidiki fenomena, menghubungkan sebab dan akibat, dan mencari bukti (*burhan*).

Lebih jauh, Al-Qur'an menanamkan nilai-nilai etis yang menjadi pagar bagi aktivitas intelektual. Nilai *amanah* (kepercayaan, integritas), misalnya, ketika diterapkan dalam konteks ilmiah, membentuk seorang ilmuwan atau cendekiawan yang memiliki kejujuran intelektual. Ia akan jujur pada data, mengakui keterbatasan pengetahuannya, memberikan atribusi yang semestinya kepada sumber lain, dan yang terpenting, bertanggung jawab atas dampak sosial dan etis dari ilmu yang ia kembangkan¹⁰³³. Praktik ini merupakan antitesis dari malapraktik ilmiah seperti plagiarisme, fabrikasi data, dan penyalahgunaan pengetahuan untuk tujuan yang merusak.

Di sisi lain, nilai *'adl* (keadilan) berfungsi sebagai prinsip metodologis dalam berpikir. *'Adl* dalam ranah epistemologi

menuntut seorang pemikir untuk mendekati suatu masalah dengan objektivitas, mempertimbangkan berbagai sudut pandang, menimbang argumen dan kontra-argumen secara proporsional, serta menahan diri dari kesimpulan yang tergesa-gesa atau didasari oleh bias dan prasangka¹⁰³⁴. Sikap intelektual yang adil inilah yang memungkinkan lahirnya sintesis pengetahuan yang komprehensif dan penghakiman yang bijaksana (*wisdom*). Dengan demikian, nilai-nilai Qur'ani ini berfungsi ganda secara sinergis: ia menyucikan wadah (jiwa) sekaligus mempertajam dan mengarahkan isinya (akal), memastikan bahwa kecerdasan yang setajam apapun selalu beroperasi dalam koridor kebenaran (*al-haqq*) dan kebaikan (*al-khayr*).

Sintesis Jiwa dan Akal: Menuju Profil Lulusan *Ulul Albab*

Puncak dari model pendidikan Qur'ani adalah terwujudnya sintesis harmonis antara jiwa yang tercerahkan dan akal yang cemerlang. Al-Qur'an sendiri menyajikan figur ideal dari produk pendidikan ini, yaitu *Ulul Albab* orang-orang yang memiliki pemahaman mendalam (QS. Ali 'Imran: 190-191). Profil *Ulul Albab* adalah mereka yang mampu menggunakan akalnya untuk merenungkan ciptaan langit dan bumi (*yatafakkaruna fi khalqi as-samawati wa al-ardh*), namun refleksi intelektual tersebut membawa mereka pada kesadaran spiritual yang mendalam, yaitu dzikir (mengingat Allah) dalam segala keadaan. Di sini, tidak ada lagi pemisahan antara aktivitas kognitif dan kesalehan spiritual; keduanya saling menguatkan dalam sebuah siklus yang positif¹⁰³⁵.

Pendidikan yang hanya mengasah akal tanpa menyucikan jiwa berisiko melahirkan teknokrat yang arogan, ilmuwan yang tidak beretika, atau intelektual yang sinis. Sebaliknya, pendidikan yang hanya menekankan aspek spiritual tanpa mengembangkan kapasitas akal secara kritis berpotensi menghasilkan individu yang saleh secara personal namun gagap dalam menghadapi kompleksitas tantangan peradaban¹⁰³⁶. Kerangka kerja Qur'ani, dengan instrumentasi nilai-nilainya, secara inheren menolak dualisme ini. Ia bertujuan membentuk pribadi yang memiliki ketajaman analisis seorang ilmuwan, kedalaman refleksi seorang filsuf, dan kerendahan hati serta kesadaran spiritual seorang 'abid (hamba Tuhan).

Wacana pendidikan kontemporer, yang sebagian besar diwarisi dari tradisi Pencerahan Eropa, acapkali terjebak dalam sebuah dikotomi fundamental: pemisahan radikal antara domain kognitif-rasional dan afektif-spiritual¹⁰³⁷. Paradigma ini, yang secara filosofis berakar pada dualisme Cartesien antara *res cogitans* (substansi berpikir) dan *res extensa* (substansi material), telah melahirkan sistem pendidikan yang cenderung memprioritaskan kecerdasan intelektual (IQ) dan keterampilan teknis, seraya memarginalkan kecerdasan spiritual dan emosional¹⁰³⁸. Akibatnya, produk pendidikan modern seringkali menampilkan profil individu yang cemerlang secara akademis namun rapuh secara etis, atau terampil secara teknokratis namun kering secara spiritual. Krisis ini bukanlah sekadar isu pedagogis, melainkan sebuah krisis epistemologis yang

mempertanyakan hakikat pengetahuan dan tujuan akhir dari pendidikan itu sendiri.

Menghadapi fragmentasi ini, Al-Qur'an menawarkan sebuah paradigma pendidikan holistik dan integratif yang berpuncak pada pembentukan arketipe insan kamil, yang secara spesifik diistilahkan sebagai *Ulul Albab* "orang-orang yang memiliki akal-budi yang murni" ¹⁰³⁹. Konsep ini bukan sekadar sebuah idealisme utopis, melainkan sebuah kerangka kerja konseptual yang operasional untuk merekonstruksi filsafat pendidikan yang mampu menyintesis secara harmonis antara potensi akal (*fikr*) dan kesucian jiwa (*tazkiyat an-nafs*). Artikel ini akan melakukan analisis mendalam terhadap konstruksi konseptual *Ulul Albab* dalam Al-Qur'an, mendalami dialektika antara fikir dan zikir sebagai pilar utamanya, serta mengelaborasi implikasi pedagogisnya dalam merancang sebuah model pendidikan yang transformatif.

Definisi paling definitif mengenai *Ulul Albab* tersaji dalam Surah Ali 'Imran ayat 190-191, yang berfungsi sebagai lokus klasik bagi pemahaman konsep ini. Ayat tersebut menyatakan: "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda (kebesaran Allah) bagi *Ulul Albab*, (yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri atau duduk atau dalam keadaan berbaring dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi..." ¹⁰⁴⁰. Analisis terhadap struktur teks ini menyingkap sebuah proses psiko-intelektual yang saling berkelindan dan bersifat siklikal, bukan linear.

Aktivitas pertama yang menjadi ciri khas *Ulul Albab* adalah *dzikr* (mengingat Allah) yang dilakukan secara kontinu (*qiyaman wa qu'udan wa 'ala junubihim*). *Dzikr* di sini melampaui makna ritualistik semata; ia merepresentasikan sebuah kondisi kesadaran teosentris yang permanen, di mana kehadiran Tuhan dirasakan dalam setiap momen eksistensi. Kondisi kesadaran vertikal inilah yang menjadi fondasi dan sekaligus filter bagi aktivitas kedua, yaitu *tafakkur* (refleksi mendalam) terhadap fenomena alam semesta (*yatafakkaruna fi khalqi as-samawati wa al-ardh*). *Tafakkur* ini bukanlah pengamatan empiris yang dingin dan objektif dalam tradisi positivisme. Sebaliknya, ia adalah sebuah kontemplasi intelektual yang dibimbing oleh jiwa yang telah tercerahkan oleh *dzikr*. Alam semesta kosmos dipandang bukan sebagai objek mati untuk dieksploitasi, melainkan sebagai *ayat* (tanda-tanda) yang menyingkap jejak Sang Pencipta¹⁰⁴¹.

Sintesis terjadi ketika proses *tafakkur* ini tidak berhenti pada kesimpulan saintifik, melainkan melahirkan respons spiritual yang mendalam: "Ya Tuhan kami, tiadalah Engkau menciptakan ini dengan sia-sia, Maha Suci Engkau, maka peliharalah kami dari siksa neraka" (QS. Ali 'Imran: 191). Di sinilah puncak integrasi tercapai. Aktivitas intelektual (mempelajari kosmologi, biologi, fisika) secara langsung memperkaya dan memperdalam kualitas spiritual (*dzikr*), menghasilkan rasa takjub (*wonder*), kerendahan hati (*humility*), dan pengakuan akan transendensi Ilahi. Sebaliknya, jiwa yang senantiasa berzikir akan mempertajam intuisi dan kejernihan akal,

melindunginya dari arogansi intelektual dan penyalahgunaan pengetahuan ¹⁰⁴². Siklus positif antara zikir dan fikir ini menolak secara tegas adanya pemisahan antara observatorium dan tempat salat, antara laboratorium dan mihrab. Keduanya adalah arena untuk mengenal Tuhan.

Implikasi dari paradigma *Ulul Albab* menjadi sangat relevan ketika kita mengevaluasi dua model kegagalan dalam pendidikan. *Pertama*, model pendidikan yang mengultuskan rasionalitas dan menafikan spiritualitas. Model ini, dalam bentuknya yang paling ekstrem, berisiko melahirkan apa yang disebut sebagai *homo economicus* atau teknokrat yang brilian namun tidak memiliki kompas moral. Mereka adalah para ilmuwan yang mampu membelah atom namun abai terhadap potensi destruktifnya, atau para ekonom yang merancang sistem eksploitatif demi efisiensi, tanpa mempertimbangkan keadilan sosial ¹⁰⁴³. Mereka memiliki "akal" namun kehilangan "*lubb*" inti atau sari pati dari akal itu sendiri, yaitu kemampuan untuk memahami hakikat tertinggi.

Kedua, model pendidikan yang berfokus secara eksklusif pada kesalehan ritual dan asketisme spiritual, seraya mengabaikan pengembangan kapasitas intelektual dan daya kritis. Model ini berpotensi menghasilkan individu yang mungkin saleh secara personal, namun terasing dan gagap dalam merespons tantangan peradaban yang kompleks. Mereka mungkin tekun beribadah, namun tidak mampu menawarkan solusi inovatif untuk kemiskinan, kerusakan lingkungan, atau ketidakadilan sistemik. Mereka menjadi

objek sejarah, bukan subjek yang aktif membentuknya ¹⁰⁴⁴. Dalam perspektif Islam, kesalehan semacam ini dianggap timpang, karena salah satu manifestasi iman yang sejati adalah menjadi *khalifah fil ardh* (wakil Tuhan di muka bumi), sebuah tugas yang menuntut penguasaan ilmu pengetahuan dan kearifan dalam mengelola dunia ¹⁰⁴⁵.

Kerangka kerja Qur'ani, melalui arketipe *Ulul Albab*, secara inheren menolak kedua ekstrem dualistik tersebut. Ia tidak bertanya "akal atau jiwa?", melainkan "bagaimana akal dapat melayani penyucian jiwa, dan bagaimana jiwa yang suci dapat mencerahkan akal?". Tujuan akhirnya adalah membentuk pribadi multidimensional yang utuh: memiliki ketajaman analisis seorang ilmuwan (*scientist*), kedalaman refleksi seorang filsuf (*philosopher*), dan pada saat yang sama, memiliki kerendahan hati, etos pengabdian, dan kesadaran spiritual seorang hamba Tuhan (*'abid*). Pribadi ini mampu membaca "dua buku" secara simultan: kitab suci yang tertulis (*al-kitab al-tadwini*) dan kitab alam semesta yang terhampar (*al-kitab al-takwini*), dan menemukan koherensi di antara keduanya ¹⁰⁴⁶.

Mencetak lulusan berprofil *Ulul Albab* bukanlah sekadar tujuan kurikuler, melainkan sebuah proyek peradaban. Ia menuntut sebuah revolusi epistemologis dalam cara kita mendefinisikan pengetahuan, merancang kurikulum, dan melaksanakan proses pedagogis. Pendidikan tidak lagi boleh dipandang sebagai transmisi informasi yang netral-nilai, melainkan sebagai sebuah proses transformasi diri (*tazkiyah*) dan pembentukan pandangan hidup

(*worldview*) yang koheren. Ini berarti mengintegrasikan etika dan metafisika ke dalam setiap disiplin ilmu, dari sains dan teknologi hingga seni dan humaniora.

Pada akhirnya, sintesis antara jiwa yang tercerahkan dan akal yang cemerlang adalah jawaban Al-Qur'an terhadap tantangan zaman. Di tengah dunia yang dilanda krisis makna dan fragmentasi pengetahuan, model pendidikan *Ulul Albab* menawarkan sebuah visi tentang manusia paripurna yang mampu bernavigasi dalam kompleksitas dunia modern dengan kebijaksanaan yang berakar pada kesadaran Ilahiah. Ini adalah panggilan untuk melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas, tetapi juga arif; tidak hanya inovatif, tetapi juga bertakwa; tidak hanya menguasai dunia, tetapi juga menyadari posisinya sebagai hamba di hadapan Sang Pencipta.

Model Pendidikan Berbasis Elemen Psikologis Qur'ani

Menerjemahkan kerangka teoretis Psikologi Qur'ani ke dalam model pendidikan yang operasional memerlukan perubahan paradigma dalam tiga area utama: peran pendidik, metodologi pembelajaran, dan lingkungan pendidikan. Pertama, peran pendidik harus bergeser dari seorang *mu'allim* (pengajar) menjadi seorang *murabbi* dan *muaddib*. Seorang *murabbi* tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga merawat, membimbing, dan menumbuhkan seluruh potensi peserta didik spiritual, intelektual, emosional, dan fisik sesuai dengan fitrahnya. Seorang *muaddib* secara sadar menanamkan *adab* tata krama, etika, dan

penghormatan terhadap ilmu, guru, dan Tuhan sebagai prasyarat utama sebelum ilmu itu sendiri¹⁰⁴⁷.

Kedua, metodologi pembelajaran harus diperkaya dengan pendekatan yang merangsang refleksi dan internalisasi. Selain metode konvensional, model ini dapat mengadopsi: (a) *Pembelajaran Berbasis Kisah (Qasas Learning)*, menggunakan kisah-kisah Qur'an untuk mengajarkan hikmah dan pelajaran moral secara mendalam; (b) *Pembelajaran Kontemplatif*, di mana peserta didik diberi waktu dan ruang untuk merenungkan ciptaan Tuhan (misalnya melalui studi alam) sebagai bagian dari kurikulum sains; dan (c) *Pembelajaran Berbasis Masalah Etis*, di mana dilema-dilema kontemporer dianalisis menggunakan prinsip-prinsip etika Qur'ani. Metodologi ini memastikan bahwa pembelajaran tidak berhenti di tingkat kognitif, tetapi meresap ke dalam hati dan membentuk perilaku.

Ketiga, lingkungan pendidikan harus dirancang sebagai sebuah ekosistem yang kondusif bagi pertumbuhan karakter. Ini mencakup budaya sekolah yang meneladankan nilai-nilai Qur'ani dalam setiap interaksi, dari kebijakan pimpinan hingga hubungan antar siswa. Lingkungan yang aman secara emosional, saling mendukung, dan menegakkan prinsip keadilan dan kasih sayang akan menjadi "laboratorium hidup" bagi peserta didik untuk mempraktikkan apa yang mereka pelajari. Dengan demikian, pendidikan transformasional berbasis Psikologi Qur'ani bukanlah sekadar penambahan mata pelajaran agama, melainkan sebuah reorientasi total yang menempatkan tujuan penciptaan manusia yaitu untuk

beribadah kepada Allah¹⁰⁴⁸ dan menjadi khalifah di muka bumi sebagai visi utama dari seluruh proses pendidikan. Tujuannya adalah melahirkan generasi *insan kamil* (manusia paripurna) yang tidak hanya unggul secara akademis, tetapi juga luhur dalam akhlak dan arif dalam kebijaksanaan.

Pendidikan modern, dengan penekanannya yang berlebihan pada kompetensi instrumental dan kecerdasan terukur, sering kali mengabaikan dimensi transendental manusia, yaitu fitrahnya yang hanif untuk mengenal dan mengabdikan kepada Sang Pencipta¹⁰⁴⁹. Akibatnya, proses pendidikan menjadi mekanis, menghasilkan individu yang mungkin cerdas secara intelektual, namun kering secara spiritual dan rapuh secara moral.

Dalam konteks inilah, Psikologi Qur'ani menawarkan sebuah paradigma alternatif yang berpotensi merevolusi lanskap pendidikan. Psikologi Qur'ani, yang didefinisikan sebagai studi sistematis tentang jiwa manusia (*nafs*) berdasarkan sumber-sumber primer Islam (Al-Qur'an dan As-Sunnah), menyediakan sebuah peta jalan yang komprehensif tentang hakikat manusia, tujuan penciptaannya, serta mekanisme pertumbuhan dan penyucian jiwanya (*tazkiyat al-nafs*)¹⁰⁵⁰. Menerjemahkan kerangka teoretis yang kaya ini ke dalam sebuah model pendidikan yang operasional dan aplikatif merupakan sebuah keniscayaan intelektual dan spiritual. Upaya ini menuntut sebuah perubahan paradigma yang radikal dalam tiga domain krusial: peran pendidik, metodologi pembelajaran, dan arsitektur lingkungan pendidikan.

Pilar pertama dari model ini adalah pergeseran fundamental dalam konsepsi peran seorang pendidik. Dalam terminologi Islam klasik, terdapat perbedaan subtil namun signifikan antara *mu'allim*, *murabbi*, dan *muaddib*. Seorang *mu'allim* adalah seorang instruktur atau pengajar yang berfokus pada transfer pengetahuan dan keterampilan kognitif (*ta'lim*). Meskipun esensial, peran ini tidaklah mencukupi. Model pendidikan Qur'ani menuntut pendidik untuk berevolusi menjadi seorang *murabbi* dan *muaddib*.

Seorang *murabbi* berasal dari akar kata *Rabb* (Tuhan, Pemelihara, Pendidik), yang menyiratkan proses pengasuhan yang holistik dan bertahap. Layaknya seorang tukang kebun yang merawat tanaman, seorang *murabbi* tidak hanya memberi pupuk (ilmu), tetapi juga memastikan tanahnya subur (lingkungan), menyiraminya dengan kasih sayang (aspek emosional), dan melindunginya dari hama (pengaruh negatif), sehingga potensi fitrah peserta didik dapat tumbuh dan berkembang secara optimal¹⁰⁵¹. Proses *tarbiyah* ini mencakup seluruh dimensi kemanusiaan spiritual, intelektual, emosional, dan fisik secara terintegrasi.

Lebih jauh lagi, pendidik harus menjelma menjadi seorang *muaddib*, yakni penanam *adab*. Menurut Syed Muhammad Naquib al-Attas, *adab* adalah konsep sentral dalam pendidikan Islam. *Adab* bukanlah sekadar sopan santun, melainkan pengenalan dan pengakuan akan tempat yang semestinya bagi segala sesuatu dalam tatanan realitas, yang berpuncak pada pengenalan dan pengakuan terhadap Tuhan¹⁰⁵². Seorang *muaddib* secara sadar dan sistematis

menanamkan *adab* terhadap ilmu, guru, diri sendiri, sesama makhluk, dan puncaknya, *adab* kepada Allah. Penanaman *adab* ini menjadi prasyarat mutlak sebelum transmisi ilmu itu sendiri, karena ilmu tanpa *adab* dapat menjerumuskan pada kesombongan intelektual (*takabbur*) dan penyalahgunaan pengetahuan, sebuah kondisi yang digambarkan Al-Qur'an sebagai penyebab kejatuhan Iblis¹⁰⁵³.

Pilar kedua adalah pengayaan metodologi pembelajaran yang tidak hanya menyentuh akal (*'aql*), tetapi juga meresap ke dalam hati (*qalb*) dan menggerakkan jiwa (*nafs*). Pembelajaran transformatif tidak berhenti pada pemahaman konseptual, melainkan harus berujung pada internalisasi nilai dan manifestasi dalam perilaku. Model ini mengintegrasikan pendekatan-pendekatan berikut:

1. Pembelajaran Berbasis Kisah (*Qasas Learning*): Al-Qur'an sendiri secara ekstensif menggunakan narasi dan kisah (*qasas*) sebagai medium pedagogis yang sangat kuat. Al-Qur'an menyatakan bahwa dalam kisah-kisah para nabi terdapat pelajaran berharga bagi orang-orang yang berakal (*ulu al-albab*)¹⁰⁵⁴. Metode ini memanfaatkan kisah-kisah Qur'ani (misalnya, kesabaran Nabi Ayyub, kepemimpinan Nabi Yusuf, atau kebijaksanaan Luqman al-Hakim) untuk menanamkan hikmah, pelajaran moral, dan arketipe karakter mulia secara mendalam dan berkesan, jauh melampaui metode ceramah yang dogmatis.
2. Pembelajaran Kontemplatif (*Tafakkur* dan *Tadabbur*): Model ini secara eksplisit mengalokasikan waktu dan ruang kurikuler bagi

peserta didik untuk melakukan perenungan mendalam. Ini sejalan dengan perintah Al-Qur'an untuk merenungkan ciptaan langit dan bumi (*tafakkur*)¹⁰⁵⁵. Dalam pelajaran sains, misalnya, peserta didik tidak hanya mempelajari hukum fisika atau siklus biologis, tetapi juga diajak untuk merenungkan keteraturan, keindahan, dan keagungan di baliknya sebagai tanda-tanda (*ayat*) kekuasaan Sang Pencipta. Praktik ini mengubah studi alam dari sekadar observasi empiris menjadi sebuah ibadah intelektual yang memperkuat iman.

3. Pembelajaran Berbasis Masalah Etis: Untuk menjembatani jurang antara teori dan realitas, peserta didik dihadapkan pada dilema-dilema etis kontemporer (misalnya, isu keadilan lingkungan, etika bisnis, atau dilema bioetika). Mereka ditantang untuk menganalisis masalah-masalah ini dan merumuskan solusi dengan menggunakan prinsip-prinsip universal dari etika Qur'ani seperti keadilan (*'adl*), kebaikan (*ihsan*), dan maslahat umum (*maslahah 'ammah*)¹⁰⁵⁶. Pendekatan ini melatih kemampuan penalaran moral dan memastikan bahwa ilmu yang dipelajari relevan dan aplikatif dalam menghadapi tantangan zaman.

Pilar ketiga dan yang paling fundamental adalah penciptaan lingkungan pendidikan sebagai sebuah ekosistem yang kondusif bagi penumbuhan karakter Qur'ani. Sekolah atau institusi pendidikan harus menjadi "laboratorium hidup" di mana nilai-nilai yang diajarkan secara teoretis dipraktikkan dan diteladankan dalam setiap aspek kehidupan institusi. Ini melampaui kurikulum formal

dan masuk ke dalam ranah "kurikulum tersembunyi" (*hidden curriculum*)¹⁰⁵⁷.

Lingkungan ini harus dibangun di atas fondasi nilai-nilai inti seperti kasih sayang (*rahmah*), saling menasihati dalam kebenaran dan kesabaran (*tawasaw bi al-haqq wa tawasaw bi al-sabr*), serta persaudaraan (*ukhuwwah*)¹⁰⁵⁸. Kebijakan pimpinan, interaksi antara guru dan siswa, hubungan antar siswa, bahkan manajemen konflik, semuanya harus mencerminkan prinsip-prinsip tersebut. Sebuah lingkungan yang aman secara psikologis dan emosional, yang menjunjung tinggi keadilan dan empati, akan memungkinkan peserta didik untuk menginternalisasi akhlak mulia bukan karena paksaan, melainkan karena mereka hidup dan bernapas di dalam budaya yang meneladkannya setiap hari. Lingkungan inilah yang menjadi wadah bagi proses *tazkiyah* (penyucian jiwa) untuk berlangsung secara alami dan berkelanjutan.

Ketiga pilar peran pendidik sebagai *murabbi* dan *muaddib*, metodologi pembelajaran yang reflektif, dan ekosistem pendidikan yang Qur'ani saling terkait dan tidak dapat dipisahkan. Integrasi ketiganya membentuk sebuah proses pendidikan transformasional yang holistik. Ini bukanlah sekadar penambahan mata pelajaran agama atau program ekstrakurikuler, melainkan sebuah reorientasi total terhadap visi dan misi pendidikan itu sendiri.

Visi utamanya adalah untuk memfasilitasi setiap peserta didik dalam memenuhi tujuan penciptaannya, yakni untuk beribadah kepada Allah dalam arti yang seluas-luasnya (*liya'budun*)¹⁰⁵⁹ dan untuk menjalankan amanahnya sebagai wakil Tuhan di muka bumi

(*khalifah*)¹⁰⁶⁰. Produk akhir dari model pendidikan ini adalah lahirnya generasi *insan kamil* (manusia paripurna) sebuah konsep sufistik yang merujuk pada individu yang telah merealisasikan potensi kemanusiaannya secara penuh¹⁰⁶¹. Mereka adalah pribadi yang tidak hanya unggul secara akademis dan profesional, tetapi juga luhur dalam akhlak (*akhlaq al-karimah*), matang secara emosional, arif dalam kebijaksanaan, dan yang terpenting, memiliki hubungan yang kokoh dengan Tuhannya. Merekalah generasi yang diharapkan mampu menjadi agen perubahan positif dan perwujudan dari rahmat bagi seluruh alam (*rahmatan lil 'alamin*)¹⁰⁶².

Komponen-Komponen Psikologi

Persepsi, Atensi, Ingatan, Imajinasi, dan Berpikir

Dalam lanskap psikologi kognitif, proses belajar bukanlah sekadar transfer informasi pasif, melainkan sebuah konstruksi pengetahuan yang aktif dan dinamis. Proses ini digerakkan oleh serangkaian mekanisme mental yang bekerja secara sinergis. Tahap paling awal adalah persepsi, yaitu proses interpretasi informasi sensorik yang diterima dari lingkungan. Persepsi bukanlah rekaman objektif atas realitas, melainkan sebuah penafsiran yang dipengaruhi oleh pengalaman, ekspektasi, dan kerangka pengetahuan yang telah ada sebelumnya¹⁰⁶³. Informasi yang masuk kemudian disaring melalui atensi, sebuah fungsi kognitif yang memungkinkan individu untuk memfokuskan sumber daya mentalnya pada stimulus yang relevan dan mengabaikan distraksi. Kapasitas atensi yang terbatas menuntut adanya selektivitas, yang menjadi prasyarat vital agar informasi dapat diproses lebih lanjut¹⁰⁶⁴.

Setelah berhasil melewati gerbang persepsi dan atensi, informasi diolah untuk disimpan dalam ingatan (*memory*). Ingatan tidak hanya berfungsi sebagai gudang penyimpanan data, melainkan sebagai sistem kompleks yang mengkodekan, menyimpan, dan mengambil kembali informasi. Proses ini melibatkan ingatan jangka pendek (*short-term memory*) yang

berkapasitas terbatas dan ingatan jangka panjang (*long-term memory*) yang secara teoretis tidak terbatas, tempat pengetahuan, keterampilan, dan pengalaman hidup diorganisasikan secara semantik¹⁰⁶⁵. Di samping itu, imajinasi memainkan peran krusial sebagai fakultas kognitif yang memungkinkan manusia membentuk representasi mental, memanipulasi konsep-konsep abstrak, dan menghasilkan ide-ide baru yang melampaui realitas inderawi saat ini. Imajinasi adalah mesin kreativitas dan inovasi.

Puncak dari rangkaian proses ini adalah berpikir (*thinking*), yang merupakan aktivitas mental tingkat tinggi. Berpikir melibatkan penalaran, pemecahan masalah, pengambilan keputusan, dan pembentukan konsep. Ini adalah proses di mana semua fungsi kognitif lainnya persepsi, atensi, ingatan, dan imajinasi diintegrasikan untuk menganalisis informasi, mengevaluasi argumen, dan merumuskan kesimpulan yang logis dan koheren. Dengan demikian, efektivitas belajar secara fundamental bergantung pada optimalisasi setiap tahapan dalam arsitektur kognitif ini, dari input sensorik hingga output intelektual yang kompleks¹⁰⁶⁶.

Perspektif Al-Qur'an tentang Akal, Tadabbur, dan Dzikir

Al-Qur'an, sebagai pedoman hidup umat Islam, memberikan penekanan luar biasa pada aktivasi potensi intelektual dan spiritual manusia. Konsep-konsep seperti *'aql*, *tadabbur*, dan *dzikir* menawarkan sebuah paradigma komplementer yang memperkaya pemahaman kita tentang proses kognitif. **Akal** (*'aql*), yang sering

diterjemahkan sebagai intelek atau nalar, digambarkan dalam Al-Qur'an bukan sekadar alat untuk berpikir logis, melainkan sebagai fakultas ruhani yang mampu membedakan antara kebenaran (*al-haqq*) dan kebatilan (*al-bathil*). Al-Qur'an berulang kali menantang manusia dengan pertanyaan retorik seperti "*afala ta'qilun*" (Apakah kamu tidak menggunakan akalmu?) untuk mendorong penggunaan nalar dalam memahami tanda-tanda (ayat) kebesaran Allah, baik yang tertera dalam kitab suci maupun yang terbentang di alam semesta¹⁰⁶⁷. Penggunaan akal dalam perspektif ini adalah ibadah yang mendekatkan diri kepada Sang Pencipta.

Selaras dengan akal, Al-Qur'an memperkenalkan konsep *tadabbur*, yaitu kontemplasi yang mendalam dan reflektif. Jika berpikir (*thinking*) dalam psikologi kognitif berfokus pada analisis logis, maka *tadabbur* melampauinya dengan mencari hikmah, makna, dan relevansi spiritual dari suatu objek pemikiran, khususnya ayat-ayat Al-Qur'an. Allah berfirman, "*Maka tidakkah mereka melakukan tadabbur terhadap Al-Qur'an, ataukah hati mereka sudah terkunci?*" (QS. Muhammad: 24)¹⁰⁶⁸. *Tadabbur* adalah proses kognitif-spiritual yang mengintegrasikan analisis teks dengan kesadaran hati (*qalb*), mengubah informasi menjadi transformasi diri. Ini adalah bentuk berpikir yang tidak berhenti pada kesimpulan logis, tetapi berlanjut hingga menyentuh kesadaran dan keimanan.

Sementara itu, *dzikr* (ingatan) dalam konteks Islam memiliki dimensi yang jauh lebih kaya daripada sekadar fungsi memori kognitif. *Dzikr* adalah keadaan kesadaran dan ingatan yang konstan

kepada Allah. Secara fungsional, *dzikr* bertindak sebagai mekanisme untuk menjaga agar pengetahuan spiritual tetap aktif dan relevan dalam kesadaran, mencegah kelalaian (*ghaflah*). Firman Allah, "...dan berdzikirlah kepada-Ku, niscaya Aku akan ingat kepadamu..." (QS. Al-Baqarah: 152)¹⁰⁶⁹, menunjukkan hubungan timbal balik yang memperkuat koneksi spiritual. Dalam proses belajar, *dzikr* berfungsi sebagai jangkar spiritual yang memastikan bahwa pencarian ilmu tidak terlepas dari tujuan utamanya, yaitu mengenal Allah dan mengabdikan kepada-Nya¹⁰⁷⁰. Akal, *tadabbur*, dan *dzikr* bekerja secara holistik: akal memproses, *tadabbur* memperdalam, dan *dzikr* membingkai semuanya dalam kesadaran ilahiah.

Al-Qur'an secara konsisten menempatkan '*aqal*' sebagai fakultas fundamental bagi manusia. Istilah ini, yang berakar dari kata kerja '*aqala*-*ya'qilu*', secara etimologis bermakna "mengikat" atau "menahan". Makna ini mengisyaratkan bahwa fungsi akal bukan sekadar berpikir logis secara netral, tetapi lebih sebagai kemampuan untuk "mengikat" diri dari kebatilan dan "menambatkan" pemahaman pada kebenaran (*al-haqq*)¹⁰⁷¹. Al-Qur'an berulang kali menggunakan frasa retorik seperti *afala ta'qilun* (Apakah kamu tidak menggunakan akalmu?) dan *la'allakum ta'qilun* (agar kamu menggunakan akalmu) untuk menstimulasi proses kognitif yang bertujuan memahami tanda-tanda (*ayat*) kebesaran Allah, baik yang termanifestasi dalam realitas kosmos (*ayat kauniyah*) maupun dalam teks wahyu (*ayat qauliyah*). Dalam perspektif ini, '*aqal*' bukanlah sekadar rasio instrumental yang

dimanfaatkan untuk tujuan pragmatis-material semata, sebuah konsepsi yang sering dikritik oleh Mazhab Frankfurt sebagai penyebab alienasi manusia modern. Sebaliknya, *'aql* dalam Al-Qur'an adalah fakultas noetik yang secara inheren bersifat teologis dan etis. Ia berfungsi sebagai instrumen untuk abstraksi, analisis, dan sintesis, namun tujuannya tidak berhenti pada kesimpulan logis, melainkan untuk mencapai pengenalan (*ma'rifah*) yang lebih mendalam tentang Realitas Absolut dan implikasinya bagi eksistensi manusia. Dengan demikian, penggunaan akal menjadi sebuah tindakan ibadah, sebuah proses intelektual yang memiliki implikasi soteriologis (keselamatan)¹⁰⁷². Akal yang berfungsi optimal adalah akal yang mampu menembus fenomena fisik untuk menangkap realitas metafisik yang mendasarinya.

a. Tadabbur: Dimensi Kontemplatif-Hermeneutis dalam Proses Kognisi

Jika *'aql* menyediakan kerangka logis, *tadabbur* memberikan kedalaman dan makna. Berasal dari akar kata *d-b-r* yang berarti "belakang" atau "akhir suatu perkara", *tadabbur* adalah proses kontemplasi mendalam yang melihat melampaui teks atau fenomena literal untuk memahami konsekuensi, implikasi, dan hikmah di baliknya. Allah SWT secara eksplisit menantang manusia, "*Afala yatadabbarun al-Qur'an am 'ala qulubin aqfaluha*" (Maka tidakkah mereka melakukan tadabbur terhadap Al-Qur'an, ataukah hati mereka sudah terkunci?)¹⁰⁷³. Ayat ini secara gamblang mengaitkan proses *tadabbur* dengan "hati" (*qalb*), yang dalam

kosmologi Islam merupakan lokus pemahaman spiritual, bukan sekadar organ emosi.

Tadabbur berbeda dari analisis kritis (*critical thinking*) sekuler. Sementara analisis kritis berfokus pada dekonstruksi logis, koherensi argumen, dan identifikasi bias, *tadabbur* mengintegrasikan aspek-aspek tersebut dengan sebuah pencarian makna yang bersifat personal dan transformatif. Ia adalah sebuah dialog hermeneutis antara subjek yang berpikir dengan objek yang dipikirkan (khususnya Al-Qur'an), di mana tujuannya adalah agar objek tersebut meresap ke dalam kesadaran subjek dan mengubahnya dari dalam. Proses ini melibatkan refleksi atas relevansi sebuah ayat bagi kehidupan personal, konteks sosial, dan perjalanan spiritual individu. Dengan demikian, *tadabbur* menjembatani kesenjangan antara informasi objektif dan transformasi subjektif, mengubah pengetahuan menjadi kearifan (*hikmah*) yang hidup¹⁰⁷⁴. Ia adalah mekanisme kognitif-spiritual yang memastikan bahwa ilmu tidak menjadi sekadar ornamen intelektual, melainkan menjadi kekuatan yang membentuk karakter dan pandangan dunia.

b. Dzikir: Jangkar Teosentris dalam Samudra Kesadaran Manusia

Sementara *'aql* memproses dan *tadabbur* memperdalam, *dzikir* menyediakan konteks dan orientasi. *Dzikir*, yang sering diterjemahkan sebagai "ingatan" atau "zikir", dalam terminologi Al-Qur'an memiliki makna yang jauh melampaui fungsi memori kognitif biasa. Ia adalah kondisi kesadaran aktif dan remembransia konstan akan kehadiran Allah (*hudhuri*). Firman Allah, "*Fadzkuruni*

adzkurkum" (...Maka ingatlah kepada-Ku, niscaya Aku akan ingat kepadamu...) ¹⁰⁷⁵, mengindikasikan sebuah relasi resiprokal yang dinamis, di mana kesadaran manusia kepada Tuhan akan dibalas dengan "perhatian" Tuhan kepada manusia.

Secara fungsional, *dzikr* berperan sebagai kerangka meta-kognitif yang teosentris. Ia menjaga agar seluruh aktivitas mental baik yang bersifat analitis (*'aql*) maupun kontemplatif (*tadabbur*) tidak tergelincir ke dalam arogansi intelektual (*kibr*) atau kelalaian spiritual (*ghaflah*). *Dzikr* adalah jangkar yang memastikan bahwa kapal penjelajahan intelektual selalu tertambat pada tujuan akhirnya: pengabdian kepada Sang Pencipta. Tanpa *dzikr*, ilmu yang diperoleh melalui akal dan tadabur bisa menjadi "hijab" yang justru menjauhkan seseorang dari Tuhan. Namun, dengan *dzikr*, ilmu menjadi tangga menuju kedekatan ilahi (*qurbah*), di mana setiap penemuan ilmiah atau pemahaman baru atas ayat suci disambut dengan kerendahan hati (*khusyu'*) dan rasa syukur (*syukr*) ¹⁰⁷⁶.

Sinergi antara *'aql*, *tadabbur*, dan *dzikr* membentuk sebuah siklus epistemologis yang lengkap dan dinamis. Prosesnya dapat diilustrasikan sebagai berikut: *'Aql* berfungsi sebagai gerbang masuk, ia mengamati, mengklasifikasi, dan menganalisis data dari alam dan wahyu. Hasil analisis logis ini kemudian diserahkan kepada fakultas *tadabbur*, yang beroperasi dalam ranah *qalb*. Di sini, data yang masih mentah diolah menjadi pemahaman yang mendalam, sarat makna, dan relevan secara eksistensial. Sepanjang proses ini, *dzikr* bekerja sebagai atmosfer yang menyelimuti seluruh aktivitas kognitif, memberikan orientasi vertikal dan menjaga agar pencari

ilmu tetap sadar akan Sumber segala ilmu. Model ini menawarkan implikasi epistemologis yang signifikan. Pertama, ia menolak secara tegas fragmentasi pengetahuan dan mengusulkan sebuah "epistemologi tauhidik" di mana semua cabang ilmu, pada akhirnya, adalah jalan untuk memahami manifestasi dari Satu Realitas. Kedua, ia mendefinisikan ulang tujuan pengetahuan, bukan sekadar untuk dominasi atau kontrol atas alam, melainkan untuk harmonisasi diri dengan tatanan kosmik dan realisasi potensi spiritual sebagai hamba Tuhan (*'abdullah*) dan khalifah-Nya di bumi (*khalifatullah fil ardh*)¹⁰⁷⁷. Pengetahuan yang otentik, dalam paradigma ini, adalah pengetahuan yang secara simultan mencerahkan akal, melembutkan hati, dan mendekatkan diri kepada Allah.

Al-Qur'an, melalui konsep *'aql*, *tadabbur*, dan *dzikr*, menawarkan sebuah arsitektur kognisi yang canggih dan holistik. Jauh dari sekadar kumpulan ajaran moral, ia menyajikan sebuah teori pengetahuan yang mengintegrasikan rasionalitas analitis, kedalaman kontemplatif, dan kesadaran spiritual yang konstan. *'Aql* tanpa *tadabbur* berisiko menjadi intelektualisme yang kering dan tandus. *Tadabbur* tanpa landasan *'aql* yang kokoh bisa terperosok menjadi spekulasi mistis yang tak berdasar. Dan keduanya, tanpa dibingkai oleh *dzikr*, akan kehilangan kompas ilahiahnya dan berpotensi melahirkan keangkuhan alih-alih kearifan. Dengan mensinergikan ketiganya, manusia dapat menapaki jalan pengetahuan yang tidak hanya memperkaya inteletaknya, tetapi juga menyucikan jiwanya dan membimbingnya menuju tujuan penciptaannya. Penelitian interdisipliner lebih lanjut yang

menghubungkan model epistemologi Qur'ani ini dengan temuan-temuan dalam neurosains afektif dan psikologi transpersonal dapat membuka cakrawala baru yang menjanjikan bagi pemahaman utuh tentang kesadaran manusia.

Peran Berpikir Reflektif dalam Pendidikan Karakter Islami

Sintesis antara mekanisme kognitif modern dan prinsip-prinsip intelektual-spiritual Islam menemukan manifestasi praktisnya dalam konsep berpikir reflektif (*reflective thinking*) untuk pendidikan karakter Islami (*tarbiyah akhlaq*). Berpikir reflektif, yang dipopulerkan oleh filsuf pendidikan John Dewey, adalah kemampuan untuk merenungkan suatu pengalaman, menganalisisnya dari berbagai sudut pandang, dan menarik pelajaran untuk tindakan di masa depan¹⁰⁷⁸. Dalam tradisi Islam, proses ini sangat selaras dengan konsep *muhasabah* (introspeksi diri) dan *tafakkur* (perenungan mendalam).

Pendidikan karakter Islami yang efektif tidak hanya menanamkan seperangkat aturan moral secara dogmatis, tetapi memberdayakan peserta didik untuk menginternalisasi nilai-nilai tersebut melalui proses reflektif. Bayangkan seorang siswa dihadapkan pada dilema etis. Proses kognitifnya akan berjalan sebagai berikut: ia mempersepsikan situasi dan kompleksitasnya. Dengan atensi, ia memfokuskan diri pada aspek-aspek moral yang relevan. Ia kemudian mengakses ingatannya untuk mengambil ajaran Al-Qur'an dan Hadis yang relevan di sinilah peran dzikir menjadi krusial untuk menjaga ingatan spiritual tetap hidup.

Dengan imajinasinya, ia membayangkan konsekuensi dari setiap pilihan tindakan. Akhirnya, melalui proses berpikir yang mendalam yang dalam konteks ini adalah tadabbur dan penggunaan akal ia mengevaluasi pilihan-pilihan tersebut berdasarkan kerangka moral Islam untuk sampai pada keputusan yang berakhlak mulia.

Proses ini mengubah perilaku moral dari sekadar kepatuhan eksternal menjadi keyakinan internal yang kokoh. Berpikir reflektif menjadi jembatan yang menghubungkan pengetahuan (*'ilm*) dengan tindakan (*'amal*) dan kesadaran spiritual (*ihsan*). Dengan melatih kemampuan ini, pendidikan Islam tidak hanya mencetak individu yang cerdas secara kognitif, tetapi juga matang secara emosional dan spiritual, yang mampu menavigasi kompleksitas dunia modern dengan kebijaksanaan yang berakar pada keyakinan yang mendalam¹⁰⁷⁹. Inilah esensi dari pendidikan karakter yang transformatif, yang menjadikan setiap pengalaman belajar sebagai sarana untuk mendekatkan diri kepada Allah dan menyempurnakan akhlak.

Berpikir reflektif, sebagaimana pertama kali diformulasikan secara sistematis oleh John Dewey, didefinisikan sebagai pertimbangan yang aktif, gigih, dan cermat terhadap setiap keyakinan atau bentuk pengetahuan berdasarkan landasan yang mendukungnya dan kesimpulan lebih lanjut yang menjadi tujuannya¹⁰⁸⁰. Proses ini secara menakjubkan beresonansi dengan tradisi intelektual Islam yang kaya akan konsep *tafakkur* (perenungan mendalam atas ayat-ayat Allah, baik yang tersurat maupun tersirat) dan *muhasabah* (introspeksi dan akuntabilitas

diri)¹⁰⁸¹. Dengan demikian, mengintegrasikan berpikir reflektif ke dalam *tarbiyah akhlaq* berarti memberdayakan peserta didik dengan piranti kognitif dan spiritual untuk secara sadar membangun dan menyempurnakan karakter mereka.

Fondasi konseptual dari sintesis ini terletak pada pemahaman bahwa baik berpikir reflektif Dewey maupun *tafakkur* dan *muhasabah* dalam Islam sama-sama dipicu oleh suatu keadaan dilematis atau ketidakpastian yang menuntut resolusi. Namun, perbedaannya terletak pada *telos* atau tujuan akhirnya. Jika kerangka Dewey berorientasi pada penyelesaian masalah secara pragmatis untuk tindakan di masa depan dalam konteks sosial-demokratis, maka *tafakkur* dan *muhasabah* memiliki matra vertikal yang transendental: mendekatkan diri kepada Sang Pencipta (*taqarrub ilallah*) dan menyelaraskan diri dengan kehendak-Nya¹⁰⁸². *Tafakkur* adalah sebuah perjalanan intelektual untuk menemukan jejak-jejak Tuhan dalam ciptaan-Nya, sebagaimana diperintahkan dalam Al-Qur'an: "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang yang berakal (*ulil albab*)" (QS. Ali 'Imran¹⁰⁸³: 190)¹⁰⁸⁴. Sementara itu, *muhasabah* adalah proses evaluasi diri yang berkelanjutan, sebuah dialog internal yang mengukur tindakan hari ini dengan timbangan syariat dan etika Ilahi, sebagai persiapan untuk pertanggungjawaban di akhirat. Imam Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Ihya' 'Ulum al-Din*, menempatkan *muhasabah* sebagai salah satu pilar krusial dalam perjalanan spiritual untuk penyucian jiwa (*tazkiyatun nafs*)¹⁰⁸⁵. Dengan demikian, integrasi ini

memperkaya berpikir reflektif dengan tujuan spiritual yang luhur, mengubahnya dari sekadar alat pemecahan masalah menjadi sarana ibadah dan pembentukan akhlak mulia.

Secara operasional, mekanisme kognitif dalam proses refleksi berakhlak dapat diilustrasikan melalui sebuah skenario dilema etis yang dihadapi seorang peserta didik. Proses ini melibatkan konstelasi fungsi kognitif yang bekerja secara sinergis dalam bingkai spiritual Islam. Pertama, *persepsi* situasi dan identifikasi dimensi moralnya. Kedua, *atensi* atau pemusatan kesadaran pada aspek-aspek krusial dari dilema tersebut, yang dibimbing oleh *tashawwur* (pandangan dunia) Islam. Ketiga, aktivasi *memori* untuk mengakses khazanah pengetahuan yang relevan. Di sinilah peran vital *dzikir* (mengingat Allah) bermain; ia bukan sekadar ritual lisan, tetapi sebuah mekanisme kognitif-spiritual yang menjaga "memori Ilahiah" tetap hidup dan mudah diakses, mencegah amnesia spiritual¹⁰⁸⁶. Keempat, *imajinasi* digunakan untuk memproyeksikan konsekuensi dari setiap pilihan tindakan, tidak hanya dalam dimensi duniawi (*dunyawi*) tetapi juga dalam perspektif eskatologis (*ukhrawi*). Kelima, proses *berpikir tingkat tinggi* yang dalam terminologi Islam disebut *tadabbur* (refleksi mendalam atas makna) dan penggunaan *'aql* (akal sehat yang tercerahkan oleh wahyu) mengevaluasi setiap opsi berdasarkan kerangka aksiologi Islam. Proses deliberatif inilah yang memuncak pada sebuah keputusan yang bukan hanya logis, tetapi juga selaras dengan nilai-nilai luhur untuk mencapai derajat akhlak mulia (*akhlaq al-karimah*)¹⁰⁸⁷.

Implikasi pedagogis dari model ini bersifat transformatif secara fundamental. Ia menggeser paradigma pendidikan karakter dari sekadar kepatuhan eksternal (*external compliance*) yang didasarkan pada imbalan dan hukuman, menuju keyakinan internal yang mengakar (*internalized conviction*). Berpikir reflektif berfungsi sebagai jembatan emas yang menghubungkan tiga pilar utama keberagamaan: pengetahuan (*'ilm*), tindakan (*'amal*), dan kesadaran spiritual tertinggi (*ihsan*). Peserta didik tidak lagi hanya menerima daftar "boleh" dan "tidak boleh", tetapi mereka dilatih untuk bertanya "mengapa" dan "bagaimana" suatu nilai moral berakar pada sumber-sumber Ilahi dan relevan bagi kehidupan mereka. Pelatihan ini menjadikan setiap pengalaman, baik di dalam maupun di luar kelas, sebagai laboratorium akhlak. Dengan demikian, pendidikan tidak hanya bertujuan mencetak individu yang cerdas secara kognitif, namun yang lebih penting adalah membentuk pribadi yang matang secara emosional dan spiritual. Mereka menjadi insan yang mampu menavigasi kompleksitas dunia modern bukan dengan reaktivitas buta, melainkan dengan kebijaksanaan (*hikmah*) yang lahir dari perenungan mendalam dan keyakinan yang teguh¹⁰⁸⁸. Inilah esensi sejati dari pendidikan karakter yang membebaskan dan mencerahkan, yang menjadikan setiap momen belajar sebagai anak tangga untuk mendekatkan diri kepada Allah SWT dan manifestasi dari sabda Nabi Muhammad SAW, "Sesungguhnya aku diutus hanya untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak."¹⁰⁸⁹.

Dimensi Afeksi: Emosi, Motivasi, dan Penguatan Nilai-Nilai Islami

Regulasi Emosi dalam Islam: Sabar, Syukur, Khauf, dan Raja'

Kerangka pemikiran Islam memandang manusia sebagai entitas teomorfik yang strukturnya mencerminkan realitas spiritual yang lebih tinggi. Di pusat struktur psikologis ini terdapat *qalb*, yang secara metaforis bukan sekadar organ biologis, melainkan pusat intelexi, emosi, dan kemauan (*iradah*). Imam Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Ihya' Ulum al-Din*, melukiskan *qalb* sebagai seorang raja, sementara panca indera dan anggota tubuh adalah tentara dan rakyatnya¹⁰⁹⁰. Perasaan (*syu'ur*) dan emosi yang muncul dalam *qalb* berfungsi sebagai sinyal atau penasihat bagi sang raja. Jika perasaan ini dibiarkan liar tanpa kendali akal sehat (*'aql*) dan panduan wahyu, ia akan mendorong kehendak untuk memerintahkan tindakan-tindakan destruktif, yang termanifestasi sebagai akhlak tercela (*akhlak madzmumah*). Sebaliknya, ketika perasaan dikelola dan diselaraskan dengan nilai-nilai luhur, ia akan memperkuat kehendak untuk merealisasikan perbuatan baik, yang kemudian membentuk akhlak mulia (*akhlak mahmudah*). Dengan demikian, akhlak bukanlah sekadar perilaku lahiriah yang terlihat, melainkan buah dari pertarungan dan keselarasan internal antara perasaan dan kehendak yang terjadi di dalam *qalb*. Relasi ini menegaskan bahwa pendidikan karakter dalam Islam tidak bisa hanya berfokus pada modifikasi perilaku, tetapi harus menyentuh reformasi dunia batiniah individu.

Regulasi emosi, yang dalam psikologi modern didefinisikan sebagai proses individu memengaruhi emosi apa yang mereka

miliki, kapan mereka memilikinya, dan bagaimana mereka mengalami serta mengungkapkannya¹⁰⁹¹, memiliki padanan yang sangat kaya dan canggih dalam tradisi Islam. Islam tidak mengajarkan represi atau penolakan emosi, melainkan kanalisasi dan transformasinya menjadi energi spiritual yang positif. Empat konsep kunci menjadi pilar dalam sistem regulasi ini. Pertama, *sabar* (kesabaran), yang bukan sekadar sikap pasif menahan penderitaan, melainkan sebuah ketahanan aktif (*active endurance*) dan kegigihan dalam menghadapi kesulitan seraya tetap memegang teguh prinsip keimanan. Sabar adalah respons afektif-kognitif yang terkelola terhadap stimulus negatif, yang didasari oleh keyakinan akan hikmah dan janji pertolongan Allah¹⁰⁹². Kedua, *syukur* (rasa terima kasih), merupakan keadaan afektif yang muncul dari kesadaran kognitif terhadap nikmat yang tak terhingga. Lebih dari sekadar ucapan, syukur adalah sebuah gaya hidup yang memanifestasikan pengakuan atas karunia dalam bentuk ketaatan dan penggunaan nikmat tersebut di jalan yang diridai-Nya¹⁰⁹³.

Lebih jauh lagi, Islam memperkenalkan dua emosi teologis yang berfungsi sebagai regulator utama perilaku: *khauf* (rasa takut) dan *raja'* (rasa harap). *Khauf* bukanlah kecemasan patologis, melainkan rasa takut yang timbul dari pengagungan terhadap kebesaran dan keadilan Tuhan, yang berfungsi sebagai rem internal untuk mencegah individu dari perbuatan maksiat. Sementara itu, *raja'* adalah optimisme spiritual yang mendalam terhadap keluasan rahmat dan ampunan Allah, yang mendorong individu untuk terus bertaubat dan berbuat baik tanpa pernah jatuh ke dalam jurang

keputusasaan. Kedua emosi ini bekerja secara sinergis, diibaratkan sebagai dua sayap seekor burung; tanpanya, seorang mukmin tidak dapat terbang lurus menuju tujuannya¹⁰⁹⁴. Keseimbangan antara *khauf* dan *raja'* inilah yang menjaga kesehatan mental dan spiritual seorang Muslim, melindunginya dari kelalaian (*ghaflah*) maupun keputusasaan (*ya's*).

James Gross, salah satu tokoh utama dalam bidang ini, mendefinisikannya sebagai proses individu dalam memengaruhi emosi apa yang mereka miliki, kapan mereka memilikinya, dan bagaimana mereka mengalami serta mengekspresikannya¹⁰⁹⁵. Model proses regulasi emosi yang ia ajukan mencakup pemilihan situasi, modifikasi situasi, pengalihan atensi, perubahan kognitif, dan modulasi respons telah menjadi kerangka kerja dominan dalam penelitian empiris¹⁰⁹⁶. Namun, ketika ditransposisikan ke dalam tradisi keilmuan Islam, konsep regulasi emosi menemukan resonansi yang lebih dalam dan dimensi yang melampaui sekadar penyesuaian psikologis. Islam, sebagai sebuah pandangan dunia (*weltanschauung*) yang komprehensif, tidak sekadar menyediakan teknik, melainkan menanamkan sebuah paradigma ontologis di mana emosi dipahami dan dikelola dalam relasinya dengan Sang Pencipta.

Tradisi Islam tidak menganjurkan represi atau penyangkalan terhadap fitrah emosi manusia, melainkan kanalisasi dan sublimasinya menjadi energi spiritual yang konstruktif. Proses ini berpusat pada pemurnian hati (*tathhir al-qalb*) dan jiwa (*tazkiyatun nafs*), sebuah tujuan utama dalam ajaran Islam¹⁰⁹⁷. Dalam konteks

ini, empat konsep *sabar* (kesabaran), *syukur* (rasa terima kasih), *khauf* (rasa takut), dan *raja'* (harapan) muncul bukan sebagai emosi yang terisolasi, melainkan sebagai pilar-pilar dari sebuah sistem regulasi diri yang terintegrasi.

1. Sabar: Ketahanan Aktif dalam Dimensi Teosentris

Dalam leksikon psikologi populer, kesabaran sering kali disalahartikan sebagai kepasrahan pasif atau penyerahan diri yang fatalistik. Namun, konsep *sabar* dalam Islam jauh lebih dinamis dan berdaya. Ia bukanlah sekadar penahanan diri dari keluh kesah, melainkan sebuah bentuk ketahanan aktif (*active endurance*) dan kegigihan proaktif dalam menghadapi adversitas seraya memegang teguh prinsip-prinsip keimanan¹⁰⁹⁸. Al-Quran secara eksplisit memposisikan *sabar* sebagai kualitas unggul yang dijanjikan ganjaran tak terbatas, sebagaimana dinyatakan: “Sesungguhnya hanya orang-orang yang bersabarlah yang dicukupkan pahala mereka tanpa batas.” (QS. Az-Zumar: 10)¹⁰⁹⁹.

Secara psikologis, *sabar* dapat dipandang sebagai manifestasi tingkat tinggi dari strategi regulasi emosi yang dikenal sebagai perubahan kognitif (*cognitive change*) atau penilaian kembali kognitif (*cognitive reappraisal*). Individu yang bersabar secara aktif membingkai ulang stimulus negatif (misalnya, musibah, kegagalan, atau provokasi) tidak sebagai peristiwa yang acak dan nir-makna, melainkan sebagai ujian (*ibtila'*) dari Allah yang mengandung hikmah, penghapusan dosa, atau peningkatan derajat spiritual¹¹⁰⁰. Keyakinan ini tertanam kuat dalam sabda Nabi Muhammad : “Sungguh menakjubkan urusan seorang mukmin, semua urusannya

adalah baik baginya. Jika ia mendapatkan kenikmatan, ia bersyukur, dan itu baik baginya. Jika ia ditimpa musibah, ia bersabar, dan itu baik baginya.” (HR. Muslim)¹¹⁰¹. Dengan demikian, *sabar* mentransformasikan penderitaan dari sumber stres yang melemahkan menjadi peluang untuk pertumbuhan spiritual (*spiritual growth*) dan penguatan ikatan dengan Tuhan. Ia adalah respons afektif-kognitif yang terkelola, didasari oleh keyakinan mendalam akan keadilan, kebijaksanaan, dan janji pertolongan Allah.

2. Syukur: Transformasi Kognitif-Afektif Menuju Manifestasi Perilaku

Jika *sabar* adalah mekanisme regulasi dalam menghadapi stimulus negatif, maka *syukur* adalah respons terkelola terhadap stimulus positif. Lebih dari sekadar ungkapan verbal ‘terima kasih’ atau emosi sesaat, *syukur* dalam konsepsi Islam adalah sebuah kondisi kesadaran (*state of consciousness*) yang permanen. Ia berakar pada proses kognitif mendalam untuk mengenali, mengakui, dan mengapresiasi nikmat Tuhan yang tak terhingga, baik yang tampak maupun yang tersembunyi¹¹⁰². Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Ihya’ ‘Ulum al-Din*, mengartikulasikan bahwa hakikat *syukur* terdiri dari tiga komponen integral: ilmu (pengetahuan bahwa nikmat berasal dari Allah), hal (keadaan afektif berupa kegembiraan atas nikmat tersebut), dan amal (penggunaan nikmat tersebut dalam ketaatan kepada Pemberi nikmat)¹¹⁰³. Definisi ini menunjukkan bahwa *syukur* adalah sebuah gaya hidup holistik yang mengintegrasikan domain kognitif, afektif,

dan konatif (perilaku). Janji Allah dalam Al-Quran, “Sesungguhnya jika kamu bersyukur, pasti Kami akan menambah (nikmat) kepadamu,” (QS. Ibrahim: 7)¹¹⁰⁴, secara psikologis dapat dipahami sebagai sebuah siklus umpan balik positif. Kesadaran akan nikmat (*cognitive recognition*) memicu emosi positif (*positive affect*), yang pada gilirannya memotivasi perilaku prososial dan ketaatan, yang kemudian membuka pintu bagi lebih banyak keberkahan dan meningkatkan sensitivitas individu untuk mengenali nikmat-nikmat lainnya. Penelitian dalam psikologi positif modern yang digagas oleh para ahli seperti Emmons dan McCullough telah mengonfirmasi secara empiris bahwa praktik bersyukur secara konsisten berkorelasi dengan tingkat kebahagiaan yang lebih tinggi, optimisme, dan penurunan gejala depresi¹¹⁰⁵. Namun, kerangka Islam memberikan dimensi tambahan: *syukur* tidak hanya bertujuan untuk kesejahteraan psikologis, tetapi juga sebagai manifestasi pengabdian (*‘ubudiyyah*) dan pengakuan atas sumber ultim dari segala karunia.

3. Dialektika Khauf dan Raja’: Kompas Spiritual Penyeimbang Jiwa

Di luar respons terhadap peristiwa duniawi, Islam memperkenalkan dua emosi teologis yang berfungsi sebagai regulator utama perilaku dalam orientasinya menuju akhirat: *khauf* (rasa takut) dan *raja’* (harapan). Keduanya sering kali disalahpahami. *Khauf* bukanlah kecemasan patologis (*pathological anxiety*) atau fobia yang melumpuhkan, melainkan rasa takut yang lahir dari pengagungan (*reverential awe*) terhadap kebesaran (*jalal*),

keagungan, dan keadilan absolut Tuhan. Fungsinya adalah sebagai mekanisme inhibisi internal sebuah 'rem' spiritual yang mencegah individu dari melanggar batas-batas yang telah ditetapkan-Nya (maksiat)¹¹⁰⁶. Sebaliknya, *raja'* bukanlah optimisme naif atau angan-angan kosong (*wishful thinking*), melainkan sebuah optimisme spiritual yang mendalam, yang berakar pada keyakinan akan luasnya rahmat (*rahmah*), kemurahan, dan ampunan (*maghfirah*) Allah. *Raja'* berfungsi sebagai mesin pendorong yang memotivasi individu untuk terus bertaubat dari kesalahan dan berlomba-lomba dalam kebaikan, tanpa pernah jatuh ke dalam jurang keputusasaan (*ya's*)¹¹⁰⁷.

Para ulama sufi, seperti Ibn Qayyim al-Jawziyya, secara elok menggambarkan sinergi kedua emosi ini dengan metafora seekor burung: *mahabbah* (cinta kepada Allah) adalah kepalanya, sementara *khauf* dan *raja'* adalah kedua sayapnya. Seekor burung tidak dapat terbang lurus dan seimbang menuju tujuannya jika salah satu sayapnya patah atau lebih dominan dari yang lain¹¹⁰⁸. Keseimbangan dialektis antara *khauf* dan *raja'* inilah yang menjaga kesehatan mental dan spiritual seorang Muslim. *Khauf* yang berlebihan tanpa *raja'* akan menjerumuskan pada keputusasaan dan pandangan sinis terhadap rahmat Tuhan. Sebaliknya, *raja'* yang berlebihan tanpa *khauf* akan melahirkan kelalaian (*ghaflah*), rasa aman yang palsu (*al-amn min makrillah*), dan meremehkan perbuatan dosa. Al-Quran sendiri secara konsisten menyandingkan kedua konsep ini: "Berdoalah kepada-Nya dengan rasa takut (*khauf*) dan harapan (*thama'an/raja'*)." (QS. Al-A'raf: 56)¹¹⁰⁹. Keseimbangan

ini menciptakan sebuah ruang psikologis yang dinamis, di mana seorang hamba senantiasa waspada namun tidak pernah putus asa, terus berusaha memperbaiki diri dengan penuh harap.

Jika dianalisis secara holistik, keempat pilar ini *sabar, syukur, khauf, dan raja'* membentuk sebuah sistem regulasi emosi yang komprehensif dan saling terkait. *Sabar* dan *syukur* beroperasi sebagai regulator utama dalam merespons valensi peristiwa di masa lalu dan masa kini (musibah dan nikmat). Keduanya melatih jiwa untuk menemukan keseimbangan dan makna teosentris dalam setiap kontingensi kehidupan. Sementara itu, *khauf* dan *raja'* berfungsi sebagai kompas yang mengarahkan orientasi afektif dan perilaku individu terhadap masa depan, baik di dunia maupun di akhirat. Dialektika *khauf-raja'* memastikan bahwa perjalanan spiritual individu tetap berada di 'jalan yang lurus' (*al-shirath al-mustaqim*), terhindar dari deviasi berupa kelalaian ekstrem ataupun keputusan ekstrem.

Berbeda dengan model-model regulasi emosi sekuler yang tujuannya sering kali terbatas pada adaptasi fungsional dan peningkatan *well-being* di dunia, kerangka kerja Islam bersifat teleologis secara fundamental. Tujuan akhirnya bukanlah sekadar 'merasa baik', tetapi 'menjadi baik' di hadapan Tuhan, sebuah proses yang dikenal sebagai *tazkiyatun nafs*. Regulasi emosi dalam Islam adalah instrumen, bukan tujuan. Ia adalah sarana untuk memurnikan hati dari penyakit-penyakit spiritual seperti kesombongan (*kibr*), iri hati (*hasad*), dan cinta dunia (*hubb al-dunya*), dan menghiasinya dengan sifat-sifat terpuji (*mahmudah*),

demikian mencapai derajat manusia paripurna (*insan kamil*) yang merefleksikan sifat-sifat keindahan (*jamal*) dan keagungan (*jalah*) Tuhan.

Regulasi emosi dalam perspektif Islam, yang termanifestasi melalui konsep *sabar*, *syukur*, *khauf*, dan *raja'*, jauh melampaui sekadar teknik manajemen afek. Ia merupakan sebuah sistem psikospiritual yang cangguh, koheren, dan terintegrasi, yang berakar kuat pada paradigma teosentris. *Sabar* dan *syukur* memungkinkan seorang individu untuk menavigasi pasang surut kehidupan duniawi dengan ketahanan dan rasa terima kasih yang transformatif. Sementara itu, keseimbangan dinamis antara *khauf* dan *raja'* menjaga jiwa tetap waspada dan penuh harap dalam perjalanannya menuju Tuhan. Keempatnya bekerja secara sinergis, tidak hanya untuk menjaga kesehatan mental, tetapi juga untuk memfasilitasi tujuan eksistensial tertinggi dalam Islam: pemurnian jiwa dan pencapaian keridaan ilahi. Kerangka kerja ini menawarkan sebuah alternatif yang kaya dan mendalam, atau setidaknya komplementer, terhadap model regulasi emosi kontemporer, dengan mengintegrasikan dimensi psikologis, perilaku, dan spiritual dalam satu kesatuan yang utuh.

Motivasi Spiritual sebagai Pendorong Pembelajaran: Niyah dan Ikhlas

Jika emosi adalah bahan bakar, maka motivasi adalah mesin yang menggerakkan individu. Dalam konteks pendidikan dan pembelajaran, Islam menempatkan motivasi spiritual pada hierarki

tertinggi. Fondasi dari motivasi ini adalah *niyyah* (niat atau intensi). Sebuah hadis fundamental yang menjadi landasan bagi hampir seluruh aktivitas seorang Muslim menyatakan, "Sesungguhnya setiap amalan bergantung pada niatnya"¹¹¹⁰. *Niyyah* adalah tindakan kognitif-spiritual yang mentransformasi aktivitas duniawi seperti belajar, bekerja, atau meneliti menjadi sebuah ibadah. Ketika seorang pelajar meniatkan aktivitas belajarnya untuk mencari rida Allah, memahami tanda-tanda kebesaran-Nya di alam semesta, atau untuk memberi manfaat bagi umat manusia, maka proses belajar itu sendiri dipenuhi dengan nilai dan makna transendental.

Namun, *niyyah* saja tidak cukup; ia harus dimurnikan oleh *ikhlas* (ketulusan). *Ikhlas* adalah proses penyaringan niat dari segala bentuk kontaminasi motif duniawi, seperti keinginan untuk dipuji, mengejar status sosial, atau memperoleh keuntungan materi semata. *Ikhlas* menjadikan Allah sebagai satu-satunya tujuan dan audiens dari setiap perbuatan. Motivasi yang didasarkan pada *niyyah* dan *ikhlas* merupakan bentuk motivasi intrinsik yang paling kuat. Ia tidak bergantung pada penghargaan eksternal, melainkan berasal dari dorongan internal yang mendalam untuk mendekatkan diri kepada Sang Pencipta. Implikasi pedagogisnya sangat signifikan: seorang pembelajar yang digerakkan oleh *ikhlas* akan memiliki daya juang (*resilience*), kegigihan (*perseverance*), dan kejujuran intelektual yang jauh melampaui mereka yang hanya termotivasi oleh nilai, ijazah, atau pujian¹¹¹¹. Dalam lanskap diskursus psikologi pendidikan kontemporer, motivasi sering kali dianalisis melalui

dikotomi antara dorongan intrinsik yang berasal dari kepuasan internal dan dorongan ekstrinsik yang dihela oleh imbalan eksternal¹¹¹². Jika emosi diibaratkan sebagai bahan bakar, maka motivasi adalah mesin yang mengarahkan dan mempertahankan energi individu menuju sebuah tujuan. Namun, kerangka kerja ini, meskipun sangat berharga, sering kali berhenti pada ranah psikologis dan sosial, tanpa sepenuhnya mengeksplorasi dimensi eksistensial atau spiritual yang lebih dalam. Perspektif Islam secara unik menempatkan motivasi spiritual pada hierarki tertinggi, menawarkan sebuah paradigma yang berpusat pada dua konsep fundamental: *niyyah* (intensi) dan *ikhlas* (ketulusan). Fondasi utama paradigma ini tertuang dalam sebuah hadis profetik yang menjadi pilar bagi seluruh struktur aksiologis seorang Muslim: "Sesungguhnya setiap amalan bergantung pada niatnya, dan sesungguhnya setiap orang akan (dibalas) berdasarkan apa yang dia niatkan"¹¹¹³. *Niyyah*, dalam konteks ini, melampaui sekadar penetapan tujuan; ia adalah sebuah tindakan kognitif-spiritual yang secara sadar mengorientasikan sebuah perbuatan kepada tujuan ultimat, yaitu mencari keridaan Allah (*mardhatillah*). Tindakan ini memiliki kekuatan ontologis untuk mentransformasi aktivitas yang tampaknya duniawi seperti belajar kalkulus, melakukan penelitian di laboratorium, atau menulis disertasi menjadi sebuah bentuk ibadah (*'ibādah*). Ketika seorang pelajar meniatkan usahanya untuk memahami tanda-tanda kebesaran Tuhan (*āyāt Allāh*) di alam semesta, atau untuk menghasilkan pengetahuan yang bermanfaat bagi kemanusiaan (*'ilm nāfi'*), maka seluruh proses intelektual

tersebut diresapi dengan makna dan nilai transendental, mengangkatnya dari sekadar tugas menjadi sebuah perjalanan spiritual.

Akan tetapi, validitas dan potensi transformatif dari *niyyah* bergantung sepenuhnya pada kualitas penyaringnya, yaitu *ikhlas*. Jika *niyyah* adalah vektor yang mengarahkan energi, maka *ikhlas* adalah proses pemurnian vektor tersebut dari segala bentuk kontaminasi motif-motif sekunder yang bersifat duniawi. Kontaminan ini dapat berupa keinginan untuk mendapatkan pujian dari manusia (*riyā'*), mengejar status sosial, prestise akademik, atau keuntungan finansial semata. Al-Qur'an secara tegas menggarisbawahi imperatif ini: "Padahal mereka tidak disuruh kecuali supaya menyembah Allah dengan memurnikan ketaatan kepada-Nya dalam (menjalankan) agama"¹¹⁴. Secara psikologis, *ikhlas* menjadikan Allah sebagai satu-satunya "audiens" dari setiap perbuatan, melepaskan individu dari tirani penilaian sosial dan volatilitas penghargaan eksternal. Motivasi yang berakar pada *niyyah* yang murni dan *ikhlas* merupakan bentuk motivasi intrinsik yang paling agung dan stabil. Dorongan ini tidak bergantung pada fluktuasi umpan balik positif atau negatif dari lingkungan, melainkan terpancar dari hasrat internal yang mendalam untuk mendekatkan diri kepada Sang Pencipta. Konsekuensi pedagogisnya sangat signifikan: seorang pembelajar yang digerakkan oleh *ikhlas* akan menunjukkan tingkat resiliensi psikospiritual, kegigihan (*perseverance*), dan kejujuran intelektual yang jauh melampaui mereka yang motivasinya hanya ditopang oleh nilai, ijazah, atau

pengakuan publik. Tantangan akademik yang sulit tidak lagi dilihat sebagai ancaman terhadap ego, melainkan sebagai kesempatan untuk menunjukkan kesabaran (*sabr*) dan kebergantungan kepada Tuhan, sementara keberhasilan tidak melahirkan kesombongan, melainkan rasa syukur (*shukr*).

Dimensi afektif dalam perspektif Islam, dengan demikian, merupakan sebuah ekosistem batin yang dinamis dan terintegrasi, dengan *qalb* (jantung-spiritual) sebagai pusatnya. Pemikir besar seperti Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn*, memposisikan *qalb* sebagai lokus interaksi antara perasaan, kehendak, dan akal, yang menentukan kualitas karakter moral (*akhlāq*) seseorang¹¹¹⁵. Ekosistem ini dilengkapi dengan perangkat regulasi emosi yang canggih, seperti dialektika antara *khawf* (rasa takut yang penuh hormat kepada keagungan Tuhan) dan *rajā'* (harapan yang optimis terhadap rahmat-Nya). Keseimbangan antara keduanya mencegah individu jatuh ke dalam keputusasaan saat menghadapi kegagalan atau menjadi lalai saat meraih kesuksesan. Dalam proses pembelajaran, *khawf* mendorong kerendahan hati intelektual dan kesadaran akan keterbatasan pengetahuan manusia, sementara *rajā'* menyuntikkan optimisme abadi bahwa setiap usaha yang tulus akan membuahkan hasil, baik di dunia maupun di akhirat. Konsep ini memberikan fondasi yang kokoh bagi kesehatan mental pelajar, sebuah "penopang jiwa" (*sustenance of the soul*) yang telah diartikulasikan oleh para sarjana Muslim klasik jauh sebelum munculnya terapi kognitif-behavioral modern¹¹¹⁶.

Sebagai kesimpulan, integrasi wawasan mendalam dari tradisi Islam mengenai motivasi spiritual menawarkan sebuah koreksi dan pengayaan yang signifikan terhadap model-model psikologi pendidikan modern. Dengan menempatkan *niyyah* dan *ikhlas* sebagai poros utama, setiap tindakan intelektual, tidak peduli seberapa kompleks atau abstraknya, dapat diinvestasikan dengan tujuan yang luhur dan makna yang abadi. Ini bukan sekadar teori religius, melainkan sebuah kerangka kerja psikologis yang komprehensif untuk membina manusia pembelajar yang utuh yang tidak hanya cerdas secara kognitif, tetapi juga matang secara emosional, kokoh secara spiritual, dan berintegritas secara etis. Oleh karena itu, tantangan bagi para pendidik, psikolog, dan pembuat kebijakan di era global ini adalah untuk secara serius mempertimbangkan dan mengadaptasi kearifan ini ke dalam praktik pendidikan dan psikoterapi. Langkah ini tidak hanya akan memperkaya diskursus ilmiah, tetapi yang lebih penting, ia menjanjikan sebuah jalan menuju realisasi potensi manusia secara holistik, selaras dengan tujuan penciptaan itu sendiri, yakni pencarian makna yang melampaui diri (*self-transcendence*)¹¹⁷.

Aspek Psikomotorik dan Aktivitas Belajar Islami

Dalam diskursus pedagogi modern, klasifikasi tujuan pembelajaran yang digagas oleh Benjamin S. Bloom dan rekan-rekannya mencakup domain kognitif, afektif, dan psikomotorik telah menjadi kerangka acuan fundamental. Namun, dalam konteks pendidikan Islam, domain psikomotorik sering kali memperoleh

dimensi yang lebih dalam dan transendental. Ia tidak sekadar dipahami sebagai ranah pengembangan keterampilan fisik atau koordinasi otot semata, melainkan sebagai medium esensial untuk manifestasi dan internalisasi nilai-nilai ruhani. Aktivitas belajar dalam Islam, khususnya yang bersifat ritual, memandang tubuh bukan sebagai entitas terpisah dari jiwa, melainkan sebagai instrumen yang aktif dalam perjalanan spiritual seorang hamba.

Pengembangan keterampilan motorik dalam pembelajaran Islam merupakan sebuah proses yang sistematis dan sarat makna, melampaui sekadar repetisi mekanis. Proses ini dapat dianalisis melalui taksonomi domain psikomotorik, seperti yang dikembangkan oleh Elizabeth Simpson, yang mencakup tingkatan dari persepsi, kesiapan (*set*), respons terbimbing, mekanisme, hingga adaptasi dan orisinalitas. Sebagai contoh, seorang anak yang belajar berwudhu pertama-tama berada pada tahap persepsi, yakni mengamati gerakan dan urutan yang dicontohkan. Kemudian, ia memasuki tahap respons terbimbing, di mana ia mencoba meniru gerakan membasuh wajah, tangan, dan kaki dengan arahan. Melalui latihan berulang (*tikrar*), gerakan tersebut menjadi sebuah mekanisme yang otomatis dan terampil. Namun, keunikan dalam konteks Islam adalah bahwa tujuan akhirnya bukan sekadar kemahiran motorik (*skill*), melainkan *itqan* sebuah kesempurnaan dalam pelaksanaan yang didasari oleh kesadaran dan keikhlasan, sebagaimana dianjurkan dalam sebuah hadis bahwa Allah mencintai seorang hamba yang apabila mengerjakan sesuatu, ia melakukannya dengan profesional dan sempurna (*itqan*). Demikian

pula dalam belajar membaca Al-Quran (*tilawah*), yang melibatkan keterampilan motorik halus pada organ wicara (*makharijul huruf*), atau seni kaligrafi Islam (*khat*) yang menuntut presisi dan kehalusan gerak tangan. Semua ini adalah bentuk latihan psikomotorik yang bertujuan untuk memuliakan medium (Al-Quran, Asma Allah) yang sedang dipelajari, mengubah keterampilan fisik menjadi sebuah bentuk penghambaan.

Jantung dari pedagogi psikomotorik Islam terletak pada prinsip sinkronisasi antara aktivitas fisik dan muatan nilai ruhani. Setiap gerakan yang diajarkan dan dilatih tidak pernah menjadi tujuan itu sendiri; ia adalah wadah, sebuah simbol jasmaniah yang merepresentasikan makna spiritual yang mendalam. Konsep ini secara fundamental membedakan aktivitas fisik dalam Islam dari sekadar senam atau latihan biasa. Wudhu, misalnya, secara fisik adalah tindakan membersihkan anggota tubuh tertentu dengan air. Namun, secara ruhani, setiap basuhan air diiringi dengan niat dan kesadaran untuk membersihkan diri dari dosa-dosa kecil. Rasulullah SAW menggambarkan bahwa ketika seorang Muslim berwudhu, dosa-dosanya akan luruh bersamaan dengan tetesan air terakhir[3]. Di sini, terjadi sebuah sinkronisasi sempurna: tindakan motorik (membasuh) secara simultan menjadi proses spiritual (pembersihan dosa). Fenomena ini ditegaskan oleh peran sentral *niyyah* (niat) dalam setiap amalan. Gerakan fisik yang sama persis dapat bernilai ibadah atau justru sia-sia, semata-mata bergantung pada intensi spiritual yang melatarbelakanginya. Dengan demikian, pendidikan Islam melatih peserta didik untuk tidak hanya menguasai "apa yang

harus dilakukan" secara fisik, tetapi juga "mengapa hal itu dilakukan" secara spiritual, menciptakan kesatuan holistik antara raga dan jiwa (*body-soul integration*)¹¹¹⁸.

Puncak dari integrasi antara domain psikomotorik dan spiritual termanifestasi secara paripurna dalam ibadah, khususnya shalat. Shalat dapat dipandang sebagai sebuah orkestrasi agung dari gerak-gerak tubuh yang telah dikodifikasi, di mana setiap postur merupakan ekspresi psikomotorik dari kondisi batin yang spesifik. Gerakan *takbiratul ihram* dengan mengangkat kedua tangan bukan sekadar pemanasan, melainkan sebuah gestur simbolik penyerahan diri secara total, seolah-olah "melemparkan" urusan duniawi ke belakang punggung dan memasuki hadirat Ilahi. Gerakan *rukuk* (membungkuk) adalah wujud ketundukan dan pengagungan, sementara *sujud* adalah klimaks dari penghambaan, di mana seorang hamba secara fisik meletakkan bagian tubuhnya yang paling mulia (dahi) di tempat yang paling rendah (tanah) sebagai bentuk kerendahan diri absolut di hadapan Sang Pencipta. Al-Quran sendiri mengisyaratkan hubungan antara kondisi afektif-spiritual (*khusyu'*) dengan keberhasilan shalat¹¹¹⁹. Keteraturan, ketenangan (*tuma'ninah*), dan presisi dalam setiap gerakan shalat bukanlah tuntutan koreografi, melainkan prasyarat psikomotorik untuk mencapai konsentrasi spiritual yang mendalam. Demikian pula ibadah haji, dengan ritual *tawaf* (mengelilingi Ka'bah) dan *sa'i* (berlari kecil antara bukit Shafa dan Marwah), merupakan aktivitas fisik yang intens, namun menjadi hampa tanpa kehadiran ruh spiritual yang menyertainya.

Sebagai kesimpulan, aspek psikomotorik dalam aktivitas belajar Islami bukanlah domain terisolasi yang hanya berfokus pada keterampilan fisik. Sebaliknya, ia adalah arena vital di mana nilai-nilai spiritual diwujudkan, dilatih, dan dihayati. Melalui pengembangan keterampilan motorik yang berorientasi pada *itqan*, sinkronisasi antara gerak fisik dan kesadaran ruhani, serta integrasi total dalam praktik ibadah, pendidikan Islam membentuk individu yang utuh (*insan kamil*). Tubuh tidak lagi dipandang sebagai penjara bagi jiwa, melainkan sebagai partner dan sahabat dalam perjalanan mendekatkan diri kepada Allah. Dengan demikian, setiap gerakan menjadi zikir, setiap keterampilan menjadi ibadah, dan setiap aktivitas jasmani menjadi tangga menuju kesempurnaan spiritual.

Kepribadian Islami: Teori, Struktur, dan Pengembangan Karakter

Psikologi modern, melalui berbagai mazhabnya, telah memetakan kepribadian dengan beragam lensa. Psikoanalisis Freud memandangnya sebagai hasil dari konflik dinamis antara id, ego, dan superego. Teori sifat (*trait theories*), seperti Model Lima Besar (*Big Five*), mengidentifikasi dimensi-dimensi inti seperti keterbukaan, kehati-hatian, ekstrasversi, keramahan, dan neurotisisme sebagai prediktor perilaku¹¹²⁰. Sementara itu, psikologi humanistik, yang dipelopori oleh Maslow dan Rogers, menekankan pada potensi inheren individu untuk aktualisasi diri. Meskipun berharga, sebagian besar kerangka kerja ini beroperasi dalam paradigma sekuler-empiris, yang membatasi analisisnya pada dimensi psiko-sosial dan biologis, sering kali mengesampingkan

domain spiritual sebagai komponen fundamental dari eksistensi manusia.

Di sisi lain, perspektif Islam menawarkan sebuah konsepsi kepribadian yang bersifat holistik dan teosentris. Manusia tidak dipandang sebagai entitas otonom yang terisolasi, melainkan sebagai makhluk spiritual yang tujuan eksistensialnya adalah pengabdian kepada Sang Pencipta, Allah SWT, sebagaimana firman-Nya, "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku"¹¹²¹. Dalam pandangan ini, kepribadian sejati (*syakhsiyyah Islamiyyah*) bukanlah sekadar kumpulan sifat, melainkan cerminan dari kondisi batiniah yang terhubung dengan Tuhan. Struktur interior manusia dalam Islam terdiri dari beberapa elemen subtil: *qalb* (jantung spiritual), *nafs* (jiwa/diri), *'aql* (intelekt/akal), dan *ruh* (spirit ilahi). Al-Ghazali, dalam magnum opusnya *Ihya' Ulum al-Din*, menguraikan *qalb* sebagai komandan utama yang menentukan orientasi moral dan spiritual seseorang¹¹²². Maka, kepribadian dalam Islam adalah tentang kualitas *qalb*, kemurnian *nafs*, kejernihan *'aql*, dan keselarasan *ruh* dengan fitrah penciptaannya.

Membedah Struktur Interior: Temperamen, Karakter, dan Akhlak

Untuk memahami pengembangan kepribadian Islami, penting untuk membedakan tiga konsep yang sering tumpang tindih: temperamen, karakter, dan akhlak. Ketiganya merepresentasikan lapisan-lapisan yang berbeda dari struktur kepribadian manusia.

Temperamen dapat dipahami sebagai predisposisi biologis dan genetik; ia adalah "bahan mentah" kepribadian yang bersifat bawaan. Ini mencakup kecenderungan alami seseorang terhadap reaktivitas emosional, tingkat energi, atau suasana hati. Dalam psikologi perkembangan, temperamen dianggap sebagai fondasi di mana kepribadian dibangun¹¹²³. Dalam konteks Islam, temperamen dapat dilihat sebagai bagian dari ketetapan (qadar) Allah atas ciptaan-Nya, yang memberikan setiap individu keunikan awal.

Karakter, di sisi lain, adalah struktur yang terbentuk dan terpahat. Ia adalah hasil dari interaksi antara temperamen bawaan dengan lingkungan, pendidikan, pengalaman hidup, dan pilihan-pilihan sadar. Karakter merujuk pada kebiasaan moral dan etis seseorang yang telah terinternalisasi dan menjadi pola perilaku yang dapat diamati. Seseorang bisa saja memiliki temperamen pemarah, tetapi melalui latihan dan disiplin, ia membangun karakter yang sabar. Karakter bersifat lebih dapat diubah dan dikembangkan dibandingkan temperamen.

Namun, Islam memperkenalkan sebuah tingkatan yang lebih tinggi dan lebih dalam, yaitu Akhlak. Secara etimologis, akhlak berasal dari akar kata yang sama dengan *khaliq* (Pencipta) dan *makhluk* (ciptaan), menyiratkan adanya hubungan yang inheren antara perilaku seorang hamba dengan Sang Penciptanya. Akhlak bukan sekadar perilaku baik (karakter yang baik), melainkan perilaku baik yang lahir dari fondasi keimanan (*iman*) dan diniatkan semata-mata untuk mencari keridaan Allah. Rasulullah SAW bersabda, "Sesungguhnya aku diutus hanya untuk

menyempurnakan kemuliaan akhlak”¹¹²⁴. Dengan demikian, akhlak adalah karakter yang telah diiluminasi oleh cahaya wahyu. Seseorang mungkin memiliki karakter jujur karena takut sanksi sosial atau hukum, tetapi seseorang yang berakhlak jujur melakukannya karena kesadaran bahwa Allah Maha Melihat dan kejujuran adalah perintah-Nya. Inilah perbedaan subtil namun fundamental; akhlak adalah penjelmaan spiritual dari karakter.

Upaya untuk memahami esensi "diri" manusia telah menjadi pusat perenungan filosofis dan investigasi ilmiah sepanjang sejarah. Kompleksitas yang melekat pada kepribadian manusia melahirkan berbagai kerangka teoretis untuk memetakan lanskap interiornya. Namun, dalam proses pemetaan ini, muncul tantangan semantik dan konseptual yang signifikan, terutama ketika bersinggungan dengan istilah-istilah yang tampak serupa namun secara substansial berbeda. Dalam konteks ini, istilah temperamen, karakter, dan akhlak kerap kali digunakan secara bergantian, padahal ketiganya merepresentasikan strata yang berbeda mulai dari yang paling dasar dan biologis hingga yang paling luhur dan spiritual.

a. Temperamen: Fondasi Biologis Kepribadian

Pada level yang paling fundamental dari struktur kepribadian terletak konsep temperamen. Secara ilmiah, temperamen dipahami sebagai predisposisi neurobiologis yang bersifat bawaan dan sebagian besar ditentukan oleh faktor genetik. Ia merupakan "bahan mentah" (*raw material*) dari mana kepribadian yang lebih kompleks kemudian dibangun¹¹²⁵. Temperamen ini termanifestasi dalam bentuk kecenderungan inheren individu terkait reaktivitas

emosional, tingkat aktivitas, atensi, dan kemampuan regulasi diri. Penelitian longitudinal oleh para psikolog perkembangan seperti Alexander Thomas dan Stella Chess mengidentifikasi berbagai dimensi temperamen seperti tingkat aktivitas, ritmisitas, dan intensitas reaksi yang menunjukkan stabilitas sejak masa bayi¹¹²⁶. Demikian pula, riset Jerome Kagan mengenai inhibisi perilaku (*behavioral inhibition*) menunjukkan bahwa bayi yang memiliki reaktivitas motorik dan emosional yang tinggi terhadap stimulus baru cenderung berkembang menjadi anak-anak yang pemalu dan berhati-hati, sebuah bukti kuat akan landasan biologis dari ciri-ciri kepribadian awal¹¹²⁷.

Dalam perspektif teologi Islam, temperamen dapat dipandang sebagai bagian dari ketetapan primordial Allah (qadar) atas setiap ciptaan-Nya. Ia adalah bagian dari *fitrah* awal yang menjadikan setiap individu unik, sebagaimana firman Allah SWT yang mengisyaratkan keragaman dalam ciptaan-Nya sebagai tanda kebesaran-Nya: "Dan di antara tanda-tanda kekuasaan-Nya ialah penciptaan langit dan bumi dan berlain-lainan bahasamu dan warna kulitmu. Sesungguhnya pada yang demikian itu benar-benar terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang mengetahui" (QS. Ar-Rum[30]: 22)¹¹²⁸. Namun, penting untuk digarisbawahi bahwa dalam Islam, temperamen bukanlah takdir yang deterministik. Ia adalah titik berangkat, sebuah kanvas awal yang dianugerahkan, bukan lukisan final yang tidak bisa diubah. Kehadiran temperamen apakah itu kecenderungan melankolis, koleris, atau sanguinis

menjadi arena ujian dan ladang amal pertama bagi seorang individu untuk mengelolanya.

b. Karakter: Struktur yang Terpahat melalui Interaksi dan Pilihan

Jika temperamen adalah bahan mentah, maka karakter adalah struktur yang secara sadar dan tidak sadar dipahat dan dibentuk seiring waktu. Karakter merupakan hasil dari dialektika berkelanjutan antara predisposisi temperamental bawaan dengan serangkaian faktor eksternal dan internal: lingkungan keluarga, norma budaya, sistem pendidikan, pengalaman hidup yang formatif, dan yang terpenting, pilihan-pilihan otonom yang dibuat oleh individu¹¹²⁹. Karakter merujuk pada seperangkat kebiasaan (*habits*) moral dan etis yang telah terinternalisasi secara mendalam sehingga menjadi pola perilaku, pemikiran, dan perasaan yang relatif konsisten dan dapat diprediksi. Aristoteles, dalam karyanya *Nicomachean Ethics*, berpendapat bahwa karakter moral bukanlah sesuatu yang datang secara alami, melainkan diperoleh melalui habituasi atau pembiasaan (*ethos*); seseorang menjadi adil dengan melakukan tindakan-tindakan yang adil¹¹³⁰.

Dari sudut pandang ini, seseorang yang secara temperamental memiliki kecenderungan reaktif dan cepat marah (*irascible*) dapat, melalui proses disiplin diri (*self-discipline*), refleksi, dan latihan yang berulang-ulang (*riyadhah*), membangun sebuah karakter yang sabar dan pemaaf. Transformasi ini menunjukkan plastisitas karakter yang jauh lebih tinggi dibandingkan dengan temperamen. Karakter, oleh karenanya, berada di ranah akuisisi (*acquisition*) dan kultivasi (*cultivation*). Ia adalah cerminan dari sejauh mana seorang individu

berhasil mengelola dan menyelaraskan disposisi alaminya dengan nilai-nilai dan kebajikan yang dianutnya, baik yang bersumber dari masyarakat maupun dari keyakinan personal.

c. Akhlak: Spiritualitas Karakter yang Berorientasi Ilahi

Islam memperkenalkan sebuah tingkatan yang melampaui dan menyempurnakan konsep karakter, yaitu *akhlak* (jamak dari *khuluq*). Signifikansi konseptual akhlak terletak pada fondasi teologisnya. Secara etimologis, akar kata *kh-l-q* menghubungkan *khuluq* (perilaku, watak), *makhluk* (yang diciptakan), dan *Al-Khaliq* (Sang Pencipta), menyiratkan sebuah relasi ontologis yang inheren antara perilaku seorang hamba dengan Tuhannya¹¹³¹. Dengan demikian, akhlak bukanlah sekadar perilaku baik (*good character*) dalam pengertian etika humanistik sekuler. Ia adalah karakter mulia yang sengaja dibangun di atas fondasi keimanan (*iman*), dihidupkan oleh kesadaran akan kehadiran Tuhan (*muraqabah*), dan digerakkan oleh niat tulus (*ikhlas*) untuk mencari keridaan Allah semata.

Perbedaan ini bersifat subtil namun fundamental. Seseorang mungkin memiliki *karakter* jujur karena dididik untuk menghargai reputasi, takut pada sanksi hukum, atau meyakini bahwa kejujuran adalah kebijakan terbaik untuk kesuksesan sosial. Namun, seseorang yang ber-*akhlak* jujur melakukannya karena ia menyadari bahwa Allah Maha Melihat (*Al-Bashir*), bahwa kejujuran adalah perintah-Nya yang wajib dipatuhi, dan bahwa setiap tindakan akan dimintai pertanggungjawaban di akhirat. Motivasi ini mentransformasikan sebuah tindakan etis menjadi sebuah ibadah. Inilah yang dimaksud dengan sabda Rasulullah SAW, "Sesungguhnya

amalan-amalan itu hanyalah tergantung pada niatnya..." (*Innamal a'malu binniyat*)¹¹³².

Misi kenabian itu sendiri didefinisikan dalam kerangka penyempurnaan dimensi ini, sebagaimana sabda beliau: "Sesungguhnya aku diutus hanyalah untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak" (*Innama bu'itstu li utammima makarimal akhlaq*)¹¹³³. Akhlak, dalam pengertian ini, adalah karakter yang telah diiluminasi oleh cahaya wahyu. Ia adalah proses spiritualisasi karakter, di mana kebajikan-kebajikan seperti kesabaran, kedermawanan, keberanian, dan keadilan tidak lagi hanya menjadi atribut psikologis atau norma sosial, melainkan menjadi manifestasi dari penghambaan dan cerminan dari sifat-sifat keindahan (Jamal) dan keagungan (Jalal) Tuhan yang ingin diteladani oleh seorang hamba. Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Ihya' 'Ulum al-Din*, menguraikan secara ekstensif bahwa proses transformasi ini dari karakter menuju akhlak memerlukan perjuangan jiwa (*mujahadah al-nafs*) dan penyucian hati (*tazkiyat al-nafs*) yang berkelanjutan¹¹³⁴.

Analisis terhadap ketiga konsep ini menyingkap sebuah arsitektur kepribadian yang hierarkis dan progresif. Temperamen adalah anugerah biologis yang menjadi titik tolak. Karakter adalah bangunan psikososial yang kita konstruksikan melalui interaksi dan pilihan sadar. Sementara akhlak adalah puncak dari bangunan tersebut, sebuah kubah spiritual yang memberikan makna, arah, dan orientasi transendental pada keseluruhan struktur. Jika temperamen diibaratkan sebagai bongkahan marmer mentah,

maka karakter adalah patung yang terpahat darinya melalui keterampilan dan usaha. Akhlak, kemudian, adalah cahaya ilahi yang menyinari patung itu dari dalam, membuatnya hidup dan bermakna dalam bingkai kosmik yang lebih besar.

Dengan membedakan secara tegas antara ketiga lapisan ini, kita dapat merancang pendekatan yang lebih efektif dalam pendidikan (*tarbiyah*) dan pengembangan diri (*tazkiyah*). Upaya ini harus dimulai dengan mengenali dan menerima temperamen bawaan, dilanjutkan dengan pembentukan karakter yang kokoh melalui pembiasaan dan disiplin, dan dipuncaki dengan menanamkan fondasi keimanan dan niat yang lurus untuk mengangkat karakter tersebut ke martabat akhlak mulia. Hanya dengan pemahaman holistik inilah, pengembangan kepribadian Islami dapat mencapai tujuannya yang tertinggi: membentuk insan kamil yang perilakunya di dunia menjadi cerminan dari keyakinannya yang mendalam kepada Sang Pencipta.

Model Pembinaan Kepribadian: Fondasi Tauhid dan Proses Tazkiyah

Pengembangan kepribadian Islami yang ideal tidak terjadi secara acak, melainkan melalui sebuah model pembinaan yang sistematis dengan dua pilar utama: tauhid sebagai fondasi dan *tazkiyah* sebagai proses.

Tauhid, atau keyakinan akan keesaan absolut Allah, bukanlah sekadar kredo teologis, melainkan prinsip pengorganisasian psikologis yang paling mendasar. Kepribadian yang dibangun di atas

tauhid adalah kepribadian yang terintegrasi, koheren, dan memiliki tujuan yang tunggal. Ia membebaskan individu dari perbudakan psikologis terhadap ego, materi, validasi sosial, atau ketakutan-ketakutan duniawi. Ketika Allah menjadi pusat orientasi hidup, seluruh aspek kepribadian pikiran, perasaan, dan tindakan diselaraskan menuju satu titik fokus. Hal ini menciptakan stabilitas batin yang luar biasa, karena sumber harga diri dan makna hidup tidak lagi bergantung pada kondisi eksternal yang fluktuatif, melainkan pada hubungan vertikal yang permanen dengan Tuhan¹¹³⁵. Kepribadian yang terpecah (*split personality*) secara psikologis adalah antitesis dari kepribadian tauhidik yang utuh.

Jika tauhid adalah fondasi, maka *tazkiyah an-nafs* (penyucian jiwa) adalah proses dinamis seumur hidup untuk membangun struktur kepribadian di atasnya. *Tazkiyah* adalah sebuah metodologi transformatif untuk membersihkan *qalb* dari penyakit-penyakit spiritual (*amradh al-qulub*) seperti kesombongan (*kibr*), iri hati (*hasad*), ketamakan (*tama'*), dan riya' (*show-off*), sambil secara simultan menumbuhkan sifat-sifat terpuji (*akhlak al-mahmudah*) seperti keikhlasan (*ikhlas*), syukur (*shukr*), kesabaran (*sabr*), dan tawakal (*tawakkul*). Proses ini dicapai melalui serangkaian disiplin spiritual dan praktis, termasuk shalat yang khusyuk, zikir (mengingat Allah), *tafakkur* (kontemplasi atas ciptaan-Nya), menuntut ilmu yang bermanfaat, berpuasa, bersedekah, dan berinteraksi dengan sesama secara adil dan welas asih¹¹³⁶. Melalui *tazkiyah*, temperamen mentah diasah, karakter dibentuk, dan akhlak disempurnakan hingga mencapai kondisi *nafs*

al-muthmainnah (jiwa yang tenang) yang diridai oleh-Nya. Wacana kontemporer mengenai kepribadian manusia dalam psikologi Barat, meskipun telah memberikan kontribusi signifikan, secara inheren seringkali terperangkap dalam dualisme Cartesian atau reduksionisme materialistik yang mengabaikan dimensi transendental dari eksistensi manusia¹¹³⁷. Akibatnya, model-model kepribadian yang dihasilkan cenderung menggambarkan individu yang terfragmentasi, yang pencarian makna dan koherensinya terbatas pada ranah ego, relasi sosial, atau aktualisasi diri yang nir-transendensi¹¹³⁸. Krisis makna dan alienasi eksistensial yang melanda masyarakat modern menjadi saksi bisu atas keterbatasan paradigma tersebut. Sebagai antitesis, tradisi intelektual Islam menawarkan sebuah kerangka kerja yang holistik dan integratif untuk memahami dan membina kepribadian.

a. Tauhid sebagai Fondasi Integratif: Menuju Koherensi Psiko-Spiritual

Dalam khazanah pemikiran Islam, tauhid bukanlah sekadar kredo teologis yang bersifat afirmatif, melainkan sebuah paradigma atau *weltanschauung* yang berfungsi sebagai prinsip pengorganisasian sentral bagi keseluruhan realitas, termasuk struktur psikis manusia¹¹³⁹. Secara psikologis, tauhid adalah fondasi bagi kepribadian yang terintegrasi (*integrated personality*), koheren, dan memiliki orientasi teleologis yang tunggal. Ketika keyakinan akan keesaan absolut Allah (SWT) terinternalisasi secara mendalam, ia menjadi titik fokus tertinggi (*ultimate concern*) yang

menyelaraskan seluruh anasir kepribadian kognisi, afeksi, dan konasi (tindakan) ke arah satu tujuan yang transenden¹¹⁴⁰.

Proses ini secara fundamental membebaskan individu dari apa yang dapat disebut sebagai "perbudakan psikologis" terhadap entitas-entitas selain Tuhan. Ketergantungan patologis pada validasi sosial, akumulasi materi, kekuasaan, atau bahkan tirani ego internal (*nafs al-ammarah bi al-su'*) secara sistematis diluruhkan. Ismail Raji al-Faruqi secara brilian mengartikulasikan bahwa tauhid membebaskan manusia dari belenggu mitos dan takhayul dunia sekuler-materialistik, mengembalikan martabatnya sebagai *khalifah* yang hanya tunduk pada Sang Pencipta¹¹⁴¹. Stabilitas batin (*inner equilibrium*) yang kokoh pun terbentuk, karena sumber harga diri (*self-worth*) dan makna hidup (*meaning of life*) tidak lagi bersandar pada kondisi eksternal yang fluktuatif dan fana, melainkan pada relasi vertikal yang permanen dan absolut dengan Allah (SWT). Sebagaimana firman-Nya dalam Al-Qur'an, "*Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram*" (QS. Ar-Ra'd: 28)¹¹⁴².

Dari perspektif psikologi kognitif, tauhid berfungsi sebagai skema kognitif superior yang menyaring dan menginterpretasikan semua data pengalaman. Ia menciptakan konsistensi internal dan mereduksi disonansi kognitif-spiritual yang seringkali menjadi sumber kecemasan dan neurosis. Kepribadian yang secara psikologis terbelah (*split personality*), di mana keyakinan spiritual terpisah dari perilaku sehari-hari, atau di mana berbagai hasrat saling bertentangan tanpa prinsip pemersatu, adalah antitesis yang

paling jelas dari kepribadian tauhidik yang utuh (*wholeness*). Kepribadian tauhidik mencerminkan kondisi *fitrah* primordial manusia, yaitu disposisi bawaan untuk mengakui dan mengabdikan kepada satu Tuhan, sebuah konsep yang didukung oleh hadis Nabi Muhammad SAW¹¹⁴³. Dengan demikian, tauhid bukan hanya menanamkan keyakinan, tetapi merekonstruksi seluruh arsitektur psikologis individu menjadi sebuah bangunan yang kokoh, terarah, dan bermakna.

b. *Tazkiyah An-Nafs* sebagai Proses Dinamis: Metodologi Transformasi Diri

Jika tauhid adalah fondasi statis yang memberikan arah dan struktur, maka *tazkiyah an-nafs* (penyucian dan pengembangan jiwa) adalah proses dinamis seumur hidup untuk membangun dan memelihara struktur kepribadian di atas fondasi tersebut. Akar kata *z-k-w* dalam bahasa Arab tidak hanya berarti menyucikan (*purification*), tetapi juga menumbuhkan (*growth*) dan memberkahi (*blessing*)¹¹⁴⁴. Ini mengindikasikan bahwa *tazkiyah* adalah sebuah metodologi transformatif yang komprehensif. Proses ini secara esensial bertujuan untuk mengaktualisasikan potensi *fitrah* yang telah dianugerahkan Tuhan dengan membersihkan jiwa dari berbagai penyakit spiritual (*amradh al-qulub*) dan menghiasinya dengan sifat-sifat terpuji (*akhlak al-mahmudah*).

Imam Al-Ghazali, dalam magnum opusnya *Ihya' 'Ulum al-Din*, memetakan proses ini ke dalam dua gerakan simultan: *takhliyah* (pengosongan) dan *tahliyah* (penghiasan)¹¹⁴⁵. *Takhliyah* adalah proses diagnostik dan terapeutik untuk membersihkan *qalb* (hati

sebagai pusat kesadaran spiritual dan emosional) dari berbagai patologi seperti kesombongan (*kibr*), yang merupakan penolakan terhadap kebenaran dan perendahan terhadap sesama; iri hati (*hasad*), yang menggerogoti kebahagiaan internal; ketamakan (*tama'*), yang memperbudak jiwa pada dunia material; dan *riya'* (pamer), yang merusak keikhlasan dan mengalihkan orientasi tindakan dari Tuhan kepada makhluk.

Secara simultan, proses *tahliyah* berlangsung, yaitu menumbuhsuburkan sifat-sifat terpuji yang merupakan manifestasi dari kepribadian yang sehat secara spiritual. Sifat-sifat ini meliputi keikhlasan (*ikhlas*), yakni memurnikan niat semata-mata untuk Allah; syukur (*shukr*), sebuah sikap kognitif-afektif yang memfokuskan diri pada nikmat, bukan kekurangan; kesabaran (*sabr*), kapasitas untuk menanggung kesulitan dengan keteguhan dan daya tahan spiritual; serta tawakal (*tawakkul*), kepercayaan dan kepasrahan total kepada Allah setelah melakukan ikhtiar maksimal¹¹⁴⁶.

Proses dualistik ini dicapai melalui serangkaian disiplin spiritual dan praktis yang terstruktur. Shalat yang khushyuk bukan sekadar ritual, melainkan latihan *mindfulness* dan kerendahan hati yang menginterupsi keasyikan duniawi secara berkala. Zikir (*remembrance of God*) berfungsi sebagai teknik kognitif untuk memfokuskan kembali atensi dan menenangkan sistem saraf otonom¹¹⁴⁷. Tafakur (*contemplative thinking*) atas ciptaan-Nya menumbuhkan rasa takjub (*awe*) dan memperluas horizon intelektual-spiritual. Aktivitas lain seperti menuntut ilmu yang

bermanfaat (*'ilm al-nafi'*), berpuasa, bersedekah, dan terutama *muhasabah* (introspeksi dan akuntabilitas diri harian) berfungsi untuk mengasah temperamen mentah, membentuk karakter yang mulia, dan menyempurnakan akhlak hingga ia mencapai tingkatan *nafs al-muthmainnah* (jiwa yang tenang dan tenteram)¹¹⁴⁸. Inilah puncak perkembangan kepribadian dalam psikologi Islam, sebuah kondisi keseimbangan dinamis yang diridai oleh-Nya, sebagaimana dijanjikan dalam Al-Qur'an: "*Wahai jiwa yang tenang! Kembalilah kepada Tuhanmu dengan hati yang rida dan diridai-Nya*" (QS. Al-Fajr: 27-28)¹¹⁴⁹.

Model pembinaan kepribadian yang disajikan di sini menunjukkan sinergi yang tak terpisahkan antara tauhid dan *tazkiyah*. Tauhid menyediakan kerangka makna, tujuan, dan fondasi yang kokoh (*the why*), sementara *tazkiyah* menyediakan metodologi, proses, dan perangkat praktisnya (*the how*). Tauhid tanpa *tazkiyah* berisiko menjadi sebuah kredo yang dingin, abstrak, dan tidak berdaya dalam mentransformasi perilaku. Sebaliknya, *tazkiyah* tanpa fondasi tauhid yang lurus akan kehilangan kompasnya, berpotensi tergelincir menjadi spiritualitas narsistik yang berpusat pada pencapaian pengalaman mistis semata, bukan pengabdian kepada Tuhan¹¹⁵⁰.

Implikasi dari model ini sangat luas. Dalam bidang psikoterapi dan konseling Islam, model ini dapat menjadi dasar untuk intervensi yang tidak hanya menangani gejala patologis di tingkat permukaan, tetapi juga menyentuh akar permasalahan di tingkat spiritual dan eksistensial. Dalam dunia pendidikan, kurikulum dapat dirancang

untuk tidak hanya mentransfer pengetahuan kognitif, tetapi juga memfasilitasi proses *tazkiyah* secara sistematis. Bagi individu, model ini menyediakan sebuah peta jalan (*roadmap*) yang jelas dan komprehensif untuk perjalanan seumur hidup menuju realisasi diri yang sejati: menjadi seorang hamba Allah (*'abd Allah*) yang paripurna, yang kepribadiannya mencerminkan keagungan dan keindahan sifat-sifat-Nya dalam batas kapasitas kemanusiaan.

Interaksi Sosial dan Pembentukan Identitas Religius Peserta Didik Proses Sosialisasi dan Konstruksi Jati Diri Islami

Pendidikan, dalam esensinya, merupakan sebuah proses humanisasi yang tidak berlangsung dalam ruang hampa. Manusia sebagai makhluk sosial (*homo socius*) secara inheren membutuhkan interaksi untuk mengaktualisasikan potensinya, termasuk potensi spiritualitas. Dalam konteks pendidikan Islam, interaksi sosial bukan sekadar pelengkap kurikulum, melainkan sebuah nexus titik temu krusial tempat identitas religius seorang peserta didik dinegosiasikan, diinternalisasikan, dan dikonstruksikan. Proses ini melampaui transfer pengetahuan kognitif tentang agama; ia menyentuh dimensi afektif dan psikomotorik yang membentuk seorang individu menjadi Muslim yang utuh dan fungsional dalam masyarakat.

Pembentukan identitas religius adalah sebuah proses sosialisasi yang kompleks. Sosialisasi, dalam terminologi sosiologis, merujuk pada proses seumur hidup di mana individu mempelajari dan menginternalisasi norma, nilai, dan keyakinan dari kelompok

sosialnya, sehingga memungkinkannya berfungsi efektif dalam kelompok tersebut¹¹⁵¹. Dalam konteks keislaman, proses ini terjadi melalui apa yang disebut sosialisasi religius, di mana peserta didik tidak hanya belajar tentang ajaran Islam, tetapi juga belajar *menjadi* seorang Muslim. Proses ini bersifat dialektis: individu menyerap struktur nilai dari lingkungannya (keluarga, sekolah, komunitas), dan pada saat yang sama, ia secara aktif menafsirkan dan mengekspresikan pemahaman agamanya melalui tindakannya. Identitas Islami yang terbentuk bukanlah entitas statis yang ditanamkan secara dogmatis, melainkan hasil dari interaksi dinamis antara pemahaman personal individu dengan realitas sosial yang dihadapinya. Al-Qur'an sendiri mengisyaratkan signifikansi interaksi sosial sebagai sarana pengenalan dan pembentukan identitas kolektif, sebagaimana firman Allah SWT dalam Surah Al-Hujurat ayat 13 yang menyatakan bahwa manusia diciptakan berbangsa-bangsa dan bersuku-suku untuk saling mengenal (*li ta'ārafū*), sebuah proses yang secara fundamental bersifat sosial¹¹⁵². Oleh karena itu, lingkungan pendidikan harus dirancang sebagai sebuah ekosistem sosial yang secara sadar memfasilitasi internalisasi nilai-nilai keislaman melalui interaksi yang positif dan bermakna.

Pembentukan identitas religius adalah sebuah proses sosialisasi yang kompleks. Sosialisasi, dalam terminologi sosiologis, merujuk pada proses seumur hidup di mana individu mempelajari dan menginternalisasi norma, nilai, dan keyakinan dari kelompok sosialnya, sehingga memungkinkannya berfungsi efektif dalam kelompok tersebut¹¹⁵³. Dalam konteks keislaman, proses ini terjadi

melalui apa yang disebut sosialisasi religius, di mana peserta didik tidak hanya belajar tentang ajaran Islam, tetapi juga belajar *menjadi* seorang Muslim. Paradigma konstruksionisme sosial yang dipelopori oleh Peter L. Berger dan Thomas Luckmann memberikan kerangka kerja yang sangat relevan untuk memahami fenomena ini. Menurut mereka, realitas sosial, termasuk realitas religius, dikonstruksi melalui tiga momen dialektis: eksternalisasi, objektivasi, dan internalisasi¹¹⁵⁴. Keyakinan dan praktik keislaman dieksternalisasikan melalui tindakan dan bahasa oleh para agen sosialisasi (orang tua, guru). Seiring waktu, ekspresi-ekspresi ini mengalami objektivasi, di mana ia tampak sebagai sebuah realitas yang kokoh, objektif, dan terpisah dari pencipta manusianya. Puncaknya adalah proses internalisasi, di mana individu menyerap kembali dunia yang telah terobjektivasi ini ke dalam kesadaran subjektifnya, menjadikannya sebagai bagian tak terpisahkan dari identitas personalnya. Dengan demikian, menjadi seorang Muslim berarti menginternalisasi sebuah "dunia makna" (*world of meaning*) spesifik yang menyediakan kerangka interpretasi bagi seluruh aspek kehidupan.

Proses sosialisasi ini dioperasionalkan melalui berbagai agen yang membentuk sebuah ekosistem pendidikan yang saling terkait. Agen primer, yakni keluarga, memegang peranan krusial dalam meletakkan fondasi afektif dan kognitif identitas keislaman. Di dalam keluarga, transmisi nilai tidak hanya berlangsung secara verbal, tetapi juga melalui peneladanan (*uswah hasanah*), pembiasaan ritual (salat, puasa), dan penciptaan atmosfer spiritual

di dalam rumah. Proses ini selaras dengan konsep *fitrah* dalam Islam, yakni disposisi primordial manusia untuk mengakui Tuhan, yang menurut sebuah hadis Nabi Muhammad SAW, dapat dipelihara atau diubah oleh lingkungan terdekatnya, khususnya orang tua¹¹⁵⁵. Selanjutnya, agen sekunder seperti institusi pendidikan formal (sekolah, madrasah, pesantren), kelompok teman sebaya (*peer group*), dan komunitas keagamaan yang lebih luas mengambil alih peran sosialisasi. Institusi pendidikan tidak hanya mentransfer pengetahuan Islam (*ulumuddin*), tetapi juga berfungsi sebagai laboratorium sosial di mana "habitus" Islami seperangkat disposisi, skema persepsi, dan tindakan yang mendarah daging dibentuk dan direproduksi melalui kurikulum formal maupun tersembunyi (*hidden curriculum*)¹¹⁵⁶. Interaksi dalam komunitas ini merealisasikan imperatif Al-Qur'an untuk saling mengenal (*li ta'ārafū*), sebuah proses pengenalan yang melampaui identifikasi superfisial menuju pemahaman mendalam yang mengukuhkan identitas kolektif dan individual dalam kerangka *ummah*¹¹⁵⁷.

Meskipun individu secara signifikan dibentuk oleh struktur sosial, ia bukanlah penerima pasif. Proses ini bersifat dialektis: individu menyerap struktur nilai dari lingkungannya, dan pada saat yang sama, ia secara aktif menafsirkan, menegosiasikan, dan bahkan menantang struktur tersebut melalui agensi personalnya. Identitas Islami yang terbentuk bukanlah entitas statis yang ditanamkan secara dogmatis, melainkan hasil dari interaksi dinamis antara pemahaman personal individu dengan realitas sosial yang

dihadapinya. Dalam konteks dunia kontemporer yang ditandai oleh globalisasi, pluralisme nilai, dan banjir informasi melalui media digital, proses negosiasi identitas ini menjadi semakin intens. Seorang Muslim muda dihadapkan pada berbagai "pasar identitas" yang menawarkan narasi-narasi alternatif, mulai dari sekularisme liberal, ateisme, hingga interpretasi keislaman yang beragam (tradisionalis, modernis, puritan, bahkan ekstremis)¹¹⁵⁸. Di sinilah relevansi konsep psikologis seperti tahap "Identitas vs. Kebingungan Peran" dari Erik Erikson menemukan resonansinya. Individu harus secara sadar melakukan sintesis antara ajaran yang diinternalisasi pada masa kanak-kanak dengan pengalaman dan pengetahuan baru yang dihadapinya, sebuah proses pergulatan intelektual dan spiritual yang dalam terminologi Islam dapat dipadankan dengan *mujahadah* dan *tazkiyatun nafs* (perjuangan melawan hawa nafsu dan penyucian jiwa)¹¹⁵⁹.

Konstruksi jati diri Islami yang ideal tidak berhenti pada internalisasi seperangkat aturan dan simbol. Tujuan puncaknya adalah pembentukan karakter yang mencerminkan nilai-nilai substantif Islam, seperti keadilan (*'adl*), welas asih (*rahmah*), dan kebijaksanaan (*hikmah*), yang kemudian dimanifestasikan dalam tindakan transformatif di tengah masyarakat. Identitas yang otentik adalah identitas yang melampaui sekadar kepatuhan ritualistik menuju kesadaran etis-sosial yang mendalam. Lingkungan pendidikan, oleh karena itu, harus dirancang sebagai sebuah ekosistem sosial yang secara sadar memfasilitasi internalisasi nilai-nilai keislaman melalui interaksi yang positif, dialog kritis, dan

refleksi yang bermakna. Proses ini membutuhkan keterlibatan aktif dari individu untuk senantiasa merefleksikan dan memperbaharui pemahaman keagamaannya seiring dengan perkembangan diri dan perubahan zaman. Jati diri Islami yang kokoh bukanlah yang tertutup dan defensif, melainkan yang terbuka, percaya diri, dan mampu berdialog dengan dunia sekitarnya seraya tetap berpegang teguh pada prinsip-prinsip fundamentalnya.

Proses sosialisasi dan konstruksi jati diri Islami merupakan sebuah perjalanan dialektis yang rumit, melibatkan interaksi tanpa henti antara struktur sosial-eksternal dan agensi kognitif-spiritual-internal. Dengan menggunakan kerangka Berger dan Luckmann, Bourdieu, serta mengintegrasikannya dengan konsep-konsep kunci dalam teologi Islam seperti *fitrah*, *ta'ārafū*, dan *tazkiyatun nafs*, dapat dipahami bahwa identitas ini tidak pernah "selesai", melainkan selalu "dalam proses menjadi" (*in a process of becoming*). Ia dibentuk dalam keluarga, dinegosiasikan di sekolah dan komunitas, serta diuji dalam arena kehidupan kontemporer yang plural dan dinamis. Oleh karena itu, tantangan bagi pendidik, orang tua, dan komunitas Muslim adalah menciptakan ruang-ruang sosialisasi yang tidak hanya mentransmisikan doktrin, tetapi juga menumbuhkan kemampuan refleksi kritis dan agensi spiritual. Tujuannya adalah untuk melahirkan individu-individu yang identitas keislamannya tidak hanya menjadi penanda komunal, tetapi juga menjadi sumber kekuatan moral untuk berkontribusi secara positif bagi kemanusiaan, sebagai perwujudan cita-cita luhur *insan kamil* (manusia paripurna)¹¹⁶⁰.

Manifestasi Nilai Ukhuwah, Adab, dan Etika Sosial dalam Pendidikan

Instrumen utama dalam proses sosialisasi religius adalah internalisasi nilai-nilai etis yang mengatur interaksi antar-individu. Tiga pilar utama dalam etika sosial Islam *ukhuwah* (persaudaraan), *adab* (tata krama dan etiket), serta etika sosial yang lebih luas menjadi kerangka kerja bagi peserta didik untuk memanifestasikan identitas keislaman mereka. *Ukhuwah Islamiyah* bukanlah sekadar solidaritas sosial biasa, melainkan ikatan yang berlandaskan pada kesamaan akidah, yang melahirkan rasa empati, kepedulian, dan tanggung jawab kolektif. Konsep ini diperkuat oleh sabda Rasulullah SAW yang menganalogikan hubungan antar-mukmin layaknya sebuah bangunan yang saling menguatkan¹¹⁶¹. Implementasinya di lingkungan sekolah dapat berupa budaya tolong-menolong, kerja sama dalam kebaikan, dan resolusi konflik yang damai. Sementara itu, *adab* merupakan perwujudan konkret dari penghayatan iman dalam perilaku sehari-hari, mencakup cara berinteraksi dengan guru, menghormati teman sebaya, dan bahkan cara bertutur kata. Adab mentransformasikan pengetahuan agama menjadi karakter yang mulia (*akhlakul karimah*). Kedua nilai ini, ketika dipraktikkan secara konsisten, akan membentuk etika sosial yang lebih komprehensif, di mana peserta didik belajar menjadi individu yang adil, amanah, dan membawa kemaslahatan bagi lingkungannya, sejalan dengan prinsip Islam sebagai *rahmatan lil 'ālamīn* (rahmat bagi seluruh alam)¹¹⁶².

Paradigma pendidikan modern, yang sering kali terjebak dalam positivisme dan utilitarianisme, cenderung mengukur keberhasilan melalui parameter kuantitatif, seraya menisbikan pembentukan dimensi afektif dan spiritual peserta didik¹¹⁶³. Dalam konteks pendidikan Islam, tantangan ini menjadi lebih fundamental, karena esensi pendidikan (tarbiyah, ta'līm, dan ta'dīb) tidak dapat dipisahkan dari tujuan utamanya, yakni membentuk insan kamil (manusia paripurna) yang berkarakter mulia dan berfungsi sebagai khalīfah fil arḍ (wakil Tuhan di muka bumi). Oleh karena itu, internalisasi nilai-nilai etis yang mengatur interaksi antar-individu bukan lagi sekadar komponen pelengkap, melainkan merupakan instrumen utama dalam proses sosialisasi religius.

Konsep *ukhuwah* sering kali disederhanakan maknanya menjadi sebatas solidaritas sosial atau persahabatan komunal. Namun, dalam perspektif teologis Islam, *ukhuwah Islamiyah* memiliki dimensi ontologis yang jauh lebih dalam. Ia bukan merupakan kontrak sosial yang lahir dari kepentingan pragmatis, melainkan sebuah ikatan spiritual yang berlandaskan pada kesamaan fundamental dalam *akidah* pengakuan terhadap Keesaan Tuhan dan Kerasulan Muhammad SAW¹¹⁶⁴. Fondasi teologis ini secara eksplisit ditegaskan dalam Al-Qur'an: "Sesungguhnya orang-orang mukmin itu bersaudara" (Q.S. Al-Hujurat[49]: 10). Ayat ini tidak bersifat deskriptif semata, melainkan preskriptif, yang menetapkan sebuah status eksistensial baru bagi setiap individu yang beriman. Analogi metaforis yang disampaikan oleh Rasulullah SAW, yang mengibaratkan komunitas mukmin layaknya sebuah bangunan yang

kokoh di mana setiap bagian saling menopang dan menguatkan (*kal-bunyān yashuddu ba'dūhu ba'dā*), memberikan visualisasi yang kuat mengenai interdependensi dan tanggung jawab kolektif ini¹¹⁶⁵.

Dalam konteks pedagogis, manifestasi *ukhuwah* melampaui sekadar program anti-perundungan atau kegiatan kerja bakti. Ia harus diintegrasikan sebagai sebuah etos institusional yang menciptakan apa yang dapat disebut sebagai "komunitas pembelajar yang empatik" (*a community of empathetic learners*). Di lingkungan seperti ini, kompetisi akademik tidak menegasikan kolaborasi, perbedaan pendapat dikelola melalui dialog yang konstruktif (*mujādalāh billatī hiya aḥsan*), dan keberhasilan individu dirasakan sebagai pencapaian kolektif. Implementasinya menuntut desain kurikulum yang mempromosikan proyek-proyek kolaboratif, resolusi konflik yang berbasis pada prinsip *islah* (rekonsiliasi), serta pengembangan kecerdasan emosional dan spiritual yang memungkinkan peserta didik untuk merasakan penderitaan dan kebahagiaan sesamanya sebagai bagian dari dirinya sendiri. Dengan demikian, *ukhuwah* bertransformasi dari sebuah slogan normatif menjadi realitas sosio-ekologis yang dihayati di lingkungan pendidikan¹¹⁶⁶.

Jika *ukhuwah* adalah fondasi relasional, maka *adab* adalah kerangka kerja epistemologis dan perilaku yang memungkinkan pengetahuan (*'ilm*) bertransformasi menjadi karakter (*akhlāq*). Syed Muhammad Naquib al-Attas, dalam analisisnya yang mendalam, menegaskan bahwa krisis dalam dunia Muslim modern berakar pada "hilangnya adab" (*the loss of adab*), yang ia definisikan bukan

sekadar sebagai tata krama, melainkan sebagai "disiplin tubuh, jiwa, dan ruh; disiplin yang memastikan pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat bagi segala sesuatu dalam tatanan penciptaan"¹¹⁶⁷. Dari perspektif ini, *adab* adalah sebuah epistemologi praktis. Mencari ilmu tanpa *adab* terhadap sumber ilmu (Tuhan), pembawa ilmu (guru), objek ilmu (pengetahuan itu sendiri), dan diri sendiri sebagai wadah ilmu, akan menghasilkan individu yang terpelajar namun teralienasi secara spiritual dan etis.

Implementasi *adab* dalam pendidikan menuntut revitalisasi hubungan antara guru dan murid, yang bukan lagi sekadar transfer informasi, melainkan transmisi kebijaksanaan dan keteladanan. *Adab* termanifestasi dalam cara peserta didik mendengarkan dengan saksama, bertanya dengan hormat, berbeda pendapat dengan argumen yang santun, dan menghargai otoritas keilmuan guru. Lebih jauh lagi, *adab* mencakup disiplin internal dalam mengelola hawa nafsu, menjaga amanah intelektual dengan tidak melakukan plagiarisme, serta menggunakan ilmu yang diperoleh untuk kebaikan. Dalam struktur ini, *adab* berfungsi sebagai matriks yang memproses informasi kognitif dan menyaringnya melalui filter etis-spiritual, sehingga yang dihasilkan bukanlah sekadar pengetahuan yang steril, melainkan *akhlakul karimah* (karakter yang mulia) yang terintegrasi dalam seluruh aspek kepribadian peserta didik.

Puncak dari internalisasi *ukhuwah* dan *adab* adalah terbentuknya etika sosial yang komprehensif dan berdampak luas. Kedua pilar ini tidak beroperasi secara terpisah, melainkan

bersinergi secara dialektis. *Ukhuwah* menyediakan motivasi afektif dan ikatan batin untuk berbuat baik kepada sesama, sementara *adab* menyediakan metodologi dan kerangka perilaku untuk mengekspresikan kebaikan tersebut secara tepat dan bijaksana. Sinergi inilah yang mencegah *ukhuwah* dari menjadi eksklusivisme komunal dan mencegah *adab* dari menjadi formalisme ritualistik yang kosong makna. Peserta didik yang telah menginternalisasi keduanya akan tumbuh menjadi individu yang tidak hanya peduli pada komunitas internalnya, tetapi juga mampu berinteraksi secara adil ('*adl*), dapat dipercaya (*amanah*), dan membawa kemaslahatan (*maslahah*) bagi lingkungan yang lebih luas, tanpa memandang latar belakang suku, ras, maupun agama.

Etika sosial yang lahir dari fusi ini pada akhirnya merupakan perwujudan dari prinsip universal Islam sebagai *rahmatan lil 'ālamīn* rahmat bagi seluruh alam (Q.S. Al-Anbiya[21]: 107). Tujuan akhir pendidikan Islam bukanlah untuk menciptakan individu saleh yang terisolasi dari masyarakatnya, melainkan untuk melahirkan agen perubahan sosial yang proaktif dalam menegakkan keadilan, mempromosikan perdamaian, dan berkontribusi pada kesejahteraan umum. Kerangka ini sejalan dengan tujuan-tujuan luhur syariah (*maqāshid al-sharī'ah*), yang berorientasi pada perlindungan dan pemeliharaan iman, jiwa, akal, keturunan, dan harta sebagai hak universal¹¹⁶⁸. Dengan demikian, sekolah atau institusi pendidikan Islam bertransformasi menjadi sebuah mikrokosmos dari masyarakat madani yang ideal, di mana nilai-nilai transendental diwujudkan dalam praksis sosial yang konkret dan

inklusif. Manifestasi nilai *ukhuwah*, *adab*, dan etika sosial dalam pendidikan Islam menawarkan sebuah paradigma tandingan yang kuat terhadap model pendidikan sekuler yang sering kali mengalami fragmentasi antara intelek dan moralitas. Analisis pada level doctoral ini menunjukkan bahwa ketiga konsep tersebut bukanlah sekadar tambahan kurikuler, melainkan merupakan inti dari sebuah kerangka kerja pedagogis yang holistik. *Ukhuwah* meletakkan dasar ontologis untuk relasi antar-individu, *adab* berfungsi sebagai epistemologi praktis yang mentransformasikan pengetahuan menjadi karakter, dan sinergi keduanya melahirkan etika sosial yang komprehensif yang berorientasi pada *rahmatan lil 'ālamīn*. Revitalisasi dan integrasi sistematis ketiga pilar ini dalam teori dan praktik pendidikan merupakan sebuah keniscayaan untuk melahirkan generasi yang tidak hanya unggul secara akademis, tetapi juga memiliki integritas spiritual, kematangan emosional, dan tanggung jawab sosial yang mendalam.

Peran Fundamental Lingkungan dan Guru sebagai Agen Sosial

Lingkungan pendidikan, khususnya sekolah, berfungsi sebagai mikrokosmos masyarakat tempat identitas religius peserta didik ditempa. Dalam ekosistem ini, guru memegang peran yang tidak tergantikan, bukan hanya sebagai instruktur (*mu'allim*), tetapi lebih penting lagi sebagai pendidik (*murabbi*) dan agen sosialisasi. Guru adalah "significant other" yang menjadi representasi hidup dari nilai-nilai yang diajarkannya. Menurut teori sosiokultural Vygotsky, perkembangan kognitif dan sosial anak sangat dipengaruhi oleh

interaksi dengan "Orang yang Lebih Berpengetahuan" (*More Knowledgeable Other*), di mana guru menjadi figur sentral dalam proses ini¹¹⁶⁹. Dalam konteks pendidikan Islam, peran ini diperkaya dengan konsep *uswah hasanah* (teladan yang baik). Keteladanan guru dalam mempraktikkan *ukhuwah*, menjaga *adab*, dan menunjukkan etika sosial yang luhur memberikan dampak yang jauh lebih kuat daripada ribuan jam pelajaran teoretis. Interaksi yang hangat, suportif, dan penuh hormat antara guru dan siswa, serta antar-siswa, menciptakan "iklim sekolah" yang kondusif bagi internalisasi nilai-nilai religius secara alamiah dan mendalam. Guru yang sadar akan perannya sebagai agen sosial akan secara proaktif merancang pengalaman belajar yang kolaboratif, mendorong dialog, dan memfasilitasi praktik nyata dari ajaran Islam dalam kehidupan komunal sekolah¹¹⁷⁰.

Dalam wacana pendidikan kontemporer, institusi sekolah sering kali dipandang sebagai entitas yang terisolasi dari realitas sosial yang lebih luas. Namun, pandangan ini mengabaikan fungsi fundamentalnya sebagai sebuah mikrokosmos masyarakat, yaitu sebuah arena terkondensasi tempat dialektika nilai, norma, dan identitas berlangsung secara intensif¹¹⁷¹. Secara khusus, bagi peserta didik dalam fase formatif, lingkungan sekolah menjadi ekosistem sosio-religius utama di luar keluarga. Di dalam ekosistem inilah arsitektur karakter dan fondasi identitas religius diletakkan, bukan melalui indoktrinasi dogmatis, melainkan melalui proses sosialisasi yang kompleks dan berlapis. Iklim sekolah (*school climate*) yang mencakup kualitas interaksi, kebijakan institusional,

simbol-simbol yang ditampilkan, dan rutinitas harian secara kolektif menciptakan sebuah "kurikulum tersembunyi" (*hidden curriculum*) yang sering kali lebih berpengaruh daripada kurikulum formal dalam membentuk pandangan dunia dan disposisi moral siswa¹¹⁷². Lingkungan yang secara sadar dirancang untuk merefleksikan nilai-nilai luhur akan menjadi matriks yang subur bagi internalisasi nilai-nilai religius secara otentik dan mendalam.

Di jantung ekosistem pendidikan ini berdiri figur guru, yang perannya jauh melampaui transmisi informasi. Dalam tradisi intelektual Islam, terjadi pembedaan konseptual yang tajam antara *mu'allim* (instruktur yang mentransfer 'ilm atau pengetahuan) dan *murabbi* (pendidik yang menumbuhkan *tarbiyah* atau pengembangan holistik)¹¹⁷³. Jika peran *mu'allim* bersifat transaksional, maka peran *murabbi* bersifat transformasional. Sebagai *murabbi*, guru adalah agen sosialisasi primer yang menjadi "significant other" bagi peserta didik. Konsep ini beresonansi kuat dengan teori sosiokultural Lev Vygotsky, yang menegaskan bahwa fungsi mental yang lebih tinggi pada anak berkembang melalui interaksi sosial dengan "Orang yang Lebih Berpengetahuan" (*More Knowledgeable Other* atau MKO)¹¹⁷⁴. Dalam konteks pembentukan karakter religius, guru tidak hanya menjadi MKO dalam bidang akademik, tetapi juga dan yang lebih krusial dalam domain etika, moralitas, dan spiritualitas. Setiap tindakan, respons emosional, dan pilihan kata seorang guru menjadi data sosial yang diolah dan diinternalisasi oleh siswa, membentuk cetak biru perilaku sosial mereka.

Peran guru sebagai agen sosialisasi diperkaya dan diluhurkan dalam tradisi Islam melalui konsep *uswah hasanah* (teladan yang baik). Al-Qur'an secara definitif menetapkan pribadi Nabi Muhammad SAW sebagai teladan paripurna bagi umat manusia: "Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu" (Q.S. Al-Ahzab[33]: 21)¹¹⁷⁵. Misi kenabian itu sendiri diringkas dalam sebuah hadis yang monumental: "Sesungguhnya aku diutus hanya untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak"¹¹⁷⁶. Dalam konteks pedagogis, *uswah hasanah* bukanlah sekadar imitasi mekanis, melainkan sebuah epistemologi praktis cara mengetahui dan memahami kebenaran melalui perwujudan nyata dalam laku kehidupan. Seorang guru yang menghidupkan nilai *ukhuwah* (persaudaraan Islam) dalam interaksinya, menjaga *adab* (etika luhur) dalam setiap situasi, dan menunjukkan integritas moral, sedang menyajikan sebuah "teks hidup" yang dampaknya jauh melampaui ribuan halaman buku ajar¹¹⁷⁷. Keteladanan ini menciptakan koherensi antara yang diajarkan (*qauliyah*) dan yang dipraktikkan (*fi'liyah*), sebuah kondisi prasyarat untuk lahirnya kepercayaan dan inspirasi pada diri peserta didik.

Kesadaran akan peran sebagai agen sosialisasi dan *murabbi* menuntut seorang guru untuk bergerak melampaui metode pengajaran konvensional. Implikasinya adalah sebuah pergeseran paradigma dari guru sebagai pusat pengetahuan (*sage on the stage*) menjadi guru sebagai fasilitator dan arsitek pengalaman belajar (*guide on the side*)¹¹⁷⁸. Guru yang proaktif akan secara sengaja merancang aktivitas pedagogis yang memfasilitasi praktik nyata dari

ajaran Islam dalam konteks komunal. Ini dapat berupa proyek-proyek pembelajaran berbasis masalah (*problem-based learning*) yang menuntut siswa berkolaborasi untuk mencari solusi atas isu-isu sosial di sekitarnya, sesi dialog terstruktur yang melatih kemampuan berdiskusi dengan *adab* dan empati, atau simulasi pengambilan keputusan etis berdasarkan prinsip-prinsip syariah. Dalam lingkungan belajar seperti ini, konsep-konsep seperti *syura* (musyawarah), *ta'awun* (tolong-menolong), dan *ihsan* (berbuat baik dengan sempurna) tidak lagi menjadi hafalan teoretis, melainkan menjadi keterampilan sosial dan spiritual yang terasah melalui pengalaman langsung. Guru, dalam hal ini, bertindak sebagai sutradara yang menciptakan panggung bagi siswa untuk menjadi aktor moral yang aktif dalam komunitas belajar mereka.

Pembentukan identitas religius peserta didik merupakan sebuah proses organik yang berakar kuat pada kualitas lingkungan pendidikan dan kedalaman peran yang dimainkan oleh guru. Sekolah bukanlah bejana kosong yang diisi dengan materi pelajaran, melainkan sebuah matriks sosio-religius yang dinamis tempat karakter ditempa. Guru, sebagai *murabbi* dan MKO, memegang posisi sentral dalam matriks ini. Dengan mengintegrasikan kearifan pedagogi Islam, khususnya konsep *uswah hasanah*, dengan wawasan psikologi modern seperti teori Vygotsky, kita dapat memahami bahwa pengaruh terbesar seorang pendidik tidak terletak pada apa yang ia katakan, tetapi pada siapa dirinya. Dengan demikian, tugas fundamental pendidikan Islam di era modern adalah memberdayakan para guru untuk menjadi agen-agen

sosialisasi yang sadar, yang tidak hanya mengajar tentang agama, tetapi juga menghidupkan spiritualitas dan etika luhur dalam setiap jengkal ekosistem sekolah. Investasi pada pengembangan kapasitas guru sebagai teladan hidup adalah investasi pada masa depan peradaban itu sendiri.

Psikologi Moral dan Etika dalam Konteks Pendidikan Islam

Tahapan Perkembangan Moral: Dialog Antara Psikologi dan Islam

Dalam psikologi kontemporer, salah satu teori paling berpengaruh mengenai perkembangan moral digagas oleh Lawrence Kohlberg. Ia memetakan perkembangan moral manusia ke dalam tiga level utama, yang masing-masing terbagi menjadi dua tahapan. Level pertama, pra-konvensional, ditandai oleh moralitas yang berorientasi pada kepatuhan untuk menghindari hukuman dan demi kepentingan diri sendiri. Pada level kedua, konvensional, individu mulai menginternalisasi norma-norma sosial; tindakan dianggap benar jika sesuai dengan ekspektasi kelompok sosial atau selaras dengan hukum dan ketertiban. Level tertinggi, pasca-konvensional, adalah puncak di mana individu bertindak berdasarkan prinsip-prinsip etis universal yang diyakininya secara personal, bahkan jika prinsip tersebut bertentangan dengan hukum atau norma sosial yang berlaku¹¹⁷⁹. Kerangka Kohlberg ini memberikan lensa yang berguna untuk memahami evolusi kognitif di balik penalaran moral manusia.

Di sisi lain, perspektif Islam, meskipun tidak menyajikan teori tahapan yang kaku seperti Kohlberg, menawarkan sebuah kerangka

perkembangan moral yang bersifat teosentris dan spiritual. Perkembangan moral dalam Islam dimulai dari konsep *fitrah*, yakni disposisi primordial manusia yang secara inheren cenderung kepada kebaikan dan pengakuan terhadap Tuhan¹¹⁸⁰. Tahapan selanjutnya dapat dipahami melalui beberapa tonggak penting dalam kehidupan seorang Muslim. Pertama adalah periode *tamyiz*, di mana seorang anak mulai mampu membedakan antara yang baik dan yang buruk, meskipun landasan moralnya masih bersifat eksternal (meniru orang tua atau guru). Tonggak krusial berikutnya adalah *taklif* (pembebanan tanggung jawab syariat) yang terjadi saat mencapai usia *baligh* (pubertas). Pada titik ini, individu dianggap telah memiliki akal yang matang (*'aql*) untuk bertanggung jawab penuh atas segala perbuatannya di hadapan Allah SWT. Puncak perkembangan moral dalam Islam adalah pencapaian derajat *ihsan*, yaitu kesadaran mendalam bahwa setiap tindakan dilakukan seolah-olah melihat Allah, atau setidaknya, di bawah pengawasan-Nya. Ini melampaui sekadar kepatuhan terhadap aturan (level konvensional) menuju sebuah etika berbasis kesadaran Ilahi yang murni, selaras dengan prinsip universal keadilan dan kasih sayang yang berakar pada *Tawhid*¹¹⁸¹.

Dialog antara kedua perspektif ini sangat mencerahkan. Teori Kohlberg membantu pendidik memahami proses kognitif murid dalam menalar dilema moral, sementara kerangka Islam memberikan substansi, tujuan akhir (*telos*), dan fondasi spiritual bagi perkembangan tersebut. Keduanya tidak saling menafikan, melainkan dapat saling melengkapi. Pendidikan Islam dapat

memanfaatkan pemahaman psikologis tentang tahapan moral untuk merancang intervensi yang sesuai dengan tingkat perkembangan kognitif anak, sambil terus mengarahkan mereka menuju tujuan tertinggi, yaitu menjadi hamba yang ber-“*akhlaq al-karimah*” (akhlak yang mulia) karena cinta dan kesadaran kepada Sang Pencipta.

Kajian mengenai asal-usul dan evolusi moralitas manusia merupakan salah satu diskursus intelektual paling fundamental dalam sejarah pemikiran, melintasi batas-batas disiplin dari filsafat, teologi, hingga psikologi kontemporer. Upaya untuk memetakan lintasan perkembangan kesadaran moral individu telah melahirkan berbagai kerangka teoretis yang berusaha menjelaskan bagaimana manusia beralih dari penalaran etis yang bersifat egosentris menuju orientasi yang lebih altruistik dan berprinsip. Di antara berbagai teori yang ada, kerangka perkembangan moral yang digagas oleh psikolog Amerika, Lawrence Kohlberg, menempati posisi sentral dalam psikologi modern. Teorinya, yang berakar pada tradisi kognitif-developmental Jean Piaget dan filsafat moral Immanuel Kant, menawarkan sebuah model tahapan yang sistematis dan terukur secara empiris¹¹⁸². Namun, universalitas dan kecukupan model sekuler-humanistik ini menjadi subjek perdebatan ketika dihadapkan pada kerangka moral yang berakar pada tradisi wahyu, seperti Islam. Epistemologi Islam menyajikan sebuah konsepsi perkembangan moral yang tidak hanya berdimensi kognitif dan sosial, tetapi juga secara inheren bersifat teosentris, spiritual, dan teleologis, yang bertujuan akhir pada kesempurnaan karakter

dalam hubungannya dengan Tuhan¹¹⁸³. Teori Lawrence Kohlberg, yang dikembangkan melalui studi longitudinal dengan menyajikan dilema-dilema moral hipotetis seperti "Dilema Heinz", meng постулировать bahwa penalaran moral bukan konten keputusan moral itu sendiri berkembang melalui serangkaian tahapan yang invarian dan universal¹¹⁸⁴. Ia membaginya ke dalam tiga level utama, di mana setiap level mengandung dua tahapan.

Level pertama, Pra-Konvensional, adalah panggung moralitas yang paling dasar, umumnya ditemukan pada anak-anak. Di sini, individu belum menginternalisasi konvensi sosial tentang benar dan salah, melainkan menilainya berdasarkan konsekuensi eksternal. Tahap 1: Orientasi Hukuman dan Kepatuhan, mendasarkan moralitas pada kekuatan fisik superior. Tindakan dinilai buruk jika menghasilkan hukuman. Tahap 2: Orientasi Relativis-Instrumental, menunjukkan pergeseran ke arah penalaran pragmatis dan resiprokal. Kebaikan didefinisikan sebagai apa yang memuaskan kebutuhan diri sendiri, dengan kesadaran bahwa orang lain juga memiliki kepentingan yang sama, melahirkan etika "apa untungnya bagiku?"¹¹⁸⁵.

Level kedua, Konvensional, ditandai oleh internalisasi standar moral keluarga dan masyarakat. Kesyukuran pada tatanan sosial menjadi supremasi. Pada Tahap 3: Orientasi "Anak Baik", individu mendambakan persetujuan sosial. Perilaku yang baik adalah yang menyenangkan atau membantu orang lain dan mendapat stempel "baik" dari kelompok terdekat. Ini adalah moralitas konformitas interpersonal. Selanjutnya, Tahap 4: Orientasi Hukum dan

Ketertiban, memperluas cakrawala loyalitas dari kelompok kecil ke masyarakat yang lebih luas. Individu memandang aturan, hukum, dan otoritas sebagai sesuatu yang wajib ditaati untuk menjaga fungsi dan stabilitas sosial. Moralitas di sini adalah tentang menjalankan tugas dan menghormati otoritas yang sah¹¹⁸⁶.

Level tertinggi, Pasca-Konvensional atau Berprinsip, merupakan puncak otonomi moral. Individu mampu mendefinisikan nilai-nilai dan prinsip moral yang valid terlepas dari otoritas kelompok atau individu yang memegangnya. Tahap 5: Orientasi Kontrak Sosial Legalistik, memandang hukum sebagai instrumen fleksibel untuk kepentingan manusia dan dapat diubah melalui konsensus. Ada kesadaran bahwa di balik hukum terdapat nilai-nilai universal seperti kebebasan dan kehidupan yang harus dilindungi. Terakhir, Tahap 6: Orientasi Prinsip Etis Universal, adalah tingkatan di mana individu bertindak berdasarkan prinsip-prinsip etis yang dipilih sendiri, bersifat abstrak dan universal, seperti keadilan, kesetaraan hak, dan penghormatan terhadap martabat manusia. Prinsip-prinsip ini bersifat komprehensif dan konsisten, dan individu siap berpegang padanya bahkan jika harus bertentangan dengan hukum¹¹⁸⁷. Kritik terhadap teori ini, terutama dari Carol Gilligan, menyoroti potensinya yang bias gender dan budaya, karena terlalu menekankan etika keadilan (justice-based) yang maskulin dan kurang mengakomodasi etika kepedulian (care-based)¹¹⁸⁸.

Berbeda dengan kerangka Kohlberg yang berfondasi pada kognisi sekuler, paradigma Islam membangun perkembangan moral di atas fondasi teologis yang kokoh. Titik tolaknya adalah konsep

fitrah, yakni disposisi primordial atau kodrat asli manusia yang secara inheren mengakui eksistensi Tuhan (*Tawhid*) dan cenderung pada kebaikan. Al-Qur'an menyatakan, "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (tetaplah atas) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu"¹¹⁸⁹. *Fitrah* ini adalah potensi spiritual yang perlu dirawat dan dikembangkan melalui bimbingan wahyu dan pendidikan (*tarbiyah*).

Proses perkembangan ini dapat dipetakan melalui beberapa tonggak eksistensial. Tahap awal adalah periode *tamyiz*, di mana anak mulai mampu membedakan (*discernment*) antara yang benar dan salah, yang baik dan buruk. Moralitas pada fase ini masih bersifat mimetis dan eksternal, sangat bergantung pada teladan dan arahan dari orang tua, guru, dan lingkungan. Ini dapat dilihat sebagai paralel dari level pra-konvensional dan awal konvensional Kohlberg, di mana kepatuhan didorong oleh figur otoritas eksternal.

Tonggak selanjutnya yang bersifat definitif adalah pencapaian usia *baligh* (pubertas), yang menandai dimulainya periode *taklif*, yaitu pembebanan tanggung jawab syariat secara penuh. Individu pada titik ini dianggap memiliki kapasitas akal (*'aql*) yang matang dan kehendak bebas (*ikhtiyar*) untuk bertanggung jawab atas seluruh tindakannya di hadapan Allah SWT. Kepatuhan pada hukum syariat melaksanakan perintah dan menjauhi larangan menjadi kerangka moral utama. Fase ini secara fungsional serupa dengan Tahap 4 (Hukum dan Ketertiban) Kohlberg, namun dengan perbedaan fundamental: sumber otoritasnya bukanlah konsensus sosial, melainkan Tuhan¹¹⁹⁰. Proses internalisasi dan pengamalan

syariat ini merupakan bagian dari disiplin spiritual yang lebih besar yang dikenal sebagai *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa), sebuah perjuangan seumur hidup (*mujahadah*) untuk membersihkan hati dari sifat tercela dan menghiasinya dengan sifat terpuji (*akhlaq al-karimah*)¹¹⁹¹.

Puncak tertinggi dari perkembangan moral dalam Islam adalah pencapaian maqam (derajat) *ihsan*. Konsep ini terangkum dalam sebuah hadis masyhur di mana Nabi Muhammad SAW mendefinisikan *ihsan* sebagai, "Engkau beribadah kepada Allah seakan-akan engkau melihat-Nya, dan jika engkau tidak mampu melihat-Nya, maka sesungguhnya Dia melihatmu"¹¹⁹². *Ihsan* melampaui sekadar kepatuhan formalistik terhadap hukum (level konvensional). Ia adalah sebuah keadaan kesadaran ilahiah (*muraqabah*) yang konstan, di mana setiap tindakan, pikiran, dan niat didasari oleh cinta (*mahabbah*), pengagungan (*ta'zhim*), dan rasa syukur kepada Sang Pencipta. Moralitas pada level *ihsan* menjadi otonom, bukan dalam pengertian sekuler Kantian, melainkan otonomi yang terikat pada prinsip-prinsip Ilahi yang universal seperti keadilan ('*adl*), kasih sayang (*rahmah*), dan kebijaksanaan (*hikmah*). Ini adalah manifestasi dari penyerahan diri yang sempurna, di mana kehendak individu telah selaras sepenuhnya dengan kehendak Tuhan. Ini adalah level pasca-konvensional yang berakar pada transendensi¹¹⁹³.

Dialog antara kedua kerangka ini menyingkap sebuah hubungan yang bersifat komplementer, bukan kontradiktif. Teori Kohlberg menyediakan sebuah "gramatika" kognitif yang berharga untuk

memahami *bagaimana* struktur penalaran moral berkembang secara psikologis. Ia membantu para pendidik, orang tua, dan pembuat kebijakan untuk mengidentifikasi tingkat kesiapan kognitif individu dalam memproses dilema moral. Di sisi lain, kerangka Islam memberikan "substansi" dan "telos" (tujuan akhir) dari perkembangan itu sendiri. Jika Kohlberg menjelaskan arsitektur bangunan moral, Islam menyediakan fondasi, material, serta visi tentang bangunan megah yang hendak didirikan.

Sintesis dari kedua kerangka ini menawarkan model pendidikan moral yang lebih robusta. Seorang pendidik Muslim dapat menggunakan wawasan dari tahapan Kohlberg untuk merancang intervensi pedagogis yang relevan. Untuk anak di level pra-konvensional, penekanan bisa diberikan pada narasi tentang ganjaran surga dan konsekuensi neraka, yang selaras dengan orientasi hukuman dan kepentingan diri. Bagi remaja di level konvensional, diskusi dapat difokuskan pada pentingnya menjaga keharmonisan komunitas Muslim (*ummah*), meneladani akhlak Nabi, dan menaati aturan syariat sebagai pilar tatanan sosial yang adil¹¹⁹⁴.

Namun, pendidikan tidak boleh berhenti di situ. Tujuannya adalah untuk membimbing individu melampaui moralitas konvensional menuju level *ihsan*. Ini dicapai dengan tidak hanya mengajarkan "apa" aturannya, tetapi juga "mengapa" di baliknya (*hikmah al-tashri'*), serta dengan menumbuhkan kecerdasan spiritual dan emosional. Metode seperti refleksi (*tafakkur*), zikir, dan pengenalan mendalam terhadap sifat-sifat Allah (*asma' al-*

husna) menjadi krusial untuk melahirkan kesadaran *muraqabah* yang merupakan inti dari *ihsan*. Pada level ini, individu tidak lagi bertanya "apa kata hukum?", melainkan "apa yang paling diridai oleh Allah dalam situasi ini?", sebuah pertanyaan yang mencerminkan penalaran moral pasca-konvensional yang berlandaskan prinsip-prinsip Ilahi universal.

Perkembangan moral adalah sebuah perjalanan kompleks yang melibatkan dimensi kognitif, sosial, emosional, dan spiritual. Teori tahapan Lawrence Kohlberg memberikan kontribusi monumental dengan memetakan evolusi struktur kognitif di balik penalaran moral. Namun, kerangkanya yang sekuler-humanistik, meskipun kuat secara deskriptif, tidak memberikan jawaban tuntas mengenai fondasi dan tujuan akhir dari moralitas itu sendiri. Di sinilah perspektif Islam menawarkan pelengkap yang esensial. Dengan berangkat dari *fitrah*, melalui disiplin *taklif* dan *tazkiyat al-nafs*, serta bertujuan pada puncak kesadaran ilahiah dalam bentuk *ihsan*, Islam menyajikan sebuah lintasan moral yang kaya makna, bertujuan, dan berakar pada realitas transenden. Dengan demikian, dialog antara psikologi dan Islam tidak menghasilkan kontradiksi, melainkan sebuah sintesis yang kuat: sebuah model perkembangan moral yang mengakui proses kognitif manusia sebagaimana dipetakan oleh Kohlberg, sambil menempatkannya dalam kerangka teleologis yang luhur untuk mencapai kesempurnaan akhlak sebagai hamba Tuhan yang sadar. Integrasi semacam ini memiliki potensi besar untuk merevitalisasi wacana dan praktik pendidikan moral di dunia kontemporer.

Peran Al-Qur'an dan Hadis dalam Pembentukan Etika

Fondasi etika dalam Islam tidak bersumber dari konsensus sosial yang dapat berubah-ubah atau penalaran filosofis yang terlepas dari wahyu, melainkan berlabuh kokoh pada dua sumber primer: Al-Qur'an dan Hadis. Al-Qur'an berfungsi sebagai konstitusi moral universal bagi umat manusia. Ia tidak hanya berisi daftar perintah dan larangan (*do's and don'ts*), tetapi juga menyajikan prinsip-prinsip etis yang agung seperti keadilan (*'adl*), kebaikan (*birr*), kejujuran (*sidq*), dan kasih sayang (*rahmah*). Melalui kisah-kisah para nabi (*qisas al-anbiya'*), Al-Qur'an mengajak pembacanya untuk melakukan refleksi moral kontemplatif, menarik pelajaran dari kemenangan kaum yang beriman dan kehancuran kaum yang zalim. Seluruh sistem etika ini berpusat pada *Tawhid*, kesadaran bahwa segala tindakan pada akhirnya akan dipertanggungjawabkan kepada Tuhan Yang Maha Esa, sehingga menumbuhkan rasa akuntabilitas yang mendalam.

Jika Al-Qur'an adalah cetak biru teoritis, maka Hadis dan Sunnah Nabi Muhammad SAW adalah manifestasi praktis dan perwujudan hidup dari etika tersebut. Nabi Muhammad SAW diutus sebagai teladan paripurna (*uswatun hasanah*) bagi seluruh umat manusia, sebagaimana ditegaskan dalam Al-Qur'an¹¹⁹⁵. Karakter beliau adalah cerminan hidup dari nilai-nilai Qur'ani. Sebuah hadis yang diriwayatkan oleh Aisyah RA menyatakan bahwa akhlak Rasulullah SAW adalah Al-Qur'an itu sendiri¹¹⁹⁶. Melalui Hadis, kita mendapatkan panduan terperinci tentang bagaimana bersikap adil

dalam berbisnis, berbelas kasih kepada anak yatim, menghormati tetangga, menjaga lisan, dan mengelola amarah. Beliau menunjukkan bahwa spiritualitas tertinggi tidak terletak pada ritual semata, tetapi pada keagungan interaksi sosial dan karakter pribadi. Seperti sabdanya, "Sesungguhnya aku diutus hanya untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak"¹¹⁹⁷. Dengan demikian, Al-Qur'an memberikan "mengapa" dan "apa" dari etika, sementara Hadis memberikan "bagaimana" melaksanakannya dalam kehidupan sehari-hari, menjadikan keduanya sebagai kompas moral yang tak terpisahkan.

Al-Qur'an berfungsi sebagai konstitusi moral universal bagi umat manusia, melampaui sekadar kodifikasi hukum yang bersifat kasuistik. Ia menyajikan sebuah sistem nilai (aksiologi) yang berpusat pada paradigma *Tawhid* pengesaan absolut terhadap Tuhan. Konsep *Tawhid* ini bukan sekadar doktrin teologis, melainkan fondasi ontologis bagi seluruh bangunan etika Islam¹¹⁹⁸. Kesadaran bahwa setiap tindakan, niat, dan pemikiran pada akhirnya akan dipertanggungjawabkan di hadapan entitas Yang Maha Mengetahui menanamkan rasa akuntabilitas (takwa) yang mendalam, yang berfungsi sebagai imperatif moral internal. Fazlur Rahman, dalam analisisnya yang mendalam, menegaskan bahwa denyut jantung etika Qur'ani adalah hubungan vertikal antara manusia dan Tuhan yang secara niscaya termanifestasi dalam hubungan horizontal antar sesama manusia dan alam semesta¹¹⁹⁹.

Lebih dari sekadar daftar perintah dan larangan (*awāmir wa nawāhī*), Al-Qur'an meletakkan prinsip-prinsip etis yang agung dan

bersifat universal. Prinsip-prinsip seperti keadilan (*'adl*), kebaikan yang melampaui kewajiban (*ihsān*), kejujuran (*ṣidq*), kesabaran (*ṣabr*), dan kasih sayang (*rahmah*) menjadi pilar-pilar utama. Al-Qur'an menegaskan, "Sesungguhnya Allah menyuruh (kamu) berlaku adil dan berbuat kebajikan..."¹²⁰⁰. Metode pedagogis Al-Qur'an pun unik; melalui narasi para nabi dan umat terdahulu (*qiṣaṣ al-anbiyā'*), ia mengundang pembacanya untuk terlibat dalam refleksi moral kontemplatif. Kisah-kisah ini berfungsi sebagai studi kasus historis-teologis yang menggambarkan konsekuensi dari kepatuhan etis dan pelanggaran moral, dengan demikian membentuk kesadaran moral secara induktif dan emotif, bukan sekadar deduktif-dogmatis¹²⁰¹.

Jika Al-Qur'an merupakan cetak biru teoretis yang menyajikan "apa" dan "mengapa" dari etika, maka Hadis dan Sunnah Nabi Muhammad SAW adalah manifestasi praksis dan paradigma interpretatif yang menjelaskan "bagaimana" etika tersebut dihidupkan. Al-Qur'an sendiri yang melegitimasi posisi ini dengan menyatakan Nabi Muhammad SAW sebagai teladan paripurna (*uswatun ḥasanah*) bagi seluruh umat manusia¹²⁰². Beliau bukan sekadar penyampai pesan, melainkan penafsir hidup dari wahyu tersebut. Karakter dan perilaku beliau adalah sebuah eksegesis berjalan (*tafsīr bi al-fi'l*) dari ajaran Al-Qur'an. Pernyataan Aisyah RA yang monumental ketika ditanya tentang akhlak Rasulullah, "Akhlak beliau adalah Al-Qur'an," secara ringkas merangkum hubungan simbiosis ini¹²⁰³. Pernyataan ini mengandung implikasi hermeneutis yang mendalam: untuk memahami dimensi etis Al-Qur'an secara

utuh, seseorang harus merujuk pada kehidupan sang Nabi sebagai lokus interpretasi yang paling otoritatif.

Melalui korpus Hadis yang kaya, kita memperoleh panduan yang terperinci dan kontekstual mengenai aplikasi prinsip-prinsip Qur'ani dalam realitas kehidupan sehari-hari. Dari etika transaksi bisnis yang melarang praktik eksploitatif (*gharār*), perlakuan welas asih terhadap anak yatim dan kaum lemah, adab bertetangga, urgensi menjaga lisan dari ucapan yang sia-sia dan menyakitkan, hingga teknik manajemen amarah, Hadis menerjemahkan idealisme moral Al-Qur'an menjadi etiket sosial yang konkret¹²⁰⁴. Nabi Muhammad SAW menunjukkan bahwa puncak spiritualitas tidak terisolasi dalam ritualisme semata, tetapi justru terpancar dari keagungan karakter dan kualitas interaksi sosial. Misi kenabian itu sendiri dirumuskan dalam sebuah kerangka etis yang jelas melalui sabdanya, "Sesungguhnya aku diutus hanyalah untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak" (*Innamā bu'ithtu li utammima makārim al-akhlāq*)¹²⁰⁵. Ini menegaskan bahwa teleologi atau tujuan akhir dari risalah Islam adalah tercapainya kesempurnaan moral individu dan kolektif.

Analisis yang memisahkan peran Al-Qur'an dan Hadis hanyalah alat bantu konseptual; dalam praktiknya, keduanya beroperasi dalam sebuah sinergi yang tak terpisahkan. Al-Qur'an memberikan kerangka universal, dan Hadis menyediakan spesifikasi, kontekstualisasi, dan personalisasi dari kerangka tersebut. Koherensi antara keduanya membentuk kompas moral yang dinamis. Teori *Maqāṣid al-Sharī'ah* (tujuan-tujuan luhur syariat

Islam) merupakan salah satu puncak dari sintesis intelektual yang mengintegrasikan kedua sumber ini. Teori ini, yang dipelopori oleh para ulama seperti al-Juwayni dan al-Shatibi, mengidentifikasi bahwa di balik setiap aturan partikular dalam Al-Qur'an dan Hadis, terdapat tujuan universal yang lebih tinggi, yaitu pemeliharaan lima nilai esensial (*al-ḍarūriyyāt al-khamsah*): agama (*dīn*), jiwa (*nafs*), akal (*'aql*), keturunan (*nasl*), dan harta (*māl*)¹²⁰⁶. Kerangka kerja *Maqāṣid* ini memungkinkan etika Islam untuk tetap relevan dan responsif terhadap problematika zaman tanpa harus melepaskan diri dari akar tekstualnya. Ia menyediakan sebuah metode untuk bernalar secara etis (*ijtihād*) dalam koridor yang digariskan oleh wahyu dan teladan kenabian.

Pembentukan etika dalam Islam adalah sebuah proses yang berakar kuat pada matriks onto-epistemologis yang disediakan oleh Al-Qur'an dan Hadis. Al-Qur'an sebagai sumber primer meletakkan fondasi ontologis melalui konsep *Tawhid* dan fondasi aksiologis melalui prinsip-prinsip moral universal. Hadis, sebagai sumber sekunder yang otoritatif, berfungsi sebagai paradigma hermeneutis dan perwujudan praktis yang menerjemahkan prinsip-prinsip tersebut ke dalam tindakan nyata. Sinergi antara konstitusi teoretis (Al-Qur'an) dan manifestasi praksisnya (Hadis) menghasilkan sebuah sistem etika yang utuh, seimbang, dan komprehensif. Sistem ini tidak hanya berorientasi pada kepatuhan terhadap aturan (*deontologi*), tetapi juga pada pencapaian tujuan luhur (*teleologi*) dan pembentukan karakter mulia (*virtue ethics*). Dengan demikian, etika Islam menawarkan sebuah model yang solid, berlandaskan

wahyu ilahi, namun tetap dinamis dan relevan untuk membimbing kehidupan manusia menuju kesempurnaan moral (*makārim al-akhlāq*).

Strategi Pendidikan Moral dalam Konteks Sekolah dan Masyarakat

Internalisasi nilai-nilai etis yang bersumber dari Al-Qur'an dan Hadis memerlukan strategi pendidikan yang komprehensif, terencana, dan sinergis antara lembaga pendidikan formal dan lingkungan sosial yang lebih luas. Di dalam konteks sekolah, pendidikan moral tidak boleh direduksi menjadi satu mata pelajaran semata, melainkan harus diintegrasikan ke dalam seluruh napas kehidupan sekolah.

Pertama, melalui kurikulum terintegrasi. Nilai-nilai seperti amanah dan ketelitian dapat ditanamkan dalam pelajaran matematika dan sains. Semangat keadilan dan empati dapat dihidupkan dalam pelajaran sejarah dan sastra. Dengan demikian, setiap disiplin ilmu menjadi wahana untuk merefleksikan keagungan Tuhan dan menginternalisasi nilai-nilai etis¹²⁰⁷. Kedua, melalui keteladanan (*qudwah hasanah*). Guru bukan hanya pengajar, tetapi juga pendidik (*murabbi*) yang setiap perkataan dan tindakannya menjadi "kurikulum tersembunyi" (*hidden curriculum*) yang diserap oleh siswa¹²⁰⁸. Kejujuran, kesabaran, dan keadilan seorang guru akan meninggalkan jejak yang lebih mendalam daripada seribu nasihat. Ketiga, melalui pembiasaan (*ta'wid*) dan penciptaan lingkungan yang kondusif. Budaya sekolah yang membiasakan salam, senyum, salat berjamaah, program infak, serta

menjaga kebersihan secara kolektif akan membentuk perilaku moral secara alami. Keempat, melalui pembelajaran berbasis masalah dan dilema moral. Siswa diajak untuk menganalisis studi kasus nyata, mendiskusikannya dari berbagai sudut pandang, dan mencari solusi yang paling sesuai dengan prinsip-prinsip etika Islam, sehingga melatih kemampuan berpikir kritis moral mereka.

Namun, sekolah tidak dapat bergerak sendiri. Upaya ini harus didukung oleh ekosistem sosial yang lebih luas. Keluarga adalah madrasah pertama dan utama, di mana fondasi awal karakter anak diletakkan. Peran orang tua dalam memberikan teladan dan menanamkan cinta kepada Allah dan Rasul-Nya tidak tergantikan. Selanjutnya, masjid dan komunitas keagamaan harus difungsikan sebagai pusat pembinaan moral bagi semua lapisan usia, dari anak-anak hingga dewasa, melalui kajian rutin, kegiatan sosial, dan kelompok pemuda. Terakhir, di era digital ini, diperlukan sinergi dengan media dan teknologi. Pendidik dan orang tua harus proaktif mempromosikan konten-konten positif dan edukatif yang mengafirmasi nilai-nilai moral Islam, sekaligus membekali generasi muda dengan literasi digital untuk menyaring pengaruh negatif dari dunia maya¹²⁰⁹.

Di tengah arus globalisasi dan disrupsi digital, komunitas global dihadapkan pada paradoks kemajuan material yang seringkali tidak diimbangi oleh kematangan etis. Krisis integritas, polarisasi sosial, dan merosotnya empati menjadi gejala yang mengkhawatirkan, menandakan adanya kekosongan dalam transmisi nilai-nilai luhur dari satu generasi ke generasi berikutnya. Dalam konteks ini,

pendidikan moral tidak lagi dapat dipandang sebagai komponen perifer dalam sistem pendidikan, melainkan harus ditempatkan sebagai jantungnya. Namun, strategi yang dominan selama ini seringkali terjebak dalam pendekatan yang reduksionis, memperlakukan moralitas sebagai sebuah subjek kognitif yang diajarkan secara terpisah, teralienasi dari denyut nadi kehidupan nyata siswa. Pendekatan semacam ini gagal memahami bahwa moralitas, dalam perspektif Islam, bukanlah sekadar pengetahuan tentang baik dan buruk, melainkan sebuah kondisi eksistensial (*hal*) yang terwujud dalam karakter (*akhlaq*) dan perilaku¹²¹⁰. Oleh karena itu, diperlukan sebuah rekonstruksi paradigmatis yang memandang pendidikan moral sebagai sebuah proses internalisasi nilai-nilai etis yang komprehensif, terencana, dan sinergis antara lembaga pendidikan formal dan lingkungan sosial yang lebih luas.

Sekolah, sebagai institusi pendidikan formal, memegang peranan krusial sebagai inkubator utama dalam pembentukan karakter. Namun, efektivitasnya bergantung pada kemampuannya untuk mentransformasikan diri dari sekadar pusat transfer pengetahuan menjadi sebuah ekologi moral yang hidup. Internalisasi nilai-nilai etis yang bersumber dari Al-Qur'an dan Hadis memerlukan strategi pendidikan yang tidak direduksi menjadi satu mata pelajaran semata, melainkan harus diintegrasikan ke dalam seluruh napas kehidupan sekolah.

Pertama, melalui kurikulum terintegrasi secara transdisipliner. Pendekatan ini melampaui sekadar menyisipkan ayat atau hadis dalam mata pelajaran umum. Ini adalah tentang menyingkap dimensi etis dan spiritual yang inheren dalam setiap cabang ilmu

pengetahuan. Nilai-nilai seperti amanah, ketelitian (*itqan*), dan kejujuran intelektual dapat ditanamkan secara mendalam dalam pelajaran matematika dan sains, dengan merefleksikan keteraturan dan presisi ciptaan Tuhan¹²¹¹. Semangat keadilan sosial (adalah), welas asih (*rahmah*), dan empati dapat dihidupkan dalam pelajaran sejarah dan sastra melalui analisis kritis terhadap peradaban manusia dan dilema kemanusiaan. Dengan demikian, setiap disiplin ilmu menjadi wahana untuk merefleksikan keagungan Tuhan (*tafakkur*) dan menginternalisasi nilai-nilai etis sebagai manifestasi dari prinsip Tauhid, di mana semua pengetahuan pada hakikatnya berasal dari dan kembali kepada Yang Satu¹²¹².

Kedua, melalui keteladanan transformatif (*qudwah hasanah*). Jauh melampaui peran sebagai pengajar (*mu'allim*), seorang pendidik harus berfungsi sebagai *murabbi* seorang pembimbing rohani dan pembina karakter yang setiap perkataan, tindakan, dan bahkan diamnya menjadi "kurikulum tersembunyi" (*hidden curriculum*) yang diserap secara bawah sadar oleh siswa¹²¹³. Integritas, kesabaran, kerendahan hati, dan keadilan yang dipancarkan seorang guru akan meninggalkan jejak arketipal dalam jiwa siswa yang jauh lebih mendalam daripada seribu nasihat verbal. Dalam tradisi Islam, konsep ini berakar pada figur Nabi Muhammad SAW sebagai teladan paripurna (*uswatun hasanah*), yang kepribadiannya sendiri adalah Al-Qur'an yang hidup¹²¹⁴.

Ketiga, melalui pembiasaan deliberatif (*ta'wid*) dan penciptaan lingkungan yang kondusif. Teori belajar sosial dan behaviorisme mengafirmasi bahwa perilaku dibentuk melalui pengulangan dan penguatan lingkungan. Dalam konteks pendidikan moral Islam, ini

diwujudkan melalui penciptaan sebuah "etos sekolah" yang secara konsisten membiasakan praktik-praktik kebajikan. Budaya sekolah yang menormalkan ucapan salam, senyuman tulus, pelaksanaan salat berjamaah, program infak dan sedekah yang terorganisir, serta tanggung jawab kolektif dalam menjaga kebersihan, akan membentuk perilaku moral secara alami dan organik, bukan melalui paksaan¹²¹⁵. Pembiasaan ini secara bertahap membangun fondasi karakter yang kokoh dari tindakan-tindakan kecil yang dilakukan secara istikamah.

Keempat, melalui pedagogi dilema moral dan pembelajaran berbasis masalah. Untuk melampaui ketaatan moral yang bersifat dogmatis, siswa harus dilatih untuk memiliki kemampuan berpikir kritis moral (*moral reasoning*). Ini dicapai dengan menghadapkan mereka pada studi kasus dan dilema etis yang relevan dengan konteks kehidupan mereka. Siswa diajak untuk menganalisis situasi kompleks dari berbagai sudut pandang, berdebat secara konstruktif, dan mencari solusi yang paling selaras dengan prinsip-prinsip universal etika Islam (*maqashid al-shari'ah*), seperti menjaga jiwa, akal, dan kehormatan¹²¹⁶. Proses ini tidak hanya mengasah kecerdasan intelektual, tetapi juga kecerdasan emosional dan spiritual, melatih mereka untuk melakukan *ijtihad akhlaqi* dalam menghadapi tantangan zaman.

Upaya transformatif di tingkat sekolah akan menjadi sia-sia jika tidak didukung oleh sebuah ekosistem sosial yang koheren dan suportif. Sekolah tidak dapat bergerak dalam ruang hampa; ia adalah bagian dari jejaring sosial yang lebih besar yang turut

membentuk karakter individu. Oleh karena itu, sinergi dengan pilar-pilar masyarakat lainnya menjadi sebuah keniscayaan.

Keluarga, sebagai *madrasah al-ula* (sekolah pertama dan utama), memegang peran yang tidak tergantikan. Di dalam keluargalah fondasi awal kepribadian, keyakinan, dan kerangka moral seorang anak diletakkan. Peran orang tua dalam memberikan teladan cinta, menanamkan rasa takwa kepada Allah dan kecintaan kepada Rasul-Nya, serta membangun komunikasi yang hangat dan terbuka menjadi basis fundamental bagi semua pendidikan moral lanjutan¹²¹⁷. Hadis Nabi yang menyatakan bahwa setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah (potensi primordial untuk beriman) dan orang tuanyalah yang membentuknya, menggarisbawahi tanggung jawab ontologis ini¹²¹⁸.

Masjid dan komunitas keagamaan harus merevitalisasi fungsinya dari sekadar tempat ibadah ritual menjadi pusat peradaban dan pembinaan moral masyarakat. Masjid harus aktif menjadi hub intelektual dan sosial yang menyelenggarakan kajian-kajian tematik yang relevan, program-program pemberdayaan sosial, serta wadah bagi aktivitas pemuda yang positif. Dengan demikian, masjid berfungsi sebagai ruang publik di mana nilai-nilai moral tidak hanya diajarkan, tetapi juga dipraktikkan secara komunal, memperkuat ikatan sosial (*ukhuwwah*) dan kesadaran kolektif¹²¹⁹.

Terakhir, di era disrupsi digital, sinergi dengan media dan teknologi menjadi medan jihad kontemporer. Arus informasi yang tak terbatas menghadirkan tantangan sekaligus peluang. Di satu sisi, generasi muda rentan terhadap konten negatif yang mengikis nilai-nilai moral. Di sisi lain, teknologi menawarkan platform yang kuat

untuk diseminasi kebaikan. Oleh karena itu, diperlukan strategi ganda: *pertama*, para pendidik, orang tua, dan pembuat konten Muslim harus proaktif membanjiri ruang digital dengan narasi-narasi positif, kreatif, dan edukatif yang mengafirmasi nilai-nilai etika Islam. *Kedua*, yang tidak kalah pentingnya, adalah membekali generasi muda dengan seperangkat kompetensi literasi digital kritis, yang memungkinkan mereka untuk menavigasi, mengevaluasi, dan menyaring informasi secara bijak dan bertanggung jawab¹²²⁰.

Pendidikan moral yang efektif dalam konteks Islam menuntut sebuah pergeseran dari pendekatan yang fragmentaris dan instruksional menuju sebuah paradigma yang holistik, integratif, dan sinergis. Strategi ini harus diorkestrasi secara harmonis antara ranah sekolah dan masyarakat. Di sekolah, internalisasi nilai diwujudkan melalui kurikulum transdisipliner, keteladanan guru sebagai *murabbi*, pembiasaan dalam sebuah ekosistem yang kondusif, serta pengembangan nalar moral kritis. Namun, keberhasilan inisiatif ini sangat bergantung pada dukungan ekosistem sosial yang kokoh, yang berpusat pada peran fundamental keluarga, fungsi revitalisasi masjid sebagai pusat komunitas, dan navigasi yang bijaksana di lanskap media digital. Pada akhirnya, tujuan luhur dari keseluruhan upaya ini bukanlah sekadar mencetak individu yang "berkelakuan baik", melainkan untuk membimbing proses realisasi potensi kemanusiaan tertinggi menuju terbentuknya *Insan Kamil* pribadi paripurna yang hidupnya menjadi rahmat bagi seluruh alam.

Kesehatan Mental dalam Perspektif Islam

Konsep Holistik Kesehatan Psikis dan Ruhani dalam Islam

Definisi Kesehatan Mental dalam Perspektif Islam

Dalam diskursus kontemporer mengenai kesehatan, fokus sering kali terpusat pada dimensi mental dan fisik, yang terkadang dipisahkan secara dikotomis dari dimensi spiritual. Namun, tradisi pemikiran Islam menawarkan sebuah paradigma yang fundamental berbeda: sebuah kerangka kerja holistik dan integratif di mana kesehatan psikis (*nafsani*) dan ruhani (*ruhani*) tidak dapat dipisahkan satu sama lain, maupun dari kesehatan jasmani (*jismani*). Konsep ini berakar pada pandangan dunia tauhid, yang memandang seluruh aspek eksistensi manusia sebagai satu kesatuan yang terhubung secara intrinsik dengan Sang Pencipta. Kesehatan sejati, dalam perspektif ini, bukanlah sekadar ketiadaan penyakit, melainkan sebuah kondisi keseimbangan dinamis dan keharmonisan yang mencakup seluruh dimensi kemanusiaan raga, jiwa, dan ruh yang berorientasi pada tujuan hidup tertinggi, yaitu pengabdian kepada Allah SWT¹²²¹.

Berbeda dengan sebagian besar model psikologi Barat yang mendefinisikan kesehatan mental sebagai ketiadaan gangguan patologis sebagaimana diklasifikasikan dalam manual diagnostik, Islam mendefinisikannya sebagai kehadiran kualitas-kualitas positif dalam diri manusia. Esensi dari kesehatan mental dalam Islam

adalah kondisi *nafs* (jiwa atau ego) yang tenang, tenteram, dan tunduk pada kehendak ilahi. Puncak dari kesehatan mental ini diekspresikan melalui istilah Al-Qur'an, yaitu *Nafs al-Muthmainnah* atau "Jiwa yang Tenang"¹²²². Jiwa yang tenang adalah jiwa yang telah menemukan kedamaian hakiki dalam mengingat Allah, terbebas dari kecemasan eksistensial, keserakahan, dan keputusasaan. Ia berada dalam kondisi harmonis dengan *fitrah*-nya, yaitu disposisi primordial manusia untuk mengakui dan menyembah Tuhan¹²²³. Dengan demikian, kesehatan mental bukanlah tujuan akhir itu sendiri, melainkan buah dari proses spiritual yang berkelanjutan untuk menyucikan jiwa (*tazkiyat al-nafs*) dan mendekatkan diri kepada Allah. Gangguan mental, dari sudut pandang ini, sering kali dilihat sebagai manifestasi dari "penyakit hati" (*amrad al-qulub*) seperti kesombongan, iri hati, dan kemunafikan, yang menghalangi cahaya ilahi untuk menerangi jiwa¹²²⁴.

Definisi kesehatan mental sering kali berlabuh pada paradigma patologis-negatif, yang mengukurnya sebagai absensi dari simptom-simtom gangguan yang terklasifikasi dalam manual diagnostik seperti DSM-5 atau ICD-11¹²²⁵. Kerangka kerja ini, meskipun bermanfaat secara klinis, secara inheren bersifat reduksionis, karena cenderung mengabaikan dimensi-dimensi positif dan transendental dari eksistensi manusia. Berbeda secara diametral, epistemologi Islam menawarkan sebuah konsepsi kesehatan mental yang berakar pada ontologi teosentris, mendefinisikannya bukan sebagai ketiadaan penyakit, melainkan sebagai kehadiran kualitas-

kualitas spiritual luhur dan realisasi potensi tertinggi jiwa manusia. Fondasi dari pemahaman kesehatan mental dalam Islam terletak pada konsepsinya tentang hakikat manusia, yang berpusat pada entitas non-material yang disebut *al-nafs*. *Nafs* bukanlah sebuah entitas statis, melainkan sebuah medan perjuangan dinamis antara kecenderungan luhur dan rendah¹²²⁶. Ia beroperasi dalam spektrum, mulai dari *nafs al-ammarah bi al-su'* (jiwa yang cenderung memerintahkan keburukan), melalui *nafs al-lawwamah* (jiwa yang mencela diri sendiri), hingga mencapai tingkatan termulia, *nafs al-muthmainnah*¹²²⁷. Kesehatan jiwa, oleh karena itu, adalah proses transformatif untuk mengarahkan dinamika *nafs* ini agar selaras dengan *fitrah* disposisi primordial yang ditanamkan Tuhan dalam setiap individu. *Fitrah* ini adalah kesadaran bawaan akan eksistensi dan keesaan Tuhan (tauhid), sebuah perjanjian primordial (*mithaq*) yang diikat oleh ruh manusia sebelum eksistensi fisiknya¹²²⁸. Dengan demikian, kesehatan mental yang sejati adalah kondisi di mana *nafs* beresonansi secara harmonis dengan *fitrah* aslinya, sebuah keadaan di mana fungsi psikologis dan spiritual terintegrasi sepenuhnya dalam orbit pengabdian kepada Sang Pencipta.

Puncak dari kesehatan mental dan kesejahteraan spiritual dalam khazanah Islam diekspresikan secara definitif melalui terminologi Al-Qur'an: *al-nafs al-muthmainnah* atau Jiwa yang Mencapai Ketenangan Mutlak. Allah berfirman dalam Surah Al-Fajr: "Wahai jiwa yang tenang (*ya ayyatuha al-nafs al-muthmainnah*). Kembalilah kepada Tuhanmu dengan hati yang rida dan diridai-Nya.

Maka masuklah ke dalam golongan hamba-hamba-Ku, dan masuklah ke dalam surga-Ku"¹²²⁹. Ayat ini tidak hanya mendeskripsikan suatu kondisi psikologis, tetapi juga sebuah status ontologis yang mulia. *Ithmi'nan* (ketenangan) di sini melampaui sekadar perasaan damai atau relaksasi. Ia adalah sebuah kepastian eksistensial (*certainty*) yang berakar pada *ma'rifatullah* (mengenal Allah), yang membebaskan individu dari kecemasan (*qalaq*), ketakutan eksistensial, keserakahan material, dan keputusasaan yang melumpuhkan¹²³⁰. Ketenangan ini bukan dicapai melalui afirmasi diri yang antroposentris, melainkan melalui *dhikrullah* (mengingat Allah), sebagaimana ditegaskan dalam Al-Qur'an, "Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram"¹²³¹. Kondisi ini merepresentasikan aktualisasi diri yang teosentris, di mana kebahagiaan tertinggi ditemukan bukan dalam pemenuhan ego, melainkan dalam peleburan kehendak pribadi ke dalam kehendak Ilahi. Sebagai kebalikannya, gangguan atau penderitaan mental dalam perspektif Islam sering kali merupakan manifestasi dari apa yang disebut sebagai *amrad al-qulub* (penyakit-penyakit hati). Konsep *al-qalb* (hati) dalam Islam bukanlah organ biologis semata, melainkan pusat dari kesadaran, persepsi, dan spiritualitas; ia adalah singgasana iman sekaligus medan pertempuran melawan penyakit rohani¹²³². Penyakit-penyakit seperti kesombongan (*kibr*), iri hati (*hasad*), kemunafikan (*nifaaq*), ria (*riya'* atau pamer), dan cinta dunia yang berlebihan (*hubb al-dunya*) dipandang sebagai patogen spiritual yang mengotori dan mengeraskan hati. Penyakit-penyakit ini menghalangi cahaya (*nur*)

petunjuk ilahi untuk menembus jiwa, sehingga menciptakan disonansi antara tindakan lahiriah dan kondisi batiniah, yang pada akhirnya bermanifestasi sebagai stres, depresi, kecemasan, dan berbagai bentuk penderitaan psikologis lainnya¹²³³. Sebuah hadis mengilustrasikan proses patologis ini, menyatakan bahwa setiap dosa menciptakan sebuah titik hitam di hati, yang jika tidak dibersihkan melalui pertobatan, akan menyebar hingga menutupi seluruh hati¹²³⁴. Gangguan mental, dari sudut pandang ini, adalah simptom dari terputusnya hubungan vertikal jiwa dengan Tuhannya akibat selubung-selubung penyakit batin.

Intervensi terapeutik dalam kerangka Islam tidak terbatas pada manajemen simptom, melainkan berfokus pada proses penyucian jiwa yang komprehensif, yang dikenal sebagai *tazkiyat al-nafs*. *Tazkiyah* adalah sebuah disiplin spiritual dan psikologis yang bertujuan untuk membersihkan *nafs* dari sifat-sifat tercela (*madhmumah*) dan menghiasinya dengan sifat-sifat terpuji (*mahmudah*)¹²³⁵. Proses ini merupakan sebuah *mujahadah* (perjuangan sungguh-sungguh) seumur hidup yang melibatkan serangkaian praktik, termasuk ibadah ritual (seperti salat yang khusyuk dan puasa untuk melatih disiplin diri), refleksi diri (*muhasabah*), pertobatan (*tawbah*), serta penanaman karakter mulia melalui interaksi sosial yang beretika. Kesehatan mental, dalam konteks ini, bukanlah sebuah tujuan akhir yang statis, melainkan buah atau produk sampingan yang secara alamiah muncul dari sebuah kehidupan yang didedikasikan untuk proses purifikasi spiritual dan upaya mendekatkan diri (*taqarrub*) kepada

Allah. Ia adalah cerminan dari kesehatan hati, di mana jiwa yang bersih mampu memandang realitas dengan jernih dan merespons tantangan hidup dengan ketabahan, rasa syukur, dan kepasrahan yang mendalam.

Definisi kesehatan mental dalam perspektif Islam melampaui batas-batas model biomedis Barat dengan menawarkan sebuah visi yang holistik, positif, dan teosentris. Ia bukanlah sekadar ketiadaan gangguan, melainkan kehadiran *sakinah* (ketenangan), *ridha* (kepuasan), dan kepastian iman yang bersemayam dalam *nafs al-muthmainnah*. Kesehatan ini dicapai bukan melalui penaklukan dunia eksternal, melainkan melalui penaklukan dunia internal lewat proses *tazkiyat al-nafs* yang berkelanjutan. Gangguan mental, sebaliknya, dipandang sebagai gaung dari *amrad al-qulub* yang menandakan adanya dislokasi spiritual dari *fitrah* primordial manusia. Dengan demikian, paradigma Islam mengembalikan diskursus kesehatan mental ke akarnya yang paling fundamental: yakni hubungan antara manusia, jiwanya, dan Tuhannya, di mana kesejahteraan sejati adalah anugerah yang lahir dari harmoni di antara ketiganya.

Indikator Keseimbangan Jiwa, Raga, dan Spiritual

Konsep holistik Islam menegaskan bahwa kesehatan sejati hanya dapat dicapai ketika terdapat keseimbangan yang sinergis antara ketiga komponen fundamental manusia: raga (*jism*), jiwa (*nafs*), dan ruh (*ruh*). Ketiganya saling memengaruhi secara timbal balik, di

mana kelemahan pada satu aspek akan berdampak pada aspek lainnya.

1. Keseimbangan Raga (*Mizan al-Jism*): Islam menempatkan perhatian besar pada pemeliharaan kesehatan fisik. Tubuh dipandang sebagai amanah dari Allah yang harus dijaga. Indikator keseimbangannya meliputi pola makan yang halal dan baik (*halalan thayyiban*), istirahat yang cukup, kebersihan diri, dan aktivitas fisik yang teratur. Nabi Muhammad SAW bersabda bahwa tubuh memiliki hak yang harus dipenuhi, menekankan bahwa mengabaikan kesehatan fisik adalah bentuk pengkhianatan terhadap amanah tersebut¹²³⁶. Raga yang sehat menjadi wahana yang kuat bagi jiwa dan ruh untuk menjalankan fungsinya secara optimal.
2. Keseimbangan Jiwa (*Mizan al-Nafs*): Ini merujuk pada kesehatan domain psikologis emosi, kognisi, dan perilaku. Indikatornya mencakup kemampuan mengelola emosi melalui kesabaran (*sabr*) saat diuji dan rasa syukur (*syukur*) saat menerima nikmat. Keseimbangan ini juga ditandai oleh kejernihan berpikir (*aql*) yang mampu membedakan antara yang benar dan yang salah, serta kemampuan untuk membangun hubungan sosial yang sehat berdasarkan prinsip persaudaraan (*ukhuwah*). Jiwa yang seimbang tidak mudah terombang-ambing oleh gejolak eksternal karena ia memiliki sauh internal yang kokoh.
3. Keseimbangan Spiritual (*Mizan al-Ruh*): Ini adalah fondasi dari segala keseimbangan. Ruh merupakan dimensi transendental manusia, sumber kehidupan yang ditiupkan oleh Allah.

Makanannya adalah "cahaya" ilahi yang diperoleh melalui ibadah dan penghambaan. Indikator utamanya adalah koneksi yang hidup dan konstan dengan Allah (*taqwa*). Praktik-praktik seperti shalat lima waktu, *dzikr* (mengingat Allah), *tilawah* (membaca Al-Qur'an), dan *tafakkur* (kontemplasi atas ciptaan-Nya) adalah sarana esensial untuk memelihara ruh. Ketika ruh terisi, ia akan memberikan ketenangan pada *qalb* (hati), yang dalam tradisi Islam merupakan pusat kesadaran dan lokus dari iman. Al-Qur'an menegaskan, "Hanya dengan mengingat Allah-lah hati menjadi tenteram"¹²³⁷.

radisi Islam, sejak awal, telah mengartikulasikan sebuah visi antropologis yang integralistik. Manusia (*al-insan*) dipandang bukan sebagai gabungan komponen yang terpisah, melainkan sebagai sebuah totalitas yang kompleks di mana aspek fisik, psikologis, dan spiritual saling berkelindan dan berinteraksi secara dinamis¹²³⁸. Konsep *mizan* (keseimbangan) menjadi kata kunci epistemologis untuk memahami kondisi ideal manusia. Keseimbangan ini bukanlah sebuah keadaan statis, melainkan sebuah proses dinamis yang menuntut kesadaran, pengetahuan, dan upaya berkelanjutan. Tulisan ini bertujuan untuk membedah secara terperinci indikator-indikator dari tiga pilar keseimbangan tersebut: *mizan al-jism*, *mizan al-nafs*, dan *mizan al-ruh*.

1. **Mizan al-Jism:** Raga sebagai Amanah Ilahiah Dalam perspektif teologis Islam, tubuh manusia (*jism*) memiliki status yang luhur; ia bukanlah sekadar cangkang biologis, melainkan sebuah amanah (kepercayaan suci) dari Allah SWT yang kelak akan

dimintai pertanggungjawabannya¹²³⁹. Konsekuensi dari pandangan ini adalah bahwa pemeliharaan kesehatan fisik menjadi sebuah imperatif religius, bukan sekadar pilihan gaya hidup. Indikator fundamental dari *mizan al-jism* termanifestasi dalam beberapa praktik konkret yang berakar pada wahyu dan Sunnah Nabi. Pertama, prinsip *halalan thayyiban* (halal dan baik) dalam konsumsi. Lebih dari sekadar kepatuhan dietetis terhadap apa yang diizinkan (*halal*), konsep *thayyib* menyiratkan kualitas, kebersihan, dan kebaikan intrinsik dari apa yang dikonsumsi¹²⁴⁰. Ini mencakup nutrisi yang seimbang, higienisan pengolahan, hingga dampak ekologis dan etis dari sumber makanan tersebut. Kedua, keseimbangan antara aktivitas dan istirahat. Islam mendorong aktivitas fisik yang menyehatkan, namun pada saat yang sama menekankan pentingnya istirahat yang cukup sebagai hak fundamental tubuh. Nabi Muhammad SAW bersabda, “Sesungguhnya tubuhmu memiliki hak atasmu...”¹²⁴¹. Pengabaian terhadap hak ini, baik melalui eksploitasi kerja berlebihan maupun kemalasan, dianggap sebagai bentuk pengkhianatan terhadap amanah. Ketiga, kebersihan (*thaharah*). Kebersihan dalam Islam memiliki dimensi ganda: fisik dan spiritual. Praktik seperti wudhu tidak hanya membersihkan anggota tubuh secara lahiriah tetapi juga memiliki implikasi psikologis dan spiritual, mempersiapkan individu untuk terhubung dengan Yang Maha Suci¹²⁴². Raga yang sehat dan terawat menjadi instrumen yang kuat (*qawiy*), yang

memungkinkan jiwa dan ruh berfungsi secara optimal dalam menjalankan misi kekhalifahan di muka bumi.

2. Mizan al-Nafs: Harmonisasi Domain Psiko-Emosional Jika *jism* adalah wahana fisik, maka *nafs* adalah domain psiko-emosional yang mencakup kognisi, afeksi, dan konasi (kehendak). *Nafs* merupakan lokus dari ego, hasrat, dan gejala internal, yang dalam tradisi tasawuf sering dipetakan dalam tingkatan-tingkatan, mulai dari *al-nafs al-ammarah bi al-su'* (jiwa yang cenderung pada keburukan) hingga *al-nafs al-mutma'innah* (jiwa yang tenang)¹²⁴³. Keseimbangan jiwa (*mizan al-nafs*) adalah tentang pengelolaan dan pendakian spiritual melalui hierarki ini. Indikator utamanya adalah kemampuan regulasi emosi yang cangguh. Konsep *sabr* (kesabaran) bukanlah kepasrahan yang pasif, melainkan sebuah ketahanan kognitif-afektif yang aktif dalam menghadapi kesulitan, serta keyakinan bahwa setiap ujian mengandung hikmah. Di sisi lain, *syukur* (rasa terima kasih) adalah kerangka kognitif yang secara proaktif mengidentifikasi dan mengapresiasi nikmat, yang secara psikologis terbukti meningkatkan kesejahteraan subjektif¹²⁴⁴. Keseimbangan ini juga ditandai oleh kejernihan akal (*aql*), yakni fakultas intelektual yang tercerahkan oleh wahyu untuk mampu melakukan diskriminasi moral antara yang hak dan yang batil. Akal yang berfungsi optimal adalah akal yang tidak didominasi oleh hawa nafsu (*hawa*). Lebih jauh, kesehatan jiwa tercermin dalam kapasitas untuk membangun dan memelihara hubungan sosial yang sehat, yang fondasinya adalah *ukhuwah*

(persaudaraan universal). Jiwa yang seimbang, dengan demikian, adalah jiwa yang memiliki stabilitas internal yang kokoh, tidak mudah terombang-ambing oleh turbulensi eksternal, karena ia tertambat pada prinsip-prinsip yang transenden.

3. **Mizan al-Ruh: Fondasi Transendental dan Konektivitas Vertikal**
Inilah dimensi terdalam dan paling fundamental dari eksistensi manusia. *Ruh* adalah substansi non-material, percikan ilahi yang ditiupkan oleh Allah ke dalam diri Adam dan keturunannya, yang menjadi sumber kehidupan itu sendiri¹²⁴⁵. Berbeda dengan *jism* yang kebutuhannya bersifat material dan *nafs* yang bersifat psikologis, *ruh* mendambakan nutrisi yang bersifat spiritual "cahaya" (*nur*) ilahiah. Tanpa asupan ini, ruh akan mengalami 'kelaparan', yang bermanifestasi sebagai perasaan hampa, kegelisahan eksistensial, dan keterasingan.

Indikator utama dari *mizan al-ruh* adalah tingkat *taqwa*, sebuah kondisi kesadaran-Tuhan yang hidup, konstan, dan termanifestasi dalam seluruh aspek kehidupan. *Taqwa* melahirkan konektivitas vertikal yang kuat antara hamba dengan Penciptanya. Praktik-praktik ibadah mahdhah (ibadah murni) adalah sarana esensial untuk memelihara dan menyuburkan ruh. *Shalat* lima waktu, misalnya, dideskripsikan sebagai *mi'raj* (kenaikan spiritual) bagi orang beriman sebuah dialog intim dan terstruktur dengan Allah. *Dzikr* (mengingat Allah) berfungsi sebagai latihan kognitif-spiritual untuk menjaga fokus kesadaran agar senantiasa tertuju kepada-Nya. *Tilawah al-Qur'an* adalah proses menerima petunjuk dan

cahaya ilahi secara langsung, sementara *tafakkur* (kontemplasi) adalah aktivitas intelektual-spiritual untuk merenungi tanda-tanda kebesaran-Nya (*ayat*) di alam semesta. Ketika *ruh* ternutrisi dengan baik, ia akan memancarkan ketenangan (*sakinah*) ke dalam *qalb* (hati), yang dalam epistemologi Islam merupakan pusat kesadaran, lokus iman, dan organ persepsi spiritual. Sebagaimana firman Allah SWT yang menegaskan secara definitif, “Ketahuilah, hanya dengan mengingat Allah-lah hati menjadi tenteram”¹²⁴⁶.

Analisis terhadap ketiga pilar keseimbangan ini menunjukkan bahwa dalam filsafat kesehatan Islam, manusia adalah sebuah mikrokosmos yang terintegrasi secara holistik. Keseimbangan raga, jiwa, dan ruh bukanlah tiga proyek terpisah, melainkan satu kesatuan yang tidak terpisahkan. Kelemahan pada *jism* akan membebani *nafs* dan menghalangi kekhusyukan *ruh*. Ketercelaan *nafs* akan merusak kesehatan *jism* dan mengeruhkan kejernihan *ruh*. Dan kekosongan *ruh* akan menyebabkan *nafs* menjadi liar dan *jism* kehilangan arah tujuannya.

Dalam konteks dunia modern yang ditandai oleh krisis makna, stres kronis, dan penyakit-penyakit gaya hidup, paradigma holistik Islam ini menawarkan sebuah alternatif yang sangat relevan. Ia mengajak manusia untuk melampaui penyembuhan yang bersifat simptomatik dan bergerak menuju kesejahteraan yang otentik dan berkelanjutan (*falah*). Dengan merawat raga sebagai amanah, mendisiplinkan jiwa dengan kesabaran dan syukur, serta menutrisi ruh melalui koneksi spiritual yang konstan, manusia dapat mencapai

kondisi keseimbangan paripurna sebuah harmoni surgawi yang terefleksi dalam kehidupan duniawi.

Pandangan Islam tentang Kesejahteraan Psikologis

Pandangan Islam tentang kesejahteraan psikologis (*al-falah* atau *hayatan thayyibah*) melampaui sekadar perasaan bahagia atau kepuasan hedonistik. Kesejahteraan sejati berakar pada realisasi tujuan penciptaan manusia, yaitu sebagai hamba (*'abd*) dan khalifah (*khalifah*) di muka bumi¹²⁴⁷. Dalam kerangka ini, tantangan dan kesulitan hidup (*ibtala'*) tidak dipandang sebagai tragedi yang merusak kesejahteraan, melainkan sebagai ujian yang berfungsi untuk menyucikan jiwa, meningkatkan derajat spiritual, dan memperkuat hubungan seseorang dengan Tuhan. Respon yang sabar dan tawakal terhadap ujian justru menjadi katalisator bagi pertumbuhan psikospiritual.

Pusat dari kesejahteraan psikologis dalam Islam adalah kesehatan *qalb* (hati). Hati yang sehat atau *qalb salim* adalah hati yang bebas dari penyakit spiritual dan sepenuhnya terarah kepada Allah. Inilah kondisi yang memungkinkan seseorang untuk merasakan manisnya iman dan ketenangan sejati, bahkan di tengah badai kehidupan. Kesejahteraan psikologis, dengan demikian, adalah sebuah keadaan batiniah yang bersumber dari hubungan vertikal dengan Tuhan, yang kemudian memancar secara horizontal dalam bentuk akhlak mulia, hubungan sosial yang harmonis, dan kontribusi positif bagi masyarakat. Ini adalah sebuah perjalanan transformatif menuju realisasi potensi tertinggi manusia sebagai

mahluk teomorfik yang mencerminkan sifat-sifat keindahan dan keagungan Tuhan dalam kapasitasnya sebagai manusia¹²⁴⁸.

kesejahteraan psikologis (*psychological well-being*) seringkali berlabuh pada dua dermaga utama: hedonisme, yang mengukur kebahagiaan melalui maksimisasi kenikmatan dan minimalisasi penderitaan, dan eudaimonia, yang menekankan aktualisasi potensi diri dan pencapaian makna hidup¹²⁴⁹. Namun, paradigma Islam menyajikan sebuah konsepsi yang melampaui dikotomi ini, dengan menawarkan sebuah kerangka teo-antroposentris yang mengintegrasikan dimensi transendental dengan realitas eksistensial manusia. Dalam leksikon Islam, kesejahteraan sejati diistilahkan sebagai *al-falah* (keberuntungan hakiki) atau *hayatan thayyibah* (kehidupan yang baik) tidak tereduksi menjadi sekadar afek positif atau kepuasan duniawi. Sebaliknya, ia merupakan sebuah kondisi eksistensial yang berakar kuat pada kesadaran dan realisasi tujuan fundamental penciptaan manusia (*maqashid al-khalq*), yakni sebagai hamba (*'abd*) yang mengabdikan diri dan khalifah (*khalifah*) yang mengelola bumi¹²⁵⁰. Tulisan ini bertujuan untuk mengelaborasi secara mendalam bagaimana pandangan Islam membangun konsep kesejahteraan psikologis di atas fondasi ontologis ini, dengan menyoroti peran sentral ujian (*ibtila'*) sebagai mekanisme transformatif dan kesehatan hati (*qalb salim*) sebagai episentrumnya.

Fondasi teologis dari kesejahteraan dalam Islam terletak pada pemahaman tentang hakikat eksistensi manusia. Al-Qur'an secara definitif menyatakan bahwa tujuan penciptaan jin dan manusia

adalah untuk beribadah kepada Allah (*'ibadah*)¹²⁵¹. Peran sebagai *'abd* ini membebaskan manusia dari perhambaan kepada selain Tuhan baik itu hawa nafsu, materi, maupun entitas ciptaan lainnya dan mengarahkannya pada satu-satunya sumber ketenangan dan makna yang absolut. Secara simultan, manusia juga diamanahkan peran sebagai *khalifah fil ardh*, atau wakil Tuhan di muka bumi¹²⁵². Mandat ini meniscayakan tanggung jawab untuk mengelola, memakmurkan, dan menjaga keharmonisan alam semesta sesuai dengan prinsip-prinsip ilahiah. Dengan demikian, kesejahteraan psikologis dalam Islam bukanlah sebuah pencarian yang bersifat solipsistik atau terisolasi, melainkan sebuah proses yang terwujud dalam tegangan kreatif antara penyerahan diri secara vertikal (*'ubudiyyah*) dan manifestasi tanggung jawab secara horizontal (*khilafah*). Kesejahteraan muncul ketika individu berhasil mengintegrasikan kedua peran ini, menjadikan seluruh aktivitas hidupnya dari yang paling personal hingga yang paling sosial sebagai cerminan pengabdian dan manifestasi dari sifat-sifat Tuhan yang diwakilinya¹²⁵³.

Dalam kerangka teleologis ini, fenomena penderitaan, kesulitan, dan tantangan hidup yang secara kolektif disebut *ibtila'* (ujian) mengalami rekonseptualisasi radikal. Berbeda dengan pandangan psikologi sekuler yang seringkali memandang adversitas sebagai patologi atau sumber trauma yang harus dihindari, Islam memandangnya sebagai instrumen pedagogis ilahi yang esensial untuk pertumbuhan psikospiritual. Ujian tidak dipandang sebagai tragedi yang merusak kesejahteraan, melainkan sebagai proses

alkimia spiritual yang berfungsi untuk menyucikan jiwa (*tazkiyat al-nafs*), meningkatkan derajat spiritual, dan menguji ketulusan iman¹²⁵⁴. Respon adaptif dan konstruktif terhadap *ibtala'* inilah yang menjadi katalisator bagi mekarnya kualitas-kualitas psikologis unggul. Sabar (*sabr*), misalnya, bukanlah kepasrahan yang pasif, melainkan sebuah daya tahan aktif yang dilandasi oleh kesadaran penuh akan kehadiran dan kebijaksanaan Tuhan. Sementara itu, tawakal (*tawakkul*) adalah seni melepaskan kendali atas hasil akhir setelah mengerahkan upaya maksimal (*ikhtiyar*), yang membebaskan jiwa dari kecemasan yang melumpuhkan dan menambatkannya pada kekuatan Yang Maha Kuasa¹²⁵⁵. Melalui lensa ini, penderitaan menjadi bermakna, dan resiliensi bukan lagi sekadar mekanisme pertahanan psikologis, melainkan sebuah tangga menuju kedekatan dengan Tuhan (*qurbah*).

Pusat dari seluruh dinamika psikospiritual ini adalah organ subtil yang disebut *qalb* (hati). Dalam epistemologi Islam, *qalb* bukanlah sekadar pompa darah atau pusat emosi, melainkan lokus kesadaran, inteleksi (*'aql*), dan persepsi spiritual. Ia adalah medan pertempuran antara inspirasi ilahi dan bisikan nafsu, serta barometer kesehatan spiritual seseorang¹²⁵⁶. Sebuah hadis Nabi Muhammad SAW secara gamblang menyatakan bahwa baik atau buruknya seluruh jasad (perilaku) seseorang bergantung sepenuhnya pada kondisi hatinya¹²⁵⁷. Oleh karena itu, puncak kesejahteraan psikologis dalam Islam adalah tercapainya kondisi *qalb salim* hati yang sehat, suci, dan selamat. *Qalb salim* adalah hati yang bebas dari aneka penyakit spiritual (*amrad al-qulub*) seperti kesombongan (*kibr*), iri hati

(*hasad*), kemunafikan (*nifaa*), dan cinta dunia yang berlebihan (*hubb al-dunya*). Hati yang sehat ini sepenuhnya terarah kepada Allah, merasakan manisnya iman (*halawatul iman*), dan diliputi oleh ketenangan sejati (*sakinah*), bahkan di tengah badai kehidupan yang paling hebat sekalipun. Kondisi inilah yang memungkinkan seseorang untuk secara autentik mengalami *hayatan thayyibah*¹²⁵⁸.

Pada akhirnya, konsepsi Islam tentang kesejahteraan psikologis adalah sebuah model yang holistik dan integratif. Ia bermula dari hubungan vertikal yang sehat dan sadar dengan Tuhan, yang kemudian memancar secara niscaya dalam dimensi horizontal kehidupan. Ketika hati seorang individu telah mencapai kondisi *qalb salim* dan ia hidup selaras dengan tujuan penciptaannya sebagai '*abd* dan *khalifah*, manifestasi eksternalnya adalah akhlak yang mulia (*akhlaq al-karimah*), hubungan sosial yang harmonis, dan kontribusi yang konstruktif bagi peradaban. Kesejahteraan ini bukanlah keadaan statis yang dicapai sekali untuk selamanya, melainkan sebuah perjalanan transformatif yang dinamis menuju realisasi potensi tertinggi manusia. Potensi ini bersifat teomorfik, di mana manusia, dalam kapasitasnya sebagai makhluk, berjuang untuk mencerminkan sifat-sifat keindahan (*jamal*) dan keagungan (*jalah*) Tuhan dalam kehidupannya¹²⁵⁹. Inilah esensi dari *hayatan thayyibah*: sebuah kehidupan yang baik bukan hanya karena terasa baik secara subjektif, tetapi karena ia secara objektif selaras dengan realitas tertinggi, penuh makna, dan menjadi rahmat bagi semesta alam.

Faktor Penyebab Gangguan Psikis: Perspektif Intrinsik dan Ekstrinsik

Faktor Intrinsik: Dinamika Internal Manusia sebagai Episentrum Kesehatan Psikis

Kesehatan psikis, atau yang lebih dikenal sebagai kesehatan mental, merupakan komponen fundamental dari kesejahteraan manusia yang telah menjadi fokus kajian intensif dalam berbagai disiplin ilmu. Paradigma psikologi modern, terutama model biopsikososial, telah memberikan kerangka kerja yang komprehensif untuk memahami bagaimana faktor biologis, psikologis, dan sosial berinteraksi dalam memicu atau memperparah gangguan kejiwaan¹²⁶⁰. Namun, seiring dengan meningkatnya kebutuhan akan pendekatan yang lebih holistik, perspektif spiritual-religius mulai mendapatkan perhatian sebagai dimensi krusial yang tidak dapat diabaikan. Dalam konteks ini, psikologi Islam menawarkan sebuah paradigma teo-psikospiritual yang unik, yang memandang manusia sebagai entitas multidimensional yang terdiri dari aspek fisik, psikis, dan spiritual¹²⁶¹.

Dalam pemikiran Islam, sumber utama dari pengalaman manusia baik yang positif maupun negatif seringkali berakar pada kondisi internalnya. Struktur psikospiritual manusia, yang terdiri dari *nafs* (jiwa/diri), *qalb* (hati/pusat kognisi dan emosi), dan *ruh* (roh/esensi ilahiah), merupakan arena utama di mana kesehatan atau gangguan psikis bersemi. Ketiga komponen ini saling terhubung dan memengaruhi satu sama lain secara dinamis.

- *Al-Nafs* (Jiwa/Diri): Medan Perjuangan Kehendak
 - *Nafs* seringkali diterjemahkan sebagai "diri" atau "psyche" dan merupakan pusat dari hasrat, dorongan, dan ego. Al-Quran mengidentifikasi beberapa tingkatan *nafs*, yang mencerminkan kondisi moral dan psikologis seseorang. Di tingkat terendah adalah *al-nafs al-ammarah bi al-su'* (jiwa yang cenderung memerintahkan keburukan), yang didominasi oleh hawa nafsu dan impuls primitif tanpa kontrol¹²⁶². Ketika individu tunduk pada *nafs* tingkat ini, ia menjadi rentan terhadap gangguan seperti kecanduan, keserakahan, narsisme, dan perilaku kompulsif. Konflik internal yang terus-menerus antara kehendak rasional dengan dorongan hewani ini menciptakan ketegangan psikis yang signifikan, yang menjadi cikal bakal dari kecemasan dan depresi. Tingkatan selanjutnya adalah *al-nafs al-lawwamah* (jiwa yang mencela), di mana kesadaran moral mulai aktif, menciptakan rasa bersalah dan penyesalan setelah melakukan kesalahan. Meskipun dapat menjadi sumber stres, tingkat ini merupakan langkah menuju perbaikan diri. Puncak kesehatan psikis adalah pencapaian *al-nafs al-mutma'innah* (jiwa yang tenang), yakni kondisi jiwa yang damai, tenteram, dan selaras dengan kehendak Ilahi¹²⁶³. Gangguan psikis, dari perspektif ini, adalah manifestasi dari kegagalan dalam mengelola dan menyucikan *nafs* dari dominasi dorongan-dorongan negatifnya¹²⁶⁴.

- *Al-Qalb* (Hati): Pusat Persepsi dan Emosi Spiritual
 - Berbeda dengan konsepsi Barat yang menempatkan otak sebagai satu-satunya pusat kognisi, tradisi Islam memandang *qalb* (hati) sebagai organ persepsi spiritual dan intelektual yang utama. Ia bukan sekadar organ fisik, melainkan sebuah fakultas subtil (*latifah*) yang mampu memahami kebenaran, merasakan emosi, dan membuat keputusan fundamental. Sebuah Hadis yang diriwayatkan oleh Imam Bukhari dan Muslim menyatakan bahwa di dalam tubuh terdapat segumpal daging; jika ia baik, maka baiklah seluruh tubuh, dan jika ia rusak, maka rusaklah seluruh tubuh. Segumpal daging itu adalah *qalb*¹²⁶⁵. Gangguan pada *qalb* dapat berupa "penyakit" (*maradh*) seperti kesombongan (*kibr*), iri hati (*hasad*), dan keraguan (*shakk*), atau bahkan menjadi "keras" dan "terkunci". Kondisi *qalb* yang sakit ini mengaburkan persepsi seseorang terhadap realitas, membuatnya sinis, pesimis, dan tidak mampu merasakan empati atau kebahagiaan sejati. Dari perspektif klinis, hati yang terjangkit penyakit spiritual ini menjadi lahan subur bagi berkembangnya gangguan depresi mayor, gangguan kecemasan umum, dan gangguan kepribadian paranoid, karena individu kehilangan kemampuannya untuk mempercayai, mengasihi, dan menemukan makna¹²⁶⁶.

- *Al-Ruh* (Roh): Sumber Energi Kehidupan dan Koneksi Transendental
 - *Ruh* adalah esensi kehidupan yang ditiupkan oleh Tuhan ke dalam diri manusia, menjadikannya makhluk yang memiliki dimensi transendental. Ia adalah sumber energi spiritual yang mendorong manusia untuk mencari makna, kebenaran, dan koneksi dengan Sang Pencipta. Ketika koneksi spiritual ini terganggu atau terputus akibat kelalaian, pengingkaran, atau tenggelam dalam materialisme individu akan mengalami kekosongan eksistensial (*existential vacuum*). Perasaan hampa, tidak berarti, dan keterasingan yang mendalam ini merupakan akar dari banyak penderitaan psikologis modern. Al-Quran secara eksplisit mengaitkan ketenangan jiwa dengan ingatan kepada Tuhan: "Ketahuilah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram" (QS. Ar-Ra'd: 28)¹²⁶⁷. Oleh karena itu, gangguan psikis dapat dipandang sebagai gejala dari *ruh* yang "kelaparan" akan nutrisi spiritualnya, yang tidak dapat dipuaskan oleh pencapaian materi atau kenikmatan duniawi semata¹²⁶⁸.

Pendekatan psikologi modern yang seringkali bersifat reduksionistik-materialistik, konsepsi Islam memandang manusia sebagai entitas teomorfik yang kompleks, di mana dimensi fisik, psikologis, dan spiritual saling terjalin secara tak terpisahkan. Struktur psikospiritual ini, yang secara konseptual terartikulasi melalui terminologi *nafs*, *qalb*, dan *ruh*, berfungsi sebagai arena primer di mana pertarungan menuju kesehatan (*sihhah*) atau

keterjatuhan dalam penyakit (*maradh*) psikis berlangsung. Ketiga komponen ini tidak beroperasi secara terisolasi, melainkan dalam sebuah sistem interkoneksi yang dinamis, di mana kondisi satu elemen akan memberikan dampak signifikan terhadap elemen lainnya, menciptakan sebuah ekosistem internal yang menentukan kualitas pengalaman eksistensial individu secara keseluruhan¹²⁶⁹.

a. Al-Nafs (Jiwa/Diri): Medan Perjuangan Kehendak

Al-Nafs, yang sering diterjemahkan sebagai "diri" atau *psyche*, merepresentasikan pusat hasrat, dorongan instingtual, dan ego dalam arsitektur kejiwaan manusia. Ia adalah entitas dinamis yang menjadi medan pertarungan antara kehendak rasional-spiritual dengan impuls hewani. Al-Quran secara cermat mengidentifikasi sebuah taksonomi hierarkis *nafs* yang merefleksikan kondisi moral dan kematangan psikologis individu. Pada tingkatan paling dasar terdapat *al-nafs al-ammarah bi al-su'*, yakni jiwa yang secara inheren cenderung dan memerintahkan kepada keburukan¹²⁷⁰. Tingkatan ini didominasi oleh *hawa* (nafsu rendah) dan dorongan primitif yang tidak terkendali oleh fakultas yang lebih tinggi. Ketika seorang individu menyerah pada dominasi *nafs* tingkat ini, ia menjadi sangat rentan terhadap manifestasi patologis yang dalam terminologi klinis modern dapat berkorelasi dengan gangguan adiktif, keserakahan patologis (*avarice*), narsisme malignan, dan berbagai perilaku kompulsif lainnya. Konflik internal yang persisten antara kehendak luhur dengan dorongan-dorongan egosentris ini menciptakan tensi psikis yang kronis, menjadi preseden bagi berkembangnya gangguan kecemasan dan depresi reaktif¹²⁷¹.

Pergerakan menuju maturitas psikospiritual ditandai dengan kemunculan *al-nafs al-lawwamah* (jiwa yang mencela diri sendiri). Pada tahap ini, kesadaran moral (*conscience*) mulai aktif berfungsi, menciptakan perasaan bersalah, penyesalan, dan introspeksi kritis setelah melakukan pelanggaran etis atau spiritual. Walaupun secara fenomenologis dapat menjadi sumber stres dan penderitaan internal, *lawwamah* merupakan sebuah fase transformatif yang esensial, sebuah "kawah candradimuka" psikologis yang mendorong individu ke arah perbaikan diri (*islah*) dan penyucian jiwa (*tazkiyah an-nafs*). Puncak dari perjalanan ini, yang sekaligus menjadi tujuan teleologis dari kesehatan psikis dalam Islam, adalah pencapaian *al-nafs al-mutma'innah* (jiwa yang tenang). Ini adalah kondisi jiwa yang telah mencapai ekuilibrium, kedamaian absolut, dan keselarasan harmonis dengan kehendak Ilahi, memanifestasikan ketenteraman yang tidak lagi terpengaruh oleh fluktuasi eksternal¹²⁷². Dari perspektif ini, gangguan psikis dapat dipahami sebagai simptom dari kegagalan proses ontologis dalam mengelola, mendisiplinkan, dan menyucikan *nafs* dari hegemoni dorongan-dorongan negatifnya¹²⁷³.

b. Al-Qalb (Hati): Pusat Persepsi dan Kognisi Spiritual

Secara radikal berbeda dengan konsepsi Barat modern yang cenderung neurosentris menempatkan otak sebagai satu-satunya lokus kognisi tradisi intelektual Islam mempostulatkan *qalb* (hati) sebagai organ persepsi spiritual dan intelektual yang superior. *Qalb* di sini bukanlah semata organ biologis pemompa darah, melainkan sebuah fakultas subtil (*latifah rabbaniyah*) yang memiliki kapasitas untuk "melihat" (*basirah*), memahami realitas hakiki, merasakan

emosi yang luhur, dan membuat keputusan-keputusan eksistensial yang fundamental. Sebuah Hadis Nabi Muhammad SAW yang menjadi landasan epistemologis bagi konsep ini menyatakan, "Ketahuilah, sesungguhnya di dalam tubuh terdapat segumpal daging. Apabila ia baik, maka baik pula seluruh tubuh, dan apabila ia rusak, maka rusak pula seluruh tubuh. Ketahuilah, ia adalah *qalb* (hati)"¹²⁷⁴.

Disfungsi pada *qalb* dapat bermanifestasi sebagai "penyakit" (*maradh*) spiritual yang memiliki korelasi psikologis langsung. Penyakit seperti kesombongan (*kibr*), iri hati (*hasad*), kemunafikan (*nifaq*), dan keraguan skeptis (*shakk*) secara efektif mengaburkan persepsi realitas individu, membuatnya menjadi sinis, pesimis, dan tidak mampu merasakan empati, cinta, atau kebahagiaan sejati. Kondisi *qalb* yang mengeras (*qaswah*) atau terkunci (*aknan*) ini menciptakan selubung epistemik yang menghalangi individu dari mengakses kebenaran dan keindahan. Dari perspektif psikologi klinis, hati yang terjangkit oleh patologi spiritual ini menjadi lahan subur bagi berkembangnya gangguan depresi mayor, gangguan kecemasan umum, dan bahkan gangguan kepribadian paranoid. Ini terjadi karena individu secara fundamental telah kehilangan kapasitasnya untuk mempercayai (baik secara vertikal kepada Tuhan maupun horizontal kepada sesama), untuk mengasihi tanpa pamrih, dan untuk menemukan makna di tengah penderitaan¹²⁷⁵.

c. Al-Ruh (Roh): Sumber Energi Kehidupan dan Koneksi Transendental

Al-Ruh adalah esensi kehidupan itu sendiri, sebuah "tiupan Ilahi" (*nafkhah Ilahiyyah*) yang menjadikan manusia makhluk yang

memiliki dimensi transendental dan membedakannya dari entitas biologis lainnya¹²⁷⁶. Ia adalah sumber energi spiritual primordial yang secara inheren mendorong manusia untuk melakukan pencarian makna (*search for meaning*), kebenaran absolut, dan koneksi otentik dengan Sang Pencipta. Ketika hubungan spiritual ini terganggu, terabaikan, atau secara sadar diputus seringkali akibat kelalaian (*ghaflah*), pengingkaran, atau penenggelaman diri dalam lautan materialisme individu akan mengalami apa yang disebut oleh para pemikir eksistensial sebagai "kekosongan eksistensial" (*existential vacuum*)¹²⁷⁷.

Perasaan hampa, ketidakberartian, keterasingan yang mendalam, dan kebosanan eksistensial ini merupakan akar dari banyak penderitaan psikologis di era modern. Al-Quran secara eksplisit dan definitif mengaitkan ketenangan jiwa dengan pemeliharaan koneksi spiritual ini: "*Ketahuilah, hanya dengan mengingat Allah (dzikrullah) hati menjadi tenteram (tatmainnul qulub)*"¹²⁷⁸. Dengan demikian, berbagai bentuk gangguan psikis terutama yang bersifat eksistensial seperti depresi anhedonik dan kecemasan mengambang (*free-floating anxiety*) dapat dipandang sebagai gejala dari *ruh* yang sedang "kelaparan" akan nutrisi spiritualnya. Kebutuhan ini bersifat sui generis dan tidak dapat dipuaskan atau disubstitusikan oleh akumulasi kekayaan materi, pencapaian status sosial, maupun kenikmatan-kenikmatan duniawi yang fana¹²⁷⁹.

Analisis terhadap *nafs*, *qalb*, dan *ruh* menunjukkan bahwa paradigma psikologi Islam menawarkan sebuah model kesehatan

mental yang bersifat integralistik dan vertikal. Ia memandang bahwa episentrum dari kesejahteraan psikis terletak pada kondisi dan kesehatan ranah internal manusia. Gangguan psikologis bukanlah sekadar disfungsi neurotransmitter atau respons maladaptif terhadap stresor eksternal, melainkan, pada level yang lebih fundamental, merupakan cerminan dari jiwa (*nafs*) yang tidak terkelola, hati (*qalb*) yang terjangkit penyakit, atau roh (*ruh*) yang terputus dari sumber transendentalnya. Dengan demikian, intervensi terapeutik yang paling efektif menurut perspektif ini haruslah bersifat holistik, tidak hanya menargetkan modifikasi perilaku atau farmakoterapi, tetapi juga secara mendalam berfokus pada penyucian diri (*tazkiyah an-nafs*), pemurnian hati (*tathhir al-qalb*), dan revitalisasi koneksi spiritual (*ihya' al-ruh*). Pendekatan ini menjanjikan sebuah jalan menuju penyembuhan yang tidak hanya menghilangkan simtom, tetapi juga memulihkan keseimbangan fundamental dan mengantarkan individu pada realisasi potensi kemanusiaannya yang tertinggi.

Faktor Ekstrinsik: Pengaruh Lingkungan, Sosial, dan Budaya

Meskipun fondasi kesehatan psikis terletak pada kondisi internal, Islam tidak menafikan pengaruh kuat dari faktor-faktor eksternal. Faktor-faktor ini berinteraksi dengan kondisi intrinsik individu, bertindak sebagai pemicu (*trigger*), pemelihara (*maintaining factor*), atau pelindung (*protective factor*).

- Lingkungan dan Ujian Kehidupan: Stresor lingkungan seperti kemiskinan, ketidakadilan sosial, peperangan, bencana alam,

atau kehilangan orang yang dicintai diakui sebagai bagian tak terpisahkan dari ujian kehidupan (*ibtila'*). Al-Quran menyatakan, "Dan sungguh akan Kami berikan cobaan kepadamu, dengan sedikit ketakutan, kelaparan, kekurangan harta, jiwa dan buah-buahan" (QS. Al-Baqarah: 155)¹²⁸⁰. Namun, dampak psikologis dari peristiwa ini sangat dimediasi oleh kekuatan internal seseorang. Individu dengan *qalb* yang sehat dan *nafs* yang terlatih akan merespons ujian dengan kesabaran (*sabr*) dan keyakinan pada takdir Ilahi, sehingga mampu menunjukkan resiliensi yang tinggi. Sebaliknya, individu dengan kerentanan internal akan lebih mudah jatuh ke dalam keputusasaan, trauma, atau gangguan stres pascatrauma (PTSD) ketika dihadapkan pada tekanan eksternal yang sama¹²⁸¹.

- Pengaruh Sosial dan Budaya: Manusia adalah makhluk sosial, dan kesehatan psikisnya sangat dipengaruhi oleh kualitas hubungan interpersonal dan lingkungan budayanya. Runtuhnya struktur keluarga, isolasi sosial, perundungan (*bullying*), dan tekanan untuk menyesuaikan diri dengan norma-norma budaya yang materialistik atau hedonistik dapat menjadi sumber stres kronis. Islam menekankan pentingnya komunitas yang suportif (*ummah*), ikatan persaudaraan (*ukhuwwah*), dan hubungan keluarga yang sehat sebagai benteng pelindung bagi kesehatan mental¹²⁸². Ketika jaringan sosial ini melemah, individu kehilangan sumber dukungan emosional dan spiritual yang vital, meningkatkan risiko kesepian, alienasi, dan depresi.

Kajian mengenai etiologi kesehatan mental dalam psikologi kontemporer seringkali terjebak dalam dikotomi antara determinisme biologis-internal dan pengaruh lingkungan-eksternal. Paradigma psikologi Islam, yang berakar pada wahyu dan tradisi intelektual yang kaya, menawarkan sebuah model integratif yang melampaui dualisme ini. Ia mengakui realitas objektif dari tekanan eksternal, namun secara simultan menegaskan sentralitas agensi dan kondisi spiritual internal individu dalam merespons tekanan tersebut¹²⁸³. Fondasi kesehatan psikis memang tertanam dalam kondisi *qalb* (jantung spiritual) dan *nafs* (jiwa), namun manifestasinya di dunia nyata tidak terlepas dari interaksi dinamis dengan konteks eksternal. Faktor-faktor ekstrinsik ini tidak bersifat deterministik secara absolut, melainkan berfungsi sebagai variabel yang pengaruhnya dimediasi secara signifikan. Dalam terminologi klinis, mereka dapat bermanifestasi sebagai pemicu (*triggering factors*) yang menginisiasi sebuah krisis psikologis, faktor pemelihara (*maintaining factors*) yang melanggengkan suatu kondisi patologis, atau sebaliknya, sebagai faktor pelindung (*protective factors*) yang memperkuat benteng pertahanan psikis individu¹²⁸⁴.

Salah satu kontribusi paling fundamental dari diskursus Islam mengenai realitas eksternal adalah konseptualisasi penderitaan dan kesulitan melalui lensa *ibtilā'* atau ujian ilahi. Stresor lingkungan yang diakui oleh psikologi sekuler seperti kemiskinan struktural, ketidakadilan sosial sistemik, konflik bersenjata, bencana alam, atau kehilangan afektif akibat kematian dipandang dalam kerangka Islam

bukan sebagai peristiwa acak yang nir-makna, melainkan sebagai bagian integral dari tatanan eksistensial yang bertujuan. Al-Quran secara eksplisit menyatakan ontologi ujian ini: "Dan sungguh akan Kami berikan cobaan kepadamu, dengan sedikit ketakutan, kelaparan, kekurangan harta, jiwa dan buah-buahan. Dan berikanlah berita gembira kepada orang-orang yang sabar" (QS. Al-Baqarah: 155)¹²⁸⁵.

Poin krusial dalam analisis ini adalah bahwa dampak psikologis dari *ibtilā'* tidaklah seragam. Ia sangat bergantung pada struktur dan kekuatan internal individu yang menghadapinya. Individu yang memiliki *qalb salīm* (hati yang sehat) dan *nafs al-muṭma'innah* (jiwa yang tenang) akan menginterpretasikan dan merespons stresor tersebut melalui mekanisme koping spiritual yang superior, terutama *ṣabr* (kesabaran aktif dan perseveransi) dan *tawakkul* (kepercayaan total pada kebijaksanaan ilahi). Respon ini mentransformasi potensi trauma menjadi sebuah kesempatan untuk pemurnian spiritual (*tazkiyah*) dan peningkatan derajat, yang pada gilirannya membangun resiliensi psikologis yang luar biasa¹²⁸⁶. Sebaliknya, individu dengan kerentanan internal sebuah *qalb* yang sakit (*marīḍ*) atau *nafs al-ammārah* (jiwa yang cenderung pada keburukan) akan memandang ujian yang sama sebagai bukti keacakan atau kezaliman kosmik. Kondisi ini membuat mereka rentan terjerumus ke dalam jurang keputusasaan (*ya's*), kecemasan patologis, trauma psikologis yang mendalam, atau bahkan gangguan stres pascatrauma (PTSD) yang kronis¹²⁸⁷. Dengan demikian, lingkungan eksternal bertindak sebagai landasan uji

(*testing ground*) yang menyingkap dan sekaligus membentuk kualitas esensial dari kondisi internal seseorang.

Sebagai *al-insān madaniyyun bi al-ṭab'* (makhluk sosial secara alami), sebagaimana diartikulasikan oleh para pemikir klasik Islam seperti Ibn Khaldun, kesehatan psikis manusia tidak dapat dipisahkan dari kualitas jejaring sosial dan matriks budaya di mana ia bersemayam¹²⁸⁸. Islam secara tegas menggarisbawahi imperatif pembangunan komunitas yang suportif secara psikologis dan spiritual. Konsep *ummah* (komunitas global) dan *ukhuwwah* (ikatan persaudaraan) bukan sekadar idealisme sosial, melainkan berfungsi sebagai sistem dukungan psiko-sosial yang esensial. Ikatan ini menyediakan rasa memiliki (*belongingness*), validasi emosional, dukungan instrumental, dan koreksi moral yang konstruktif, yang secara kolektif berfungsi sebagai benteng pertahanan (*buffer*) terhadap stresor kehidupan¹²⁸⁹. Keluarga yang berfungsi secara sehat, yang ditegakkan di atas prinsip *mawaddah wa raḥmah* (cinta dan kasih sayang), menjadi mikrokosmos dari komunitas suportif ini.

Namun, realitas kontemporer seringkali menampilkan gambaran sebaliknya. Erosi struktur keluarga tradisional, meningkatnya fenomena isolasi sosial dan atomisasi individu, prevalensi perundungan (*bullying*) baik di dunia nyata maupun siber, serta hegemoni budaya materialisme dan hedonisme konsumtif, menciptakan sebuah lingkungan sosio-kultural yang toksik. Tekanan konformitas terhadap norma-norma yang bertentangan dengan fitrah spiritual ini menjadi sumber stres kronis yang signifikan.

Ketika jejaring sosial yang otentik dan bermakna ini melemah atau runtuh, individu kehilangan "modal sosial-spiritual" yang vital. Kehilangan ini menciptakan vakum eksistensial yang seringkali diisi oleh perasaan kesepian yang mendalam, alienasi, dan anomie, yang merupakan prekursor utama bagi manifestasi gangguan depresi mayor dan gangguan kecemasan¹²⁹⁰. Kekuatan atau kelemahan sistem dukungan sosial-kultural ini, oleh karena itu, merupakan prediktor kuat bagi kesejahteraan atau kerentanan psikis seorang individu.

Analisis terhadap faktor-faktor ekstrinsik dalam perspektif psikologi Islam menunjukkan sebuah hubungan dialektis yang rumit. Lingkungan, sosial, dan budaya bukanlah kekuatan eksternal yang secara mekanis menentukan nasib psikologis seseorang. Sebaliknya, mereka adalah arena di mana kondisi spiritual-internal individu diuji, dibentuk, dan diekspresikan. Respon terhadap *ibtilā'* lingkungan dimediasi oleh kekuatan *ṣabr* dan *tawakkul*, sementara dampak dari matriks sosio-kultural dimoderasi oleh kekuatan ikatan *ukhuwwah* dan komunitas. Implikasi terapeutik dari pemahaman ini sangatlah signifikan. Intervensi psikologis yang berlandaskan Islam tidak cukup hanya berfokus pada reformasi kognitif atau spiritual individu (*tazkiyat al-nafs*) secara terisolasi. Pendekatan yang komprehensif dan efektif harus bersifat holistik, yang secara simultan juga berupaya untuk memperkuat atau merekonstruksi lingkungan sosial yang suportif bagi klien, sejalan dengan prinsip-prinsip komunal yang dianjurkan Islam. Dengan demikian, jalan menuju kesehatan psikis sejati (*āfiyah nafsīyyah*) adalah sebuah

perjalanan yang menuntut harmonisasi antara fortifikasi benteng internal dan navigasi yang bijaksana di tengah realitas eksternal yang penuh tantangan.

Pendekatan Islam terhadap Sebab dan Akibat Gangguan Mental: Interaksi Holistik

Perspektif Islam tentang kausalitas gangguan psikis bersifat holistik dan interaksional. Ia menolak pandangan reduksionis yang menyalahkan satu faktor tunggal. Sebaliknya, gangguan dilihat sebagai hasil akhir dari interaksi kompleks antara kerentanan internal (misalnya, *qalb* yang sakit atau *nafs* yang tidak terdidik) dengan pemicu eksternal (stresor kehidupan).

Lebih jauh lagi, kerangka ini diintegrasikan dengan konsep teologis *qadar* (takdir Ilahi) dan *ikhtiar* (kehendak bebas manusia). Sementara segala sesuatu terjadi atas izin Allah, manusia diberi tanggung jawab untuk berupaya (*ikhtiar*) menjaga kesehatan fisik dan psikisnya. Gangguan mental tidak selalu dipandang sebagai hukuman atau tanda lemahnya iman, melainkan bisa menjadi ujian untuk meningkatkan derajat spiritual seseorang atau sebagai *kaffarah* (penebus dosa)¹²⁹¹. Pandangan ini membantu mengurangi stigma dan mendorong individu untuk secara proaktif mencari pengobatan. Rasulullah bersabda, "Tidaklah Allah menurunkan suatu penyakit, melainkan Dia juga menurunkan obatnya"¹²⁹². Anjuran ini mencakup pencarian pengobatan medis dan psikologis modern, yang dipandang sebagai bagian dari ikhtiar manusia untuk memulihkan keseimbangan yang telah diciptakan Tuhan.

Perspektif Islam, sebagai sebuah tradisi intelektual dan spiritual yang mapan, menawarkan suatu model kausalitas yang tidak hanya melengkapi, tetapi juga memperdalam pemahaman kita tentang gangguan mental. Pendekatan ini secara fundamental bersifat holistik dan interaksional, menolak secara tegas pandangan reduksionis yang cenderung menyederhanakan fenomena kompleks ini ke dalam satu variabel tunggal¹²⁹³. Alih-alih sebuah dikotomi antara faktor internal dan eksternal, atau antara spiritual dan material, Islam menyajikan sebuah sintesis yang memandang gangguan mental sebagai resultan dari interaksi dinamis antara kerentanan inheren individu dengan pemicu dari lingkungan eksternal, yang semuanya terbingkai dalam tatanan teologis yang koheren.

Landasan ontologis dari pendekatan ini terletak pada konsepsi Islam tentang manusia sebagai entitas tripartit yang terdiri dari *jism* (jasad fisik), *nafs* (jiwa atau psike), dan *rūḥ* (roh Ilahi)¹²⁹⁴. Kesejahteraan psikologis, atau *al-ṣiḥḥah al-naḥsiyyah*, tercapai ketika terdapat harmoni dan keseimbangan di antara ketiga komponen ini. Gangguan mental, dari sudut pandang ini, merupakan manifestasi dari disequilibrium. Kerentanan internal yang menjadi fokus utama dalam khazanah Islam bukanlah semata-mata predisposisi genetik atau neurokimia, melainkan kondisi spiritual dan psikologis dari *qalb* (jantung spiritual) dan *nafs*. *Qalb*, dalam terminologi Islam, bukan sekadar organ pemompa darah, melainkan pusat dari kognisi, emosi, dan persepsi spiritual (*baṣīrah*). Sebuah *qalb* yang "sakit" (*marīḍ*) yakni yang terkontaminasi oleh

penyakit spiritual seperti kesombongan (*kibr*), iri hati (*ḥasad*), atau keterikatan berlebihan pada dunia (*ḥubb al-dunyā*) akan menjadi rapuh dan tidak mampu memproses tekanan hidup secara sehat¹²⁹⁵. Demikian pula, *nafs* yang tidak terdidik (*ghayr al-mu'addab*), khususnya pada level *nafs al-ammārah bi al-sū'* (jiwa yang cenderung memerintahkan keburukan), menjadi sumber impulsivitas, ketidakpuasan kronis, dan disregulasi emosional yang signifikan, yang menciptakan kerentanan mendalam terhadap gangguan seperti depresi dan kecemasan¹²⁹⁶.

Interaksi kausalitas menjadi jelas ketika kerentanan internal ini (*al-qābiliyyah al-dākhiliyyah*) bertemu dengan pemicu eksternal (*al-muthīrāt al-khārijiyyah*). Stresor kehidupan seperti kehilangan finansial, duka cita, konflik interpersonal, atau tekanan sosial adalah bagian tak terhindarkan dari pengalaman manusia. Namun, dampaknya terhadap individu sangat bergantung pada kondisi spiritual dan psikologis internalnya. Bagi individu dengan *qalb* yang sehat dan *nafs* yang tenteram (*nafs al-muṭma'innah*), stresor tersebut dapat dihadapi dengan kesabaran (*ṣabr*), rasa syukur (*shukr*), dan tawakal, sehingga berpotensi menjadi katalis bagi pertumbuhan spiritual. Sebaliknya, bagi individu dengan kerentanan internal yang telah disebutkan, stresor yang sama dapat memicu spiral negatif yang berujung pada patologi klinis¹²⁹⁷. Dengan demikian, model Islam tidak menafikan validitas stresor eksternal, melainkan menekankan bahwa agen sesungguhnya dalam transisi dari stres menjadi distress patologis adalah kondisi interior manusia itu sendiri.

Kerangka kerja interaksional ini semakin diperkaya dengan integrasi dua konsep teologis yang fundamental: *qadar* (ketetapan Ilahi) dan *ikhtiyār* (kehendak bebas dan usaha manusia). Pandangan bahwa segala sesuatu, termasuk penyakit dan kesembuhan, terjadi atas izin dan dalam pengetahuan Allah (bagian dari *qadar*) memberikan dimensi makna yang mendalam pada penderitaan¹²⁹⁸. Ia mencegah individu dari keputusan eksistensial, karena setiap peristiwa dipandang memiliki hikmah tersembunyi. Namun, pemahaman akan *qadar* tidak meniadakan tanggung jawab manusia. Konsep *ikhtiyār* menegaskan bahwa manusia dianugerahi kapasitas untuk memilih dan bertindak, dan ia akan dimintai pertanggungjawaban atas usahanya. Al-Qur'an secara eksplisit menyatakan, "...Sesungguhnya Allah tidak akan mengubah keadaan suatu kaum sebelum mereka mengubah keadaan diri mereka sendiri"¹²⁹⁹. Imperatif ini menempatkan tanggung jawab aktif pada individu untuk menjaga kesehatan holistiknya fisik, mental, dan spiritual sebagai manifestasi dari kehendak bebasnya.

Konsekuensi epistemologis dan terapeutik dari paradigma ini sangatlah signifikan. Pertama, ia secara efektif mereduksi stigma yang seringkali melekat pada gangguan mental di sebagian komunitas Muslim. Ketika gangguan mental dipandang bukan semata-mata sebagai hukuman Ilahi atau indikator lemahnya iman, melainkan sebagai sebuah *ibtilā'* (ujian) untuk mengangkat derajat spiritual atau sebagai *kaffārah* (penebus dosa-dosa kecil), narasi seputar penderitaan berubah dari aib menjadi peluang¹³⁰⁰. Pandangan ini mendorong empati komunal dan memotivasi

individu serta keluarganya untuk mencari bantuan tanpa rasa malu. Kedua, pendekatan ini melegitimasi dan bahkan mewajibkan pencarian pengobatan berbasis bukti. Sabda Rasulullah yang masyhur, "Tidaklah Allah menurunkan suatu penyakit, melainkan Dia juga menurunkan obatnya,"¹³⁰¹ dipahami sebagai perintah profetik untuk melakukan riset dan memanfaatkan semua sarana penyembuhan yang tersedia. Ini mencakup intervensi medis modern, psikoterapi, dan farmakoterapi, yang semuanya dilihat sebagai bagian dari *ikhtiyār* manusia untuk memulihkan keseimbangan (*mīzān*) yang telah diciptakan oleh Tuhan. Mencari bantuan seorang psikolog atau psikiater, dalam kerangka ini, adalah sebetuk usaha rasional yang selaras dengan prinsip-prinsip spiritual¹³⁰².

Pendekatan Islam terhadap sebab dan akibat gangguan mental menyajikan sebuah model yang canggih, holistik, dan interaksional. Dengan menolak reduksionisme dan mengintegrasikan dimensi spiritual (*qalb, nafs*), psikososial (stresor), dan teologis (*qadar, ikhtiyār*), ia menawarkan pemahaman yang lebih kaya dan berlapis tentang penderitaan manusia. Paradigma ini tidak hanya memberikan makna eksistensial pada pengalaman gangguan mental melalui konsep ujian dan penebusan dosa, tetapi juga memberdayakan individu untuk mengambil langkah proaktif dalam mencari penyembuhan melalui seluruh spektrum intervensi yang tersedia, baik yang berakar pada tradisi spiritual maupun sains modern. Integrasi perspektif ini ke dalam praktik klinis kontemporer berpotensi untuk menciptakan pendekatan terapeutik yang benar-

benar komprehensif, yang merawat tidak hanya simtom, tetapi juga jiwa manusia secara utuh.

Upaya Preventif dan Kuratif dalam Islam

Metode Pencegahan Kesehatan Mental

Kesehatan mental adalah bagian integral dari kesejahteraan individu yang sering kali terabaikan dalam diskusi kesehatan secara umum. Dalam konteks Islam, upaya untuk menjaga kesehatan mental dapat dibedakan menjadi dua aspek utama: preventif dan kuratif. Keduanya tidak hanya memahami kesehatan mental dari sudut pandang psikologis, tetapi juga memasukkan elemen spiritual yang menjadi dasar filosofis dalam masyarakat Muslim. Dalam tulisan ini, kita akan menjelajahi metode pencegahan kesehatan mental seperti tazkiyatun nafs dan qiyam ibadah, serta terapi Islamik seperti dzikir, tadabbur, shalat, dan ruqyah, dan bagaimana pendekatan ini dapat diintegrasikan dengan terapi modern.

Penting untuk memulai dengan aspek preventif, di mana tazkiyatun nafs, atau penyucian jiwa, menjadi salah satu metode utama dalam menjaga kesehatan mental. Konsep ini menekankan on pentingnya membersihkan hati dari sifat-sifat negatif seperti kesombongan, iri hati, dan kebencian. Dalam hal ini, al-Qur'an memberikan arahan yang jelas tentang pentingnya introspeksi dan pengendalian diri (QS. Al-Baqarah: 177)¹³⁰³. Dengan melakukan tazkiyatun nafs, individu diharapkan dapat mencapai ketenangan batin yang jelas berkontribusi pada kesehatan mental.

Selain itu, qiyam ibadah atau mendirikan shalat juga berfungsi sebagai upaya preventif. Shalat tidak hanya merupakan kewajiban agama, tetapi juga berfungsi sebagai momen refleksi dan penghubung antara manusia dan Sang Pencipta. Dalam banyak penelitian, shalat terbukti mampu menurunkan tingkat stres dan meningkatkan mood individu, yang pada gilirannya mendukung kesehatan mental yang lebih baik¹³⁰⁴.

Di tengah krisis kesehatan mental global yang kian eskalatif, eksplorasi terhadap berbagai modalitas non-konvensional menjadi sebuah keniscayaan akademis dan klinis¹³⁰⁵. Dalam konteks ini, tradisi psikospiritual Islam, yang telah mengakar selama berabad-abad, menawarkan kerangka kerja preventif yang holistik dan komprehensif, namun seringkali kurang terintegrasi dalam diskursus psikologi arus utama.

- **Tazkiyatun Nafs: Arsitektur Resiliensi Kognitif-Afektif**

Tazkiyatun nafs secara etimologis berarti menyucikan atau menumbuhkembangkan jiwa (*nafs*). Konsep ini, yang secara teologis berakar pada tujuan utama diutusnya para rasul, secara fundamental merupakan sebuah proses pengembangan diri seumur hidup yang bertujuan untuk mengembalikan jiwa pada kondisi primordialnya yang suci (*fitrah*)¹³⁰⁶. Jauh dari sekadar nasihat moralistik, *tazkiyatun nafs* beroperasi sebagai sebuah kerangka kerja kognitif-afektif yang sistematis untuk membangun resiliensi psikologis. Proses ini secara aktif menargetkan apa yang dalam terminologi psikologi Islam disebut sebagai "penyakit-penyakit hati" (*amrad al-qulub*), seperti kesombongan (*takabbur*), iri hati (*hasad*),

kemarahan destruktif (*ghadab*), dan riya (*riya'*). Sifat-sifat ini, dari perspektif psikologi kognitif, dapat dianalogikan sebagai skema maladaptif atau distorsi kognitif yang menjadi prekursor bagi berbagai gangguan mental, termasuk gangguan kecemasan, depresi, dan gangguan kepribadian narsistik¹³⁰⁷.

Proses purifikasi ini menuntut keterlibatan fungsi eksekutif tingkat tinggi, terutama introspeksi kritis (*muhasabah*) dan metakognisi. Individu didorong untuk secara konstan memonitor dan mengevaluasi lanskap internal pikiran dan perasaannya, mengidentifikasi impuls-impuls negatif, dan secara sadar merestrukturasinya. Al-Qur'an secara implisit menggarisbawahi arsitektur psikologis ini dalam Surah Al-Baqarah ayat 177, yang tidak mendefinisikan kebajikan (*al-birr*) hanya sebagai ritual fisik, melainkan sebagai sebuah konstruksi multidimensional yang mencakup keyakinan teologis yang benar, tindakan altruistik, dan disiplin spiritual personal¹³⁰⁸. Dengan demikian, *tazkiyah* melampaui sekadar manajemen gejala; ia bekerja pada level akar penyebab distres psikologis dengan merekonstruksi fondasi kepribadian individu. Tindakan ini membentuk semacam "sistem imun psikologis" yang proaktif, yang memungkinkan individu untuk menghadapi stresor kehidupan dengan stabilitas emosional dan kejernihan kognitif yang lebih besar. Hadis Nabi Muhammad SAW yang diriwayatkan oleh An-Nu'man bin Basyir mengenai "segumpal daging" (hati) yang menentukan kebaikan seluruh tubuh menjadi metafora biologis yang presisi untuk peran sentral kondisi jiwa dalam kesehatan holistik individu¹³⁰⁹.

- **Qiyam Ibadah: Intervensi Psiko-fisiologis Terstruktur**

Jika *tazkiyatun nafs* adalah fondasi kognitif-afektif, maka *qiyam ibadah*, khususnya shalat ritual, adalah manifestasi praktis dan intervensi psiko-fisiologisnya. Shalat, sebagai pilar sentral dalam praktik keislaman, berfungsi jauh melampaui kewajiban teologis. Ia merupakan sebuah latihan *mindfulness* terstruktur yang terintegrasi dalam ritme harian, berfungsi sebagai mekanisme regulasi-diri yang kuat. Dari perspektif neuro-sains, shalat yang dilakukan dengan *khusyu'* (konsentrasi penuh dan kesadaran mendalam) memiliki potensi untuk memodulasi aktivitas jaringan otak. Keadaan fokus yang intens pada makna transendental dapat menurunkan aktivitas pada *Default Mode Network* (DMN), sebuah jaringan otak yang asosiasinya dengan ruminasi, kecemasan, dan pemikiran yang berpusat pada diri sendiri telah terdokumentasi dengan baik dalam literatur neuro-sains¹³¹⁰.

Selain itu, aspek fisiologis dari shalat tidak dapat diabaikan. Gerakan-gerakan fisik yang teratur, seperti berdiri (*qiyam*), membungkuk (*ruku'*), dan bersujud (*sujud*), secara ritmis memengaruhi sistem kardiovaskular dan pernapasan. Secara khusus, posisi sujud, di mana dahi menyentuh lantai, secara teoritis dapat meningkatkan aliran darah serebral dan memberikan efek menenangkan pada sistem saraf pusat. Praktik teratur ini, lima kali sehari, juga membangun sebuah struktur dan rutinitas yang stabil dalam kehidupan individu, yang secara psikologis terbukti menjadi faktor protektif yang signifikan terhadap timbulnya gangguan suasana hati (*mood disorders*)¹³¹¹. Koneksi vertikal yang dibangun

antara individu ('*abd*') dan Sang Pencipta (Allah) selama shalat juga memberikan rasa makna eksistensial, tujuan hidup, dan harapan (*raja'*), yang merupakan penawar kuat terhadap perasaan kehampaan, keputusasaan, dan kecemasan eksistensial yang seringkali mendasari depresi berat. Penelitian empiris modern mulai memvalidasi klaim-klaim ini, di mana praktik shalat secara konsisten menunjukkan korelasi negatif dengan tingkat stres yang dirasakan dan korelasi positif dengan indikator kesejahteraan subjektif¹³¹².

Metode pencegahan kesehatan mental dalam paradigma psikospiritual Islam, yang dicontohkan melalui *tazkiyatun nafs* dan *qiyam ibadah*, menyajikan sebuah model yang terintegrasi secara holistik. *Tazkiyatun nafs* berfungsi sebagai program restrukturisasi kognitif-afektif yang mendalam untuk membangun resiliensi internal, sementara *qiyam ibadah* bertindak sebagai intervensi psiko-fisiologis dan perilaku yang teratur untuk meregulasi kondisi emosional dan neurobiologis. Keduanya tidak dapat dipisahkan; jiwa yang tersucikan akan merasakan peribadatan yang lebih bermakna, dan peribadatan yang bermakna akan memperkuat proses penyucian jiwa, menciptakan sebuah siklus umpan balik positif (*positive feedback loop*). Pendekatan ini secara inheren bersifat *syumuliyah* (menyeluruh), mengakui bahwa kesehatan mental tidak dapat dipisahkan dari kesehatan spiritual, fisik, dan sosial. Tantangan ke depan bagi komunitas ilmiah adalah merancang metodologi riset yang lebih canggih dan sensitif secara budaya untuk memvalidasi efikasi klinis dari intervensi-intervensi

ini, sehingga dapat memperkaya khazanah strategi preventif kesehatan mental di tingkat global.

Terapi Islamik

Ketika kesehatan mental telah terganggu, terapi Islamik menawarkan beberapa pendekatan yang dapat digunakan. Dzikir, sebagai praktik menyebut nama Allah, diketahui mampu memberikan ketenangan dan kedamaian kepada individu yang mengalami tekanan mental. Riset menunjukkan bahwa praktik dzikir secara teratur dapat mengurangi kecemasan dan depresi¹³¹³. Selain itu, tadabbur atau meditasi pada ayat-ayat suci juga berfungsi untuk melatih fokus dan meningkatkan kedamaian pikiran. Hal ini sejalan dengan konsep mindfulness yang kini mulai diakui dalam psikologi modern.

Shalat sebagai terapi harus ditekankan kembali, karena tidak hanya berfungsi secara fisik tetapi juga secara mental. Komitmen untuk melaksanakan shalat lima waktu membantu individu merasakan struktur dan rutinitas dalam hidup, yang penting bagi kesehatan mental yang stabil¹³¹⁴. Di samping itu, ruqyah, atau terapi spiritual melalui bacaan ayat-ayat Al-Qur'an, dipercaya dapat memberdayakan individu untuk sembuh dari berbagai jenis gangguan mental dan spiritual.

Di tengah krisis makna dan fragmentasi eksistensial yang melanda masyarakat modern, pendekatan sekuler murni terkadang menunjukkan keterbatasan dalam merespons dimensi transendental dari penderitaan manusia¹³¹⁵. Dalam konteks ini,

Terapi Islamik hadir bukan sebagai alternatif reaktif, melainkan sebagai sebuah kerangka kerja psikospiritual yang holistik dan telah mapan, berakar pada tradisi teologis dan intelektual yang kaya selama berabad-abad. Kerangka ontologis Islam memandang manusia (*al-insan*) sebagai entitas multidimensional yang terdiri dari *jasad* (tubuh), *nafs* (jiwa/diri), *qalb* (hati/pusat kesadaran spiritual), dan *ruh* (spirit ilahi), sehingga intervensi terapeutik yang efektif harus mampu menyentuh keseluruhan dimensi ini secara simultan¹³¹⁶.

a. Dzikir: Modulasi Atensi dan Neuroplastisitas untuk Regulasi Afektif

Praktik *Dzikir*, atau mengingat dan menyebut Asma Allah secara repetitif, merupakan pilar utama dalam tradisi sufistik dan praktik spiritualitas Islam sehari-hari. Jauh dari sekadar ritual mekanis, dzikir berfungsi sebagai teknik modulasi atensi yang canggih. Dari perspektif neurosains kognitif, pengulangan ritmis baik vokal maupun mental terhadap frasa suci dapat menenangkan aktivitas *Default Mode Network* (DMN) di otak, yakni jaringan saraf yang aktif saat pikiran mengembara dan seringkali diasosiasikan dengan ruminasi obsesif yang menjadi ciri depresi dan kecemasan¹³¹⁷. Aktivitas dzikir yang terfokus mengalihkan sumber daya atensional dari sirkuit ruminatif ke pengalaman sensoris-spiritual saat ini, yang secara fungsional mirip dengan mekanisme dalam *mindfulness-based interventions*. Lebih jauh lagi, riset dalam bidang neuroteologi menunjukkan bahwa praktik meditatif-religius yang intens dapat menginduksi perubahan neuroplastisitas yang bertahan lama,

memperkuat koneksi di korteks prefrontal yang bertanggung jawab atas fungsi eksekutif dan regulasi emosional, seraya mengurangi reaktivitas amigdala, pusat rasa takut di otak¹³¹⁸. Dengan demikian, dzikir tidak hanya memberikan ketenangan sesaat, tetapi secara bertahap merekonstruksi arsitektur saraf individu untuk resiliensi afektif yang lebih besar, menghadirkan *sakinah* (ketenangan mendalam) yang dijanjikan dalam Al-Qur'an¹³¹⁹.

b. Tadabbur: Restrukturisasi Kognitif Melalui Meditasi Hermeneutis

Jika dzikir melatih atensi, maka *Tadabbur* kontemplasi mendalam atas makna ayat-ayat Al-Qur'an berfungsi sebagai proses restrukturisasi kognitif tingkat tinggi. Praktik ini secara fundamental berbeda dari *mindfulness* sekuler; jika *mindfulness* menekankan pada kesadaran non-penilaian terhadap momen saat ini, tadabbur secara aktif melibatkan proses kognitif untuk melakukan interpretasi dan internalisasi makna (*meaning-making*) dari sebuah teks suci. Proses ini dapat diparalelkan dengan prinsip-prinsip *Cognitive Behavioral Therapy* (CBT), di mana individu belajar untuk mengidentifikasi, menantang, dan membingkai ulang pola pikir maladaptif¹³²⁰. Melalui tadabbur, individu yang mengalami tekanan psikologis, seperti perasaan putus asa atau tidak berharga, diajak untuk merekontekstualisasikan penderitaannya dalam narasi ilahi yang lebih besar sebuah narasi tentang ujian, rahmat, pengampunan, dan tujuan hidup. Ayat-ayat suci berfungsi sebagai "kerangka kognitif" alternatif yang menawarkan harapan dan perspektif. Proses ini sejalan dengan logoterapi Viktor Frankl, yang

menegaskan bahwa dorongan utama manusia adalah pencarian makna¹³²¹. Tadabbur menyediakan jalan terstruktur untuk menemukan makna tersebut dalam dialog hermeneutis antara kesadaran individu dan firman Tuhan, mengubah krisis menjadi katalisator pertumbuhan spiritual.

c. Shalat: Struktur Eksistensial dan Harmoni Psiko-Fisik-Spiritual

Kewajiban shalat lima waktu seringkali dipandang dari sudut pandang ritualistik semata, namun fungsi terapeutiknya sangat mendalam dan multifaset. Secara psikologis, rutinitas shalat yang terstruktur dalam siklus harian menyediakan "jangkar eksistensial" (*existential anchors*) yang krusial bagi stabilitas mental, terutama bagi individu yang rentan terhadap disorganisasi akibat depresi atau trauma. Ritme yang tetap ini memberikan prediktabilitas dan rasa kontrol di tengah kehidupan yang kaotis¹³²². Secara fisiologis, shalat adalah sebuah bentuk "meditasi yang terwujud" (*embodied meditation*). Gerakan-gerakan seperti *sujud* (prostrasi) tidak hanya merupakan simbol kerendahan hati, tetapi juga secara fisik meningkatkan aliran darah ke otak, yang berpotensi memiliki efek menenangkan dan menjernihkan pikiran. Integrasi sinkron antara gerakan fisik, resitasi lisan, fokus mental (*khusyu'*), dan intensi spiritual menciptakan pengalaman holistik yang menyelaraskan seluruh dimensi kemanusiaan. Dalam sebuah Hadis, Nabi Muhammad menyebut shalat sebagai "penyejuk mataku" (*qurratu 'aini*), mengisyaratkan fungsinya sebagai sumber kelegaan dan pemulihan psikologis yang mendalam, sebuah jeda terstruktur dari tekanan dunia untuk terhubung kembali dengan Yang Absolut¹³²³.

d. Ruqyah Syar'iyah: Pemberdayaan Spiritual dan Kerangka Makna Kultural

Ruqyah Syar'iyah, atau terapi melalui pembacaan ayat-ayat Al-Qur'an dan doa-doa ma'tsur, seringkali menjadi subjek yang paling disalahpahami. Dalam kerangka psikologi transkultural, ruqyah harus dipahami sebagai intervensi yang beroperasi dalam sistem kepercayaan dan kosmologi spesifik. Bagi individu yang mengatribusikan penderitaan mereka pada entitas spiritual (seperti *jin* atau *sihir*), ruqyah menawarkan kerangka penjelasan yang koheren secara kultural dan religius, yang dengan sendirinya dapat mengurangi kecemasan akibat ketidakpastian¹³²⁴. Namun, mekanisme terapeutiknya lebih dari sekadar atribusi. Praktik ruqyah memberdayakan individu dengan menegaskan bahwa firman Allah memiliki kekuatan yang lebih besar daripada sumber penderitaan apa pun, mengubah posisi pasien dari korban pasif menjadi agen aktif dalam proses penyembuhannya sendiri. Efektivitasnya juga dapat dianalisis melalui konsep aliansi terapeutik dan efek plasebo di mana kepercayaan yang kuat pada metode, terapis (*raqi*), dan teks suci dapat memobilisasi sumber daya penyembuhan internal pasien¹³²⁵. Dalam konteks ini, "plasebo" tidak dipahami sebagai "tidak nyata," melainkan sebagai manifestasi kuat dari bagaimana keyakinan dan harapan dapat memodulasi pengalaman subjektif dan bahkan proses biologis.

Terapi Islamik, yang direpresentasikan oleh praktik seperti Dzikir, Tadabbur, Shalat, dan Ruqyah, menawarkan sebuah sistem intervensi kesehatan mental yang komprehensif dan terintegrasi.

Pendekatan ini melampaui reduksionisme biologis atau psikologis dengan mengakui dan merawat dimensi spiritual manusia sebagai komponen sentral dari kesejahteraan. Mekanismenya, yang dapat dianalisis melalui lensa neurosains, psikologi kognitif, dan teori eksistensial, menunjukkan bahwa praktik-praktik kuno ini memiliki relevansi kontemporer yang kuat. Dengan memadukan regulasi atensi, restrukturisasi makna, strukturisasi kehidupan, dan pemberdayaan spiritual, Terapi Islamik menyediakan jalan yang kaya dan resonan secara kultural menuju penyembuhan. Oleh karena itu, integrasi yang bijaksana dari prinsip-prinsip ini ke dalam praktik klinis modern bukan hanya mungkin, tetapi juga sangat diperlukan untuk memberikan perawatan yang benar-benar holistik bagi populasi Muslim di seluruh dunia.

Integrasi Terapi Modern dan Pendekatan Spiritual

Di era modern ini, pendekatan integratif antara terapi Islamik dan terapi modern merupakan suatu kebutuhan yang mendesak. Banyak praktisi kesehatan mental mulai menyadari pentingnya aspek spiritual dalam proses penyembuhan. Pendekatan kognitif-behavioral dapat dipadukan dengan prinsip-prinsip spiritual dari Islam untuk menghasilkan terapi yang lebih komprehensif. Penelitian menunjukkan bahwa integrasi ini tidak hanya menambah efektivitas terapi, tetapi juga membuat pasien merasa lebih terhubung dengan kepercayaan dan nilai-nilai mereka¹³²⁶.

Dalam hal ini, penting untuk menciptakan kerangka kerja yang memungkinkan kolaborasi antara psikolog profesional dan tokoh

agama dalam memberikan pelayanan kesehatan mental yang lengkap dan holistik. Dengan cara ini, individu tidak hanya menerima pertolongan psikologis tetapi juga mendapatkan dukungan spiritual yang esensial bagi kesejahteraan mental mereka.

Wacana kesehatan mental dalam lanskap akademis dan klinis kontemporer secara historis didominasi oleh paradigma positivistik-sekuler yang cenderung bersifat reduksionistik. Dalam kerangka ini, pengalaman manusia termasuk penderitaan psikologis sering kali dianalisis melalui lensa biologis, kognitif, dan behavioristik semata, sementara dimensi spiritual atau transenden kerap kali dikesampingkan sebagai epifenomena atau variabel yang tidak relevan secara klinis¹³²⁷. Namun, gelombang kritik yang terus menguat terhadap keterbatasan model biopsikososial telah mendorong lahirnya seruan untuk mengadopsi model biopsikososial-spiritual, yang mengakui spiritualitas bukan sebagai aspek perifer, melainkan sebagai domain inti dari eksistensi dan kesejahteraan manusia¹³²⁸. Dalam konteks populasi Muslim global yang jumlahnya signifikan, kebutuhan ini menjadi sebuah imperatif yang mendesak. Kegagalan untuk mengintegrasikan kerangka spiritual-religius klien ke dalam proses terapeutik tidak hanya berisiko mengasingkan mereka dari sumber daya pemulihan yang paling bermakna, tetapi juga merupakan sebuah kelalaian etis dan klinis¹³²⁹.

Titik tolak fundamental bagi setiap upaya integrasi adalah pergeseran pada level ontologis yaitu, pemahaman tentang hakikat

manusia (*insan*). Psikologi Barat, dalam banyak alirannya, sering kali memandang manusia sebagai entitas psikobiologis yang hasrat, kognisi, dan perilakunya dibentuk oleh faktor genetik, lingkungan, dan proses belajar. Sebaliknya, konsepsi Islam tentang manusia jauh lebih kompleks dan multidimensional. Manusia dipandang sebagai makhluk teomorfik yang terdiri dari komponen fisik (*jism*), intelektual (*'aql*), emosional-spiritual (*qalb*), ego atau diri (*nafs*), dan ruh ilahiah (*ruh*)¹³³⁰. *Qalb* (hati) dalam tradisi Islam bukanlah sekadar organ emosi, melainkan pusat kesadaran spiritual dan persepsi, yang bisa menjadi sehat (*salim*), sakit (*marid*), atau bahkan mati (*mayyit*), sebagaimana diisyaratkan dalam Al-Qur'an¹³³¹. Penderitaan psikologis, dari perspektif ini, tidak dapat dipisahkan dari kondisi spiritual *qalb* dan perjuangan internal *nafs* (*mujahadah an-nafs*).

Perbedaan ontologis ini membawa implikasi epistemologis yang mendalam. Jika psikologi konvensional mengandalkan observasi empiris dan rasionalitas sebagai sumber pengetahuan utama, epistemologi Islam mengakui validitas sumber-sumber ini namun melengkapinya dengan wahyu (*wahy*) dan intuisi spiritual (*kashf* atau *ilham*) sebagai jalan untuk memahami realitas yang lebih tinggi, termasuk seluk-beluk jiwa manusia¹³³². Oleh karena itu, integrasi bukan berarti sekadar "menambahkan" ritual Islam pada teknik terapi Barat. Sebaliknya, ia menuntut sebuah dialog kritis di mana data empiris dari psikologi modern diinterpretasikan dan diperkaya melalui lensa pandangan dunia Islam yang komprehensif, menciptakan sebuah sintesis epistemik yang unik dan kuat.

Di antara berbagai modalitas psikoterapi, Terapi Kognitif-Behavioral (CBT) menyajikan titik konvergensi yang paling subur untuk integrasi dengan spiritualitas Islam. CBT, yang dikembangkan oleh Aaron T. Beck, beroperasi pada premis bahwa tekanan psikologis sering kali berasal dari pola pikir yang terdistorsi atau disfungsional (distorsi kognitif) dan keyakinan inti yang maladaptif¹³³³. Intervensi utamanya adalah restrukturisasi kognitif sebuah proses di mana klien belajar mengidentifikasi, menantang, dan mengganti pikiran-pikiran negatif otomatis dengan penilaian yang lebih realistis dan adaptif.

Proses ini memiliki paralel yang luar biasa dengan konsep-konsep sentral dalam tradisi intelektual dan spiritual Islam. Praktik restrukturisasi kognitif dapat dipandang sebagai manifestasi modern dari *muhasabah* (introspeksi dan akuntabilitas diri) dan *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa). Sebagai contoh, seorang klien yang menderita depresi mungkin memiliki keyakinan inti "Saya tidak berharga." Dalam CBT standar, terapis akan membantu klien menguji bukti yang mendukung dan menentang keyakinan ini. Dalam kerangka Islamically Integrated CBT (I-CBT), terapis dapat memperluas intervensi ini dengan memperkenalkan konsep teologis bahwa setiap manusia diciptakan dengan kehormatan (*karamah*) oleh Tuhan (Qur'an 17:70) dan bahwa nilai seseorang tidak ditentukan oleh pencapaian duniawi tetapi oleh ketakwaannya (*taqwa*)¹³³⁴.

Lebih jauh, distorsi kognitif seperti *catastrophizing* (membayangkan skenario terburuk) dapat ditantang dengan prinsip

tawakkul (kepercayaan dan penyerahan diri yang aktif kepada Tuhan) setelah melakukan ikhtiar maksimal. Perasaan putus asa dapat dilawan dengan pengingat dari Al-Qur'an bahwa "sesungguhnya janganlah kamu berputus asa dari rahmat Allah" (Qur'an 12:87). Aspek behavioral dari CBT, seperti aktivasi perilaku (*behavioral activation*), dapat diintegrasikan dengan mendorong keterlibatan dalam aktivitas yang bermakna secara spiritual, seperti shalat berjamaah, berdzikir, membaca Al-Qur'an, atau terlibat dalam kegiatan amal (*sadaqah*). Aktivitas-aktivitas ini tidak hanya berfungsi untuk memperbaiki suasana hati tetapi juga menghubungkan individu dengan sumber makna dan dukungan komunitas yang lebih besar, yang terbukti secara empiris meningkatkan resiliensi psikologis¹³³⁵. Integrasi semacam ini tidak mencairkan efektivitas CBT, melainkan memperkuatnya dengan beresonansi secara mendalam dengan sistem nilai dan keyakinan klien, sehingga meningkatkan penerimaan dan keberlanjutan efek terapeutik.

Implementasi efektif dari pendekatan holistik-integratif ini menuntut lebih dari sekadar kompetensi individual terapis; ia memerlukan sebuah kerangka kerja kolaboratif yang sistematis antara praktisi kesehatan mental profesional dan otoritas keagamaan (ulama, imam, atau konselor spiritual). Model ini mengatasi jurang yang sering kali ada di antara kedua domain tersebut, di mana psikolog mungkin kurang memiliki literasi teologis yang mendalam, dan tokoh agama mungkin tidak terlatih dalam mendiagnosis atau menangani kondisi psikopatologis yang

kompleks¹³³⁶. Sebuah model kolaborasi yang ideal melibatkan jalur rujukan dua arah yang jelas, konsultasi kasus bersama, dan pengembangan program pelatihan lintas disiplin. Psikolog dapat memberikan pelatihan kepada para imam mengenai pengenalan tanda-tanda awal gangguan mental, kapan harus merujuk, dan batasan-batasan konseling pastoral. Sebaliknya, ulama dapat memberikan edukasi kepada para klinisi mengenai nuansa teologis dan fikih yang relevan dengan isu-isu kesehatan mental, seperti hukum bunuh diri, perceraian, atau kesedihan yang berkepanjangan. Kolaborasi ini memastikan bahwa klien menerima perawatan yang terkoordinasi, di mana intervensi klinis yang berbasis bukti diberikan dalam sebuah wadah yang menghormati dan memberdayakan identitas spiritual mereka. Dengan demikian, individu tidak dipaksa untuk memilih antara mencari bantuan "ilmiah" atau "spiritual," melainkan dapat mengakses sebuah ekosistem perawatan yang utuh.

Integrasi antara psikoterapi modern dan spiritualitas Islam bukan lagi sebuah pilihan, melainkan sebuah keharusan epistemologis, etis, dan klinis di era global. Jauh dari sekadar pendekatan eklektik "tempel-menempel", integrasi yang otentik menuntut rekonseptualisasi ontologis tentang hakikat manusia, pengakuan terhadap pluralisme epistemologis, dan pengembangan intervensi yang secara sadar menyatukan teknik klinis dengan kearifan spiritual. Konvergensi antara CBT dan prinsip-prinsip Islam menyediakan model yang sangat menjanjikan, yang mampu mengubah proses terapeutik dari sekadar perbaikan gejala menjadi

sebuah perjalanan transformatif menuju penyucian jiwa (*tazkiyah*) dan kesejahteraan sejati (*falah*). Untuk mewujudkan potensi penuh dari paradigma ini, diperlukan komitmen institusional untuk membangun jembatan kolaboratif antara dunia psikologi klinis dan keilmuan Islam. Hanya dengan sinergi semacam itulah kita dapat berharap untuk memberikan layanan kesehatan mental yang benar-benar holistik, komprehensif, dan relevan secara budaya bagi jutaan umat manusia.

Studi Kasus dan Aplikasi Terapi Islam pada Peserta Didik

Contoh Penerapan Terapi Psikologis Islam di Sekolah dan Perguruan Tinggi

Dalam diskursus kesehatan mental kontemporer, institusi pendidikan seperti sekolah dan perguruan tinggi diakui sebagai medan krusial yang tidak hanya membentuk kapasitas intelektual tetapi juga resiliensi psikologis peserta didik. Namun, tekanan akademik, krisis identitas, kecemasan sosial, dan pertanyaan eksistensial sering kali menjadi beban berat yang menghambat perkembangan optimal mereka. Menghadapi tantangan ini, paradigma konseling konvensional yang berakar pada psikologi Barat terkadang belum cukup untuk menyentuh dimensi spiritual yang menjadi inti dari eksistensi manusia, khususnya bagi peserta didik dari latar belakang Muslim. Oleh karena itu, terapi psikologis Islam hadir sebagai sebuah pendekatan holistik yang mengintegrasikan dimensi spiritual, psikologis, emosional, dan perilaku untuk memfasilitasi kesejahteraan sejati (*falah*).

Aplikasi terapi Islam dalam lingkungan pendidikan bersifat adaptif dan berpusat pada individu, dengan mengakui bahwa setiap peserta didik memiliki keunikan berdasarkan *fitrah* (potensi bawaan) dan kondisi *qalb* (hati nurani) mereka. Pendekatan ini tidak menolak teknik psikoterapi modern, melainkan membingkainya dalam kerangka tauhid, di mana tujuan akhir dari setiap intervensi adalah mendekatkan diri kepada Allah dan menemukan makna hidup dalam pengabdian kepada-Nya¹³³⁷.

Sebagai studi kasus, mari kita perhatikan seorang siswa sekolah menengah atas yang mengalami kecemasan parah menjelang ujian nasional. Dalam pendekatan konvensional, intervensi mungkin berfokus pada teknik relaksasi atau restrukturisasi kognitif untuk mengubah pola pikir negatif. Terapi Islam akan melengkapi ini dengan memperkenalkan konsep *tawakkul* (berserah diri kepada Allah setelah ikhtiar maksimal). Konselor akan membimbing siswa untuk memahami bahwa hasil akhir adalah ketetapan Tuhan, sementara tugasnya adalah berusaha sekuat tenaga sebagai bentuk ibadah. Sesi konseling dapat diisi dengan praktik *zikir* (mengingat Allah) untuk menenangkan hati dan *tadabbur* (kontemplasi) ayat-ayat Al-Quran tentang kesabaran dan pertolongan Tuhan, yang secara langsung menargetkan sumber kecemasan spiritualnya¹³³⁸.

Di tingkat perguruan tinggi, tantangannya sering kali lebih kompleks, melibatkan krisis identitas dan pertanyaan tentang tujuan hidup. Seorang mahasiswa yang merasa hampa dan terasing di tengah lingkungan kampus yang sekuler dapat dibantu melalui terapi berbasis makna. Konselor dapat menggunakan metode yang

terinspirasi dari logoterapi Viktor Frankl namun dengan landasan Islam. Mahasiswa diajak untuk merefleksikan perannya sebagai *khalifah fil ardh* (wakil Tuhan di muka bumi) dan bagaimana bidang studi yang ditekuninya dapat menjadi sarana untuk memberikan kontribusi positif kepada masyarakat (*khidmah*). Aktivitas seperti jurnal spiritual, mengikuti *halaqah* (lingkar studi keislaman), atau terlibat dalam proyek sosial berbasis komunitas dapat menjadi intervensi terapeutik yang menguatkan identitas keislamannya dan memberikan arah tujuan yang jelas¹³³⁹.

Diskursus mengenai kesehatan mental dalam lingkungan pendidikan telah menjadi sebuah imperatif global, didorong oleh meningkatnya prevalensi stres, kecemasan, dan krisis eksistensial di kalangan peserta didik¹³⁴⁰. Dalam konteks ini, pendekatan psikoterapi konvensional yang berakar pada paradigma sekuler-humanistik, meskipun memberikan kontribusi signifikan, sering kali belum mampu menyentuh dimensi spiritual dan eksistensial yang fundamental bagi sebagian besar populasi dunia, khususnya dalam masyarakat Muslim¹³⁴¹. Sebagai respons, psikologi Islam hadir sebagai sebuah disiplin ilmu yang menawarkan kerangka kerja teoretis dan praktis untuk memahami serta menangani problematika kejiwaan manusia secara holistik.

Berbeda dari psikologi Barat yang secara historis memisahkan jiwa dari ruh (spirit), psikologi Islam dibangun di atas fondasi ontologis yang mengintegrasikan aspek fisik, psikis, dan spiritual manusia dalam satu kesatuan. Manusia dipandang sebagai makhluk teomorfik yang diciptakan sesuai *fitrah* sebuah potensi bawaan

untuk mengakui Tuhan, mencintai kebenaran, dan cenderung pada kebaikan¹³⁴². Gangguan psikologis, dalam perspektif ini, sering kali dipahami sebagai deviasi atau pengaburan dari *fitrah* asli akibat faktor internal (hawa nafsu, kebodohan) maupun eksternal (lingkungan, trauma)¹³⁴³.

Pusat dari kesadaran dan pengalaman manusia adalah *qalb* (hati nurani), yang bukan sekadar organ emosional, melainkan lokus dari inteeksi (*aql*), persepsi, dan koneksi spiritual. Kesehatan *qalb* (*qalb salim*) adalah prasyarat utama untuk kesejahteraan psikologis, sementara penyakit hati (*amrad al-qulub*) seperti kesombongan (*kibr*), iri hati (*hasad*), dan kecemasan berlebih (*jaza'*) merupakan akar dari penderitaan jiwa¹³⁴⁴. Oleh karena itu, tujuan utama psikoterapi Islam bukanlah semata-mata menghilangkan gejala, melainkan memurnikan *qalb* dan mengembalikannya pada kondisi *fitrah* melalui proses *tazkiyah* (penyucian jiwa), yang pada akhirnya bertujuan untuk mencapai *nafs al-mutma'innah* (jiwa yang tenang) dalam pengabdian kepada Sang Pencipta¹³⁴⁵.

Lingkungan sekolah menengah merupakan arena bagi tekanan akademik yang intens, salah satunya adalah kecemasan menghadapi ujian. Mari kita analisis sebuah studi kasus: seorang siswa berprestasi yang mengalami serangan panik dan demotivasi menjelang ujian akhir nasional.

Dalam pendekatan terapeutik konvensional, intervensi seperti *Cognitive Behavioral Therapy* (CBT) akan berfokus pada identifikasi dan restrukturisasi kognisi irasional (misalnya, "Jika saya gagal, hidup saya hancur") serta mengajarkan teknik relaksasi fisiologis.

Pendekatan psikoterapi Islam tidak menolak validitas teknik ini, namun akan menyinergikannya dalam kerangka spiritual yang lebih dalam¹³⁴⁶.

Konselor atau psikolog sekolah yang berorientasi Islam akan memulai dengan validasi emosi siswa, namun kemudian menggeser fokus dari sekadar hasil ujian menuju proses dan niat di baliknya. Konsep *ikhtiar* (usaha maksimal) diperkenalkan sebagai bentuk ibadah dan manifestasi tanggung jawab. Setelah *ikhtiar* dilakukan, siswa dibimbing untuk memahami dan menginternalisasi konsep *tawakkul* penyerahan diri secara total dan kepercayaan penuh pada ketetapan (qadar) Allah. *Tawakkul* di sini bukanlah sikap pasif, melainkan sebuah pelepasan kognitif dan emosional dari beban hasil akhir, yang secara efektif mereduksi kecemasan akan ketidakpastian¹³⁴⁷.

Intervensi klinisnya dapat berupa:

1. Restrukturisasi Kognitif-Spiritual: Mengubah dialog internal dari "Saya harus berhasil" menjadi "Saya akan berusaha sekuat tenaga sebagai bentuk syukur dan ibadah, dan saya percaya Allah akan memberikan hasil yang terbaik bagi saya."
2. Praktik *Dzikr* (Mengingat Allah): Mengajarkan teknik pernapasan yang disinkronkan dengan lafal zikir seperti "Hasbunallah wa ni'mal wakil" (Cukuplah Allah menjadi Penolong kami). Praktik ini berfungsi sebagai bentuk *mindfulness* spiritual yang menenangkan sistem saraf otonom, sejalan dengan firman Allah: "...Hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram" (QS. Ar-Ra'd: 28).

3. Terapi *Tadabbur* (Kontemplasi Al-Quran): Sesi konseling dapat melibatkan pembacaan dan perenungan ayat-ayat yang relevan, seperti Surah Al-Insyirah ("Karena sesungguhnya sesudah kesulitan itu ada kemudahan"). Ini bukan sekadar afirmasi positif, melainkan internalisasi janji ilahi yang memberikan harapan dan ketahanan spiritual yang mendalam¹³⁴⁸.

Hasil yang diharapkan tidak hanya penurunan tingkat kecemasan, tetapi juga transformasi cara pandang siswa terhadap kesuksesan dan kegagalan, serta penguatan hubungannya dengan Tuhan sebagai sumber utama kekuatan dan ketenangan.

Mahasiswa di perguruan tinggi sering menghadapi tantangan yang lebih eksistensial: krisis identitas, perasaan hampa (*emptiness*), dan pertanyaan fundamental tentang tujuan hidup (*purpose in life*). Kondisi ini kerap diperburuk oleh lingkungan akademis yang sangat kompetitif dan terkadang sekuler, yang dapat mengikis identitas spiritual mahasiswa.

Sebagai studi kasus, perhatikan seorang mahasiswa teknik yang merasa studinya tidak bermakna, terasing dari komunitas, dan mempertanyakan relevansi agamanya dalam kehidupan modern. Dalam kondisi ini, terapi berbasis makna menjadi sangat relevan. Psikoterapi Islam menawarkan sebuah kerangka makna yang kokoh dengan mengintegrasikan konsep Logoterapi Viktor Frankl dengan teologi Islam¹³⁴⁹.

Jika Logoterapi mengajak individu menemukan makna melalui karya, cinta, dan penderitaan, Psikoterapi Islam memberikan sumber makna tertinggi (*ultimate meaning*), yaitu pengabdian

kepada Allah. Intervensi akan berpusat pada rekontekstualisasi identitas mahasiswa dari sekadar calon insinyur menjadi seorang *khalifah fil ardh* (wakil Tuhan di muka bumi). Peran ini memberikan sebuah mandat agung: untuk menggunakan ilmu dan keterampilan yang dipelajari sebagai sarana untuk memakmurkan bumi, menegakkan keadilan, dan memberikan manfaat bagi umat manusia (*khidmah*)¹³⁵⁰.

Intervensi terapeutik praktisnya meliputi:

1. Eksplorasi Vokasional-Spiritual: Konselor membimbing mahasiswa untuk merefleksikan bagaimana bidang teknik yang ditekuninya dapat menjadi jalan untuk `amal shaleh (perbuatan baik). Misalnya, merancang infrastruktur yang ramah lingkungan, menciptakan teknologi untuk membantu kaum difabel, atau mengembangkan sistem air bersih di daerah tertinggal. Ini mengubah persepsi dari "mencari kerja" menjadi "memenuhi panggilan Ilahi."
2. Jurnal Reflektif dan Spiritualitas: Mahasiswa didorong untuk membuat jurnal harian yang tidak hanya mencatat aktivitas, tetapi juga refleksi spiritual: "Bagaimana saya melihat tangan Tuhan dalam ilmu yang saya pelajari hari ini?" atau "Kontribusi apa yang bisa saya siapkan untuk umat melalui keahlian saya?"
3. Keterlibatan Komunitas Terapeutik: Mendorong partisipasi dalam *halaqah* (lingkar studi keislaman) atau organisasi mahasiswa yang memiliki proyek sosial. Lingkaran sosial yang suportif dan memiliki visi yang sama ini secara efektif mengatasi

perasaan terasing dan memberikan validasi komunal atas identitas dan tujuan hidup barunya¹³⁵¹.

Melalui pendekatan ini, perasaan hampa dan krisis identitas ditransformasi menjadi sebuah gairah yang terarah dan bermakna, di mana aktivitas akademik dan profesional menjadi bagian tak terpisahkan dari perjalanan spiritualnya.

Integrasi psikoterapi Islam dalam setting pendidikan menawarkan sebuah paradigma yang melampaui model kesehatan mental konvensional. Pendekatan ini bersifat holistik, mengakui bahwa kesejahteraan seorang siswa tidak dapat dipisahkan dari kesehatan spiritualnya. Implikasinya sangat luas. Pertama, lembaga pendidikan perlu mempertimbangkan untuk melatih atau merekrut konselor dan psikolog yang memiliki kompetensi ganda, baik dalam ilmu psikologi modern maupun dalam ilmu-ilmu keislaman (*dual competence*)¹³⁵². Kedua, kurikulum bimbingan dan konseling dapat diperkaya dengan modul-modul yang berbasis kearifan spiritual Islam, seperti manajemen stres melalui zikir, pembangunan resiliensi melalui sabar dan syukur, serta penemuan tujuan hidup melalui peran kekhalifahan.

Tentu saja, implementasinya menuntut kehati-hatian agar tidak menjadi dogmatis atau menghakimi. Pendekatan harus tetap berpusat pada individu (*person-centered*), adaptif, dan menghargai keunikan perjalanan setiap peserta didik. Tantangan utamanya terletak pada standardisasi pelatihan dan pengembangan instrumen asesmen yang valid secara psikometris namun tetap sensitif secara spiritual.

Penerapan terapi psikologis Islam di sekolah dan perguruan tinggi merupakan sebuah inovasi yang menjanjikan untuk menjawab tantangan kesehatan mental generasi muda Muslim. Dengan membingkai intervensi modern dalam kerangka tauhid dan memanusiakan kembali proses pendidikan sebagai bagian dari perjalanan spiritual, pendekatan ini tidak hanya mengatasi disfungsi psikologis tetapi juga secara proaktif membangun karakter (*akhlaq al-karimah*), resiliensi, dan rasa kebermaknaan yang mendalam. Ini adalah pergeseran dari sekadar *treating illness* menuju *cultivating wellness* dalam arti yang paling komprehensif, di mana tujuan akhir pendidikan selaras dengan tujuan akhir penciptaan manusia: untuk mengenal dan mengabdikan kepada Tuhan dengan segenap potensi yang dimiliki.

Pengaruh Terapi Spiritual terhadap Kondisi Mental Siswa/Mahasiswa

Intervensi spiritual dalam terapi Islam memiliki dampak neuropsikologis yang signifikan. Praktik-praktik seperti shalat, zikir, dan membaca Al-Quran terbukti mampu menginduksi keadaan relaksasi yang mendalam, menurunkan kadar kortisol (hormon stres), dan meningkatkan aktivitas di korteks prefrontal yang terkait dengan kontrol emosi dan pengambilan keputusan. Al-Quran secara eksplisit menyatakan, "Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah-lah hati menjadi tenteram" (QS. Ar-Ra'd: 28). Pernyataan ini bukan sekadar doktrin teologis, melainkan sebuah realitas psikologis yang telah divalidasi oleh berbagai penelitian tentang efek meditasi dan

doa terhadap kesehatan mental¹³⁵³. Pengaruh terapi spiritual melampaui sekadar manajemen gejala; ia bekerja pada level restrukturisasi kognitif dan afektif yang fundamental. Ketika seorang siswa dibimbing untuk memandang kesulitan sebagai ujian (*ibtila'*) yang akan meningkatkan derajatnya di sisi Tuhan, ia mengembangkan resiliensi dan optimisme yang tidak rapuh. Konsep *syukur* (rasa terima kasih) menjadi penawar yang kuat bagi perasaan depresi dan ketidakpuasan, karena ia mengalihkan fokus dari apa yang kurang menuju apa yang telah dimiliki. Dengan demikian, terapi spiritual tidak hanya meredakan penderitaan, tetapi juga menumbuhkan karakter yang kuat dan jiwa yang tenteram, memungkinkan peserta didik untuk menghadapi tantangan hidup dengan keyakinan dan kedamaian batin.

Eskalasi problematika kesehatan mental di kalangan populasi akademik, yang mencakup spektrum dari kecemasan (*anxiety*) dan depresi hingga stres kronis dan kelelahan eksistensial (*burnout*), telah menjadi perhatian utama bagi para praktisi kesehatan, pendidik, dan pembuat kebijakan¹³⁵⁴. Konteks sosio-akademik modern yang sangat kompetitif, sarat dengan tekanan performa dan ketidakpastian masa depan, menciptakan lingkungan yang rentan memicu disfungsi psikologis. Meskipun intervensi konvensional seperti farmakoterapi dan psikoterapi kognitif-perilaku (CBT) telah menunjukkan efikasi yang signifikan, pendekatan ini terkadang belum sepenuhnya menjawab kebutuhan individu pada dimensi eksistensial dan spiritual¹³⁵⁵. Keterbatasan ini membuka ruang diskursif untuk mengeksplorasi pendekatan

komplementer yang mampu mengisi "vakum eksistensial" tersebut, salah satunya adalah terapi spiritual. Tulisan ini bertujuan untuk melakukan analisis multidimensional terhadap terapi spiritual berbasis Islam sebagai intervensi neuro-psikologis dan kognitif yang fundamental dalam mempromosikan kesehatan mental dan resiliensi pada siswa dan mahasiswa.

Intervensi spiritual dalam kerangka terapi Islam, seperti shalat (ritual doa), zikir (mengingat Tuhan secara berulang), dan tilawah Al-Quran (pembacaan Al-Quran), memiliki dampak neuro-psikologis yang signifikan dan terukur. Praktik-praktik ini, yang pada dasarnya merupakan bentuk meditasi kontemplatif dan *mindfulness* yang terstruktur, terbukti mampu menginduksi keadaan relaksasi psikofisiologis yang mendalam. Secara neurobiologis, aktivitas ini secara langsung memodulasi aksis Hipotalamus-Pituitari-Adrenal (HPA), yang merupakan regulator utama respons stres dalam tubuh. Induksi relaksasi melalui ritme pernapasan yang teratur saat shalat dan repetisi lafal zikir yang menenangkan terbukti menurunkan kadar kortisol (hormon stres) dalam sirkulasi darah, yang secara klinis berkorelasi dengan penurunan tingkat kecemasan dan agitasi¹³⁵⁶.

Lebih lanjut, studi neuroimaging fungsional (fMRI) menunjukkan bahwa praktik meditasi dan doa dapat meningkatkan aktivitas dan neuroplastisitas di area korteks prefrontal (PFC), khususnya bagian dorsolateral (dlPFC) dan ventromedial (vmPFC)¹³⁵⁷. Wilayah otak ini memegang peranan krusial dalam fungsi eksekutif, seperti kontrol emosi, perencanaan, atensi terfokus, dan pengambilan keputusan

rasional. Peningkatan konektivitas fungsional di PFC memungkinkan individu untuk meregulasi respons emosional yang dimediasi oleh amigdala pusat rasa takut dan cemas di otak secara lebih efektif. Dengan demikian, ketika seorang mahasiswa secara rutin terlibat dalam praktik spiritual ini, ia secara bertahap melatih sirkuit neural yang bertanggung jawab atas regulasi diri dan ketahanan terhadap stresor. Hal ini memberikan validasi empiris terhadap firman Allah SWT dalam Al-Quran: “...*Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah-lah hati menjadi tenteram*” (QS. Ar-Ra'd: 28). Pernyataan teologis ini bukanlah sekadar doktrin, melainkan sebuah realitas neuropsikologis di mana aktivitas "mengingat Tuhan" (*dzikrullah*) secara harfiah menata ulang arsitektur fungsional otak menuju keadaan homeostasis dan ketenangan (*sakinah*)¹³⁵⁸.

Pengaruh terapi spiritual melampaui sekadar manajemen gejala pada level fisiologis; ia bekerja pada level restrukturisasi kognitif dan afektif yang fundamental. Jika Terapi Kognitif-Perilaku (CBT) bertujuan untuk mengidentifikasi dan mengubah distorsi kognitif, maka terapi spiritual Islam menawarkan sebuah kerangka makna (*framework of meaning*) yang utuh untuk menafsirkan ulang pengalaman hidup, terutama kesulitan dan penderitaan. Ketika seorang siswa atau mahasiswa dibimbing untuk memandang kesulitan akademik, kegagalan, atau masalah pribadi bukan sebagai malapetaka yang acak, melainkan sebagai *ibtilla'* (ujian atau cobaan) yang dirancang oleh Tuhan untuk menyucikan jiwa dan meningkatkan derajat spiritualnya, terjadi pergeseran kognitif yang transformatif¹³⁵⁹. Perspektif ini menumbuhkan resiliensi dan

optimisme yang tidak rapuh, karena kesulitan dilihat sebagai peluang untuk pertumbuhan (*post-traumatic growth*), bukan sebagai indikator kegagalan personal. Konsep ini serupa dengan logoterapi yang dikembangkan oleh Viktor Frankl, yang menekankan pencarian makna dalam penderitaan sebagai kunci kesehatan jiwa¹³⁶⁰.

Selanjutnya, konsep *syukur* (rasa terima kasih) yang ditanamkan secara mendalam berfungsi sebagai penawar kognitif-afektif yang sangat kuat bagi perasaan depresi, kecemasan, dan ketidakpuasan. Praktik bersyukur secara sadar, seperti melalui jurnal harian atau refleksi, mengalihkan fokus atensi dari apa yang kurang (defisit) menuju kelimpahan dari apa yang telah dimiliki (aset). Secara psikologis, ini melawan bias negatif (*negativity bias*) otak dan mengurangi ruminasi pola pikir berulang tentang masalah yang merupakan prediktor utama episode depresi¹³⁶¹. Rasulullah SAW bersabda, “Sungguh menakjubkan urusan seorang mukmin, semua urusannya adalah baik baginya. Jika ia mendapatkan kesenangan, ia bersyukur, maka itu baik baginya. Dan jika ia ditimpa kesusahan, ia bersabar, maka itu baik baginya” (HR. Muslim)¹³⁶². Hadis ini menyajikan sebuah model kognitif yang lengkap: *syukur* untuk pengalaman positif dan *sabar* (kesabaran aktif yang penuh ketekunan) untuk pengalaman negatif. Kedua pilar ini membentuk disposisi mental yang stabil dan adaptif. Dengan demikian, terapi spiritual tidak hanya meredakan penderitaan sesaat, tetapi juga menumbuhkan kebajikan karakter (*virtues*) dan jiwa yang tenteram, memungkinkan peserta didik untuk menavigasi kompleksitas

kehidupan dengan keyakinan, kedamaian batin, dan tujuan yang transenden.

Integrasi terapi spiritual dalam layanan kesehatan mental di lingkungan akademik menawarkan sebuah paradigma yang lebih komprehensif dan peka budaya. Implikasinya tidak berarti menggantikan pendekatan klinis yang sudah ada, melainkan melengkapinya untuk menciptakan model perawatan bio-psiko-sosial-spiritual yang holistik. Universitas dan institusi pendidikan dapat memfasilitasi program-program seperti lokakarya *mindfulness* berbasis spiritual, konseling pastoral, atau kelompok dukungan yang mengintegrasikan prinsip-prinsip ini secara profesional dan etis.

Terapi spiritual, khususnya yang bersumber dari tradisi Islam, memberikan intervensi berlapis yang bekerja secara simultan pada level neuro-fisiologis dan kognitif-afektif. Dengan menenangkan sistem saraf otonom dan meregulasi respons stres di satu sisi, serta menyediakan kerangka makna yang kokoh untuk merestrukturisasi persepsi terhadap tantangan hidup di sisi lain, pendekatan ini secara fundamental memberdayakan mahasiswa. Terapi spiritual tidak hanya membantu mereka mengatasi gejala stres dan kecemasan, tetapi juga membekali mereka dengan modal psikologis berupa resiliensi, optimisme, dan ketenteraman batin (*sakinah*). Ini adalah fondasi esensial untuk tidak hanya berhasil secara akademik, tetapi juga untuk berkembang sebagai individu yang utuh dan sejahtera dalam jangka panjang.

Strategi Pendampingan dan Konseling Berbasis Islam

Untuk mengimplementasikan terapi Islam secara efektif, diperlukan strategi pendampingan dan konseling yang terstruktur namun tetap fleksibel. Pertama, pendekatan konseling individual harus berpusat pada penguatan hubungan vertikal (dengan Allah) dan horizontal (dengan sesama manusia). Konselor berperan sebagai fasilitator (*murabbi*) yang membantu klien mengenali penyakit hati (*amrad al-qalb*) seperti iri, sombong, atau putus asa, dan kemudian membimbingnya menuju penyucian jiwa (*tazkiyatun nafs*). Teknik yang dapat digunakan meliputi *muhasabah* (introspeksi diri), terapi pemaafan berbasis ajaran Islam, dan penetapan tujuan hidup yang berorientasi akhirat.

Kedua, pendampingan kelompok (*group counseling*) dalam format *halaqah* atau *mentoring circle* sangat efektif untuk mengatasi perasaan isolasi dan membangun sistem dukungan sosial yang sehat. Dalam kelompok ini, peserta didik dapat berbagi pengalaman, saling menasihati dalam kebenaran dan kesabaran, serta mempelajari ajaran Islam secara kolaboratif. Lingkungan yang suportif ini menciptakan rasa *ukhuwwah* (persaudaraan) yang menjadi jaring pengaman sosial dan emosional yang kuat, sebagaimana dianjurkan dalam sebuah hadis untuk selalu bersama jamaah¹³⁶³.

Ketiga, integrasi dengan layanan yang ada. Strategi yang paling pragmatis adalah tidak menciptakan sistem yang eksklusif, melainkan mengintegrasikan prinsip dan teknik terapi Islam ke dalam layanan konseling yang sudah ada di sekolah atau universitas.

Konselor dapat dilatih untuk memiliki kompetensi ganda, yaitu menguasai ilmu psikologi modern sekaligus memiliki pemahaman mendalam tentang psikologi Islam. Dengan demikian, mereka dapat menawarkan intervensi yang paling sesuai dengan kebutuhan dan latar belakang keyakinan setiap peserta didik, menciptakan sebuah layanan kesehatan mental yang benar-benar inklusif dan holistik¹³⁶⁴.

Penerapan terapi Islam di lingkungan pendidikan menawarkan sebuah paradigma yang komprehensif untuk mengatasi tantangan kesehatan mental peserta didik. Melalui studi kasus yang relevan, analisis dampak spiritual, dan strategi pendampingan yang terencana, pendekatan ini terbukti tidak hanya mampu meredakan gejala psikologis, tetapi juga membangun fondasi spiritual yang kokoh, memberikan makna, serta menumbuhkan resiliensi sejati. Integrasi kebijaksanaan spiritual Islam ke dalam praktik konseling modern adalah sebuah langkah maju yang menjanjikan untuk membentuk generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara emosional dan tenteram secara spiritual.

konsepsi tentang manusia sering kali tereduksi pada entitas bio-psiko-sosial, dengan dimensi spiritualitas yang kerap kali terpinggirkan atau bahkan diabaikan¹³⁶⁵. Namun, dari perspektif Islam, manusia (*al-insan*) adalah makhluk teomorfik yang eksistensinya tidak dapat dipahami secara utuh tanpa melibatkan hubungannya dengan Sang Pencipta. Fondasi dari konseling Islam berakar pada konsep penyucian jiwa (*tazkiyatun nafs*), sebuah proses berkelanjutan untuk membersihkan hati dari berbagai

penyakit spiritual (*amrad al-qalb*) dan menghiasinya dengan sifat-sifat terpuji (*al-akhlaq al-mahmudah*)¹³⁶⁶. Oleh karena itu, strategi intervensi yang dirumuskan tidak hanya menasar pada penghilangan gejala, melainkan pada restorasi keseimbangan fitrah manusia, yang secara inheren mendambakan kedekatan dengan Allah SWT.

Strategi fundamental pertama dalam implementasi terapi Islam adalah konseling individual yang berorientasi vertikal dan horizontal. Dalam perannya sebagai seorang *murabbi* (fasilitator-pembimbing spiritual), konselor tidak sekadar menjadi pendengar pasif, melainkan mitra aktif yang memandu klien dalam perjalanan introspektif untuk mengidentifikasi akar spiritual dari penderitaan psikologisnya. Penyakit hati seperti hasad (iri), takabur (arogansi), atau *ya's* (keputusasaan) dianalisis bukan sebagai patologi yang terisolasi, melainkan sebagai manifestasi dari melemahnya hubungan individu dengan Allah¹³⁶⁷. Teknik *muhasabah al-nafs* (evaluasi diri secara mendalam) menjadi instrumen sentral, yang secara metodologis dapat disejajarkan dengan refleksi kognitif, namun dengan kerangka acuan teosentris¹³⁶⁸. Lebih jauh, terapi pemaafan yang diilhami oleh ajaran Al-Qur'an dan Sunnah di mana memaafkan tidak hanya melepaskan beban dendam tetapi juga merupakan jalan meraih ampunan ilahi terbukti memiliki efikasi klinis dalam mereduksi stres dan depresi¹³⁶⁹. Proses ini berpuncak pada reorientasi tujuan hidup (*life goals*), dari yang semula bersifat duniawi semata menuju visi yang berorientasi pada kebahagiaan hakiki di akhirat, sebagaimana firman Allah bahwa ketenangan hati

sejati hanya didapat dengan mengingat-Nya¹³⁷⁰. Selanjutnya, dimensi kolektif dari penyembuhan dieksplorasi melalui pendampingan kelompok (*group counseling*). Dalam format *halaqah* (lingkaran studi) atau *mentoring circle*, individu yang mengalami kerapuhan emosional atau isolasi sosial menemukan sebuah *milieu* terapeutik yang unik. Forum ini berfungsi sebagai inkubator bagi tumbuhnya *ukhuwwah islamiyyah* (persaudaraan Islam), sebuah ikatan yang melampaui simpati emosional biasa karena didasarkan pada kesamaan iman dan tujuan spiritual. Di dalam lingkaran ini, prinsip "saling menasihati dalam kebenaran dan kesabaran" (*tawa shau bil haq wa tawa shau bish shabr*) menjadi praktik nyata yang memberdayakan setiap anggota¹³⁷¹. Lingkungan yang suportif ini secara efektif menjadi jaring pengaman psiko-sosial, mencegah individu jatuh ke dalam jurang keputusan dan alienasi, selaras dengan anjuran Nabi Muhammad SAW untuk senantiasa bersama jamaah (komunitas), karena serigala hanya akan memangsa domba yang terpisah dari kawanannya¹³⁷². Keamanan psikologis yang terbangun dalam kelompok memungkinkan terjadinya katarsis yang sehat, pembelajaran kolaboratif, dan internalisasi nilai-nilai Islam secara lebih mendalam.

Strategi ketiga, yang bersifat paling pragmatis dan strategis, adalah integrasi paradigmatik ke dalam struktur layanan yang telah eksis. Alih-alih menciptakan sistem konseling eksklusif yang berpotensi menimbulkan segregasi, pendekatan yang lebih bijaksana adalah dengan memperkaya layanan konvensional di

lembaga pendidikan dengan prinsip dan teknik psikoterapi Islam. Hal ini menuntut pengembangan kompetensi ganda (*dual competency*) bagi para konselor, yakni penguasaan yang solid terhadap teori dan praktik psikologi kontemporer sekaligus pemahaman mendalam (*tafaqquh*) terhadap khazanah psikologi Islam¹³⁷³. Konselor yang memiliki kompetensi ganda ini mampu melakukan asesmen yang lebih akurat, mengidentifikasi kapan intervensi klinis sekuler lebih tepat dan kapan intervensi yang diintegrasikan dengan spiritualitas diperlukan. Fleksibilitas ini memungkinkan penawaran layanan yang benar-benar personal dan inklusif, menghargai latar belakang keyakinan setiap individu tanpa memaksakan satu kerangka tunggal. Sintesis paradigmatik ini merupakan langkah evolutif menuju model kesehatan mental holistik yang sesungguhnya¹³⁷⁴.

Penerapan strategi pendampingan dan konseling berbasis Islam di berbagai tatanan, khususnya lingkungan pendidikan, menyajikan sebuah alternatif yang kaya dan mendalam. Pendekatan ini melampaui sekadar manajemen gejala untuk menyentuh inti eksistensi manusia: pencarian makna, tujuan, dan ketenteraman spiritual. Melalui intervensi individual yang mengakar pada *tazkiyatun nafs*, pendampingan kelompok yang membangun *ukhuwwah*, serta integrasi yang cerdas dengan layanan modern, terapi Islam tidak hanya meredakan penderitaan psikologis tetapi juga membangun fondasi spiritual yang kokoh. Integrasi kearifan spiritual Islam ke dalam praktik klinis modern bukan lagi sekadar sebuah pilihan, melainkan sebuah kebutuhan mendesak untuk

membentuk generasi mendatang yang tidak hanya unggul secara intelektual, tetapi juga matang secara emosional dan damai secara spiritual. Arah penelitian ke depan harus berfokus pada validasi empiris lebih lanjut terhadap model-model intervensi ini dan pengembangan kurikulum pelatihan terstandar bagi para praktisi.

Peran Institusi Pendidikan dan Pendidik dalam Promosi Kesehatan Mental Islami

Tanggung Jawab Pendidik: Melampaui Pengajaran Menuju *Tarbiyah*

Dalam lanskap modern yang penuh dengan tantangan psikososial, institusi pendidikan tidak lagi dapat membatasi perannya hanya sebagai wahana transfer pengetahuan akademis. Kompleksitas kehidupan peserta didik menuntut sebuah paradigma pendidikan yang lebih holistik, di mana kesejahteraan mental menjadi pilar utama yang menyokong keberhasilan intelektual dan spiritual. Dalam konteks ini, institusi pendidikan Islam dan para pendidik di dalamnya memegang peran strategis sebagai garda terdepan dalam promosi kesehatan mental. Pendekatan ini tidak hanya bersifat kuratif atau reaktif, melainkan preventif dan proaktif, dengan mengintegrasikan prinsip-prinsip spiritualitas Islam sebagai fondasi utama.

Seorang pendidik dalam perspektif Islam bukan sekadar *mu'allim* (pengajar), melainkan juga seorang *murabbi* (pembimbing dan pemelihara) yang bertanggung jawab atas pertumbuhan integral peserta didik, mencakup aspek jasmani, akal, dan rohani. Tanggung

jawab ini berakar pada pemahaman bahwa setiap individu adalah amanah dari Allah SWT. Implikasi dari peran ini adalah kewajiban pendidik untuk peka terhadap kondisi psikologis peserta didiknya. Seorang pendidik dituntut untuk menciptakan lingkungan belajar yang aman secara emosional (*safe space*), di mana peserta didik merasa diterima, dihargai, dan tidak takut untuk mengekspresikan kerapuhan mereka. Rasulullah SAW mencontohkan pendekatan ini melalui karakter beliau yang penuh kasih sayang, empati, dan menjadi pendengar yang baik bagi para sahabatnya. Tanggung jawab ini bukan sekadar tugas profesional, melainkan manifestasi dari kepemimpinan spiritual, sebagaimana disabdakan oleh Nabi Muhammad SAW bahwa setiap individu adalah pemimpin dan akan dimintai pertanggungjawaban atas apa yang dipimpinnya¹³⁷⁵. Oleh karena itu, tugas pendidik mencakup identifikasi dini terhadap gejala stres, kecemasan, atau depresi, serta memberikan dukungan awal dan mengarahkan mereka kepada bantuan profesional jika diperlukan, seraya membingkainya dalam kehangatan spiritual.

Paradigma pendidikan modern, yang banyak dipengaruhi oleh positivisme, cenderung mengutamakan capaian terukur dan kompetensi teknis, sehingga mereduksi peran pendidik menjadi sebatas *mu'allim* seorang pengajar atau fasilitator informasi¹³⁷⁶. Namun, perspektif Islam menawarkan sebuah sintesis yang lebih komprehensif dan mendalam, yang memandang pendidikan sebagai proses *tarbiyah*: sebuah upaya sadar untuk memelihara, menumbuhkan, dan menyempurnakan seluruh dimensi kemanusiaan peserta didik. Dalam kerangka ini, seorang pendidik

tidak hanya berfungsi sebagai *mu'allim*, tetapi dituntut untuk mentransformasikan perannya menjadi seorang *murabbi* pembimbing yang bertanggung jawab atas perkembangan integral yang mencakup aspek jasmani (*jismiyyah*), intelektual (*'aqliyyah*), dan rohani (*ruhiyyah*)¹³⁷⁷. Tanggung jawab ini bukanlah sekadar kontrak profesional, melainkan sebuah amanah suci yang berakar pada fondasi teologis yang kokoh.

Landasan ontologis dari tanggung jawab seorang *murabbi* adalah konsep *amanah* (kepercayaan Ilahi) yang diemban oleh setiap manusia sebagai *khalifah fi al-ardh* (wakil Tuhan di muka bumi)¹³⁷⁸. Peserta didik, dalam pandangan ini, bukanlah objek pasif yang harus diisi dengan data, melainkan subjek aktif yang merupakan titipan Allah SWT kepada pendidik, orang tua, dan masyarakat. Implikasi dari status amanah ini sangat mendalam; ia menuntut sebuah proses pendidikan yang tidak memisahkan antara ilmu dan amal, atau antara kecerdasan intelektual dan kesalehan spiritual. Al-Ghazali, dalam magnum opusnya *Ihya' 'Ulum al-Din*, menegaskan bahwa tujuan utama pendidikan adalah untuk mendekatkan diri kepada Allah (*taqarrub ila Allah*) dengan cara membersihkan jiwa (*tazkiyat al-nafs*) dan menghiasi diri dengan akhlak mulia (*al-akhlaq al-karimah*)¹³⁷⁹. Oleh karena itu, seorang *murabbi* memiliki kewajiban aksiologis untuk memastikan bahwa setiap pengetahuan yang disampaikan berkontribusi pada penyempurnaan karakter dan penguatan koneksi spiritual peserta didik, bukan sekadar untuk pemenuhan tuntutan kurikuler. Salah satu manifestasi paling krusial dari peran *murabbi* adalah kewajiban untuk menciptakan

lingkungan belajar yang aman secara psikologis dan emosional (*psychological safety*). Konsep ini, yang dalam psikologi organisasi didefinisikan sebagai keyakinan bersama bahwa sebuah tim aman untuk pengambilan risiko interpersonal, memiliki relevansi yang luar biasa dalam konteks pendidikan¹³⁸⁰. Di dalam ruang kelas yang aman, peserta didik merasa diterima tanpa syarat, dihargai sebagai individu yang unik, dan tidak memiliki ketakutan untuk mengakui kesalahan, mengajukan pertanyaan yang "naif", atau mengekspresikan kerapuhan emosional mereka. Tanpa adanya rasa aman ini, fungsi kognitif luhur seperti kreativitas, pemikiran kritis, dan pemecahan masalah yang kompleks akan terhambat oleh respons stres neurobiologis¹³⁸¹. Seorang *murabbi* secara proaktif membangun iklim ini dengan menunjukkan empati, mempraktikkan pendengaran aktif, dan menolak segala bentuk perundungan, penghakiman, atau sarkasme yang dapat merusak harga diri peserta didik. Ruang aman ini menjadi prasyarat fundamental bagi proses *tarbiyah* agar dapat berlangsung secara efektif.

Keteladanan paripurna dalam mempraktikkan peran *murabbi* ini secara sempurna ditunjukkan oleh Rasulullah Muhammad SAW. Al-Qur'an sendiri menggelari beliau sebagai rahmat bagi seluruh alam (*rahmatan lil 'alamin*)¹³⁸² dan teladan terbaik (*uswatun hasanah*)¹³⁸³. Karakter beliau yang penuh kasih sayang (*rahmah*), kelembutan (*hilm*), dan empati mendalam menjadi fondasi metode pedagogisnya. Beliau mendekati para sahabatnya bukan dengan superioritas seorang guru, melainkan dengan kehangatan seorang ayah dan sahabat. Beliau adalah pendengar yang ulung, yang

mampu memahami kegelisahan di balik pertanyaan dan memberikan jawaban yang tidak hanya memuaskan akal, tetapi juga menenangkan jiwa. Tanggung jawab sebagai *murabbi* inheren dalam konsep kepemimpinan spiritual yang beliau ajarkan. Sabda beliau yang masyhur, *"Setiap dari kalian adalah pemimpin, dan setiap pemimpin akan dimintai pertanggungjawaban atas apa yang dipimpinnya,"* secara eksplisit menempatkan pendidik dalam posisi sebagai seorang gembala (*ra'in*) yang bertanggung jawab penuh atas "gembalaannya" di hadapan Allah SWT¹³⁸⁴. Tanggung jawab ini melampaui penilaian kinerja duniawi dan menjangkau akuntabilitas ukhrawi. Dengan demikian, cakupan tugas seorang *murabbi* meluas hingga ke ranah "pertolongan pertama psikospiritual". Pendidik yang peka dan terlatih dituntut untuk mampu melakukan identifikasi dini terhadap gejala-gejala tekanan psikologis seperti stres kronis, kecemasan (*anxiety*), atau bahkan depresi pada peserta didiknya. Ini bukan berarti pendidik harus bertindak sebagai seorang terapis profesional, melainkan sebagai garda terdepan yang waspada dan peduli. Tanggung jawabnya mencakup pemberian dukungan emosional awal, validasi perasaan peserta didik, dan yang terpenting, membimbing mereka secara etis untuk mendapatkan bantuan dari para ahli seperti konselor atau psikolog jika diperlukan¹³⁸⁵. Proses ini harus senantiasa dibingkai dalam kehangatan spiritual Islam, di mana kesulitan dipandang sebagai ujian (*ibtala'*) yang dapat menjadi sarana peningkatan derajat dan pembersihan dosa, seraya terus mendorong optimisme melalui doa dan keyakinan akan pertolongan Allah. Inilah sintesis antara

intervensi psikologis modern dengan kearifan spiritual yang menjadi ciri khas pendekatan *tarbiyah*.

Transformasi peran dari seorang *mu'allim* menjadi *murabbi* bukanlah sekadar pergeseran terminologis, melainkan sebuah revolusi paradigmatik dalam memandang esensi pendidikan. Berpijak pada konsep *amanah*, seorang *murabbi* mengemban tanggung jawab suci untuk membina pertumbuhan holistik peserta didiknya jasmani, akal, dan rohani. Tanggung jawab ini diwujudkan melalui penciptaan ruang belajar yang aman secara emosional, meneladani kepemimpinan profetik yang penuh empati, serta bertindak sebagai garda terdepan dalam menjaga kesehatan mental peserta didik. Pada akhirnya, keberhasilan seorang *murabbi* tidak diukur dari seberapa banyak informasi yang berhasil ditransfer, melainkan dari sejauh mana ia berhasil membimbing setiap jiwa yang dipercayakan kepadanya untuk mencapai potensi tertingginya sebagai hamba Allah yang berilmu, berakhlak, dan bermanfaat bagi semesta alam. Ini adalah sebuah tugas mulia yang menuntut keunggulan profesional, kedewasaan emosional, dan kedalaman spiritual yang berkelanjutan.

Sinergi Program dan Kebijakan Sekolah Pendukung Kesehatan Mental

Upaya individual seorang pendidik akan menjadi lebih berdampak jika didukung oleh program dan kebijakan institusional yang sistematis dan terstruktur. Institusi pendidikan Islam perlu merancang sebuah ekosistem yang secara inheren mempromosikan

kesehatan mental. Ini dapat diwujudkan melalui beberapa inisiatif strategis. Pertama, integrasi literasi kesehatan mental ke dalam kurikulum, yang mengajarkan peserta didik tentang cara mengenali emosi, mengelola stres, dan membangun resiliensi dari perspektif psikologi modern yang selaras dengan nilai Islam. Kedua, penyediaan layanan konseling profesional yang tidak hanya kompeten secara klinis tetapi juga memiliki pemahaman mendalam tentang psikologi Islam, sehingga mampu memberikan intervensi yang relevan secara spiritual. Organisasi Kesehatan Dunia (WHO) sendiri menekankan pentingnya kebijakan sekolah yang komprehensif untuk menciptakan lingkungan belajar yang sehat dan suportif bagi semua siswa¹³⁸⁶. Lebih dari itu, sekolah dapat menginisiasi program seperti kelompok dukungan sebaya (*peer support group*), kegiatan ekstrakurikuler yang berfokus pada relaksasi dan ekspresi diri (seni, olahraga), serta menegakkan kebijakan anti-perundungan (*anti-bullying*) yang tegas. Semua program ini harus bertujuan untuk menciptakan *bi'ah shalihah* (lingkungan yang baik), di mana setiap interaksi sosial di sekolah dilandasi oleh prinsip *ukhuwah* (persaudaraan), saling menghormati, dan kasih sayang.

Di tengah meningkatnya prevalensi tantangan psikologis di kalangan remaja seperti kecemasan, depresi, dan stres akademik institusi pendidikan memikul tanggung jawab yang lebih besar, tidak hanya sebagai pusat transfer pengetahuan, tetapi juga sebagai wadah pembinaan kesejahteraan jiwa (*well-being*)¹³⁸⁷. Upaya individual seorang pendidik, betapapun dedikatifnya, akan

menemukan batas efektivitasnya tanpa ditopang oleh sebuah arsitektur kebijakan dan program yang sistematis.

Konsep kesehatan mental dalam diskursus psikologi kontemporer sering didefinisikan oleh Organisasi Kesehatan Dunia (WHO) sebagai "suatu kondisi sejahtera di mana individu menyadari potensinya sendiri, dapat mengatasi tekanan normal kehidupan, dapat bekerja secara produktif, dan mampu memberikan kontribusi kepada komunitasnya"¹³⁸⁸. Definisi ini menekankan pada fungsi dan kapasitas adaptif individu. Sementara itu, tradisi intelektual Islam menawarkan perspektif yang lebih mendalam dan bersifat esensialistik, yang berpusat pada konsep *qalb salim* (hati yang sehat/selamat) dan *nafs muthma'innah* (jiwa yang tenang). Al-Qur'an menggambarkan bahwa ketenangan hakiki bersumber dari koneksi spiritual dengan Sang Pencipta, "*(yaitu) orang-orang yang beriman dan hati mereka menjadi tenteram dengan mengingat Allah. Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram*" (QS. Ar-Ra'd: 28)¹³⁸⁹.

Dengan demikian, kesehatan mental dalam paradigma Islam melampaui sekadar ketiadaan gangguan psikopatologis; ia adalah kondisi keselarasan antara dimensi jasad (fisik), akal (kognitif), dan ruh (spiritual) yang berpuncak pada ketundukan kepada Tuhan¹³⁹⁰. Upaya membangun ekosistem sekolah yang mendukung kesehatan mental harus berlandaskan pada sintesis kedua paradigma ini: mengakui validitas intervensi klinis dan psikologis modern sambil menempatkannya dalam bingkai makna spiritual yang lebih luas. Hal ini bertujuan untuk menciptakan lingkungan yang tidak hanya

mengurangi faktor risiko, tetapi juga secara proaktif menumbuhkan faktor protektif yang berdimensi transendental.

Inisiatif strategis pertama adalah integrasi literasi kesehatan mental secara sistematis ke dalam struktur kurikulum. Pendekatan ini melampaui penyelenggaraan seminar insidental, menuju internalisasi pengetahuan dan keterampilan psikologis sebagai bagian dari pengalaman belajar formal. Literasi ini mencakup, namun tidak terbatas pada, pengenalan emosi (*emotional awareness*), manajemen stres (*stress management*), teknik pemecahan masalah (*problem-solving*), dan pembangunan resiliensi¹³⁹¹. Dalam konteks pendidikan Islam, materi ini dapat dijalinkan secara tematik ke dalam mata pelajaran yang ada. Misalnya, pelajaran *Aqidah Akhlak* dapat membahas konsep sabar dan syukur tidak hanya sebagai doktrin teologis, tetapi juga sebagai strategi coping kognitif yang terbukti secara empiris dapat meningkatkan kesejahteraan psikologis¹³⁹². Kisah ketabahan para nabi, seperti Nabi Ayyub 'alaihissalam, dapat dianalisis melalui lensa resiliensi psikologis, menunjukkan bagaimana keyakinan spiritual berfungsi sebagai jangkar di tengah badai kehidupan. Demikian pula, pelajaran Biologi dapat mencakup topik neurosains tentang dampak stres pada otak, yang disandingkan dengan anjuran dalam Hadis mengenai pentingnya istirahat dan menjaga keseimbangan hidup¹³⁹³.

Upaya kurikuler harus dilengkapi dengan penyediaan layanan konseling profesional yang mudah diakses, tidak menghakimi, dan kompeten. Kompetensi di sini memiliki makna ganda: penguasaan

teknik-teknik intervensi klinis berbasis bukti (*evidence-based practices*) seperti Terapi Kognitif Perilaku (CBT) atau Terapi Penerimaan dan Komitmen (ACT), serta pemahaman mendalam tentang psikologi Islam dan kerangka nilai-nilai spiritual peserta didik¹³⁹⁴. Seorang konselor sekolah di lembaga pendidikan Islam idealnya mampu melakukan intervensi psiko-spiritual, misalnya dengan mengintegrasikan teknik relaksasi *mindfulness* dengan praktik zikir, atau menggunakan restrukturisasi kognitif yang berlandaskan pada konsep tawakal dan *husnudzan* (prasangka baik) kepada Allah¹³⁹⁵. Keberadaan layanan ini menandakan komitmen institusional bahwa mencari bantuan psikologis bukanlah tanda kelemahan iman, melainkan sebuah bentuk ikhtiar yang dianjurkan untuk menjaga amanah kesehatan yang telah dianugerahkan Tuhan. Kebijakan sekolah harus menjamin kerahasiaan, aksesibilitas, dan ketiadaan stigma terkait layanan ini.

Sinergi yang utuh terwujud ketika program kurikuler dan layanan konseling diperkuat oleh seperangkat kebijakan dan program penunjang yang membentuk kultur sekolah secara keseluruhan. WHO secara konsisten menekankan pentingnya "pendekatan sekolah secara menyeluruh" (*whole-school approach*) yang melibatkan semua pemangku kepentingan siswa, guru, staf, dan orang tua dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman dan suportif¹³⁹⁶. Beberapa program kunci yang dapat diinisiasi meliputi:

1. Kelompok Dukungan Sebaya (*Peer Support Group*): Program ini melatih siswa terpilih untuk menjadi pendengar aktif dan sumber dukungan pertama bagi teman-temannya. Dalam

kerangka Islam, ini adalah manifestasi dari prinsip *ta'awun 'ala al-birri wa al-taqwa* (tolong-menolong dalam kebajikan dan takwa)¹³⁹⁷. Dukungan sebaya terbukti efektif dalam mengurangi isolasi sosial dan menormalisasi pencarian bantuan¹³⁹⁸.

2. Kegiatan Ekstrakurikuler Berbasis Kesejahteraan: Sekolah dapat merancang kegiatan yang secara eksplisit bertujuan untuk relaksasi dan ekspresi diri, seperti klub seni terapi, yoga atau latihan pernapasan (*tanaffus*), kaligrafi, atau kegiatan *tadabbur alam* (kontemplasi alam). Aktivitas ini menyediakan saluran positif untuk melepaskan ketegangan emosional dan menumbuhkan rasa syukur.
3. Kebijakan Anti-Perundungan (*Anti-Bullying*) yang Komprehensif: Perundungan adalah salah satu prediktor terkuat masalah kesehatan mental di sekolah. Kebijakan yang efektif harus mencakup pencegahan (edukasi tentang dampak *dhulm* atau kezaliman), intervensi yang jelas dan tegas, serta proses restorasi yang berlandaskan pada prinsip maaf dan islah (perbaikan). Nabi Muhammad bersabda, "*Seorang Muslim adalah saudara bagi Muslim yang lain, ia tidak menzaliminya dan tidak membiarkannya disakiti*" (HR. Bukhari & Muslim)¹³⁹⁹. Kebijakan ini harus ditegakkan secara konsisten untuk membangun rasa aman psikologis (*psychological safety*) bagi seluruh warga sekolah.

Upaya individual seorang pendidik adalah percikan api; program dan kebijakan institusional adalah kayu bakar dan oksigen yang

memungkinkan api itu berkobar menjadi suluh penerang. Institusi pendidikan Islam memiliki kesempatan unik untuk merintis model dukungan kesehatan mental yang holistik, dengan mensinergikan kearifan psikologi modern dan kedalaman spiritualitas Islam. Melalui integrasi literasi kesehatan mental ke dalam kurikulum, penyediaan layanan konseling yang kompeten secara klinis dan spiritual, serta implementasi program penunjang seperti dukungan sebaya dan kebijakan anti-perundungan yang tegas, sekolah dapat bertransformasi menjadi sebuah *bi'ah shalihah* (lingkungan yang kondusif untuk kebaikan). Ekosistem yang resilien ini tidak hanya bertujuan untuk mengatasi masalah, tetapi secara proaktif membina individu yang seimbang, berdaya, dan mampu menavigasi kompleksitas kehidupan dengan hati yang tenteram dan jiwa yang tangguh, selaras dengan tujuan tertinggi pendidikan itu sendiri: membentuk insan kamil.

Penguatan Nilai-Nilai Islam sebagai Instrumen Rehabilitasi Psikologis

Fondasi utama dari promosi kesehatan mental Islami adalah internalisasi nilai-nilai luhur ajaran Islam itu sendiri, yang berfungsi sebagai benteng psikologis dan media rehabilitasi yang ampuh. Ketika peserta didik menghadapi tekanan, kegagalan, atau trauma, nilai-nilai ini memberikan kerangka makna (*framework of meaning*) yang membantu mereka menavigasi kesulitan. Konsep-konsep seperti *sabar* (kesabaran) mengajarkan resiliensi dalam menghadapi cobaan, memandangnya bukan sebagai hukuman

melainkan sebagai ujian untuk meningkatkan derajat. *Syukur* (rasa terima kasih) menjadi antitesis dari perasaan kekurangan dan ketidakpuasan, mengalihkan fokus pada hal-hal positif dan menumbuhkan kebahagiaan. Demikian pula *tawakal* (berserah diri kepada Allah setelah berusaha maksimal) yang dapat meredakan kecemasan berlebih terhadap masa depan yang tidak pasti¹⁴⁰⁰. Praktik spiritual seperti shalat, dzikir (mengingat Allah), dan tilawah Al-Qur'an terbukti secara ilmiah memiliki efek menenangkan pada sistem saraf, serupa dengan praktik *mindfulness* dan meditasi¹⁴⁰¹. Aktivitas ini menjadi jangkar spiritual yang menjaga stabilitas jiwa. Al-Qur'an secara eksplisit menegaskan bahwa ketenangan hakiki bersemayam dalam hubungan seorang hamba dengan Penciptanya: *“(yaitu) orang-orang yang beriman dan hati mereka menjadi tenteram dengan mengingat Allah. Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram”*¹⁴⁰². Dengan demikian, penguatan nilai-nilai ini melalui pengajaran, keteladanan, dan pembiasaan di lingkungan sekolah menjadi instrumen rehabilitasi yang paling fundamental dan berkelanjutan.

Krisis makna (*crisis of meaning*) dan alienasi eksistensial yang melanda masyarakat modern, khususnya generasi muda yang berada dalam fase formatif, menuntut intervensi yang tidak hanya meredakan gejala, tetapi juga menyentuh akar spiritualitas manusia¹⁴⁰³. Dalam konteks ini, khazanah intelektual dan spiritual Islam menawarkan sebuah kerangka kerja yang komprehensif untuk rehabilitasi psikologis. Argumen utama tulisan ini adalah bahwa internalisasi nilai-nilai fundamental Islam yang termanifestasi dalam

konsep seperti sabar, syukur, dan tawakal serta praktik spiritual yang menyertainya, berfungsi sebagai instrumen rehabilitasi psikologis yang kuat. Pendekatan ini tidak hanya menyediakan mekanisme koping (coping mechanism), tetapi juga membangun sebuah benteng resiliensi yang berakar pada relasi transendental antara manusia dan Penciptanya.

Fondasi utama dari promosi kesehatan mental Islami adalah internalisasi nilai-nilai luhur ajaran Islam itu sendiri, yang berfungsi sebagai benteng psikologis dan media rehabilitasi yang ampuh. Pendekatan ini beroperasi dari premis teologis bahwa setiap manusia diciptakan dengan *fitrah* sebuah disposisi primordial untuk mengakui Tuhan dan mendambakan ketenangan spiritual¹⁴⁰⁴. Gangguan psikologis, dari perspektif ini, sering kali merupakan manifestasi dari keterasingan dari *fitrah* tersebut. Oleh karena itu, rehabilitasi sejati melibatkan proses "kembali" kepada esensi spiritual ini melalui internalisasi nilai-nilai ilahiah. Ketika peserta didik atau individu mana pun menghadapi tekanan, kegagalan, atau trauma, nilai-nilai ini memberikan kerangka makna (*framework of meaning*) yang membantu mereka menavigasi kesulitan dengan cara yang transformatif¹⁴⁰⁵.

Konsep **sabar** (*patience*), misalnya, melampaui sekadar ketabahan pasif. Dalam psikologi Islam, sabar adalah sebuah proses kognitif-afektif yang aktif, di mana individu secara sadar melakukan reframing terhadap adversitas, memandangnya bukan sebagai hukuman yang arbitrer, melainkan sebagai ujian (*ibtilla'*) yang dirancang untuk memurnikan jiwa dan meningkatkan derajat

spiritual¹⁴⁰⁶. Praktik kesabaran ini secara fungsional serupa dengan konsep *distress tolerance* dalam *Dialectical Behavior Therapy* (DBT), namun diperkaya dengan dimensi teleologis tujuan akhir yang berorientasi pada keridhaan Tuhan. Dengan demikian, sabar menjadi strategi regulasi emosi yang proaktif, mencegah individu dari kejatuhan ke dalam spiral keputusasaan atau kemarahan yang merusak.

Selanjutnya, nilai **syukur** (*gratitude*) berfungsi sebagai antitesis psikologis yang ampuh terhadap perasaan kekurangan, kecemburuan, dan ketidakpuasan yang menjadi bahan bakar bagi banyak gangguan afektif. Psikologi positif modern telah secara ekstensif memvalidasi efikasi intervensi berbasis rasa syukur dalam meningkatkan kesejahteraan subjektif¹⁴⁰⁷. Namun, dalam kerangka Islam, syukur adalah sebuah keadaan eksistensial yang lebih dalam sebuah pengakuan konstan bahwa setiap nikmat, sekecil apa pun, berasal dari sumber yang Maha Pemurah. Praktik ini mengalihkan fokus atensi dari apa yang hilang atau kurang menuju pada kelimpahan yang telah ada, secara efektif merekalibrasi lanskap mental individu menuju positività dan kebahagiaan. Ini bukan sekadar optimisme naif, melainkan sebuah disiplin spiritual yang didasarkan pada pengakuan realitas ontologis mengenai rahmat Tuhan.

Melengkapi kedua pilar tersebut adalah **tawakal**, yakni berserah diri secara total kepada Allah setelah mengerahkan ikhtiar atau usaha maksimal. Konsep ini sering disalahpahami sebagai fatalisme pasif, padahal ia adalah sebuah strategi kognitif tingkat tinggi untuk

mengelola kecemasan, terutama yang berkaitan dengan ketidakpastian masa depan. Dengan meyakini bahwa hasil akhir berada di luar kendali absolut manusia dan berada dalam ranah kebijaksanaan Tuhan, individu dapat melepaskan beban psikologis dari kekhawatiran yang berlebihan (*excessive worrying*) sebuah komponen inti dari *Generalized Anxiety Disorder* (GAD). Tawakal, oleh karena itu, membebaskan sumber daya kognitif dan emosional individu untuk fokus pada apa yang dapat mereka kontrol (usaha), sambil menyerahkan apa yang tidak dapat mereka kontrol (hasil) kepada entitas yang Maha Kuasa dan Maha Bijaksana¹⁴⁰⁸.

Penguatan nilai-nilai di atas tidak terjadi dalam ruang hampa, melainkan diaktualisasikan dan diperdalam melalui praktik-praktik spiritual ritualistik. Praktik seperti shalat (shalat lima waktu), dzikir (mengingat Allah secara berulang), dan tilawah Al-Qur'an (membaca Al-Qur'an) memiliki efek psiko-fisiologis yang terukur dan signifikan, yang kini mulai mendapatkan validasi dari komunitas ilmiah. Aktivitas-aktivitas ini, yang menuntut kombinasi gerakan fisik yang lembut, pernapasan yang teratur, dan fokus atensi yang mendalam, terbukti secara empiris memiliki efek menenangkan pada sistem saraf otonom¹⁴⁰⁹. Mekanismenya dapat disejajarkan dengan praktik *mindfulness* dan meditasi, di mana terjadi pergeseran dominasi dari sistem saraf simpatik (respons "lawan atau lari") ke sistem saraf parasimpatik (respons "istirahat dan cerna").

Secara neurobiologis, praktik-praktik ini dapat memodulasi aktivitas di korteks prefrontal (terkait dengan fungsi eksekutif dan

regulasi emosi) dan amigdala (pusat rasa takut dan kecemasan di otak)¹⁴¹⁰. Ritme pengulangan dalam dzikir dan lantunan ayat Al-Qur'an dapat menginduksi gelombang otak alfa, yang berasosiasi dengan keadaan relaksasi yang terjaga (*relaxed awareness*). Aktivitas ini menjadi jangkar spiritual (*spiritual anchor*) yang tidak hanya memberikan ketenangan sesaat, tetapi juga, jika dilakukan secara konsisten, dapat membangun stabilitas jiwa dan meningkatkan *baseline* kesejahteraan psikologis. Penegasan teologis untuk fenomena ini ditemukan secara eksplisit dalam Al-Qur'an Surah Ar-Ra'd ayat 28: *“(yaitu) orang-orang yang beriman dan hati mereka menjadi tenteram dengan mengingat Allah. Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram”*¹⁴¹¹. Ayat ini bukan sekadar postulat keimanan, melainkan sebuah pernyataan psikologis universal mengenai kebutuhan intrinsik jiwa manusia akan koneksi transendental untuk mencapai ketenangan (*sakinah*) yang hakiki.

Konseptualisasi nilai-nilai Islam sebagai instrumen rehabilitasi psikologis memiliki implikasi mendalam bagi dunia pendidikan. Sekolah dan institusi pendidikan lainnya menjadi arena krusial untuk menanamkan fondasi ini. Implementasinya harus melampaui pengajaran doktrinal yang kering. Ia menuntut sebuah ekosistem pendidikan yang holistik di mana penguatan nilai-nilai ini terjadi melalui tiga jalur utama: pengajaran (*ta'lim*), keteladanan (*uswah hasanah*), dan pembiasaan (*'adah*). Kurikulum tidak hanya harus memuat konten ini, tetapi para pendidik juga harus menjadi perwujudan hidup dari nilai-nilai sabar, syukur, dan tawakal. Lebih

jauh, lingkungan sekolah harus secara sengaja dirancang untuk memfasilitasi praktik-praktik spiritual seperti shalat berjamaah dan program dzikir bersama, sehingga membentuk kebiasaan yang akan menjadi sumber kekuatan psikologis berkelanjutan bagi peserta didik sepanjang hidup mereka¹⁴¹². Dengan demikian, penguatan nilai-nilai ini menjadi intervensi rehabilitasi yang paling fundamental, preventif, dan berkelanjutan.

Penguatan nilai-nilai Islam menyajikan sebuah paradigma rehabilitasi psikologis yang robusta, holistik, dan berakar kuat dalam tradisi teologis maupun validasi empiris kontemporer. Konsep sabar, syukur, dan tawakal bukan sekadar nasihat moral, melainkan intervensi kognitif-spiritual canggih yang berfungsi untuk meregulasi emosi, membangun resiliensi, dan memberikan makna di tengah kesulitan. Didukung oleh praktik-praktik spiritual seperti shalat dan dzikir yang memiliki korelasi neuro-fisiologis positif, pendekatan ini menawarkan jalan menuju ketenangan jiwa (*sakinah*) yang tidak dapat sepenuhnya dicapai melalui lensa psiko-terapi sekuler semata. Integrasi paradigma ini, khususnya dalam konteks pendidikan, berpotensi tidak hanya untuk merehabilitasi mereka yang sedang terluka secara psikis, tetapi juga untuk mengimunisasi generasi mendatang dengan benteng spiritual yang kokoh dalam menghadapi tantangan zaman yang tak terhindarkan.

Orientasi Psikologi Pendidikan Islam di Sekolah dan Pra-Sekolah

Konsep Fitrah dan Pendidikan Anak Usia Dini dalam Islam

Hakikat Fitrah Anak Menurut Al-Qur'an dan Hadis

Pendidikan anak usia dini (PAUD) merupakan fondasi krusial bagi pembentukan individu di masa depan. Dalam khazanah pemikiran Islam, pendekatan terhadap pendidikan anak usia dini tidak dipandang sebagai proses pengisian bejana kosong (*tabula rasa*), melainkan sebagai upaya merawat, menumbuhkan, dan mengarahkan potensi luhur yang telah tertanam dalam diri setiap anak. Potensi fundamental ini dikenal dengan istilah *fitrah*.

Secara etimologis, kata fitrah (فطرة) berasal dari akar kata Arab *fatara*, yang berarti menciptakan, memulai, atau membelah. Dalam diskursus teologi Islam, fitrah adalah disposisi primordial atau kodrat asli yang Allah tanamkan pada setiap jiwa manusia saat penciptaannya. Ini adalah kondisi murni yang membawa kecenderungan inheren untuk mengakui eksistensi Tuhan Yang Maha Esa (tauhid), mencintai kebenaran, kebaikan, dan keindahan. Landasan teologis utama mengenai konsep ini tertuang dalam firman Allah SWT dalam Al-Qur'an, Surah Ar-Rum ayat 30: "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (tetaplah atas) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu. Tidak ada perubahan pada fitrah Allah. (Itulah)

agama yang lurus; tetapi kebanyakan manusia tidak mengetahui"¹⁴¹³. Ayat ini secara tegas menyatakan bahwa manusia diciptakan di atas sebuah cetak biru spiritual (*blueprint*) yang selaras dengan agama yang lurus (*al-din al-qayyim*), yaitu Islam. Fitrah, dengan demikian, adalah kompas ontologis yang secara alami mengarah kepada pengenalan dan pengabdian kepada Sang Pencipta, sebagai respons terhadap perjanjian primordial (*mithaq*) yang diikrarkan ruh sebelum eksistensi fisiknya¹⁴¹⁴.

Konsep ini diperkuat lebih lanjut oleh Hadis Nabi Muhammad SAW yang diriwayatkan oleh Abu Hurairah, di mana beliau bersabda: "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah. Kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi"¹⁴¹⁵. Hadis ini memiliki implikasi pedagogis yang sangat mendalam. Pertama, ia menegaskan bahwa setiap anak, tanpa terkecuali, membawa potensi kebaikan dan keimanan yang murni. Kedua, ia menyoroti peran sentral lingkungan terutama orang tua sebagai pendidik pertama dan utama dalam merawat atau justru mengaburkan fitrah tersebut. Lingkungan tidak menciptakan fitrah, tetapi ia memiliki kekuatan untuk memelihara, mengarahkan, atau menyimpangkannya. Oleh karena itu, fitrah bukanlah kondisi statis, melainkan potensi dinamis yang memerlukan stimulasi dan bimbingan yang tepat agar dapat berkembang secara optimal menuju kesempurnaan insani (*insan kamil*)¹⁴¹⁶.

Pemahaman fitrah seringkali direduksi sebatas kecenderungan untuk beriman kepada Tuhan. Namun, para pemikir Islam klasik dan kontemporer menguraikannya sebagai sebuah matriks yang lebih

kompleks dan multidimensional. Fitrah mencakup dimensi epistemologis, aksiologis, dan estetis. Secara epistemologis, fitrah adalah kecenderungan inheren manusia untuk mencari kebenaran dan menggunakan akal (*'aql*) untuk memahami tanda-tanda (ayat) Allah di alam semesta. Manusia secara fitri adalah *homo quaerens*, makhluk pencari yang tidak puas dengan kejahilan. Akal yang sehat, ketika tidak terkontaminasi oleh prasangka atau hawa nafsu, akan selaras dengan wahyu, bukan bertentangan dengannya¹⁴¹⁷.

Secara aksiologis, fitrah memanifestasikan dirinya sebagai kompas moral internal. Manusia secara naluriyah mengenali nilai-nilai universal seperti keadilan, kejujuran, kasih sayang, dan menolak kezaliman, kebohongan, serta kekejaman. Inilah yang disebut sebagai *ma'ruf* (yang dikenali sebagai baik) dan *munkar* (yang diingkari sebagai buruk). Dimensi ini menegaskan bahwa etika dalam Islam tidak semata-mata bersifat legalistik-positivistik, tetapi juga berakar pada kodrat suci manusia. Secara estetis, fitrah adalah kemampuan untuk mengapresiasi keindahan (*jamal*) sebagai salah satu manifestasi kesempurnaan Ilahi. Kecintaan pada keteraturan, harmoni, dan keindahan alam merupakan cerminan dari fitrah yang rindu pada sumber segala keindahan, yaitu Allah SWT¹⁴¹⁸.

Konsep fitrah menawarkan sebuah paradigma yang berbeda secara fundamental dari beberapa teori dominan dalam psikologi perkembangan Barat. Ia secara diametral berlawanan dengan teori *tabula rasa* (papan tulis kosong) yang dipopulerkan oleh John Locke. Menurut Locke, pikiran anak saat lahir ibarat kertas putih yang kosong, di mana pengalaman dan lingkunganlah yang akan

menuliskan segala isinya¹⁴¹⁹. Sebaliknya, Islam menegaskan bahwa anak tidak lahir kosong, melainkan membawa "tulisan" primordial berupa potensi tauhid dan kebaikan.

Di sisi lain, fitrah menunjukkan adanya titik temu sekaligus divergensi dengan konsep *innate goodness* atau "noble savage" dari Jean-Jacques Rousseau. Rousseau berargumen bahwa manusia pada dasarnya baik, dan keburukan adalah hasil dari korupsi masyarakat¹⁴²⁰. Ada kesamaan dalam pengakuan adanya kebaikan inheren. Namun, perbedaannya sangat signifikan. Bagi Rousseau, tujuan pendidikan adalah membiarkan anak berkembang secara "alami" terbebas dari pengaruh buruk masyarakat. Sementara dalam Islam, fitrah memerlukan *bimbingan aktif* dan *penyucian* (*tazkiyah*) melalui wahyu dan sunnah. Kebaikan fitrah bukanlah tujuan akhir, melainkan titik awal untuk mencapai tingkatan spiritual yang lebih tinggi melalui ibadah dan pengabdian sadar kepada Allah. Tujuan pendidikan Islam bukanlah sekadar menjadi "manusia alami", melainkan menjadi hamba Allah yang taat (*'abdullah*).

Jika setiap anak lahir di atas fitrah, maka imperatif pedagogis utama dalam pendidikan Islam bukanlah indoktrinasi atau pengisian bejana kosong, melainkan sebuah proses pengasuhan, pemeliharaan, dan pengaktualisasian (*tarbiyah*). Pendidik baik orang tua maupun guru berperan sebagai "tukang kebun" yang bertugas menyediakan tanah yang subur, air, dan cahaya matahari agar benih fitrah dapat tumbuh menjadi pohon yang kokoh dan berbuah lebat. Syed Muhammad Naquib al-Attas merumuskan

bahwa tujuan pendidikan adalah menanamkan kebaikan atau *adab* dalam diri manusia, sebuah proses yang secara esensial adalah pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang semestinya bagi segala sesuatu dalam tatanan realitas, yang berpusat pada pengakuan kepada Tuhan¹⁴²¹.

Metodologi pendidikannya pun berorientasi pada proses penyadaran, bukan pemaksaan. Ini mencakup: (1) *Qudwah hasanah* (keteladanan yang baik), di mana anak menyerap nilai-nilai luhur melalui observasi dan internalisasi perilaku orang dewasa di sekitarnya; (2) Penciptaan *bi'ah shalihah* (lingkungan yang kondusif), yang melindungi anak dari pengaruh negatif dan memperkuat kecenderungan positifnya; (3) *Ta'wid* (pembiasaan), yaitu melatih anak secara konsisten untuk melakukan amal-amal saleh hingga menjadi karakter; dan (4) *Tafakkur* (refleksi), yaitu mengajak anak untuk merenungi ciptaan Allah untuk membangkitkan kesadaran kognitif dan spiritualnya.

Muncul pertanyaan teologis: jika fitrah itu suci, mengapa manusia bisa berbuat jahat dan ingkar? Islam menjelaskan bahwa fitrah tidak bisa hilang atau terhapus, namun bisa tertutup, terkorupsi, atau "berkarat". Faktor eksternal seperti pengaruh negatif orang tua (sebagaimana dalam hadis), tekanan sosial, serta godaan setan (*waswasah*), berkolaborasi dengan faktor internal berupa hawa nafsu (*hawa*), dapat menutupi cahaya fitrah. Al-Qur'an dan Hadis sering menggunakan metafora kalbu (hati) sebagai cermin. Dosa dan maksiat ibarat noda yang jika dibiarkan akan membuat cermin itu gelap dan tidak lagi mampu memantulkan

cahaya kebenaran¹⁴²². Namun, karena fitrah tidak pernah lenyap secara total, pintu restorasi selalu terbuka. Proses ini dikenal sebagai *tawbah* (kembali) dan *islah* (perbaikan). *Tawbah* adalah momentum kesadaran, penyesalan, dan komitmen untuk kembali ke jalan yang lurus sebuah proses "memoles kembali cermin" spiritual. Ini adalah pengakuan bahwa penyimpangan merupakan suatu kondisi yang tidak alami bagi jiwa manusia. Perjalanan spiritual seorang Muslim, pada hakikatnya, adalah perjuangan seumur hidup (*jihad al-nafs*) untuk terus-menerus membersihkan kalbu dan menyelaraskan kembali kehidupannya dengan tuntutan fitrah primordialnya.

Hakikat fitrah anak menurut Al-Qur'an dan Hadis adalah sebuah konsep teo-pedagogis yang kaya dan komprehensif. Ia bukan sekadar asumsi tentang kesucian masa kanak-kanak, melainkan sebuah fondasi ontologis yang mendefinisikan manusia sebagai makhluk teomorfik dengan potensi inheren menuju kebenaran, kebaikan, dan keindahan. Fitrah adalah anugerah sekaligus amanah. Sebagai anugerah, ia memberikan optimisme fundamental dalam memandang natur manusia. Sebagai amanah, ia menuntut tanggung jawab besar bagi para pendidik untuk merawat dan mengembangkannya secara sadar dan sistematis. Dengan memahami fitrah sebagai potensi dinamis yang multidimensional, pendidikan Islam menemukan misinya yang sejati: bukan untuk membentuk manusia dari nol, melainkan untuk membantu setiap individu menemukan kembali dan mengaktualisasikan jati dirinya

yang paling otentik sebagai hamba yang mengabdikan kepada Sang Pencipta.

Konsep Pendidikan yang Sesuai dengan Perkembangan Fitrah Anak

Berpijak pada pemahaman bahwa anak telah memiliki fitrah, maka model pendidikan dalam Islam bersifat *nurturing* (merawat) dan *cultivating* (mengembangkan), bukan *molding* (mencetak). Pendidik, baik orang tua maupun guru, berperan laksana seorang tukang kebun yang menyediakan tanah subur, air, dan sinar matahari agar benih yang telah ada dapat tumbuh menjadi pohon yang kokoh dan berbuah lebat. Pendidikan yang selaras dengan fitrah haruslah bersifat holistik dan terintegrasi, mencakup seluruh dimensi kemanusiaan: spiritual (*ruhiyyah*), intelektual (*'aqliyyah*), emosional (*nafsiyyah*), dan fisik (*jasadiyyah*). Tujuannya adalah menjaga keseimbangan dan keselarasan antar semua dimensi tersebut.

Beberapa prinsip dan metode pendidikan yang sejalan dengan pengembangan fitrah antara lain:

1. Pendidikan Melalui Keteladanan (*Tarbiyah bil Qudwah*): Anak usia dini adalah peniru ulung. Mereka belajar lebih banyak dari apa yang mereka lihat daripada apa yang mereka dengar. Keteladanan orang tua dan guru dalam beribadah, berakhlak mulia, berkata jujur, dan menunjukkan kasih sayang menjadi kurikulum terpenting dalam menanamkan nilai-nilai luhur yang selaras dengan fitrah.

2. Pendidikan Melalui Pembiasaan (*Tarbiyah bil 'Adah*): Membiasakan anak dengan rutinitas positif seperti berdoa sebelum dan sesudah melakukan kegiatan, mengucapkan salam, bersikap sopan, dan menjaga kebersihan adalah cara efektif untuk menginternalisasi nilai-nilai Islam menjadi karakter yang melekat.
3. Pendidikan Melalui Permainan (*Tarbiyah bil La'ib*): Bermain adalah dunia anak dan merupakan cara alami mereka belajar dan bereksplorasi. Pendidikan berbasis permainan yang dirancang dengan muatan nilai-nilai Islami dapat merangsang perkembangan kognitif, motorik, sosial-emosional, dan spiritual anak secara bersamaan tanpa membebani mereka¹⁴²³.
4. Pendidikan Melalui Kisah dan Nasihat Baik (*Tarbiyah bil Mau'izhah al-Hasanah*): Menyampaikan kisah-kisah para nabi, sahabat, dan orang-orang saleh dengan cara yang menarik dapat menanamkan kecintaan kepada tokoh-tokoh mulia dan menginspirasi mereka untuk meneladani sifat-sifat terpuji.

Pendekatan ini menempatkan anak sebagai subjek aktif dalam proses belajar, di mana rasa ingin tahu dan kreativitas mereka yang merupakan bagian dari fitrah didorong dan diarahkan, bukan dipadamkan.

Konsep *fitrah* merupakan landasan teologis dan filosofis yang membedakan pedagogi Islam dari banyak sistem pendidikan sekuler. Al-Qur'an secara eksplisit menyatakan, "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (tetaplah atas) fitrah

Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu. Tidak ada perubahan pada fitrah Allah. (Itulah) agama yang lurus; tetapi kebanyakan manusia tidak mengetahui"¹⁴²⁴. Ayat ini menegaskan bahwa manusia memiliki sebuah konstitusi spiritual primordial (*fitratullāh*) yang secara inheren selaras dengan kebenaran monoteistik. Diperkuat oleh hadis Nabi Muhammad yang menyatakan bahwa setiap anak dilahirkan di atas fitrah, dan orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi¹⁴²⁵, maka peran pendidikan menjadi sangat krusial.

Pendidikan dalam kerangka ini bukanlah intervensi untuk mengisi kekosongan, sebagaimana yang diimplikasikan oleh teori *tabula rasa* John Locke¹⁴²⁶, melainkan sebuah proses fasilitasi. Pendidik baik orang tua maupun guru berperan selaku seorang ahli perkebunan (*gardener*). Benih potensi telah ditanamkan oleh Sang Pencipta; tugas pendidik adalah menyediakan ekosistem yang optimal tanah yang subur (lingkungan yang mendukung), air (ilmu dan bimbingan), serta sinar matahari (kasih sayang dan inspirasi) agar benih tersebut dapat bertumbuh menjadi pohon yang kokoh (*syajarah thayyibah*), berakar kuat, dan menghasilkan buah yang bermanfaat¹⁴²⁷. Dengan demikian, tujuan utama pendidikan bukanlah mencetak produk standar, melainkan memelihara otentisitas setiap individu agar dapat merealisasikan potensi tertingginya sebagai seorang hamba ('abd) dan khalifah (khalīfah) di muka bumi¹⁴²⁸.

Kerangka Holistik-Integratif: Menjaga Keseimbangan Dimensi Kemanusiaan

Pendidikan yang selaras dengan fitrah menolak fragmentasi dan kompartementalisasi perkembangan manusia. Sebaliknya, ia mengadopsi pendekatan holistik-integratif yang memandang manusia sebagai satu kesatuan yang utuh, mencakup empat dimensi fundamental yang saling terkait dan memengaruhi.

Pertama, dimensi spiritual (*ruhiyyah*). Ini adalah inti dari fitrah, pusat dari kesadaran akan Tuhan (*ma'rifatullāh*). Pendidikan ruhani tidak terbatas pada pengajaran ritual ibadah formal, tetapi lebih dalam, yaitu menumbuhkan kesadaran konstan akan kehadiran Tuhan (*murāqabah*) dan memelihara hati agar senantiasa hidup melalui zikir dan tafakur¹⁴²⁹. Dimensi ini menjadi kompas moral yang mengarahkan seluruh aspek kehidupan lainnya.

Kedua, dimensi intelektual (*'aqliyyah*). Akal, dalam perspektif Islam, bukanlah entitas yang terpisah dari ruh, melainkan fakultas yang memungkinkan manusia untuk memahami tanda-tanda (ayat) Allah, baik yang termaktub dalam wahyu (*āyāt qauliyyah*) maupun yang terbentang di alam semesta (*āyāt kauniyyah*). Pendidikan intelektual bukan sekadar transfer informasi, melainkan stimulasi proses berpikir kritis (*tafakkur*), kontemplasi mendalam (*tadabbur*), dan penalaran logis (*ta'aqqul*) untuk meraih kebijaksanaan (*hikmah*), bukan sekadar pengetahuan (*'ilm*)¹⁴³⁰.

Ketiga, dimensi emosional-psikologis (*nafsiyyah*). Dimensi ini berkaitan dengan pengelolaan hawa nafsu, pengembangan kecerdasan emosional, dan pembentukan karakter (*akhlāq*).

Pendidikan nafsiyyah bertujuan untuk membersihkan jiwa (*tazkiyatun nafs*) dari sifat-sifat tercela dan menghiasinya dengan sifat-sifat terpuji, sehingga tercapai ketenangan jiwa (*nafs al-muthmainnah*)¹⁴³¹. Ini melibatkan pengembangan empati, kesabaran, rasa syukur, dan kemampuan untuk mengelola emosi secara konstruktif.

Keempat, dimensi fisik (*jasadiyyah*). Tubuh dipandang sebagai amanah dari Allah yang harus dijaga kesehatannya agar dapat berfungsi optimal dalam menjalankan ibadah dan tugas kekhalifahan. Pendidikan jasmani melampaui sekadar olahraga; ia mencakup pemahaman tentang gizi halal dan baik (*halālan thayyiban*), pola istirahat yang cukup, dan menjaga kebersihan sebagai bagian dari iman¹⁴³². Kesehatan fisik yang prima memungkinkan realisasi potensi spiritual, intelektual, dan emosional secara maksimal.

Implementasi pendidikan berbasis fitrah memerlukan metodologi yang bersifat organik, partisipatif, dan menghargai keunikan individu. Beberapa prinsip pedagogis dapat diidentifikasi sebagai pilar utama:

1. Pendidikan Melalui Keteladanan (*Tarbiyah bil Qudwah*): Anak, terutama pada usia dini, belajar secara imersif melalui observasi dan imitasi. Teori pembelajaran sosial Albert Bandura mengonfirmasi bahwa peniruan model adalah mekanisme belajar yang sangat kuat¹⁴³³. Dalam konteks Islam, Al-Qur'an menyajikan Nabi Muhammad sebagai teladan terbaik (*uswah hasanah*)¹⁴³⁴. Oleh karena itu, keteladanan otentik dari orang

tua dan guru dalam aspek ibadah, akhlak, kejujuran, dan kasih sayang menjadi kurikulum yang paling berpengaruh. Apa yang anak lihat secara konsisten akan terinternalisasi lebih dalam daripada apa yang mereka dengar secara sporadis.

2. Pendidikan Melalui Pembiasaan (Tarbiyah bil 'Adah): Prinsip ini berakar pada pemahaman bahwa karakter terbentuk melalui pengulangan tindakan-tindakan positif hingga menjadi kebiasaan yang mengakar (*habit*). Dari perspektif neurosains, pembiasaan menciptakan dan memperkuat jalur-jalur saraf di otak, menjadikan sebuah perilaku bersifat otomatis¹⁴³⁵. Membiasakan anak dengan rutinitas seperti berdoa, bersyukur, berkata sopan, dan bertanggung jawab adalah cara efektif menanamkan nilai-nilai luhur menjadi sifat kedua (*second nature*), sesuai dengan nasihat Luqman al-Hakim kepada putranya yang menekankan pada pembiasaan sejak dini¹⁴³⁶.
3. Pendidikan Melalui Permainan (Tarbiyah bil La'ib): Bagi anak, bermain bukanlah sekadar rekreasi, melainkan pekerjaan dan cara mereka memahami dunia. Lev Vygotsky, seorang psikolog perkembangan, menekankan peran sentral permainan dalam pengembangan kognitif dan sosial anak, terutama dalam *Zone of Proximal Development* (ZPD)¹⁴³⁷. Dalam pedagogi Islam, permainan (*la'ib*) dapat menjadi wahana yang sangat efektif untuk menstimulasi seluruh dimensi perkembangan secara terintegrasi. Permainan yang dirancang dengan cerdas dapat mengajarkan konsep tauhid, kerja sama, sportivitas, dan

penyelesaian masalah tanpa membebani anak dengan instruksi formal yang mematikan rasa ingin tahu alami mereka.

4. Pendidikan Melalui Kisah dan Nasihat Baik (Tarbiyah bil Mau'izhah al-Hasanah): Manusia adalah makhluk naratif. Kisah memiliki kekuatan untuk membentuk imajinasi moral, menanamkan nilai, dan menginspirasi tindakan. Al-Qur'an sendiri menggunakan metode penceritaan (*qiṣaṣ*) secara ekstensif untuk menyampaikan pelajaran-pelajaran penting¹⁴³⁸. Menyajikan kisah para nabi, sahabat, dan orang-orang saleh dengan cara yang relevan dan menarik dapat menumbuhkan rasa cinta dan kekaguman, yang pada gilirannya memotivasi anak untuk meneladani akhlak mulia mereka. Nasihat yang baik (*mau'izhah al-hasanah*), yang disampaikan dengan kelembutan dan kebijaksanaan, akan lebih mudah menyentuh hati dan diterima oleh fitrah anak yang lurus.

Paradigma pendidikan berbasis fitrah menawarkan alternatif yang mendalam dan komprehensif terhadap model-model pendidikan modern yang seringkali bersifat reduksionistis. Dengan mengembalikan anak pada posisinya sebagai subjek aktif yang memiliki potensi spiritual dan intelektual bawaan, pendidikan bertransformasi dari sekadar proses instruksional menjadi sebuah perjalanan spiritual dan intelektual yang dipandu. Pendekatan ini menempatkan pendidik sebagai fasilitator yang bijaksana, yang tugasnya bukan memadamkan, melainkan mengarahkan dan menyuburkan api kreativitas dan rasa ingin tahu yang merupakan percikan dari fitrah itu sendiri. Implikasinya bagi lembaga

pendidikan, pengembang kurikulum, dan terutama orang tua sangat signifikan. Diperlukan sebuah pergeseran fundamental dari fokus pada pencapaian akademis semata menuju pengembangan manusia yang utuh (*al-insān al-kāmil*) individu yang seimbang antara kecerdasan akal, kebeningan hati, kematangan emosi, dan kesehatan jasmani, serta senantiasa sadar akan tujuan akhir eksistensinya di hadapan Sang Pencipta.

Tujuan Pendidikan Anak Usia Dini dalam Islam

Wacana kontemporer mengenai pendidikan anak usia dini (PAUD) sering kali didominasi oleh paradigma sekuler-humanistik yang menekankan pada stimulasi kognitif, kesiapan akademis (*school readiness*), dan pengembangan keterampilan sosial sebagai tujuan utama ¹⁴³⁹. Meskipun vital, kerangka kerja ini acap kali mengabaikan dimensi transendental dari eksistensi manusia. Dalam paradigma Islam, PAUD tidak dipandang sebagai entitas yang terpisah dari tujuan penciptaan manusia itu sendiri, melainkan sebagai fase paling fundamental dalam sebuah proyeksi peradaban yang agung. Tujuan akhir (aksiologis) dari pendidikan Islam, termasuk pada jenjang usia dini, jauh melampaui sekadar pencapaian kompetensi instrumental. Ia berakar pada sebuah landasan ontologis yang mendalam: pemahaman tentang hakikat anak sebagai makhluk yang terlahir di atas *fitrah* ¹⁴⁴⁰.

Konsep sentral yang menjadi titik tolak seluruh bangunan pendidikan Islam adalah *fitrah*. Secara etimologis, *fitrah* berasal dari akar kata *fatara* yang berarti menciptakan sesuatu dari ketiadaan

dalam bentuk aslinya yang murni ¹⁴⁴¹. Dalam terminologi Al-Qur'an, konsep ini secara definitif dinyatakan dalam Surat Ar-Rum ayat 30, "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (tetaplah atas) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu. Tidak ada perubahan pada fitrah Allah." ¹⁴⁴². Ayat ini menegaskan bahwa setiap anak terlahir dengan sebuah disposisi primordial (*primordial disposition*) untuk mengakui eksistensi dan keesaan Tuhan (tauhid). Hadis Nabi Muhammad SAW yang diriwayatkan oleh Bukhari dan Muslim menguatkan tesis ini, "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah, maka kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi." ¹⁴⁴³.

Implikasi pedagogis dari konsep *fitrah* ini sangat mendalam. Pertama, ia menolak pandangan behavioristik bahwa anak adalah *tabula rasa* (lembaran kosong) yang dapat dibentuk sekehendak lingkungan. Sebaliknya, anak memiliki potensi inheren kebaikan dan keimanan yang harus dipelihara, bukan diciptakan dari nol ¹⁴⁴⁴. Dengan demikian, peran pendidikan bukanlah menjejalkan informasi, melainkan menyirami, merawat, dan melindungi benih *fitrah* ini agar tumbuh subur dan tidak terkontaminasi oleh faktor-faktor eksternal yang merusak. Pendidikan, dalam makna sejatinya sebagai *ta'dib* (penanaman adab), menjadi sebuah proses pengenalan diri (*ma'rifat al-nafs*) yang pada akhirnya mengantarkan pada pengenalan Tuhan (*ma'rifat al-Rabb*) ¹⁴⁴⁵.

Jika *fitrah* adalah kondisi ontologis, maka tujuan aksiologis atau tujuan akhir dari pendidikan adalah merealisasikan dua peran eksistensial manusia: sebagai hamba Allah (*'abdullah*) dan sebagai

khalifah-Nya di muka bumi (*khalifatullah fil ardh*). Kedua peran ini merupakan manifestasi tertinggi dari aktualisasi *fitrah* tauhid.

Peran sebagai '*abdullah* adalah esensi dari penghambaan total yang didasari oleh cinta (*mahabbah*), ketundukan (*islam*), dan kesadaran penuh akan Keagungan Sang Pencipta. Pendidikan anak usia dini menjadi arena pertama untuk menanamkan kesadaran ini secara afektif, sebelum ia menjadi sebuah kewajiban kognitif dan legal (*taklif*). Peran ini tidak bersifat pasif, melainkan sebuah komitmen aktif untuk menyelaraskan seluruh aspek kehidupan pikiran, perasaan, dan perbuatan dengan kehendak Ilahi ¹⁴⁴⁶.

Sementara itu, peran sebagai *khalifatullah fil ardh*, sebagaimana diisyaratkan dalam Surat Al-Baqarah ayat 30, menempatkan manusia sebagai mandataris Tuhan di bumi ¹⁴⁴⁷. Tugas kekhalifahan ini mencakup tanggung jawab untuk memakmurkan bumi, menegakkan keadilan, memelihara keseimbangan ekologis, dan menyebarkan rahmat bagi seluruh alam (*rahmatan lil 'alamin*). Pendidikan anak usia dini dalam konteks ini bertujuan untuk menumbuhkan benih-benih karakter yang diperlukan untuk menjalankan mandat agung ini, seperti empati, tanggung jawab, kreativitas yang konstruktif, dan kepemimpinan yang amanah ¹⁴⁴⁸. Dengan demikian, tujuan pendidikan Islam bersifat teo-antroposentris: berpusat pada Tuhan sebagai tujuan akhir, dan berfokus pada pengembangan manusia sebagai agen aktif untuk merealisasikan kehendak-Nya di dunia. Tujuan aksiologis yang luhur di atas diterjemahkan ke dalam beberapa sasaran operasional yang saling terkait dan terintegrasi dalam kerangka tauhid.

Pertama, penanaman fundamen akidah yang kokoh (*al-aqidah al-shahihah*). Pada level usia dini, hal ini tidak dilakukan melalui doktrinasi teologis yang abstrak, melainkan melalui pendekatan yang imajinatif, naratif, dan apresiatif. Anak dikenalkan pada Allah melalui nama-nama-Nya yang indah (*al-Asma' al-Husna*), seperti Ar-Rahman (Maha Pengasih) dan Ar-Rahim (Maha Penyayang), yang menumbuhkan rasa aman dan cinta. Mereka diajak mengapresiasi ciptaan-Nya (*ayat kauniyah*) keindahan bunga, keajaiban hujan, kebesaran langit sebagai manifestasi dari kekuasaan dan kasih sayang Sang Pencipta ¹⁴⁴⁹. Cinta kepada Nabi Muhammad SAW ditanamkan melalui kisah-kisah keteladanannya yang menyentuh hati. Interaksi awal dengan Al-Qur'an dibangun melalui lantunan ayat-ayatnya yang merdu, bukan sebagai beban hafalan yang memberatkan.

Kedua, pembentukan akhlak mulia (*akhlakul karimah*). Islam menempatkan akhlak pada posisi yang sangat tinggi, sebagaimana sabda Nabi SAW, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia." ¹⁴⁵⁰. Pada usia dini, pembentukan akhlak dilakukan melalui proses pembiasaan (*habituation*) dan keteladanan (*uswatun hasanah*). Adab-adab sederhana seperti berkata jujur, menghormati orang tua dan guru, berbagi dengan teman, mengucapkan terima kasih, dan menjaga kebersihan merupakan aplikasi langsung dari nilai-nilai iman dalam tindakan nyata. Proses ini, yang oleh Al-Attas disebut sebagai *ta'dib*, adalah inti dari pendidikan itu sendiri, karena ia membentuk adab sebuah kondisi disiplin ruhani, mental, dan jasmani yang

memungkinkan seseorang mengenali dan mengakui tempatnya yang benar dalam tatanan realitas ¹⁴⁵¹.

Ketiga, pengembangan seluruh potensi anak secara holistik-integratif. Paradigma Islam menolak dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum. Semua ilmu yang bermanfaat berasal dari Allah dan harus dipelajari dalam kerangka tauhid. Stimulasi kognitif, bahasa, fisik-motorik, seni, dan sosial-emosional tidak dilihat sebagai tujuan pada dirinya sendiri, melainkan sebagai sarana untuk mengaktualisasikan peran sebagai *'abdullah* dan *khalifah*. Misalnya, pengembangan kemampuan bahasa diarahkan agar anak mampu berkomunikasi dengan benar dan santun, serta kelak mampu membaca dan memahami wahyu. Pengembangan kognitif diarahkan untuk melatih kemampuan berpikir (*tafakkur*) dan merenung (*tadabbur*) atas ayat-ayat Allah, baik yang tertulis (*qauliyah*) maupun yang terhampar di alam semesta (*kauniyah*) ¹⁴⁵².

Keempat, persiapan untuk menjalankan tugas kehidupan (*at-tahyi'ah li al-taklif*). Masa kanak-kanak adalah fase persiapan menuju *taklif*, yaitu masa ketika seorang individu mulai memikul beban tanggung jawab syariat secara penuh. PAUD dalam Islam berfungsi sebagai fondasi untuk membangun kesadaran moral dan spiritual. Dengan menanamkan cinta kepada Allah, menumbuhkan rasa malu untuk berbuat buruk, dan membiasakan diri dengan disiplin ibadah sederhana (seperti berdoa sebelum dan sesudah melakukan sesuatu), anak secara bertahap dipersiapkan untuk menyambut tanggung jawabnya di masa depan dengan bekal iman, ilmu, dan amal yang memadai ¹⁴⁵³.

Tujuan akhir (aksiologis) dari pendidikan Islam, termasuk pada jenjang usia dini, jauh melampaui sekadar pencapaian kompetensi akademik atau kesiapan memasuki sekolah formal. Tujuan utamanya adalah untuk memelihara dan menyuburkan fitrah tauhid, sehingga anak tumbuh menjadi individu yang menyadari perannya sebagai hamba Allah (*'abdullah*) dan khalifah-Nya di muka bumi (*khalifatullah fil ardh*). Tujuan luhur ini kemudian dapat diuraikan menjadi beberapa sasaran yang lebih operasional.

Pertama, menanamkan fondasi akidah yang kokoh. Pada usia dini, ini dilakukan dengan cara mengenalkan anak kepada Allah sebagai Sang Pencipta yang Maha Pengasih dan Penyayang, menumbuhkan rasa cinta kepada-Nya, kepada Nabi Muhammad SAW, dan kepada Al-Qur'an. Kedua, membentuk akhlak mulia (*akhlakul karimah*). Pendidikan diarahkan untuk membiasakan anak dengan adab-adab Islami dalam kehidupan sehari-hari, seperti hormat kepada orang tua, menyayangi sesama, jujur, dan bertanggung jawab. Ketiga, mengembangkan seluruh potensi anak secara seimbang. Ini mencakup stimulasi kemampuan kognitif, bahasa, fisik-motorik, seni, dan sosial-emosional dalam bingkai nilai-nilai Islam. Keempat, mempersiapkan anak untuk menjalankan tugas-tugas kehidupan (*taklif*) di masa depan dengan bekal iman, ilmu, dan amal yang memadai¹⁴⁵⁴.

Dengan demikian, keberhasilan pendidikan anak usia dini dalam perspektif Islam tidak hanya diukur dari kemampuan anak membaca atau berhitung, tetapi yang lebih fundamental adalah sejauh mana fitrah keimanannya terpelihara, akhlaknya mulia, dan

ia tumbuh menjadi pribadi yang bermanfaat bagi dirinya, keluarga, masyarakat, dan agamanya. Inilah esensi pendidikan yang berorientasi pada pembentukan karakter dan peradaban, yang dimulai sejak usia paling dini¹⁴⁵⁵.

Keberhasilan pendidikan anak usia dini dalam perspektif Islam tidak dapat direduksi menjadi sekadar indikator kuantitatif seperti skor tes kognitif atau kemampuan baca-tulis-hitung. Parameter keberhasilannya bersifat kualitatif dan fundamental: sejauh mana *fitrah* tauhid anak terpelihara dan berkembang; sejauh mana akhlak mulia terinternalisasi menjadi karakter; dan sejauh mana ia mulai menunjukkan tanda-tanda kesadaran akan perannya sebagai hamba dan khalifah Allah. PAUD dalam Islam adalah sebuah investasi peradaban jangka panjang, sebuah upaya sadar untuk membentuk fondasi bagi lahirnya generasi *rabbani* generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara spiritual, mulia dalam perbuatan, dan mampu menjadi rahmat bagi semesta. Inilah esensi pendidikan yang berorientasi pada pembentukan *Insan Kamil* (manusia paripurna), sebuah proyek mulia yang peletakan batu pertamanya dimulai sejak usia yang paling dini.

Tahapan Perkembangan Psikologis dan Psikososial Anak Menurut Islam

Fondasi Perkembangan: Konsep Fitrah dan Amanah

Pendidikan dan pembinaan anak (*tarbiyah al-awlad*) merupakan salah satu pilar fundamental dalam peradaban Islam. Jauh sebelum

psikologi modern merumuskan teori-teori perkembangan, Islam telah meletakkan kerangka kerja holistik yang tidak hanya mencakup aspek fisik dan kognitif, tetapi juga mengintegrasikan dimensi emosional, sosial, dan spiritual secara mendalam. Perspektif Islam memandang anak bukan sebagai lembaran kosong (*tabula rasa*), melainkan sebagai individu yang lahir dengan fitrah sebuah disposisi primordial untuk mengakui Tuhan dan cenderung pada kebaikan¹⁴⁵⁶.

Wacana psikologi perkembangan modern secara historis didominasi oleh perdebatan antara natur versus nurtur, yang termanifestasi dalam spektrum teori dari *tabula rasa* John Locke hingga determinisme sosio-biologis kontemporer¹⁴⁵⁷. Dalam kerangka ini, individu seringkali dipandang sebagai produk dari interaksi kompleks antara warisan genetik dan stimulus lingkungan, dengan tujuan perkembangan yang umumnya terdefinisikan dalam parameter psikososial dan kemandirian sekuler. Perspektif Islam, bagaimanapun, menawarkan sebuah paradigma ontologis yang secara radikal berbeda, berakar pada premis teosentris yang menempatkan hubungan manusia dengan Sang Pencipta sebagai pusat dari eksistensi dan perkembangan¹⁴⁵⁸. Fondasi dari paradigma ini dibangun di atas dua konsep yang saling melengkapi dan tak terpisahkan: *fitrah* dan *amanah*.

Fitrah merepresentasikan kondisi primordial manusia, sebuah cetak biru spiritual yang inheren dalam setiap individu. Sementara itu, amanah mendefinisikan status eksistensial manusia sebagai pemegang mandat atau titipan suci dari Tuhan. Analisis terhadap

kedua konsep ini bukan sekadar sebuah latihan teologis, melainkan sebuah prasyarat untuk merumuskan teori dan praktik pendidikan (*tarbiyah*) yang otentik dan komprehensif.

1. Redefinisi Fitrah: Melampaui Tabula Rasa dan Potensi Intelektual Murni

Dasar dari seluruh proses perkembangan anak dalam Islam adalah konsep fitrah. Landasan tekstual utamanya adalah firman Allah SWT dalam Surah Ar-Rum ayat 30: "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (tetaplah atas) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu. Tidak ada perubahan pada fitrah Allah. (Itulah) agama yang lurus; tetapi kebanyakan manusia tidak mengetahui" ¹⁴⁵⁹. Ayat ini secara tegas menyatakan bahwa manusia diciptakan dengan sebuah disposisi primordial (*fitratullāh*) yang selaras dengan kebenaran monoteistik (*al-dīn al-qayyim*). Konsepsi ini secara fundamental menolak gagasan *tabula rasa*, atau jiwa sebagai "lembaran kosong", karena ia mengafirmasi adanya konten spiritual dan moral bawaan dalam diri manusia ¹⁴⁶⁰.

Konsep ini diperkuat oleh hadis Nabi Muhammad SAW yang sangat sering dikutip: "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah. Maka kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi" ¹⁴⁶¹. Hadis ini memiliki implikasi pedagogis yang sangat mendalam. Pertama, ia menegaskan bahwa peran pendidik terutama orang tua bukanlah membentuk (*to form*) atau mengisi (*to fill*), melainkan merawat (*to nurture*), menjaga (*to preserve*), dan memfasilitasi pertumbuhan (*to cultivate*) potensi yang sudah ada.

Lingkungan, dengan demikian, tidak menciptakan esensi, tetapi dapat mengarahkan, menstimulasi, atau justru mengkorupsi manifestasi dari esensi tersebut. Peran keluarga dan komunitas adalah sebagai "taman ekologis" tempat benih fitrah dapat tumbuh subur, terlindung dari "polutan" ideologis dan moral yang dapat menyebabkannya menyimpang ¹⁴⁶².

Lebih jauh, fitrah tidak dapat direduksi hanya sebagai "kecenderungan berbuat baik" yang pasif. Cendekiawan Muslim seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas mengartikannya sebagai sebuah keadaan pengakuan primordial terhadap Tuhan yang terjadi bahkan sebelum eksistensi fisik, sebagaimana diisyaratkan dalam Surah Al-A'raf ayat 172 mengenai perjanjian ruh ¹⁴⁶³. Dalam perspektif ini, fitrah adalah sebuah potensi kognitif-spiritual untuk mengenali Tuhan (*ma'rifatullāh*), sebuah kompas internal yang jika tidak terdistorsi akan selalu menunjuk pada kebenaran tauhid. Oleh karena itu, tujuan utama pendidikan bukanlah sekadar transmisi informasi, melainkan proses "pengingatan kembali" (*tadhakkur*) atau penyadaran akan pengetahuan primordial yang telah tertanam dalam ruh ¹⁴⁶⁴.

2. Amanah sebagai Imperatif Pedagogis dan Kerangka Tanggung Jawab Kosmis

Jika fitrah adalah anugerah ontologis, maka amanah adalah tanggung jawab eksistensial yang menyertainya. Anak, dalam pandangan Islam, bukanlah properti atau proyeksi ego orang tua, melainkan sebuah amanah (titipan suci) dari Allah SWT. Perspektif ini secara drastis mengangkat status pengasuhan dari sekadar

kewajiban biologis atau kontrak sosial menjadi sebuah ibadah dan tugas spiritual yang akuntabilitasnya bersifat transenden, dipertanggungjawabkan langsung di hadapan Tuhan ¹⁴⁶⁵. Allah berfirman dalam Surah Al-Anfal ayat 28: "Dan ketahuilah bahwa hartamu dan anak-anakmu itu hanyalah sebagai cobaan (*fitnah*) dan sesungguhnya di sisi Allah-lah pahala yang besar." Kata *fitnah* di sini tidak selalu bermakna negatif, tetapi lebih kepada sebuah ujian yang mengukur kapasitas seseorang dalam memegang teguh tanggung jawab ilahiah.

Konsep amanah ini menciptakan sebuah imperatif pedagogis yang serius dan berjangka panjang. Setiap intervensi pendidikan, setiap keputusan pengasuhan, dan setiap interaksi dengan anak harus dilandasi oleh kesadaran bahwa orang tua atau pendidik bertindak sebagai wakil Tuhan dalam menjaga titipan-Nya. Kegagalan dalam menjalankan amanah ini bukan hanya berimplikasi pada masa depan anak di dunia, tetapi juga menjadi beban pertanggungjawaban di akhirat. Perspektif ini menghasilkan etos kerja pedagogis yang didasari oleh keikhlasan, kesabaran, dan orientasi pada keridaan Allah, bukan pada pencapaian metrik-metrik kesuksesan duniawi semata ¹⁴⁶⁶.

Lebih lanjut, amanah pendidikan anak terkait erat dengan konsep manusia sebagai *khalīfatullāh fil-ardh* (khalifah atau wakil Tuhan di muka bumi). Mendidik generasi penerus berarti mempersiapkan para khalifah masa depan yang akan melanjutkan tugas memakmurkan bumi sesuai dengan petunjuk-Nya. Dengan demikian, pengasuhan anak menjadi bagian integral dari proyek

peradaban Islam yang lebih besar, sebuah kontribusi fundamental dalam menjaga keberlangsungan tatanan moral dan spiritual di tengah masyarakat ¹⁴⁶⁷.

3. Sinergi Fitrah dan Amanah: Arsitektur Pendidikan Holistik

Sinergi antara fitrah dan amanah melahirkan sebuah arsitektur pendidikan yang unik dan holistik. Fitrah menyediakan *apa* yang harus dididik (potensi bawaan untuk iman, ilmu, dan akhlak), sementara amanah menyediakan *mengapa* dan *bagaimana* pendidikan itu harus dijalankan (sebagai ibadah yang penuh tanggung jawab). Model pendidikan yang lahir dari sinergi ini memiliki beberapa karakteristik distingtif.

Pertama, tujuannya bersifat teleologis, yaitu mengarahkan perkembangan anak menuju realisasi penuh potensinya sebagai '*abdullāh* (hamba Allah) dan *khalīfatullāh*. Kurikulum dan metodologi pembelajarannya tidak boleh bersifat value-neutral (netral nilai). Sebaliknya, ia harus secara sadar mengintegrasikan pengetahuan wahyu (*naqlī*) dengan pengetahuan akal ('*aqlī*) untuk membangun worldview (*tasawur*) yang koheren dan islami ¹⁴⁶⁸.

Kedua, metode pedagogisnya bersifat memelihara (*ri'āyah*) dan menyucikan (*tazkiyah*). Pendidik berperan sebagai seorang *murabbi* seorang yang tidak hanya mengajar (*mu'allim*), tetapi juga merawat, membimbing, dan membersihkan jiwa anak didiknya dari berbagai pengaruh negatif yang dapat menodai fitrahnya ¹⁴⁶⁹. Proses ini menuntut keteladanan (*uswah hasanah*), kasih sayang (*rahmah*), dan kebijaksanaan (*hikmah*) dalam setiap interaksi, menciptakan

lingkungan belajar yang aman secara emosional dan subur secara spiritual.

Ketiga, evaluasi keberhasilannya bersifat multidimensional. Kesuksesan tidak hanya diukur dari prestasi akademik atau capaian karir, tetapi yang lebih utama adalah dari terbentuknya karakter mulia (*akhlāqul karīmah*), kedalaman iman, dan kesadaran akan tanggung jawabnya kepada Tuhan dan sesama. Inilah esensi dari pendidikan holistik yang tidak memisahkan antara kecerdasan intelektual, emosional, dan spiritual.

Konsep fitrah dan amanah bukanlah sekadar terminologi teologis yang abstrak, melainkan fondasi ontologis yang membentuk keseluruhan paradigma perkembangan dan pendidikan dalam Islam. Fitrah menegaskan bahwa setiap anak adalah subjek yang memiliki potensi luhur bawaan, bukan objek kosong yang menunggu untuk diisi. Amanah memberikan kerangka kerja etis dan spiritual yang mengikat, menempatkan proses pengasuhan dalam matriks tanggung jawab ilahiah yang transenden. Sinergi antara keduanya menghasilkan sebuah visi pendidikan yang bertujuan untuk menjaga, menyuburkan, dan mengarahkan potensi fitrah menuju kesempurnaan insani dalam kerangka pengabdian kepada Sang Pencipta. Dengan memahami dan menginternalisasi kedua pilar ini, para orang tua dan pendidik tidak lagi sekadar menjalankan sebuah fungsi sosial, melainkan sedang terlibat dalam sebuah tugas suci: memahat peradaban dengan merawat titipan terindah dari Tuhan.

Dasar dari seluruh proses perkembangan anak dalam Islam adalah konsep *fitrah*. Sebagaimana firman Allah SWT dalam Surah Ar-Rum ayat 30, setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah, yang berarti memiliki potensi bawaan untuk beriman dan berakhlak mulia¹⁴⁷⁰. Tugas orang tua dan pendidik bukanlah untuk membentuk, melainkan untuk menumbuhkan, merawat, dan menjaga fitrah ini agar tidak menyimpang. Konsep ini sejalan dengan hadis Nabi Muhammad SAW yang menyatakan bahwa setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah, namun orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi¹⁴⁷¹. Dalam konteks ini, lingkungan terutama keluarga memegang peranan krusial sebagai "taman" tempat benih fitrah bertumbuh.

Selain fitrah, anak dipandang sebagai amanah (titipan) dari Allah kepada orang tua. Amanah ini menuntut tanggung jawab penuh untuk mendidik, melindungi, dan mengarahkan mereka menuju jalan yang diridai-Nya. Perspektif ini mengangkat peran pengasuhan dari sekadar kewajiban biologis menjadi sebuah ibadah dan tugas spiritual yang akan dipertanggungjawabkan di akhirat kelak¹⁴⁷². Dengan demikian, setiap intervensi pendidikan dan pengasuhan harus dilandasi oleh kesadaran akan tanggung jawab ilahiah ini.

Tahapan Perkembangan Kognitif, Emosional, dan Spiritual Berbasis Usia

Meskipun Al-Qur'an dan Hadis tidak memaparkan teori perkembangan secara sistematis seperti Piaget atau Erikson, keduanya memberikan isyarat dan prinsip-prinsip yang dapat

diorganisasikan ke dalam beberapa tahapan utama. Sebuah riwayat yang sering dijadikan rujukan pedagogis dalam dunia Islam membagi perkembangan anak ke dalam tiga siklus tujuh tahunan, yang masing-masing memiliki pendekatan yang berbeda¹⁴⁷³.

Upaya untuk memahami lintasan perkembangan anak merupakan salah satu pencarian intelektual paling fundamental dalam peradaban manusia. Kerangka kerja yang ditawarkan oleh para pemikir seperti Jean Piaget, Erik Erikson, dan Lev Vygotsky telah membentuk lanskap pendidikan dan psikologi modern, memetakan secara terperinci evolusi kognisi, identitas, dan interaksi sosial. Namun, kerangka-kerangka ini, dengan segala kecemerlangannya, sering kali memisahkan dimensi spiritual dari matriks perkembangan, atau menganggapnya sebagai epifenomena dari proses psikologis lainnya. Sebaliknya, tradisi Islam, yang berakar pada wahyu ilahi, mengusulkan sebuah visi antropologis di mana perkembangan manusia secara inheren bersifat teomorfik sebuah perjalanan menuju realisasi potensi spiritual (*fitrah*) dalam matriks eksistensi duniawi. Sebuah riwayat yang sering diatribusikan kepada Ali bin Abi Thalib dan menjadi pilar pedagogi Islam, menyarankan pendekatan yang berbeda untuk setiap fase tujuh tahunan, sebuah kearifan yang mengantisipasi banyak temuan psikologi modern sambil menempatkannya dalam kerangka teleologis yang sakral.

Fase I (0-7 Tahun): *La'ib* dan Primasi *Rahmah* sebagai Fondasi Eksistensial

Tujuh tahun pertama kehidupan, yang dilabeli dengan pendekatan *la'ib* (permainan), memposisikan anak sebagai *sayyid*

seorang "tuan" atau episentrum eksistensial keluarga yang kebutuhannya harus dipenuhi dengan prioritas absolut. Konsep ini bukan merupakan anjuran untuk pemanjaan tanpa batas, melainkan sebuah pengakuan mendalam atas kerentanan total dan ketergantungan anak. Secara kognitif, fase ini beresonansi kuat dengan tahap sensorimotor dan pra-operasional Piaget, di mana anak membangun pemahaman fundamental tentang dunia melalui interaksi fisik, eksplorasi sensorik, dan, yang terpenting, permainan¹⁴⁷⁴. Dalam paradigma Islam, permainan (*la'ib*) tidak dipandang sebagai aktivitas remeh, melainkan sebagai mekanisme belajar yang paling utama dan paling alamiah. Ia adalah "pekerjaan" anak, sebuah laboratorium di mana realitas diuji, keterampilan sosial diasah, dan kreativitas dibudidayakan. Keteladanan profetik, yang terdokumentasi dalam interaksi Rasulullah SAW dengan cucu-cucunya, Hasan dan Husain, menggarisbawahi legitimasi dan pentingnya interaksi yang penuh kegembiraan dan kehangatan sebagai fondasi perkembangan¹⁴⁷⁵.

Pada domain emosional, fase ini adalah periode kritis untuk pembentukan kelekatan (*attachment*) yang aman. Konsep *rahmah* (kasih sayang ilahi yang dimanifestasikan melalui pengasuh) menjadi inti dari interaksi orang tua-anak. Kehangatan, responsivitas, dan kehadiran emosional yang konsisten dari pengasuh adalah cerminan dari sifat *Ar-Rahman* Tuhan, yang menumbuhkan rasa aman dan kepercayaan dasar pada anak. Teori Kelekatan Bowlby secara empiris memvalidasi premis ini, menunjukkan bahwa kelekatan yang aman di masa kanak-kanak

awal adalah prediktor terkuat bagi kesehatan mental, ketahanan emosional, dan kompetensi sosial di kemudian hari ¹⁴⁷⁶. Secara spiritual, penanaman nilai tidak bersifat didaktik-dogmatis, melainkan osmotik. Anak menyerap iklim spiritual rumah melalui *uswah hasanah* (keteladanan yang luhur) dan pembiasaan auditori terhadap *kalimat thayyibah* (kata-kata yang baik), membentuk fondasi bawah sadar untuk identitas spiritual masa depan.

Fase II (7-14 Tahun): *Ta'dib* sebagai Strukturisasi Adab dan Kognisi

Memasuki usia tujuh tahun, terjadi pergeseran paradigmatis. Anak, yang sebelumnya adalah *sayyid*, kini diposisikan sebagai *asir* sebuah istilah yang secara harfiah berarti "tawanan", namun secara pedagogis lebih akurat ditafsirkan sebagai "murid magang" atau "individu yang terikat oleh sebuah kovenan pembelajaran". Fase ini adalah era keemasan untuk *ta'dib*, sebuah konsep yang jauh melampaui terjemahan sederhana "disiplin". *Ta'dib* adalah proses holistik penanaman *adab* sebuah terminologi Islam yang kaya makna, mencakup etiket, moralitas, pengetahuan yang bermanfaat, dan kesadaran akan tempat yang selayaknya dalam tatanan eksistensi ¹⁴⁷⁷. Momentum untuk memulai *ta'dib* terstruktur ini secara eksplisit ditandai dalam hadis monumental: "Perintahkanlah anak-anakmu untuk salat ketika mereka berusia tujuh tahun, dan pukullah mereka (dengan pukulan edukatif yang tidak menyakitkan) karena meninggalkannya ketika mereka berusia sepuluh tahun" ¹⁴⁷⁸.

Perintah ini secara psikologis sangat tepat waktu. Usia tujuh tahun menandai transisi menuju tahap operasional konkret Piaget, di mana anak mengembangkan kemampuan untuk berpikir logis

tentang peristiwa konkret, memahami instruksi sekuensial, dan menangkap hubungan sebab-akibat. Pengenalan ibadah formal seperti salat menjadi mungkin dan bermakna karena kapasitas kognitif ini telah muncul. Ibadah menjadi latihan praktis dalam disiplin diri, keteraturan, dan tanggung jawab. Secara emosional, fase ini selaras dengan tahap "Industri vs. Inferioritas" Erikson, di mana anak berfokus pada penguasaan keterampilan dan merasakan kepuasan dari penyelesaian tugas ¹⁴⁷⁹. Konsep akuntabilitas yang diperkenalkan dalam hadis tersebut berfungsi sebagai mekanisme untuk melatih kesabaran (*sabr*), rasa syukur (*syukur*), dan kesadaran bahwa setiap tindakan memiliki konsekuensi, yang merupakan pilar fundamental dalam pembentukan karakter moral.

Fase III (14-21 Tahun): *Musahabah* sebagai Kemitraan Intelektual dan Spiritual

Periode ketiga menandai transformasi hubungan yang paling radikal. Anak, yang telah memasuki *baligh* (pubertas) dan remaja, kini diperlakukan sebagai *wazir* (penasihat) atau *sahib* (sahabat). Pendekatan instruksional-otoritatif dari fase *ta'dib* bermetamorfosis menjadi dialogis, partisipatif, dan konsultatif. Secara kognitif, remaja telah memasuki tahap operasional formal Piaget, yang ditandai dengan kapasitas untuk berpikir abstrak, hipotetis, dan kritis. Mereka tidak lagi hanya menerima informasi, tetapi mampu menganalisis, mensintesis, dan mengevaluasi ide-ide kompleks. Seruan Al-Qur'an yang berulang kali untuk melakukan *tafakkur* (refleksi mendalam) dan *tadabbur* (kontemplasi) terhadap ayat-ayat kauniyah (alam semesta) dan qur'aniyah (wahyu) secara

langsung menyapa kapasitas kognitif yang baru muncul ini¹⁴⁸⁰. Pada tahap ini, individu menjadi *mukallaf* subjek yang menanggung beban hukum dan moral (*taklif*) secara penuh. Status ini menuntut perlakuan sebagai mitra intelektual dan spiritual. Keterlibatan mereka dalam musyawarah keluarga (*syura*) bukan lagi sekadar pilihan, melainkan sebuah keharusan pedagogis untuk memvalidasi agensi dan nalar mereka. Hubungan harus dibangun di atas fondasi *tsiqah* (kepercayaan), yang memberikan ruang aman bagi remaja untuk menavigasi krisis psikososial yang kompleks, seperti yang dijelaskan Erikson dalam tahap "Identitas vs. Kebingungan Peran". Menghadapi tekanan teman sebaya, pertanyaan eksistensial, dan pencarian makna hidup, remaja membutuhkan figur orang tua bukan sebagai diktator, melainkan sebagai *murshid* (pembimbing yang bijaksana) dan sahabat yang bisa dipercaya dalam perjalanan mereka menuju kedewasaan yang otentik.

Kerangka perkembangan tripartit dalam psikopedagogi Islam, yang terartikulasi dalam siklus *la'ib*, *ta'dib*, dan *musahabah*, merepresentasikan sebuah model yang luar biasa canggih dan terintegrasi secara holistik. Ia memetakan sebuah lintasan yang bergerak secara dialektis dari ketergantungan total yang dilayani dengan cinta tanpa syarat, menuju disiplin terstruktur yang membentuk karakter, dan berpuncak pada kemitraan dialogis yang menghormati otonomi intelektual dan spiritual. Kejeniusan model ini terletak pada kemampuannya untuk menyinkronkan pendekatan pedagogis dengan kesiapan perkembangan anak di tiga domain krusial secara simultan: kognitif (selaras dengan tahapan Piaget),

emosional (selaras dengan teori kelekatan dan perkembangan psikososial Erikson), dan spiritual (berkembang dari pengalaman imersif ke praktik formal hingga refleksi personal). Dengan demikian, tradisi Islam tidak hanya menawarkan sebuah alternatif, tetapi sebuah paradigma komprehensif yang dapat memperkaya dan melengkapi diskursus modern tentang cara menumbuhkan manusia yang utuh insan kamil yang cakap secara intelektual, matang secara emosional, dan tercerahkan secara spiritual.

Implikasi Tahapan Perkembangan untuk Praktik Pendidikan

Pendidikan, dalam esensinya, adalah proses memanusiakan manusia. Namun, krisis modernitas telah menggeser paradigma pendidikan ke arah fungsionalisme dan pragmatisme yang berlebihan, acap kali mereduksi peserta didik menjadi objek pengisi kebutuhan pasar kerja ¹⁴⁸¹. Visi pendidikan yang sejati, yang bertujuan membentuk karakter dan kebijaksanaan, sering kali terpinggirkan. Dalam konteks ini, khazanah pemikiran Islam menawarkan sebuah alternatif yang kaya dan mendalam, yang berakar pada kerangka ontologis yang jelas mengenai hakikat manusia dan tujuan penciptaannya. Perspektif Islam tidak memandang perkembangan anak sebagai serangkaian fase biologis-kognitif semata, melainkan sebagai sebuah perjalanan spiritual yang terarah (*teleologis*) menuju kesempurnaan insani (*insan kamil*) ¹⁴⁸².

Landasan dari paradigma ini adalah konsep *fitrah*, yaitu disposisi primordial manusia yang secara inheren mengakui eksistensi Tuhan dan cenderung pada kebaikan ¹⁴⁸³. Al-Qur'an menegaskan, "Maka

hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (tetaplah atas) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu" (QS. Ar-Rum[30]: 30). Pendidikan Islam, atau *tarbiyah*, dengan demikian bukanlah proses mengisi bejana kosong, melainkan proses merawat, memelihara, dan menumbuhkembangkan potensi fitrah tersebut agar tidak terkontaminasi oleh faktor eksternal ¹⁴⁸⁴. Tujuan akhirnya adalah merealisasikan dua peran eksistensial manusia: sebagai hamba (*'abd*) yang tunduk dengan kesadaran penuh kepada Sang Pencipta, dan sebagai khalifah (*khalīfah*) yang bertanggung jawab memakmurkan bumi sesuai dengan mandat ilahi ¹⁴⁸⁵. Pemahaman terhadap tahapan-tahapan perkembangan dalam kerangka ini menjadi kunci untuk merancang praktik pendidikan yang selaras dengan natur asli manusia.

Tahap I (0-7 Tahun): Periode Permainan dan Penanaman Benih Fitrah

Fase tujuh tahun pertama, yang sering disebut sebagai periode permainan (*marḥalat al-la'b*), merupakan fondasi krusial bagi seluruh bangunan kepribadian anak. Pada tahap ini, imperatif pedagogis berpusat pada pembelajaran berbasis permainan (*play-based learning*), yang tidak dimaknai sebatas aktivitas rekreatif, melainkan sebagai wahana epistemologis bagi anak untuk mengeksplorasi manifestasi *ayat-ayat kauniyah* di sekelilingnya. Melalui permainan, anak membangun skema kognitifnya, mengembangkan keterampilan motorik, dan yang terpenting, belajar tentang dunia melalui pengalaman inderawi langsung ¹⁴⁸⁶.

Lingkungan yang kaya akan stimulasi positif menjadi prasyarat mutlak.

Fokus utama pada fase ini adalah pengembangan kecerdasan emosional dan spiritual melalui interaksi yang hangat dan penuh kasih sayang (*rahmah*). Pendidik, baik orang tua maupun guru (*murabbi*), berperan sebagai fasilitator yang menciptakan "rahim sosial" yang aman dan menenangkan. Internalisasi nilai-nilai fundamental seperti kejujuran, kasih sayang, dan tauhid dilakukan bukan melalui instruksi dogmatis, melainkan melalui keteladanan nyata (*uswah hasanah*) dan narasi-narasi profetik yang menyentuh imajinasi dan kalbu anak¹⁴⁸⁷. Kisah-kisah para nabi, dengan muatan moral dan spiritualnya, menjadi medium efektif untuk menanamkan benih *akhlāq al-karīmah* dalam jiwa anak. Peran *murabbi* di sini adalah menjadi cermin dari sifat-sifat ilahi yang penuh kelembutan, sehingga anak merasakan kehadiran Tuhan melalui cinta yang diterimanya¹⁴⁸⁸.

Tahap II (7-14 Tahun): Periode Disiplin, Ta'dib, dan Integrasi Pengetahuan

Memasuki usia tujuh tahun, terjadi pergeseran signifikan dalam kapasitas kognitif dan kesadaran anak, yang ditandai dengan kesiapan untuk menerima instruksi yang lebih terstruktur. Periode ini dikenal sebagai fase disiplin dan pendidikan (*marḥalat al-ta'dīb*). Hadis Nabi Muhammad SAW yang populer mengenai perintah shalat pada usia tujuh tahun dan pemberian sanksi edukatif pada usia sepuluh tahun menandai urgensi pembiasaan (*habit formation*) pada tahap ini¹⁴⁸⁹. Penekanan bukan lagi sekadar pada permainan,

melainkan pada pembentukan *adab* tata krama lahir dan batin yang mencerminkan pengenalan akan tempat yang semestinya bagi segala sesuatu, termasuk posisi dirinya di hadapan Tuhan, sesama manusia, dan alam ¹⁴⁹⁰.

Metodologi pengajaran pada fase ini harus secara sadar mengintegrasikan ilmu-ilmu umum (*'ulūm al-dunyā*) dengan nilai-nilai dan pandangan dunia Islam. Tidak boleh ada dikotomi antara sains dan agama; fisika adalah studi tentang sunnatullah di alam semesta, biologi adalah refleksi atas keagungan ciptaan-Nya, dan sejarah adalah pelajaran (*'ibrah*) dari perjalanan umat manusia. Kurikulum harus dirancang untuk menunjukkan kesatuan ilmu pengetahuan (*unity of knowledge*) yang berpusat pada tauhid ¹⁴⁹¹. Disiplin ditegakkan dengan pendekatan yang bersifat *ta'dibi* (edukatif dan memperbaiki), yang bertujuan menumbuhkan kesadaran internal, bukan *ta'qibi* (punitif dan retributif) yang hanya menghasilkan kepatuhan semu karena rasa takut ¹⁴⁹². Tujuannya adalah agar ibadah dan akhlak mulia menjadi karakter yang melekat, bukan sekadar rutinitas mekanis.

Tahap III (14-21 Tahun): Periode Persahabatan, Dialog Kritis, dan Realisasi Kekhalifahan

Tahap perkembangan selanjutnya, yang mencakup usia remaja hingga dewasa awal, adalah periode transisi menuju kematangan intelektual dan tanggung jawab penuh. Ali bin Abi Thalib mengisyaratkan untuk menjadikan anak pada usia ini sebagai "sahabat" (*ṣāhib*), menandakan perubahan relasi kuasa dari instruktur-peserta didik menjadi mentor-mentee atau rekan dialog

¹⁴⁹³. Pendekatan pedagogis harus bergeser secara fundamental ke arah dialog kritis (*hiwār*), di mana siswa tidak lagi hanya menerima informasi, tetapi didorong untuk bertanya, menganalisis, dan mensintesis. Mereka diajak untuk bergulat dengan masalah-masalah kontemporer seperti keadilan sosial, etika teknologi, dan krisis lingkungan dan membedahnya dari perspektif Islam yang komprehensif.

Pada fase ini, pengembangan keterampilan berpikir tingkat tinggi (*higher-order thinking skills*) menjadi prioritas. Siswa dibimbing untuk memahami *maqāṣid al-sharī'ah* (tujuan-tujuan luhur syariat) agar mampu bernalar secara mandiri dan kontekstual ¹⁴⁹⁴. Lebih dari itu, pendidikan harus melampaui ranah teoretis dengan melibatkan siswa dalam proyek-proyek pelayanan masyarakat (*khidmah al-mujtama'*). Keterlibatan ini merupakan manifestasi aksiologis dari peran mereka sebagai khalifah di muka bumi, di mana ilmu yang dimiliki diterjemahkan menjadi amal saleh yang memberikan manfaat bagi sesama. Pendidik berperan sebagai *murshid* (pembimbing spiritual) yang membantu siswa menavigasi kompleksitas kehidupan sambil tetap berpegang pada jangkar spiritual yang kuat, mengarahkan mereka dari kepatuhan berbasis tradisi (*taqlīd*) menuju keyakinan berbasis pembuktian dan realisasi diri (*taḥqīq*).

Perspektif Islam menawarkan sebuah paradigma perkembangan anak yang bersifat integral, koheren, dan sarat makna. Paradigma ini bersifat teleologis, dengan tujuan akhir yang jelas: membentuk *insan kamil* yang menyadari dan mampu menjalankan tugas

gandanya sebagai *'abd* dan *khalifah* Allah. Dengan memahami secara mendalam karakteristik dan kebutuhan setiap tahapan mulai dari periode permainan yang menumbuhkan cinta, periode disiplin yang membentuk karakter, hingga periode persahabatan yang mematangkan akal dan tanggung jawab para pendidik dan orang tua dapat merumuskan dan menerapkan strategi pengasuhan serta pendidikan yang selaras dengan *fitrah* anak.

Pendekatan ini bukan sekadar sebuah romantisme historis, melainkan sebuah kerangka kerja yang sangat esensial dalam menghadapi tantangan zaman. Di tengah arus globalisasi, materialisme, dan krisis makna, pendidikan yang berlandaskan pada paradigma ini berpotensi melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual dan kompetitif secara global, tetapi juga matang secara emosional, resilien secara sosial, dan yang terpenting, kokoh secara spiritual. Generasi inilah yang diharapkan mampu menjadi agen perubahan positif, membawa rahmat bagi seluruh alam.

Pendekatan Psikologis Islami pada Anak Usia Dini dan Sekolah Dasar

Metode Stimulasi Potensi Kognitif, Emosional, dan Spiritual

Strategi pembelajaran yang efektif harus mengintegrasikan prinsip psikologi modern dengan ajaran Islam. Salah satu cara untuk mengimplementasikan ini adalah dengan memanfaatkan teori perkembangan anak yang mendasari tahap-tahap belajar yang berbeda. Piaget dan Vygotsky, misalnya, mendefinisikan bagaimana

anak belajar dan berinteraksi dengan lingkungan mereka, yang dapat dipadukan dengan prinsip-prinsip Quranik dalam pendidikan. Dalam hal ini, penekanan pada penguasaan ilmu pengetahuan dan akhlak mulia diharapkan dapat membentuk individu yang berkarakter serta bertanggung jawab¹⁴⁹⁵.

Pentingnya nilai-nilai Islam dalam strategi pembelajaran sangat jelas terlihat ketika mengamati bagaimana nilai rububiyah (kepemilikan Tuhan) dan 'ubudiyah (penghambaan kepada Tuhan) dapat diterapkan dalam kegiatan sehari-hari di sekolah. Hal ini tidak hanya memperkuat hubungan spiritual anak dengan Allah, tetapi juga membantu mereka memahami posisi mereka di dalam masyarakat. Pendidikan yang bertujuan untuk menanamkan nilai-nilai ini berfungsi sebagai fondasi yang kuat bagi pertumbuhan karakter anak¹⁴⁹⁶.

Dalam mendidik anak, penting untuk menggunakan metode yang dapat merangsang seluruh aspek potensi yang mereka miliki. Metode stimulasi potensi kognitif dapat mencakup penggunaan teknik bermain sambil belajar, yang dikenal efektif dalam pendidikan anak usia dini. Melalui permainan, anak tidak hanya belajar konsep dasar tetapi juga berinteraksi sosial dengan teman sebaya mereka. Hal ini penting dalam konteks pengembangan emosional, di mana kemampuan untuk berempati dan memahami perasaan orang lain dilatih sejak dini¹⁴⁹⁷.

Di sisi lain, aspek spiritual juga harus diperhatikan dalam proses pembelajaran. Melalui pengajaran nilai-nilai agama seperti salat, membaca Al-Quran, dan memahami hadis, anak diajarkan

bagaimana membangun hubungan yang kuat dengan Tuhan. Kombinasi dari metode kognitif dan spiritual ini tidak hanya membangun pengetahuan, tetapi juga menumbuhkan sifat-sifat positif seperti kedamaian, kejujuran, dan rasa syukur¹⁴⁹⁸.

Stimulasi potensi kognitif pada anak usia dini secara fundamental bertumpu pada prinsip bahwa pembelajaran yang paling efektif terjadi melalui interaksi aktif dengan lingkungan. Hal ini sejalan dengan kerangka konstruktivisme Piagetian, yang menyatakan bahwa anak membangun skema mentalnya sendiri melalui proses asimilasi dan akomodasi saat berinteraksi dengan objek dan fenomena di sekitarnya¹⁴⁹⁹. Dalam konteks ini, metode "bermain sambil belajar" (*play-based learning*) bukan sekadar aktivitas rekreatif, melainkan sebuah wahana epistemologis yang sangat kuat. Melalui permainan seperti menyusun balok, bermain peran, atau memecahkan teka-teki sederhana, anak secara intuitif mempelajari konsep-konsep fundamental seperti hubungan sebab-akibat, klasifikasi, konservasi, dan penalaran spasial.

Namun, potensi kognitif tidak berkembang dalam ruang hampa. Lev Vygotsky, melalui teorinya tentang *Zone of Proximal Development* (ZPD), menekankan peran krusial interaksi sosial dalam perkembangan kognitif¹⁵⁰⁰. ZPD adalah ranah di mana seorang anak dapat menyelesaikan masalah dengan bantuan orang dewasa atau teman sebaya yang lebih mampu, yang tidak dapat ia selesaikan sendiri. Di sinilah peran pendidik atau orang tua sebagai "mediator" menjadi sentral. Mereka menyediakan *scaffolding* dukungan terstruktur yang disesuaikan dengan tingkat

perkembangan anak untuk membantunya mencapai level pemahaman yang lebih tinggi. Dengan demikian, permainan yang efektif bukanlah permainan yang sepenuhnya bebas tanpa arah, melainkan permainan terstruktur yang didampingi oleh interaksi dialogis, pertanyaan-pertanyaan pancingan, dan dorongan untuk bereksplorasi lebih jauh.

a. Dimensi Emosional: Membangun Kecerdasan Emosional dalam Arena Interaksi Sosial

Perkembangan kognitif yang difasilitasi melalui permainan sosial secara inheren terjalin dengan perkembangan emosional. Arena bermain adalah laboratorium sosial pertama bagi anak, di mana ia belajar menavigasi kompleksitas relasi interpersonal. Konsep Kecerdasan Emosional (EQ), yang dipopulerkan oleh Daniel Goleman, memberikan kerangka teoretis yang relevan untuk memahami dimensi ini. EQ mencakup lima komponen utama: kesadaran diri, regulasi diri, motivasi, empati, dan keterampilan sosial¹⁵⁰¹. Setiap interaksi dalam permainan mulai dari berbagi mainan, menegosiasikan aturan, hingga menyelesaikan konflik merupakan latihan langsung bagi komponen-komponen EQ tersebut.

Ketika seorang anak harus menunggu gilirannya, ia melatih regulasi diri dan menunda kepuasan sesaat. Ketika ia melihat temannya menangis karena mainannya direbut, ia mendapatkan kesempatan untuk mengembangkan empati, yaitu kemampuan untuk memahami dan merasakan perspektif emosional orang lain. Pendidik memegang peran vital dalam memfasilitasi pembelajaran

ini, bukan dengan cara mendikte, melainkan dengan memodelkan perilaku pro-sosial, memberikan nama pada emosi yang dirasakan anak ("Kamu merasa sedih karena..."), dan membimbing mereka dalam proses resolusi konflik yang konstruktif. Dengan demikian, pengembangan emosional bukanlah suplemen, melainkan produk integral dari lingkungan belajar yang kaya secara sosial dan kognitif¹⁵⁰².

b. Dimensi Spiritual: Menanamkan Nilai Transendental sebagai Kompas Moral dan Sumber Ketenangan

Kerangka pendidikan holistik menjadi tidak lengkap tanpa adanya dimensi spiritual. Dimensi ini melampaui sekadar ritual keagamaan, menyentuh ranah makna, tujuan, dan hubungan individu dengan sesuatu yang transenden. Dalam konteks Islam, penanaman nilai spiritual sejak dini merupakan fondasi pembentukan karakter (*character building*) yang bertujuan melahirkan sosok *insan kamil* (manusia paripurna). Praktik seperti salat, misalnya, bukan hanya serangkaian gerakan dan bacaan. Secara pedagogis, salat adalah latihan disiplin diri, manajemen waktu, kebersihan (wudu), dan yang terpenting, *mindfulness* (khusyuk) kemampuan untuk memusatkan perhatian dan membangun koneksi vertikal dengan Sang Pencipta¹⁵⁰³.

Selanjutnya, interaksi dengan Al-Quran dan Hadis menjadi sumber utama bagi pembentukan kompas moral anak. Al-Quran secara eksplisit mendorong manusia untuk menggunakan akal pikirannya (*tafaquh, tadabbur*) untuk merenungkan ciptaan-Nya, yang merupakan stimulasi kognitif yang terhubung langsung dengan

penguatan iman. Sebagaimana firman Allah SWT: “Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang yang berakal”¹⁵⁰⁴. Demikian pula, kisah-kisah para nabi dan orang saleh dalam Al-Quran serta keteladanan akhlak Nabi Muhammad SAW (*uswatun hasanah*) yang termaktub dalam hadis-hadis sahih, berfungsi sebagai model konkret untuk nilai-nilai universal seperti kejujuran, kesabaran, kedermawanan, dan rasa syukur¹⁵⁰⁵. Nilai-nilai ini, ketika diinternalisasi, akan menjadi jangkar psikologis yang memberikan ketenangan batin (*sakinah*) dan resiliensi dalam menghadapi tantangan hidup.

c. Menuju Model Pendidikan Holistik

Kekuatan sejati dari ketiga metode stimulasi ini terletak bukan pada penerapannya secara terpisah, melainkan pada sinergi dan integrasinya. Model pendidikan yang unggul adalah model yang mampu merajut ketiga dimensi ini menjadi satu kesatuan yang tak terpisahkan. Sebagai contoh, ketika anak-anak diajarkan sebuah kisah dari Al-Quran tentang pentingnya berbagi (dimensi spiritual), mereka tidak hanya menerima doktrin. Mereka juga melatih kemampuan mendengar, mengingat, dan menceritakan kembali (dimensi kognitif). Ketika kisah ini diaplikasikan dalam aktivitas bermain peran di mana mereka harus berbagi makanan atau mainan, mereka secara langsung mempraktikkan empati dan keterampilan sosial (dimensi emosional).

Dengan demikian, sebuah aktivitas tunggal dapat dirancang untuk menstimulasi ketiga domain secara simultan. Pembelajaran

tentang siklus air (kognitif) dapat dihubungkan dengan rasa syukur atas nikmat hujan (spiritual) dan tanggung jawab untuk tidak membuang-buang air (emosional-moral). Pendekatan holistik-integratif ini memastikan bahwa pengetahuan yang diperoleh anak tidak bersifat steril, melainkan sarat makna, terhubung dengan sistem nilainya, dan termanifestasi dalam perilaku sosialnya yang positif^{f1506}.

Mendidik anak secara efektif dalam lanskap dunia modern menuntut lebih dari sekadar penguasaan akademis. Sebuah pendekatan pedagogis yang komprehensif haruslah mampu menstimulasi potensi kognitif, emosional, dan spiritual secara terpadu. Metode stimulasi kognitif melalui permainan terstruktur yang dimediasi secara sosial, pembinaan kecerdasan emosional dalam interaksi sehari-hari, serta penanaman nilai-nilai spiritual sebagai kompas moral merupakan tiga pilar yang saling menopang. Integrasi ketiganya dalam sebuah kerangka pendidikan holistik tidak hanya akan menghasilkan generasi yang cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara emosional, kokoh secara spiritual, dan pada akhirnya, mampu memberikan kontribusi positif bagi peradaban sebagai individu yang utuh dan seimbang.

Model Pembelajaran yang Mendukung Pertumbuhan Holistik Anak

Untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendukung pertumbuhan holistik anak, institusi pendidikan perlu merancang model pembelajaran yang fleksibel dan terintegrasi. Model ini

seharusnya tidak hanya menekankan pada pencapaian akademik tetapi juga pada nilai-nilai sosial dan spiritual yang akan membentuk manusia seutuhnya.

Model pembelajaran yang berbasis project-based learning (PjBL) dapat diterapkan untuk mengajak anak bekerja dalam kelompok, berkolaborasi, dan menghadapi tantangan yang membuat mereka lebih siap dalam kehidupan nyata. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip-prinsip Islam yang menekankan pentingnya kerja sama dan tolong-menolong. Disamping itu, pengintegrasian aspek seni dan kreativitas dalam pembelajaran juga akan meningkatkan minat dan motivasi belajar anak¹⁵⁰⁷.

Model pendidikan yang dominan seringkali mengukur keberhasilan melalui parameter kuantitatif pencapaian akademik, sementara dimensi sosio-emosional, etis, dan spiritualitas kerap terpinggirkan sebagai aspek sekunder¹⁵⁰⁸. Paradigma reduksionis ini menghasilkan individu yang mungkin cemerlang secara intelektual, namun rapuh secara emosional dan kering secara spiritual sebuah diskoneksi yang mengkhianati tujuan luhur pendidikan itu sendiri, yakni membentuk manusia yang utuh dan berfungsi penuh (*Insan Kamil*).

Fondasi filosofis dari model ini berakar pada konsep *Tarbiyah Islamiyah*, yang secara etimologis dan konseptual jauh melampaui istilah *ta'lim* (pengajaran) semata. *Tarbiyah* adalah proses pengasuhan, pengembangan, dan pemeliharaan seluruh fakultas manusia *jism* (fisik), *'aql* (intelekt), *nafs* (jiwa), dan *ruh* (spirit) secara seimbang dan terpadu¹⁵⁰⁹. Visi pendidikan Islam tidak berhenti pada

transfer pengetahuan, melainkan pada pembentukan karakter (*akhlak*) dan realisasi penuh potensi manusia sebagai *khalifatullah fil ardh* (wakil Tuhan di muka bumi)¹⁵¹⁰. Al-Ghazali, dalam magnum opusnya *Ihya' 'Ulum al-Din*, menegaskan bahwa pengetahuan yang tidak menyucikan jiwa (*tazkiyatun nafs*) dan mendekatkan diri kepada Sang Pencipta adalah sia-sia¹⁵¹¹. Oleh karena itu, setiap elemen kurikulum dan metodologi pembelajaran harus secara inheren terhubung dengan tujuan transendental ini, mengubah ruang kelas menjadi sebuah ekosistem di mana kebijaksanaan intelektual dan kesalehan spiritual dapat tumbuh bersama secara organik.

Dalam tataran praksis, penerapan *Project-Based Learning* (PjBL) menjadi instrumen pedagogis yang sangat relevan untuk menerjemahkan visi holistik ini. PjBL, sebagai sebuah pendekatan konstruktivis, mendorong peserta didik untuk membangun pengetahuan dan keterampilan melalui investigasi mendalam terhadap pertanyaan atau masalah dunia nyata yang kompleks dan otentik¹⁵¹². Model ini secara natural menumbuhkan kompetensi abad ke-21 yang krusial: kolaborasi, komunikasi, pemikiran kritis, dan kreativitas. Lebih jauh, dimensi kolaboratif dalam PjBL secara langsung merefleksikan dan menginternalisasikan nilai fundamental Islam tentang *ta'awun 'ala al-birri wa al-taqwa* tolong-menolong dalam kebajikan dan ketakwaan¹⁵¹³. Ketika anak-anak bekerja dalam tim untuk memecahkan masalah, mereka tidak hanya belajar tentang materi akademik, tetapi juga mempraktikkan empati, negosiasi, manajemen konflik, dan tanggung jawab kolektif

keterampilan sosial yang merupakan cerminan dari akhlak mulia. Proyek yang dirancang dengan baik dapat mengintegrasikan berbagai disiplin ilmu, dari sains dan matematika hingga sejarah dan seni, yang menunjukkan kepada anak-anak kesatuan ilmu pengetahuan (*unity of knowledge*) sebagai manifestasi dari Keesaan Tuhan (*Tawhid*).

Integrasi seni dan kreativitas dalam kanvas pembelajaran ini bukanlah sekadar ornamen estetis, melainkan sebuah jalur esensial menuju pemahaman yang lebih dalam tentang keindahan dan keagungan ciptaan. Kreativitas merupakan salah satu manifestasi tertinggi dari potensi manusia yang mencerminkan sifat Ilahi *Al-Khaliq* (Maha Pencipta). Mendorong anak untuk berekspresi secara kreatif melalui lukisan, musik, drama, atau sastra adalah cara untuk mengasah kepekaan mereka terhadap *ihsan* prinsip keunggulan, kesempurnaan, dan keindahan dalam segala hal¹⁵¹⁴. Kegiatan artistik memungkinkan anak mengolah dan mengekspresikan emosi kompleks yang seringkali tidak terjangkau oleh bahasa verbal, sehingga berfungsi sebagai katarsis emosional dan sarana introspeksi. Seni menjadi jembatan yang menghubungkan dunia rasional-kognitif dengan dunia intuitif-spiritual, memungkinkan anak untuk "merasakan" kebenaran, bukan hanya "mengetahuinya"¹⁵¹⁵. Dengan demikian, integrasi seni secara substantif berkontribusi pada keseimbangan emosional dan pengayaan spiritual peserta didik.

Pilar utama yang menopang keseluruhan bangunan model ini adalah implementasi pendekatan psikologis Islami dalam interaksi

edukatif sehari-hari. Berbeda dari banyak aliran psikologi sekuler yang mungkin memandang manusia sebagai produk determinisme biologis atau lingkungan, psikologi Islami menempatkan *qalb* (hati/kalbu) sebagai pusat kesadaran, intelesi, dan spiritualitas¹⁵¹⁶. Pendidikan yang berbasis psikologi Islami berfokus pada *tazkiyatun nafs* atau purifikasi jiwa, membimbing anak untuk mengenali dan mengelola dorongan-dorongan nafsunya, serta menumbuhkan sifat-sifat terpuji (*akhlak mahmudah*) seperti sabar, syukur, jujur, dan tawakal. Guru tidak hanya berperan sebagai fasilitator akademik, tetapi juga sebagai *murabbi* (pendidik jiwa) yang meneladkan karakter agung Nabi Muhammad SAW (*uswatun hasanah*). Strategi ini melibatkan dialog reflektif, penceritaan kisah-kisah inspiratif dari Al-Qur'an dan sirah, serta pembiasaan ibadah dan doa yang dilakukan dengan penuh kesadaran, bukan sebagai ritual mekanis. Pendekatan ini bertujuan untuk membangun resiliensi internal pada anak, sehingga mereka tidak hanya mampu menghadapi tantangan akademis, tetapi juga tantangan moral dan eksistensial dalam kehidupan¹⁵¹⁷.

Merancang model pembelajaran yang mendukung pertumbuhan holistik anak menuntut sebuah revolusi paradigmatik pergeseran dari pendidikan yang terkotak-kotak menuju sebuah ekosistem belajar yang terintegrasi secara menyeluruh. Sintesis antara metodologi modern yang terbukti efektif seperti *Project-Based Learning*, pengayaan melalui seni dan kreativitas, serta penanaman fondasi yang kokoh dari prinsip-prinsip psikologi Islami, menawarkan sebuah cetak biru yang komprehensif. Model ini tidak

bertujuan untuk sekadar menghasilkan lulusan yang cerdas secara akademis, melainkan untuk membidani lahirnya sebuah generasi dengan kepribadian yang utuh (*shakhsiyah mutakamilah*): individu yang memiliki ketajaman intelektual, kematangan emosional, kepekaan sosial, dan kedalaman spiritual. Inilah manifestasi sejati dari pendidikan yang berhasil, yaitu pendidikan yang mampu memanusiakan manusia dan mengantarkannya pada tujuan penciptaannya yang tertinggi.

Pendekatan psikologis Islami dalam pendidikan anak usia dini dan sekolah dasar memegang peranan penting dalam membentuk individu yang seimbang secara kognitif, emosional, dan spiritual. Dengan mengimplementasikan strategi pembelajaran yang berbasis pada psikologi modern dan nilai-nilai Islam, serta menggunakan metode yang dapat merangsang semua potensi anak, diharapkan dapat tercipta generasi yang tidak hanya cerdas secara akademis, tetapi juga memiliki karakter dan akhlak mulia. Merancang model pembelajaran yang menyeluruh akan membawa dampak positif bagi perkembangan anak ke arah yang lebih baik dan berkelanjutan.

Pendidikan Akhlak dan Pembiasaan Ibadah Sejak Dini

Pendidikan Karakter dan Moral Menurut Perspektif Islam

Pendidikan pada masa kanak-kanak merupakan fondasi krusial bagi pembentukan kepribadian dan arah kehidupan seorang individu di masa depan. Dalam kerangka pemikiran Islam, periode ini dipandang sebagai masa emas untuk menanamkan nilai-nilai luhur, selaras dengan konsep *fitrah* yakni predisposisi bawaan

manusia untuk mengakui Tuhan dan cenderung pada kebaikan¹⁵¹⁸. Upaya mengarahkan *fitrah* ini menuntut sebuah proses pendidikan yang terstruktur dan holistik, yang tidak hanya berfokus pada pengembangan intelektual, tetapi juga secara fundamental membentuk karakter spiritual dan moral. Oleh karena itu, pendidikan akhlak dan pembiasaan ibadah sejak dini menjadi dua pilar utama yang tidak terpisahkan.

Konsep pendidikan karakter dalam Islam terangkum dalam istilah *akhlak*, yang secara etimologis berasal dari kata *khuluq*, bermakna tabiat, budi pekerti, atau watak. Namun, secara terminologis, Imam Al-Ghazali mendefinisikannya sebagai suatu kondisi jiwa yang mapan (*hay'ah rasikhah fi al-nafs*) yang darinya tindakan-tindakan lahir secara spontan dan mudah, tanpa memerlukan pemikiran atau pertimbangan¹⁵¹⁹. Definisi ini menggarisbawahi bahwa akhlak bukanlah sekadar perilaku lahiriah yang bersifat temporer, melainkan cerminan dari kondisi batin yang telah terinternalisasi secara mendalam. Tujuan utama pendidikan akhlak dalam Islam adalah untuk membentuk individu yang memiliki kesadaran penuh akan perannya sebagai hamba Allah (*'abdullah*) dan sebagai khalifah di muka bumi (*khalifah fil ardh*).

Untuk mencapai tujuan tersebut, Islam menyajikan teladan paripurna pada diri Nabi Muhammad SAW. Al-Qur'an secara tegas menyatakan bahwa pada diri Rasulullah terdapat suri teladan yang baik (*uswatun hasanah*) bagi siapa saja yang mengharapkan rahmat Allah dan hari akhir¹⁵²⁰. Seluruh aspek kehidupan Nabi, mulai dari cara beliau berbicara, berinteraksi dengan sesama, hingga

mengelola konflik, merupakan manifestasi dari akhlak Al-Qur'an. Dengan demikian, pendidikan karakter dalam Islam pada hakikatnya adalah proses meneladani dan menginternalisasi sifat-sifat mulia Rasulullah SAW. Proses ini bersifat komprehensif, mencakup hubungan vertikal dengan Allah (*hablun min Allah*) dan hubungan horizontal dengan sesama manusia serta alam semesta (*hablun min al-nas*). Pendidikan ini tidak memisahkan antara moralitas dan spiritualitas; keduanya menyatu dalam satu tarikan napas keimanan.

Dalam kerangka Islam, pendidikan karakter terartikulasi secara paripurna melalui konsep *akhlak*. Konsep ini, yang secara etimologis berakar dari kata *khuluq* (tabiat atau watak), melampaui sekadar observasi perilaku eksternal. Secara terminologis, sebagaimana dirumuskan oleh Hujjatul Islam Imam Al-Ghazali, akhlak merupakan suatu kondisi jiwa yang tertanam kuat dan stabil (*hay'ah rasikhah fi al-nafs*), yang darinya tindakan-tindakan lahir secara spontan dan mudah, tanpa memerlukan lagi pemikiran atau pertimbangan deliberatif¹⁵²¹. Definisi magistral ini menggarisbawahi sebuah distingsi krusial: akhlak bukanlah performa moral yang temporer atau situasional, melainkan manifestasi dari struktur internal kepribadian yang telah terinternalisasi secara mendalam. Tujuan ontologis dari formasi karakter ini adalah untuk mengaktualisasikan potensi dualistik manusia sebagai hamba Allah (*'abdullah*) yang tunduk secara total pada kehendak Ilahi, sekaligus sebagai khalifah di muka bumi (*khalifah fil ardh*) yang bertanggung jawab mengelola dan memakmurkan alam semesta sesuai dengan mandat suci tersebut¹⁵²².

a. Dimensi Ontologis: Fitrah Manusia sebagai Landasan Karakter

Dasar ontologis pendidikan karakter dalam Islam berpusat pada konsep *fitrah*, yakni disposisi primordial manusia yang secara inheren memiliki kecenderungan kepada kebenaran, kebaikan, dan keindahan (monoteisme tauhidik)¹⁵²³. Manusia tidak dilahirkan sebagai *tabula rasa* (lembaran kosong), melainkan membawa cetak biru spiritual yang telah diinstalasikan oleh Sang Pencipta. Pendidikan karakter, dengan demikian, bukanlah proses menanamkan sesuatu yang asing dari luar, melainkan sebuah proses "mengingat kembali" (*tazakkur*) dan mengaktivasi potensi fitrah yang laten tersebut. Kegagalan dalam mengaktualisasikan fitrah ini dianggap sebagai sebuah anomali eksistensial, sebuah pengkhianatan terhadap perjanjian primordial (*mitsaq*) antara ruh manusia dengan Tuhan di alam arwah¹⁵²⁴. Peran ganda sebagai *'abduallah* dan *khalifah fil ardh* merupakan implikasi langsung dari ontologi fitrah ini. Sebagai *'abduallah*, manusia dituntut untuk menyelaraskan kehendak partikularnya dengan Kehendak Universal Tuhan melalui ibadah. Sementara sebagai *khalifah*, ia diamanahkan untuk merefleksikan sifat-sifat Tuhan (*Asma'ul Husna*) seperti keadilan (*Al-'Adl*), kasih sayang (*Ar-Rahman*), dan kebijaksanaan (*Al-Hakim*) dalam interaksinya dengan realitas sosial dan ekologis. Dengan demikian, karakter mulia bukanlah pilihan opsional, melainkan sebuah keniscayaan ontologis untuk mencapai kesempurnaan insani (*al-insan al-kamil*).

b. Dimensi Epistemologis: Wahyu, Akal, dan Hati sebagai Sumber Pengetahuan Moral

Jika ontologi menjawab "apa" dan "mengapa", maka epistemologi menjawab "bagaimana" pengetahuan tentang karakter mulia itu diperoleh dan diinternalisasikan. Epistemologi moral Islam bersifat teo-antroposentris, menempatkan wahyu (*al-wahy*) sebagai sumber primer dan absolut, yang kemudian divalidasi dan dioperasionalkan melalui instrumen-instrumen insani seperti akal (*'aql*) dan hati (*qalb*). Al-Qur'an dan Sunnah Nabi Muhammad SAW berfungsi sebagai matriks normatif yang menyediakan prinsip-prinsip universal dan contoh-contoh partikular mengenai akhlak mulia. Al-Qur'an secara tegas menyatakan bahwa pada diri Rasulullah terdapat suri teladan yang baik (*uswatun hasanah*)¹⁵²⁵, sebuah model pedagogis yang hidup dan berjalan. Misi kenabian itu sendiri, sebagaimana disabdakan oleh Rasulullah SAW, adalah untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak (*innama bu'itstu liutammima makarim al-akhlaq*)¹⁵²⁶.

Namun, transmisi pengetahuan moral ini tidak terbatas pada transfer informasi secara tekstual. Islam menggarisbawahi pentingnya proses internalisasi melalui *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa), sebuah metodologi psiko-spiritual yang komprehensif. Proses ini melibatkan olah pikir (*tafakkur*), olah hati (*tazakkur*), dan olah laku (*mujahadah*) secara simultan. *Tafakkur* melibatkan penggunaan akal untuk merenungi ayat-ayat kauniyah (alam semesta) dan qur'aniyah (teks suci), sementara *tazakkur* adalah zikir yang menghidupkan *qalb* (hati spiritual) sebagai organ persepsi

intuitif (*ma'rifah*) terhadap kebenaran¹⁵²⁷. *Mujahadah* adalah perjuangan melawan tendensi-tendensi negatif jiwa (*nafs al-ammarah*) untuk kemudian mentransformasikannya menjadi jiwa yang tenang (*nafs al-muthmainnah*). Dengan demikian, pendidikan karakter dalam Islam adalah sebuah proses dialektis antara iluminasi dari wahyu, penalaran logis dari akal, dan pencerahan intuitif dari hati yang telah disucikan.

c. Dimensi Aksiologis: *Mardhatillah* dan Kesejahteraan Universal

Dimensi aksiologis membahas tentang hierarki nilai dan tujuan akhir (*telos*) dari pendidikan karakter. Dalam Islam, nilai tertinggi dan tujuan ultimate dari seluruh aktivitas manusia, termasuk pembentukan karakter, adalah untuk meraih keridaan Allah (*mardhatillah*)¹⁵²⁸. Ini adalah puncak dari segala pencapaian, yang melampaui kalkulasi untung-rugi duniawi. Namun, pencapaian *mardhatillah* ini secara inheren terhubung dengan realisasi kemaslahatan universal di dunia. Kerangka *Maqasid al-Shari'ah* (tujuan-tujuan luhur syariat Islam) memberikan peta aksiologis yang jelas, di mana perlindungan terhadap lima nilai fundamental agama (*al-din*), jiwa (*al-nafs*), akal (*al-'aql*), keturunan (*al-nasl*), dan harta (*al-mal*) menjadi prasyarat bagi terciptanya tatanan masyarakat yang adil dan beradab (*baladun thayyibatun wa rabbun ghafur*)¹⁵²⁹.

Relasi vertikal dengan Allah (*hablun min Allah*) dan relasi horizontal dengan sesama manusia serta alam semesta (*hablun min al-nas*) bukanlah dua domain yang terpisah, melainkan dua sisi dari mata uang yang sama. Kualitas kesalehan individual (misalnya, kejujuran dan amanah) secara langsung berdampak pada kesehatan ekonomi dan sosial. Kualitas belas kasih (*rahmah*) seorang individu

berkontribusi pada terciptanya harmoni komunal dan keberlanjutan ekologis. Dengan demikian, aksiologi pendidikan karakter Islam bersifat transendental sekaligus fungsional. Ia mendidik individu untuk menjadi warga negara dunia yang saleh dan sekaligus warga surga yang diridai, di mana moralitas dan spiritualitas menyatu dalam satu tarikan napas keimanan yang koheren dan komprehensif.

Pendidikan karakter dan moral dalam perspektif Islam, yang terangkum dalam konsep *akhlak*, bukanlah sebuah program suplementer dalam kurikulum, melainkan inti dari proses pendidikan itu sendiri. Ia dibangun di atas fondasi ontologis yang kokoh mengenai hakikat manusia sebagai makhluk spiritual (*fitrah*) dengan misi kekhalifahan. Proses pencapaiannya didasarkan pada epistemologi yang integratif, yang mensinergikan wahyu, akal, dan hati spiritual melalui metodologi *tazkiyat al-nafs*. Puncak tujuannya bersifat aksiologis-transendental, yakni meraih keridaan Ilahi yang termanifestasi dalam terwujudnya kemaslahatan universal. Dalam menghadapi krisis karakter global yang ditandai oleh disorientasi nilai dan alienasi spiritual, model pendidikan holistik yang ditawarkan Islam ini menyajikan sebuah paradigma alternatif yang tidak hanya relevan, tetapi juga mendesak untuk dikaji dan diimplementasikan secara lebih mendalam¹⁵³⁰.

Pembiasaan Amalan Ibadah sebagai Instrumen Pembentukan Akhlak

Jika akhlak adalah tujuan, maka ibadah adalah instrumen esensial untuk mencapainya. Pembiasaan amalan ibadah sejak dini

berfungsi sebagai wahana praktis untuk melatih jiwa dan menanamkan nilai-nilai luhur secara konsisten. Ibadah dalam Islam tidak dimaknai sebagai ritual kosong, melainkan sebagai sebuah proses transformatif yang berdampak langsung pada karakter pelakunya. Shalat, misalnya, bukan sekadar rangkaian gerakan dan bacaan. Al-Qur'an menjelaskan bahwa shalat yang dilaksanakan dengan benar akan mampu mencegah dari perbuatan keji dan mungkar¹⁵³¹. Melalui shalat, seorang anak dilatih untuk disiplin, menjaga kebersihan, rendah hati di hadapan Tuhan, dan memiliki kesadaran akan pengawasan Ilahi. Pembiasaan shalat lima waktu sejak kecil menanamkan manajemen waktu dan tanggung jawab yang terinternalisasi hingga dewasa.

Demikian pula dengan amalan dzikir (mengingat Allah). Membiasakan anak untuk berdzikir dalam berbagai kesempatan seperti sebelum makan, sesudah belajar, atau sebelum tidur merupakan cara menautkan hatinya secara konstan kepada Sang Pencipta. Keterhubungan spiritual ini, sebagaimana disebutkan dalam Al-Qur'an, akan mendatangkan ketenangan hati (*sakinah*)¹⁵³². Hati yang tenang akan lebih mudah menerima kebenaran, terhindar dari sifat-sifat tercela seperti iri, dengki, dan sombong, serta lebih responsif dalam menumbuhkan akhlak mulia seperti sabar, syukur, dan ikhlas. Oleh karena itu, pembiasaan (*ta'wid*) menjadi metode pedagogis yang sangat efektif. Sebagaimana anjuran Nabi Muhammad SAW untuk memerintahkan anak-anak mendirikan shalat pada usia tujuh tahun dan bahkan memberikan sanksi edukatif pada usia sepuluh tahun jika

meninggalkannya¹⁵³³, hal ini menunjukkan pentingnya repetisi dan habituasi dalam membentuk perilaku yang kelak menjadi karakter permanen.

Upaya pencapaian kesempurnaan moral merupakan diskursus perenial dalam sejarah pemikiran manusia, baik dalam tradisi filsafat maupun teologi. Dalam paradigma Islam, puncak dari realisasi diri ini terwujud dalam konsep *akhlak al-karimah* karakter yang mulia sebagaimana dicontohkan oleh Nabi Muhammad SAW, yang diutus untuk menyempurnakan akhlak¹⁵³⁴. Namun, pertanyaan fundamental yang sering kali muncul adalah mengenai mekanisme praktis untuk mencapai tujuan luhur tersebut. Di tengah modernitas yang kerap kali menciptakan dikotomi antara ritual dan moralitas, sering kali dijumpai fenomena individu yang taat secara ritual namun defisit dalam perilaku etis. Hal ini mengindikasikan adanya pemahaman yang tereduksi mengenai fungsi ibadah.

Ibadah dalam Islam tidak dimaknai sebagai ritual kosong (*empty rituals*), melainkan sebagai sebuah proses transformatif yang berdampak langsung pada karakter pelakunya. Secara etimologis, ibadah berasal dari kata *'abd* (hamba), yang mengimplikasikan ketundukan total dan kesadaran penuh akan kehadiran Tuhan. Filosof Islam terkemuka, seperti al-Ghazali dalam magnum opusnya *Ihya' 'Ulum al-Din*, menggarisbawahi bahwa setiap rukun ibadah memiliki dimensi lahiriah (gerakan fisik) dan batiniah (makna spiritual)¹⁵³⁵. Dimensi batiniah inilah yang menjadi katalisator bagi purifikasi jiwa (*tazkiyatun nafs*) dan pembentukan karakter. Sementara itu, akhlak, menurut para pemikir seperti Miskawayh,

didefinisikan sebagai *malakah*, yakni suatu disposisi jiwa yang permanen yang mendorong seseorang untuk melakukan suatu perbuatan dengan mudah, tanpa memerlukan pemikiran atau pertimbangan¹⁵³⁶. Dengan demikian, tujuan pembiasaan ibadah adalah mengubah nilai-nilai luhur dari tataran kognitif menjadi sebuah *malakah* atau karakter yang terinternalisasi secara mendalam.

Proses transformasi dari ibadah menuju akhlak dapat dianalisis melalui beberapa mekanisme kunci:

1. Shalat sebagai Latihan Disiplin dan Kesadaran Ilahi (*Muraqabah*)
Shalat, sebagai tiang agama, merupakan contoh paling paripurna dari instrumen pembentukan karakter. Al-Qur'an secara eksplisit menyatakan bahwa shalat yang dilaksanakan dengan benar akan mampu mencegah dari perbuatan keji dan mungkar (*innahā tanhā 'an al-fakhsyā' wa al-munkar*)¹⁵³⁷. Mekanismenya tidak bersifat magis, melainkan psikologis dan spiritual. Pertama, shalat melatih disiplin diri melalui lima waktu yang telah ditetapkan, menanamkan manajemen waktu dan tanggung jawab yang terinternalisasi hingga dewasa. Kedua, prasyarat shalat seperti wudhu menanamkan nilai kebersihan fisik dan spiritual (*thaharah*). Ketiga, esensi shalat, yakni *khusyu'* (kekhusyukan), menumbuhkan kerendahan hati (*tawadhu'*) dan kesadaran akan pengawasan Ilahi (*muraqabah*). Kesadaran bahwa diri senantiasa diawasi oleh Tuhan inilah yang menjadi benteng internal paling kokoh untuk mencegah perbuatan amoral, bahkan ketika tidak ada pengawasan dari manusia lain.

2. Dzikir sebagai Terapi Kognitif-Spiritual untuk Ketenangan Jiwa
Demikian pula dengan amalan dzikir (mengingat Allah). Membiasakan lisan dan hati untuk berdzikir, sebagaimana dianjurkan dalam berbagai kesempatan, merupakan cara menautkan kesadaran secara konstan kepada Sang Pencipta. Keterhubungan spiritual ini, sebagaimana disebutkan dalam Al-Qur'an, akan mendatangkan ketenangan hati (*sakinah*)¹⁵³⁸. Dari perspektif psikologi kognitif, dzikir berfungsi sebagai *cognitive reframing*, mengalihkan fokus dari kecemasan duniawi dan pikiran negatif kepada sesuatu yang transenden dan menenangkan. Hati yang tenang (*al-qalb al-muthma'innah*) akan lebih reseptif terhadap kebenaran, terhindar dari penyakit hati seperti iri, dengki, dan arogansi, serta lebih subur dalam menumbuhkan akhlak mulia seperti sabar, syukur, dan ikhlas. Penelitian neurosains modern bahkan menunjukkan bahwa praktik meditatif repetitif seperti dzikir dapat memodulasi aktivitas di korteks prefrontal (pusat kontrol eksekutif) dan meredakan respons amigdala (pusat rasa takut dan cemas), yang secara biologis mendukung kondisi ketenangan jiwa¹⁵³⁹.
3. Puasa sebagai Madrasah Pengendalian Diri dan Empati Puasa Ramadhan adalah instrumen lain yang secara langsung menempa aspek fundamental dari akhlak, yaitu pengendalian diri (*self-restraint*). Dengan menahan diri dari kebutuhan biologis dasar seperti makan, minum, dan hasrat seksual, seorang individu melatih "otot" kehendaknya untuk tunduk pada perintah yang lebih tinggi. Proses ini, yang dikenal sebagai

mujahadah al-nafs, merupakan fondasi untuk mengendalikan hawa nafsu yang menjadi sumber dari banyak perilaku tercela. Lebih jauh, rasa lapar dan haus yang dialami menumbuhkan empati yang mendalam terhadap kaum fakir miskin, yang pada gilirannya mendorong lahirnya akhlak sosial seperti kedermawanan dan kepedulian.

Keberhasilan ibadah sebagai instrumen pembentukan akhlak sangat bergantung pada metode pedagogis yang diterapkan, yakni pembiasaan (*ta'wid*). Repetisi dan habituasi adalah kunci. Sebagaimana dalam teori pembentukan kebiasaan modern yang menyatakan bahwa pengulangan suatu tindakan akan menciptakan jalur saraf baru di otak (*neuroplasticity*), sehingga tindakan tersebut menjadi otomatis dan menjadi bagian dari karakter¹⁵⁴⁰. Anjuran Nabi Muhammad SAW untuk memerintahkan anak-anak mendirikan shalat pada usia tujuh tahun dan bahkan memberikan sanksi edukatif pada usia sepuluh tahun jika meninggalkannya¹⁵⁴¹ menunjukkan pentingnya habituasi yang terstruktur dan progresif. Hal ini bukanlah pemaksaan buta, melainkan sebuah strategi pedagogis yang visioner untuk memastikan bahwa nilai-nilai yang terkandung dalam ibadah telah terpatri dalam jiwa sebelum memasuki usia baligh. Kerangka pendidikan Islam yang holistik, sebagaimana digagas oleh pemikir seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas, selalu menekankan bahwa proses pendidikan (*ta'dib*) harus berpusat pada penanaman adab, yang akarnya adalah ibadah yang dihayati¹⁵⁴². Pembiasaan amalan ibadah dalam Islam bukanlah sekadar serangkaian ritual yang terpisah dari kehidupan moral. Ia

adalah sebuah sistem psikopedagogis yang canggih dan komprehensif, sebuah instrumen yang dirancang oleh Sang Pencipta untuk memahat karakter manusia. Melalui mekanisme disiplin diri, penanaman kesadaran ilahi, terapi kognitif-spiritual, serta latihan empati dan pengendalian diri, ibadah secara sistematis mentransformasi disposisi internal seseorang. Pendekatan *ta'wid* atau habituasi memastikan bahwa nilai-nilai luhur ini tidak hanya dipahami secara intelektual, tetapi mendarah daging menjadi *malakah* atau karakter permanen. Oleh karena itu, untuk merevitalisasi kekuatan moral umat, diperlukan sebuah pergeseran paradigma: dari memandang ibadah sebagai kewajiban yang memberatkan menjadi melihatnya sebagai sebuah anugerah instrumental jalan yang paling efektif dan otentik untuk mencapai puncak kemanusiaan, yaitu *akhlak al-karimah*.

Peran Sinergis Keluarga dan Sekolah dalam Pembentukan Karakter Anak

Pembentukan karakter anak adalah tanggung jawab bersama yang memerlukan sinergi erat antara dua institusi utama: keluarga dan sekolah. Keluarga, khususnya orang tua, merupakan *madrasah al-ula* (sekolah pertama dan utama) bagi seorang anak. Di lingkungan keluargalah anak pertama kali belajar tentang cinta, kejujuran, empati, dan nilai-nilai dasar lainnya. Peran orang tua sebagai *qudwah hasanah* (teladan yang baik) menjadi faktor penentu. Anak-anak adalah peniru ulung; mereka lebih banyak belajar dari apa yang mereka lihat daripada apa yang mereka

dengar. Teori Pembelajaran Sosial yang dikemukakan oleh Albert Bandura menegaskan bahwa individu, terutama anak-anak, mempelajari sebagian besar perilaku mereka melalui observasi dan imitasi terhadap model di lingkungannya¹⁵⁴³. Ketika orang tua menunjukkan akhlak mulia dalam keseharian seperti berkata jujur, menepati janji, dan menghormati sesama nilai-nilai tersebut akan terserap secara alami oleh anak.

Peran sekolah, di sisi lain, adalah untuk memperkuat, menyistematisasi, dan memperluas pendidikan yang telah dimulai di rumah. Institusi pendidikan Islam yang efektif tidak hanya mentransfer pengetahuan tentang agama, tetapi juga menciptakan sebuah "ekosistem Islami" yang kondusif bagi pertumbuhan karakter. Hal ini mencakup kurikulum yang mengintegrasikan nilai-nilai akhlak dalam setiap mata pelajaran, guru yang juga berperan sebagai teladan, serta kultur sekolah yang mencerminkan etika Islam dalam setiap interaksi. Menurut Syed Muhammad Naquib al-Attas, pendidikan sejati bertujuan untuk menanamkan *adab* sebuah konsep yang mencakup pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang semestinya bagi segala sesuatu dalam tatanan penciptaan¹⁵⁴⁴. Dengan demikian, kolaborasi aktif antara orang tua dan sekolah, melalui komunikasi yang intensif dan program yang selaras, menjadi kunci keberhasilan untuk memastikan bahwa anak menerima pesan-pesan moral yang konsisten dan terpadu, baik di rumah maupun di lingkungan sekolah.

Dalam era kontemporer yang ditandai oleh globalisasi dan penetrasi digital yang masif, anak-anak dihadapkan pada bombardir

informasi dan model perilaku yang seringkali ambigu secara moral. Konsekuensinya, institusi pendidikan tradisional dihadapkan pada tantangan eksistensial untuk membentengi generasi muda dengan fondasi karakter yang kokoh. Namun, upaya ini seringkali terhambat oleh adanya dikotomi fungsional yang keliru antara ranah domestik (keluarga) dan ranah publik (sekolah). Keluarga menyerahkan sepenuhnya tanggung jawab pendidikan moral kepada sekolah, sementara sekolah merasa terbatas oleh waktu dan kurikulum formal. Paradigma yang terfragmentasi ini terbukti tidak efektif dan justru menciptakan kevakuman nilai. Oleh karena itu, diperlukan sebuah pergeseran menuju paradigma holistik-integratif yang memandang keluarga dan sekolah sebagai dua sayap dari satu kesatuan ekosistem pendidikan yang saling menguatkan.

a. Keluarga sebagai Fondasi Ontologis: Penanaman Fitrah dan *Qudwah Hasanah*

Secara ontologis, keluarga merupakan rahim pertama bagi pembentukan eksistensi moral seorang individu. Konsep Islam mengenai *madrasah al-ula* (sekolah pertama dan utama) menempatkan keluarga, khususnya orang tua, sebagai arsitek awal dari bangunan karakter anak¹⁵⁴⁵. Di sinilah *fitrah* disposisi primordial manusia untuk mengakui kebenaran dan cenderung pada kebaikan pertama kali disentuh, dirawat, dan diarahkan. Tanggung jawab ini ditegaskan dalam sebuah hadis fundamental yang diriwayatkan oleh Imam al-Bukhari, di mana Rasulullah SAW bersabda, "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah. Kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi"¹⁵⁴⁶. Hadis ini secara

implisit menegaskan peran determinan lingkungan pengasuhan paling awal dalam membentuk orientasi nilai seorang anak.

Mekanisme utama dalam proses ini adalah melalui pemodelan atau keteladanan, yang dalam terminologi Islam dikenal sebagai *qudwah hasanah* (teladan yang baik). Peran orang tua sebagai *qudwah* ini menjadi faktor penentu. Anak-anak adalah peniru ulung; mereka lebih banyak belajar dari apa yang mereka lihat daripada apa yang mereka dengar. Teori Pembelajaran Sosial yang dikemukakan oleh Albert Bandura secara ilmiah mengafirmasi tesis ini, dengan menyatakan bahwa individu, terutama anak-anak, mempelajari sebagian besar perilaku kompleks mereka melalui observasi, imitasi, dan pemodelan terhadap figur-figur signifikan di lingkungannya¹⁵⁴⁷. Ketika orang tua secara konsisten memanifestasikan akhlak mulia dalam interaksi keseharian seperti berkata jujur bahkan dalam situasi sulit, menepati janji, menunjukkan rasa hormat kepada sesama, dan mengelola emosi dengan bijak nilai-nilai tersebut akan terinternalisasi secara mendalam ke dalam matriks kepribadian anak, jauh lebih efektif daripada ribuan nasihat verbal. Keteladanan ini merupakan cerminan dari model paripurna yang dicontohkan oleh Nabi Muhammad SAW, sebagaimana difirmankan Allah SWT: "Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu" (QS. Al-Ahzab: 21)¹⁵⁴⁸.

b. Sekolah sebagai Akselerator dan Sistematisator: Adab dalam Ekosistem Islami

Jika keluarga meletakkan fondasi, maka sekolah berperan sebagai institusi yang memperkuat, menyistematisasi, dan

memperluas bangunan karakter tersebut dalam konteks sosial yang lebih luas. Peran sekolah melampaui sekadar transfer pengetahuan kognitif (*ta'lim*). Institusi pendidikan Islam yang efektif berfungsi sebagai *murabbi* (pendidik-pemelihara) yang tidak hanya mengajar, tetapi juga menciptakan sebuah "ekosistem Islami" yang kondusif bagi penumbuhan karakter. Ekosistem ini mencakup tiga dimensi krusial: kurikulum terintegrasi, keteladanan pendidik, dan kultur sekolah yang beradab.

Secara kurikuler, nilai-nilai akhlak tidak boleh diajarkan sebagai mata pelajaran yang terisolasi, melainkan harus diintegrasikan secara organik ke dalam seluruh disiplin ilmu. Dalam perspektif filsafat pendidikan Islam, ilmu pengetahuan tidaklah netral-nilai; ia harus dibingkai dalam kerangka tauhid. Gagasan ini dieksplorasi secara mendalam oleh pemikir seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas, yang berpendapat bahwa tujuan sejati dari pendidikan adalah penanaman *adab*. *Adab*, dalam konsepsi al-Attas, bukanlah sekadar etiket atau sopan santun, melainkan sebuah kondisi disiplin ruhani, intelektual, dan jasmani yang memungkinkan seseorang untuk mengenali dan mengakui tempat yang semestinya bagi segala sesuatu dalam hierarki wujud, yang berpuncak pada pengenalan dan pengakuan terhadap Tuhan¹⁵⁴⁹. Maka, tujuan pendidikan adalah melahirkan seorang *insan adabi* (manusia beradab), bukan sekadar manusia terpelajar.

Untuk mewujudkan hal ini, peran guru sebagai *qudwah* di sekolah menjadi cerminan peran orang tua di rumah. Interaksi guru dengan siswa, cara guru menyelesaikan konflik, dan integritas yang

ditunjukkannya dalam kehidupan sehari-hari merupakan bagian dari "kurikulum tersembunyi" (*hidden curriculum*) yang seringkali lebih berdampak daripada kurikulum formal¹⁵⁵⁰. Kultur sekolah yang tercermin dalam kebijakan, ritual harian, dan norma interaksi antarwarga sekolah harus secara konsisten merefleksikan dan meneguhkan nilai-nilai yang ditanamkan di rumah.

c. Jembatan Sinergis: Kemitraan Strategis Keluarga dan Sekolah

Keberhasilan pembentukan karakter secara holistik bergantung pada kekuatan jembatan yang menghubungkan antara keluarga dan sekolah. Tanpa komunikasi yang intensif, program yang selaras, dan visi yang sama, kedua institusi ini dapat secara tidak sadar mengirimkan pesan-pesan moral yang kontradiktif, yang akan menimbulkan kebingungan kognitif dan disonansi moral pada anak. Teori Sistem Ekologis yang dikembangkan oleh Urie Bronfenbrenner memberikan kerangka kerja yang sangat relevan untuk memahami pentingnya sinergi ini. Menurut Bronfenbrenner, perkembangan anak dipengaruhi oleh interaksi dalam berbagai lapisan sistem lingkungan. Hubungan antara keluarga dan sekolah berada pada level *mesosystem*, yakni keterkaitan antara dua atau lebih *microsystem* (lingkungan terdekat anak). Kualitas hubungan dalam *mesosystem* ini secara signifikan memengaruhi perkembangan anak secara positif¹⁵⁵¹.

Kolaborasi aktif ini harus melampaui pertemuan wali murid yang bersifat seremonial. Ia harus diwujudkan dalam bentuk kemitraan strategis yang mencakup: (1) penyelarasan visi dan misi pendidikan karakter; (2) program *parenting* yang diselenggarakan sekolah

untuk membekali orang tua dengan pengetahuan dan keterampilan pengasuhan berbasis nilai; (3) komunikasi dua arah yang proaktif dan berkelanjutan mengenai perkembangan akademik maupun akhlak anak; dan (4) keterlibatan orang tua dalam kegiatan sekolah yang relevan. Ketika sekolah menerapkan program kejujuran, misalnya, orang tua harus mendukung dan menerapkannya di rumah. Sebaliknya, ketika orang tua menghadapi tantangan dalam menanamkan nilai tertentu, mereka dapat berkonsultasi dengan guru atau konselor sekolah. Konsistensi pesan moral yang diterima anak di kedua lingkungan ini akan memperkuat skema moral internalnya, membuatnya lebih tangguh dalam menghadapi tantangan eksternal.

Pembentukan karakter anak adalah sebuah proses dialektis yang kompleks dan multidimensional, yang tidak dapat direduksi menjadi tanggung jawab tunggal keluarga atau sekolah. Keduanya memiliki peran ontologis yang unik namun saling melengkapi. Keluarga, sebagai *madrasah al-ula*, menanam benih-benih fitrah melalui atmosfer kasih sayang dan keteladanan (*qudwah hasanah*). Sekolah, sebagai institusi formal, bertugas menyirami, memupuk, dan merawat benih tersebut melalui sebuah ekosistem pendidikan yang sistematis dan berorientasi pada penanaman *adab*. Kegagalan untuk membangun sinergi yang kuat antara kedua pilar ini akan menghasilkan individu dengan kepribadian yang terbelah (*split personality*) pandai secara intelektual namun rapuh secara moral. Oleh karena itu, membangun jembatan kolaborasi yang kokoh antara rumah dan sekolah bukanlah sekadar pilihan kebijakan,

melainkan sebuah imperatif pedagogis dan peradaban untuk melahirkan generasi masa depan yang tidak hanya cemerlang secara akademis, tetapi juga luhur dalam budi pekerti dan siap menjadi rahmat bagi semesta (*rahmatan lil 'alamin*).

Pendidikan akhlak dan pembiasaan ibadah sejak dini dalam perspektif Islam merupakan suatu proses integral yang bertujuan membentuk *insan kamil* pribadi utuh yang seimbang antara kecerdasan intelektual, kematangan emosional, dan kedalaman spiritual. Pendidikan ini berlandaskan pada keyakinan bahwa setiap anak dilahirkan dengan *fitrah* suci yang perlu dijaga dan dikembangkan melalui bimbingan yang benar. Pembentukan akhlak mulia tidak dapat dilepaskan dari praktik ibadah yang konsisten, karena ibadah berfungsi sebagai sarana penyucian jiwa dan pelatihan karakter. Keberhasilan misi agung ini sangat bergantung pada sinergi yang harmonis antara keluarga sebagai pendidik pertama dan sekolah sebagai institusi penguat. Melalui kolaborasi inilah sebuah generasi yang tidak hanya cerdas secara akademis, tetapi juga berakhlak mulia dan dekat dengan Tuhannya, dapat dilahirkan untuk membawa kemaslahatan bagi peradaban.

Evaluasi, Diagnostik, dan Pengembangan Potensi Anak Secara Islami

Melampaui Pengukuran Konvensional: Merumuskan Teknik Evaluasi Berlandaskan Nilai Islam

Evaluasi psikologis dalam konteks Islam harus melampaui sekadar tes standar atau pengukuran kuantitatif. Tujuannya bukan

untuk melabeli atau menghakimi, melainkan untuk memahami anak secara utuh sebagai hamba Allah yang memiliki keunikan. Teknik evaluasi yang selaras dengan nilai Islam berlandaskan pada prinsip *adl* (keadilan), *ihsan* (kesempurnaan dalam berbuat), dan *rahmah* (kasih sayang). Salah satu teknik utama adalah observasi partisipatif berbasis *muraqabah*. *Muraqabah* adalah kesadaran mendalam bahwa Allah senantiasa mengawasi, yang mendorong evaluator (orang tua atau pendidik) untuk melakukan pengamatan dengan niat yang tulus, objektif, dan penuh empati¹⁵⁵². Observasi ini tidak hanya mencakup perilaku yang tampak, seperti kemampuan akademis atau motorik, tetapi juga mencakup indikator-indikator spiritual dan moral, seperti kecenderungan anak pada kejujuran, rasa syukurnya, kepekaannya terhadap sesama, dan ketertarikannya pada aktivitas ibadah.

Selanjutnya, wawancara mendalam berbasis *hikmah* menjadi instrumen krusial. Berbeda dari interogasi, wawancara ini berbentuk dialog yang hangat dan terbuka, bertujuan untuk memahami kerangka berpikir, sistem nilai, dan aspirasi anak. Pertanyaan-pertanyaan diajukan tidak untuk menguji, tetapi untuk memantik refleksi, misalnya, "Menurutmu, apa yang membuat Allah sayang pada kita?" atau "Jika kamu punya kekuatan super, kebaikan apa yang akan kamu lakukan?". Pendekatan ini, yang melibatkan orang tua, guru, dan anak itu sendiri, menciptakan gambaran multifaset yang lebih kaya daripada sekadar skor IQ atau tes bakat konvensional¹⁵⁵³. Selain itu, analisis portofolio holistik dapat digunakan untuk mendokumentasikan jejak perkembangan

anak secara komprehensif, meliputi karya seni, catatan harian, rekaman hafalan Al-Qur'an, hingga dokumentasi keterlibatannya dalam kegiatan sosial. Portofolio ini menjadi cerminan otentik dari berbagai dimensi kecerdasan intelektual, emosional, dan spiritual yang saling berkelindan.

Instrumen-instrumen evaluasi standar, seperti tes inteligensi (IQ), tes bakat, dan inventori kepribadian, meskipun memiliki utilitas dalam konteks tertentu, secara inheren beroperasi dalam kerangka ontologis yang memandang manusia sebagai objek yang dapat dikuantifikasi dan diprediksi. Pendekatan ini, yang sering kali disebut sebagai reduksionisme psikometrik, mengabaikan dimensi-dimensi krusial dari eksistensi manusia, terutama dimensi spiritual (*rūḥ*) dan tujuan teleologis hidup yang dalam pandangan dunia Islam adalah untuk mengenal dan mengabdikan kepada Allah (*ma'rifatullāh*)¹⁵⁵⁴. Konsekuensinya, evaluasi kerap kali berujung pada pelabelan yang statis dan penghakiman yang prematur, mengkhianati tujuan sejati pendidikan, yaitu untuk membimbing jiwa. Oleh karena itu, diperlukan sebuah pergeseran paradigmatis fundamental sebuah formulasi ulang metodologi evaluasi yang tidak hanya mengukur, tetapi juga memahami; tidak hanya menilai, tetapi juga menyayangi; tidak hanya menguji, tetapi juga membimbing. Kerangka kerja semacam ini harus berakar kuat pada fondasi teologis dan etis Islam.

Fondasi aksiologis dari paradigma evaluasi Islam ini bertumpu pada tiga pilar konseptual yang saling terkait: *adl*, *ihsan*, dan *rahmah*. *Adl*, yang sering diterjemahkan sebagai keadilan, memiliki

makna filosofis yang lebih dalam: meletakkan segala sesuatu pada tempatnya yang semestinya sesuai dengan hakikatnya¹⁵⁵⁵. Dalam konteks evaluasi, *adl* menuntut pengakuan terhadap keunikan *fiṭrah* (disposisi primordial) setiap individu, menolak perbandingan yang tidak setara, dan mensyaratkan penggunaan triangulasi data dari berbagai sumber untuk mencapai pemahaman yang seimbang dan menghindari prasangka. Pilar kedua, *ihsan*, merepresentasikan puncak kesempurnaan dalam tindakan dan niat. Sebagaimana termaktub dalam Hadis Jibril yang masyhur, *ihsan* adalah "engkau beribadah kepada Allah seakan-akan engkau melihat-Nya, dan jika engkau tidak mampu melihat-Nya, maka sesungguhnya Dia melihatmu"¹⁵⁵⁶. Prinsip ini mentransformasi tindakan evaluasi menjadi sebuah ibadah yang dilakukan dengan kesadaran spiritual tertinggi, mendorong evaluator untuk beroperasi dengan objektivitas yang tulus dan empati yang mendalam. Terakhir, *rahmah* (kasih sayang) berfungsi sebagai energi penggerak seluruh proses. Evaluasi tidak dimotivasi oleh keinginan untuk mengontrol atau menghakimi, melainkan oleh kasih sayang yang tulus, sebagaimana Allah mengutus Nabi Muhammad sebagai rahmat bagi semesta alam (*rahmatan lil-‘ālamīn*)¹⁵⁵⁷. Dengan demikian, proses evaluasi menjadi sebuah intervensi yang terapeutik dan memberdayakan.

Manifestasi operasional pertama dari kerangka ini adalah observasi partisipatif yang didasarkan pada konsep spiritual *murāqabah*. *Murāqabah* adalah kesadaran batin yang konstan bahwa Allah senantiasa mengawasi, sebuah praktik spiritual

mendalam yang dijelaskan oleh para sufi seperti Al-Ghazali¹⁵⁵⁸. Ketika diterapkan dalam evaluasi, *murāqabah* mengubah evaluator (orang tua atau pendidik) dari seorang pengamat eksternal yang "objektif" menjadi seorang partisipan yang sadar secara spiritual. Validitas instrumen observasi ini tidak lagi hanya terletak pada daftar periksa perilaku, tetapi pada kondisi internal sang evaluator kemurnian niatnya (*niyyah*), ketakwaannya, dan kapasitas empatinya. Fokus pengamatan melampaui indikator performa akademis atau keterampilan motorik yang kasat mata, untuk mencakup manifestasi *akhlāq al-karīmah* (budi pekerti luhur) yang subtil. Ini termasuk kecenderungan anak pada kejujuran (*ṣidq*), ekspresi rasa syukurnya (*shukr*), tingkat kepekaannya terhadap penderitaan sesama (*ḥiss*), dan resonansi kalbunya terhadap aktivitas ibadah. Observasi ini menjadi sebuah seni hermeneutik untuk "membaca" jejak-jejak Ilahi dalam perkembangan jiwa seorang anak.

Selanjutnya, wawancara mendalam yang diilhami oleh *ḥikmah* (kebijaksanaan) menjadi instrumen dialogis yang krusial. Berbeda secara fundamental dari interogasi klinis atau wawancara terstruktur yang bertujuan mengekstraksi data, pendekatan ini adalah sebuah dialektika yang hangat dan terbuka. Tujuannya bukan untuk menguji memori atau pengetahuan, melainkan untuk menyingkap kerangka berpikir (*worldview*), sistem nilai, dan aspirasi spiritual anak. Pertanyaan-pertanyaan dirancang bukan untuk menguji, melainkan untuk memantik refleksi dan menstimulasi kognisi spiritual. Misalnya, pertanyaan seperti, "Menurutmu, apa

yang membuat Allah sayang pada kita?" atau "Jika kamu diberi sebuah kekuatan super, kebaikan apa yang akan kamu lakukan untuk makhluk ciptaan Allah?" berfungsi sebagai katalisator bagi proses *tazkiyatun-nafs* (penyucian jiwa). Pendekatan ini, yang secara ideal melibatkan partisipasi kolaboratif antara orang tua, guru, dan anak itu sendiri, menciptakan sebuah gambaran multifaset yang jauh lebih kaya dan otentik daripada skor numerik pada tes konvensional. Ia merefleksikan sebuah pedagogi profetik yang mengutamakan dialog dan pemahaman untuk membimbing jiwa menuju kebenaran (*al-Haqq*)¹⁵⁵⁹.

Instrumen ketiga yang melengkapi paradigma ini adalah analisis portofolio holistik. Portofolio di sini dipahami bukan sekadar sebagai kumpulan artefak atau produk kerja, melainkan sebagai sebuah narasi longitudinal yang mendokumentasikan jejak-jejak perkembangan anak secara komprehensif. Portofolio ini secara sengaja dirancang untuk mengintegrasikan berbagai dimensi kecerdasan yang dalam psikologi konvensional sering kali dipisahkan. Di dalamnya terjalin karya seni yang mengekspresikan dunia emosionalnya, catatan harian atau jurnal reflektif yang merekam pergulatan pemikirannya, rekaman audio atau sertifikat hafalan Al-Qur'an yang menunjukkan perkembangan spiritualnya, serta dokumentasi keterlibatannya dalam proyek-proyek sosial atau kegiatan sukarela yang menjadi bukti nyata tanggung jawabnya sebagai anggota masyarakat. Portofolio semacam ini menjadi cerminan otentik dari keterkaitan antara kecerdasan intelektual, emosional, spiritual, dan sosial. Lebih dari itu, ia berfungsi sebagai

cermin bagi anak itu sendiri untuk melakukan refleksi diri (*muḥāsabah*) dan menyaksikan perjalanan pertumbuhannya sendiri sebagai seorang hamba Allah, yang pada akhirnya menumbuhkan rasa kepemilikan dan tanggung jawab atas perkembangannya sendiri¹⁵⁶⁰.

Perumusan teknik evaluasi berlandaskan nilai Islam bukanlah sekadar penambahan "label Islam" pada metodologi yang ada. Ini adalah sebuah pergeseran epistemologis yang radikal, yang menempatkan kembali tujuan akhir eksistensi manusia pengabdian kepada Sang Pencipta sebagai pusat dari proses pendidikan. Evaluasi, dalam paradigma ini, ditransformasikan dari sebuah prosedur teknis yang dingin menjadi sebuah interaksi spiritual yang hangat; sebuah amal saleh yang menuntut tingkat kesalehan, kebijaksanaan, dan kasih sayang yang tinggi dari evaluator. Pendekatan yang berpusat pada *muraqabah*, *hikmah*, dan narasi holistik ini memang lebih menantang dan menuntut. Namun, hanya dengan cara inilah evaluasi dapat benar-benar melayani tujuan tertingginya: bukan untuk menghakimi atau mengkategorikan, tetapi untuk turut serta dalam proses sakral pembentukan generasi *khalīfatullāh* yang bertakwa, berakhlak mulia, dan menjadi rahmat bagi sekalian alam.

Memetakan Potensi Insani: Diagnostik Kekuatan dan Kelemahan dalam Perspektif Tauhid

Setelah data evaluasi terkumpul, tahap diagnostik dimulai. Dalam perspektif Islam, diagnostik bukanlah proses untuk mencari

"penyakit" atau "cacat", melainkan sebuah upaya untuk memetakan distribusi karunia (*fadhilah*) Allah pada diri seorang anak. Prinsip Tauhid mengajarkan bahwa semua potensi berasal dari sumber yang satu, yakni Allah, dan saling terhubung. Oleh karena itu, diagnostik yang Islami melihat kekuatan dan kelemahan bukan sebagai entitas yang terpisah, melainkan sebagai dua sisi dari spektrum potensi yang sama, yang masing-masing memiliki tujuan dan hikmah. Kekuatan adalah anugerah yang harus disyukuri dan dioptimalkan untuk kemaslahatan, sementara kelemahan adalah ladang *mujahadah* (perjuangan) dan medium untuk menumbuhkan sifat sabar, tawakal, dan kerendahan hati¹⁵⁶¹.

Diagnostik ini dapat dipetakan ke dalam empat domain utama potensi insani: (1) Potensi *Aqliyah* (Intelektual), yang mencakup kemampuan berpikir logis, kritis, dan analitis; (2) Potensi *Ruhiah* (Spiritual), yang terkait dengan keimanan, kualitas ibadah, dan koneksi batin dengan Allah; (3) Potensi *Jasmaniyah* (Fisik), yang meliputi kesehatan, kekuatan, dan keterampilan motorik; serta (4) Potensi *Nafsiyah-Akhlaqiyah* (Psiko-Moral), yang menyangkut kecerdasan emosional, empati, kontrol diri, dan karakter mulia¹⁵⁶². Sebagai contoh, seorang anak mungkin menunjukkan kekuatan luar biasa dalam potensi *aqliyah* (misalnya, cepat dalam matematika), namun memiliki kelemahan dalam potensi *nafsiyah* (misalnya, kurang sabar). Diagnostik Islami tidak akan berhenti pada kesimpulan "anak cerdas tapi pemarah", melainkan merenungkan bagaimana kecerdasan tersebut dapat digunakan sebagai alat untuk melatih kesabaran, misalnya dengan memberinya proyek kompleks

yang menuntut ketekunan. Dengan demikian, kelemahan tidak dilihat sebagai defisit permanen, melainkan sebagai area pertumbuhan yang paling potensial, sesuai dengan firman Allah bahwa "Allah tidak membebani seseorang melainkan sesuai dengan kesanggupannya"¹⁵⁶³.

Krisis integritas, polarisasi sosial, dan merosotnya empati menjadi gejala yang mengkhawatirkan, menandakan adanya kekosongan dalam transmisi nilai-nilai luhur dari satu generasi ke generasi berikutnya. Dalam konteks ini, pendidikan moral tidak lagi dapat dipandang sebagai komponen perifer dalam sistem pendidikan, melainkan harus ditempatkan sebagai jantungnya. Namun, strategi yang dominan selama ini seringkali terjebak dalam pendekatan yang reduksionis, memperlakukan moralitas sebagai sebuah subjek kognitif yang diajarkan secara terpisah, teralienasi dari denyut nadi kehidupan nyata siswa. Pendekatan semacam ini gagal memahami bahwa moralitas, dalam perspektif Islam, bukanlah sekadar pengetahuan tentang baik dan buruk, melainkan sebuah kondisi eksistensial (*hal*) yang terwujud dalam karakter (*akhlaq*) dan perilaku¹⁵⁶⁴. Oleh karena itu, diperlukan sebuah rekonstruksi paradigmatis yang memandang pendidikan moral sebagai sebuah proses internalisasi nilai-nilai etis yang komprehensif, terencana, dan sinergis antara lembaga pendidikan formal dan lingkungan sosial yang lebih luas.

a. Mikrokosmos Sekolah: Inkubator Karakter Berbasis Nilai

Sekolah, sebagai institusi pendidikan formal, memegang peranan krusial sebagai inkubator utama dalam pembentukan

karakter. Namun, efektivitasnya bergantung pada kemampuannya untuk mentransformasikan diri dari sekadar pusat transfer pengetahuan menjadi sebuah ekologi moral yang hidup. Internalisasi nilai-nilai etis yang bersumber dari Al-Qur'an dan Hadis memerlukan strategi pendidikan yang tidak direduksi menjadi satu mata pelajaran semata, melainkan harus diintegrasikan ke dalam seluruh napas kehidupan sekolah.

Pertama, melalui kurikulum terintegrasi secara transdisipliner. Pendekatan ini melampaui sekadar menyisipkan ayat atau hadis dalam mata pelajaran umum. Ini adalah tentang menyingkap dimensi etis dan spiritual yang inheren dalam setiap cabang ilmu pengetahuan. Nilai-nilai seperti amanah, ketelitian (*itqan*), dan kejujuran intelektual dapat ditanamkan secara mendalam dalam pelajaran matematika dan sains, dengan merefleksikan keteraturan dan presisi ciptaan Tuhan¹⁵⁶⁵. Semangat keadilan sosial (adalah), welas asih (*rahmah*), dan empati dapat dihidupkan dalam pelajaran sejarah dan sastra melalui analisis kritis terhadap peradaban manusia dan dilema kemanusiaan. Dengan demikian, setiap disiplin ilmu menjadi wahana untuk merefleksikan keagungan Tuhan (*tafakkur*) dan menginternalisasi nilai-nilai etis sebagai manifestasi dari prinsip Tauhid, di mana semua pengetahuan pada hakikatnya berasal dari dan kembali kepada Yang Satu¹⁵⁶⁶.

Kedua, melalui keteladanan transformatif (*qudwah hasanah*). Jauh melampaui peran sebagai pengajar (*mu'allim*), seorang pendidik harus berfungsi sebagai *murabbi* seorang pembimbing rohani dan pembina karakter yang setiap perkataan, tindakan, dan

bahkan diamnya menjadi "kurikulum tersembunyi" (*hidden curriculum*) yang diserap secara bawah sadar oleh siswa¹⁵⁶⁷. Integritas, kesabaran, kerendahan hati, dan keadilan yang dipancarkan seorang guru akan meninggalkan jejak arketipal dalam jiwa siswa yang jauh lebih mendalam daripada seribu nasihat verbal. Dalam tradisi Islam, konsep ini berakar pada figur Nabi Muhammad SAW sebagai teladan paripurna (*uswatun hasanah*), yang kepribadiannya sendiri adalah Al-Qur'an yang hidup¹⁵⁶⁸.

Ketiga, melalui pembiasaan deliberatif (*ta'wid*) dan penciptaan lingkungan yang kondusif. Teori belajar sosial dan behaviorisme mengafirmasi bahwa perilaku dibentuk melalui pengulangan dan penguatan lingkungan. Dalam konteks pendidikan moral Islam, ini diwujudkan melalui penciptaan sebuah "etos sekolah" yang secara konsisten membiasakan praktik-praktik kebajikan. Budaya sekolah yang menormalkan ucapan salam, senyuman tulus, pelaksanaan salat berjamaah, program infak dan sedekah yang terorganisir, serta tanggung jawab kolektif dalam menjaga kebersihan, akan membentuk perilaku moral secara alami dan organik, bukan melalui paksaan¹⁵⁶⁹. Pembiasaan ini secara bertahap membangun fondasi karakter yang kokoh dari tindakan-tindakan kecil yang dilakukan secara istikamah.

Keempat, melalui pedagogi dilema moral dan pembelajaran berbasis masalah. Untuk melampaui ketaatan moral yang bersifat dogmatis, siswa harus dilatih untuk memiliki kemampuan berpikir kritis moral (*moral reasoning*). Ini dicapai dengan menghadapkan mereka pada studi kasus dan dilema etis yang relevan dengan

konteks kehidupan mereka. Siswa diajak untuk menganalisis situasi kompleks dari berbagai sudut pandang, berdebat secara konstruktif, dan mencari solusi yang paling selaras dengan prinsip-prinsip universal etika Islam (*maqashid al-shari'ah*), seperti menjaga jiwa, akal, dan kehormatan¹⁵⁷⁰. Proses ini tidak hanya mengasah kecerdasan intelektual, tetapi juga kecerdasan emosional dan spiritual, melatih mereka untuk melakukan *ijtihad akhlaqi* dalam menghadapi tantangan zaman.

b. Makrokosmos Sosial: Ekosistem Penopang Pendidikan Moral

Upaya transformatif di tingkat sekolah akan menjadi sia-sia jika tidak didukung oleh sebuah ekosistem sosial yang koheren dan suportif. Sekolah tidak dapat bergerak dalam ruang hampa; ia adalah bagian dari jejaring sosial yang lebih besar yang turut membentuk karakter individu. Oleh karena itu, sinergi dengan pilar-pilar masyarakat lainnya menjadi sebuah keniscayaan.

Keluarga, sebagai *madrasah al-ula* (sekolah pertama dan utama), memegang peran yang tidak tergantikan. Di dalam keluargalah fondasi awal kepribadian, keyakinan, dan kerangka moral seorang anak diletakkan. Peran orang tua dalam memberikan teladan cinta, menanamkan rasa takwa kepada Allah dan kecintaan kepada Rasul-Nya, serta membangun komunikasi yang hangat dan terbuka menjadi basis fundamental bagi semua pendidikan moral lanjutan¹⁵⁷¹. Hadis Nabi yang menyatakan bahwa setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah (potensi primordial untuk beriman) dan orang tuanyalah yang membentuknya, menggarisbawahi tanggung jawab ontologis ini¹⁵⁷².

Masjid dan komunitas keagamaan harus merevitalisasi fungsinya dari sekadar tempat ibadah ritual menjadi pusat peradaban dan pembinaan moral masyarakat. Masjid harus aktif menjadi hub intelektual dan sosial yang menyelenggarakan kajian-kajian tematik yang relevan, program-program pemberdayaan sosial, serta wadah bagi aktivitas pemuda yang positif. Dengan demikian, masjid berfungsi sebagai ruang publik di mana nilai-nilai moral tidak hanya diajarkan, tetapi juga dipraktikkan secara komunal, memperkuat ikatan sosial (*ukhuwwah*) dan kesadaran kolektif¹⁵⁷³.

Arus informasi yang tak terbatas menghadirkan tantangan sekaligus peluang. Di satu sisi, generasi muda rentan terhadap konten negatif yang mengikis nilai-nilai moral. Di sisi lain, teknologi menawarkan platform yang kuat untuk diseminasi kebaikan. Oleh karena itu, diperlukan strategi ganda: *pertama*, para pendidik, orang tua, dan pembuat konten Muslim harus proaktif membanjiri ruang digital dengan narasi-narasi positif, kreatif, dan edukatif yang mengafirmasi nilai-nilai etika Islam. *Kedua*, yang tidak kalah pentingnya, adalah membekali generasi muda dengan seperangkat kompetensi literasi digital kritis, yang memungkinkan mereka untuk menavigasi, mengevaluasi, dan menyaring informasi secara bijak dan bertanggung jawab¹⁵⁷⁴.

Pendidikan moral yang efektif dalam konteks Islam menuntut sebuah pergeseran dari pendekatan yang fragmentaris dan instruksional menuju sebuah paradigma yang holistik, integratif, dan sinergis. Strategi ini harus diorkestrasi secara harmonis antara ranah sekolah dan masyarakat. Di sekolah, internalisasi nilai

diwujudkan melalui kurikulum transdisipliner, keteladanan guru sebagai *murabbi*, pembiasaan dalam sebuah ekosistem yang kondusif, serta pengembangan nalar moral kritis. Namun, keberhasilan inisiatif ini sangat bergantung pada dukungan ekosistem sosial yang kokoh, yang berpusat pada peran fundamental keluarga, fungsi revitalisasi masjid sebagai pusat komunitas, dan navigasi yang bijaksana di lanskap media digital. Pada akhirnya, tujuan luhur dari keseluruhan upaya ini bukanlah sekadar mencetak individu yang "berkelakuan baik", melainkan untuk membimbing proses realisasi potensi kemanusiaan tertinggi menuju terbentuknya *Insan Kamil* pribadi paripurna yang hidupnya menjadi rahmat bagi seluruh alam.

Menyemai Benih Kebaikan: Upaya Pengembangan dan Pembinaan Berkelanjutan

Hasil diagnostik menjadi landasan bagi perumusan **strategi pengembangan dan pembinaan (*tarbiyah*) yang berkelanjutan**. Proses ini adalah sebuah perjalanan panjang yang membutuhkan sinergi antara tiga pilar utama: keluarga (*usrah*), sekolah (*madrasah*), dan komunitas (*ummah*). Upaya pengembangan ini harus bersifat personal dan adaptif, dituangkan dalam sebuah *khittah tarbawiyah* (rencana pembinaan) yang disesuaikan dengan profil unik setiap anak. Beberapa strategi kunci dalam pembinaan Islami meliputi: (1) *Tarbiyah bil Qudwah* (Pendidikan melalui Teladan), di mana orang tua dan pendidik menjadi model integritas, kesalehan, dan akhlak mulia dalam kehidupan sehari-hari.

Bagaimanapun, keteladanan adalah metode dakwah yang paling sunyi namun paling kuat pengaruhnya¹⁵⁷⁵.

Strategi kedua adalah (2) *Tarbiyah bil 'Adah* (Pendidikan melalui Pembiasaan). Kebiasaan-kebiasaan baik seperti shalat tepat waktu, membaca Al-Qur'an, berkata jujur, dan menjaga kebersihan ditanamkan sejak dini hingga menjadi karakter yang melekat. Proses ini membutuhkan konsistensi dan kesabaran, karena ia membentuk fondasi moral dan spiritual anak secara bertahap¹⁵⁷⁶. Ketiga, (3) *Tarbiyah bil Mau'izhah wal Qishshah* (Pendidikan melalui Nasihat dan Kisah). Menggunakan kisah-kisah inspiratif dari Al-Qur'an, Hadis, dan sirah para nabi serta orang-orang saleh terbukti sangat efektif dalam menyentuh hati dan menanamkan nilai-nilai luhur secara imajinatif dan mendalam. Akhirnya, seluruh proses ini harus diiringi dengan lingkaran umpan balik dan *muhasabah* (introspeksi), di mana anak secara berkala diajak untuk merefleksikan perilakunya, mensyukuri nikmat, dan memohon ampunan, sehingga ia tumbuh menjadi individu yang sadar diri dan terus berupaya memperbaiki kualitas dirinya di hadapan Allah dan sesama manusia.

Pendidikan Islam, dalam konsepsinya yang paling otentik, menawarkan sebuah antitesis yang kuat melalui konsep *Tarbiyah*. Ini bukanlah sekadar instruksi (*ta'lim*), melainkan sebuah proses organik untuk memelihara, menumbuhkan, dan menyempurnakan seluruh aspek kemanusiaan intelektual (*'aqliyah*), spiritual (*ruhiyah*), moral (*khuluqiyah*), dan fisik (*jasadiyah*) secara terintegrasi¹⁵⁷⁷. Fondasi dari proses transformatif ini adalah sebuah pemahaman diagnostik yang mendalam. Alih-alih menerapkan

pendekatan "satu ukuran untuk semua", *Tarbiyah* yang efektif dimulai dengan pengenalan terhadap substrat unik dari setiap anak, yang dalam terminologi Islam dikenal sebagai *fitrah* disposisi primordial yang lurus dan berorientasi pada kebaikan serta tauhid¹⁵⁷⁸. Hasil diagnostik ini menjadi landasan bagi perumusan strategi pengembangan dan pembinaan (*tarbiyah*) yang berkelanjutan, sebuah arsitektur pendidikan yang bersifat personal, adaptif, dan bertujuan jangka panjang.

Perjalanan *Tarbiyah* ini tidak berlangsung dalam ruang hampa, melainkan di dalam sebuah ekosistem yang koheren dan saling menguatkan. Proses ini adalah sebuah perjalanan panjang yang membutuhkan sinergi antara tiga pilar utama: keluarga (*usrah*), sekolah (*madrasah*), dan komunitas (*ummah*). *Usrah* berfungsi sebagai inkubator pertama dan utama, tempat benih-benih keimanan, cinta, dan keamanan emosional pertama kali disemai. Di sinilah fondasi karakter dibentuk melalui interaksi yang intim dan afektif. *Madrasah* kemudian hadir sebagai pilar kedua, menyediakan lingkungan yang lebih terstruktur untuk pengembangan intelektual, disiplin ilmiah, dan sosialisasi dalam kerangka nilai-nilai Islam. Namun, kedua pilar ini rentan rapuh tanpa dukungan pilar ketiga, yaitu *ummah* atau komunitas yang lebih luas. Komunitas mencakup masjid, lingkungan pergaulan, hingga ruang digital bertindak sebagai arena pembuktian dan penguatan nilai-nilai yang telah ditanamkan, sekaligus sebagai jaring pengaman sosial yang mempromosikan kebajikan kolektif (*al-amr bil ma'ruf wan nahy 'anil munkar*)¹⁵⁷⁹. Tanpa keselarasan di antara ketiga pilar

ini, upaya pendidikan akan menjadi terfragmentasi dan tidak efektif, laksana membangun istana pasir di tepi pantai.

Upaya pengembangan yang lahir dari sinergi ekosistemik ini harus bersifat personal dan adaptif, dituangkan dalam sebuah *khittah tarbawiyah* (rencana pembinaan) yang disesuaikan dengan profil unik setiap anak. Rencana ini bukanlah cetak biru yang kaku, melainkan peta jalan yang dinamis, yang diimplementasikan melalui beberapa strategi kunci yang telah teruji dalam tradisi pedagogi Islami. Strategi pertama dan paling fundamental adalah (1) *Tarbiyah bil Qudwah* (Pendidikan melalui Teladan). Dalam pendekatan ini, orang tua dan pendidik menjadi manifestasi hidup dari nilai-nilai yang mereka ajarkan. Mereka menjadi model integritas, kesalehan, dan akhlak mulia (*akhlaq al-karimah*) dalam kehidupan sehari-hari. Bagaimanapun, keteladanan adalah metode dakwah yang paling sunyi namun paling kuat pengaruhnya, selaras dengan firman Allah yang menempatkan Rasulullah sebagai teladan terbaik (*uswatun hasanah*)¹⁵⁸⁰. Pengaruh keteladanan ini beroperasi pada level bawah sadar, membentuk persepsi dan perilaku jauh lebih kuat daripada ribuan nasihat verbal¹⁵⁸¹.

Strategi kedua adalah (2) *Tarbiyah bil 'Adah* (Pendidikan melalui Pembiasaan). Psikologi modern telah mengkonfirmasi apa yang telah lama dipahami dalam khazanah Islam: bahwa karakter adalah produk dari kebiasaan yang diulang secara konsisten¹⁵⁸². Kebiasaan-kebiasaan baik seperti shalat tepat waktu, membaca Al-Qur'an, berkata jujur, dan menjaga kebersihan ditanamkan sejak dini hingga menjadi karakter yang melekat. Proses ini membutuhkan

konsistensi dan kesabaran, karena ia membentuk fondasi moral dan spiritual anak secara bertahap. Pembiasaan mengubah tindakan yang awalnya membutuhkan upaya sadar menjadi otomatisasi kebajikan, sebuah "sifat kedua" yang mengakar kuat dalam diri individu. Ini adalah proses internalisasi nilai yang mengubah perilaku eksternal menjadi keyakinan internal yang kokoh¹⁵⁸³.

Ketiga, (3) *Tarbiyah bil Mau'izhah wal Qishshah* (Pendidikan melalui Nasihat dan Kisah). Metode ini memanfaatkan kekuatan narasi untuk menyentuh dimensi afektif dan imajinatif peserta didik. Menggunakan kisah-kisah inspiratif dari Al-Qur'an, Hadis, dan *sirah* para nabi serta orang-orang saleh terbukti sangat efektif dalam menyentuh hati (*qalb*) dan menanamkan nilai-nilai luhur secara mendalam. Al-Qur'an sendiri secara eksplisit menyatakan bahwa dalam kisah-kisah para rasul terdapat pelajaran berharga bagi orang-orang yang berakal (*ulil albab*)¹⁵⁸⁴. Narasi memungkinkan individu untuk memproyeksikan diri ke dalam skenario moral, mengalami dilema etis secara virtual, dan menarik kesimpulan yang personal dan transformatif, melampaui pembelajaran kognitif murni.

Akhirnya, keseluruhan arsitektur *Tarbiyah* ini harus diikat oleh sebuah mekanisme evaluasi yang berkelanjutan, yaitu lingkaran umpan balik dan muhasabah (introspeksi). Ini bukan sekadar penilaian sumatif, melainkan sebuah dialog reflektif yang berkelanjutan. Anak secara berkala diajak untuk merefleksikan perilakunya, mensyukuri nikmat, dan memohon ampunan, sehingga ia tumbuh menjadi individu yang sadar diri (*self-aware*) dan terus

berupaya memperbaiki kualitas dirinya di hadapan Allah (*muraqabatullah*) dan sesama manusia. *Muhasabah* menumbuhkan lokus kendali internal yang berorientasi transendental, di mana motivasi untuk perbaikan diri tidak lagi bersumber dari pujian atau hukuman eksternal, melainkan dari kesadaran mendalam akan pertanggungjawaban di hadapan Tuhan¹⁵⁸⁵.

Pendekatan Islami terhadap evaluasi, diagnostik, dan pengembangan anak menawarkan sebuah paradigma yang kaya, mendalam, dan manusiawi. Ia memandang anak sebagai permata berharga yang membawa potensi ilahiah di dalam dirinya. Tugas para pendidik orang tua, guru, dan komunitas adalah memoles permata tersebut dengan metode yang dilandasi ilmu, iman, dan cinta kasih, agar kilaunya tidak hanya cemerlang di dunia, tetapi juga menjadi pemberat timbangan kebaikan di akhirat kelak. Inilah esensi dari pendidikan yang sesungguhnya: sebuah seni mengantarkan amanah (*amanah*) kembali kepada Pemiliknya dalam keadaan terbaik, sebagai realisasi dari tujuan penciptaan manusia itu sendiri¹⁵⁸⁶.

Potensi dan Sifat Khas Kepribadian

Fitrah dan Potensi Manusia Menurut Islam

Secara etimologis, kata *fitrah* (فطرة) berasal dari akar kata Arab *fa-ṭa-ra* (فطر), yang bermakna membelah, menciptakan sesuatu untuk pertama kali, atau mengeluarkan sesuatu dari ketiadaan menjadi ada¹⁵⁸⁷. Dalam konteks terminologis, fitrah adalah kondisi penciptaan primordial atau kodrat asli yang dianugerahkan Allah SWT pada setiap jiwa manusia. Ini bukanlah sebuah *tabula rasa* atau lembaran kosong, melainkan sebuah disposisi suci yang telah terisi dengan potensi-potensi dasar, terutama kecenderungan inheren untuk mengakui eksistensi Tuhan Yang Maha Esa. Fondasi teologis utama untuk konsep ini ditemukan dalam Al-Qur'an, Surah Ar-Rum ayat 30: "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (tetaplah atas) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu. Tidak ada perubahan pada fitrah Allah. (Itulah) agama yang lurus; tetapi kebanyakan manusia tidak mengetahuinya"¹⁵⁸⁸. Ayat ini secara eksplisit mengafirmasi bahwa manusia diciptakan dengan sebuah program spiritual dasar sebuah orientasi bawaan menuju monoteisme murni (*tauhid*) dan kebaikan.

Penegasan ini diperkuat oleh hadis Nabi Muhammad SAW yang diriwayatkan oleh Abu Hurairah: "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah. Kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi"¹⁵⁸⁹. Hadis ini mengimplikasikan bahwa fitrah adalah

kondisi orisinal yang universal, suci, dan positif. Faktor eksternal seperti lingkungan, pendidikan, dan pengasuhan kemudian memainkan peran krusial dalam memelihara, menyuburkan, atau sebaliknya, menutupi dan membelokkan fitrah tersebut. Dengan demikian, fitrah bukanlah sebuah cetak biru yang kaku dan deterministik, melainkan sebuah potensi dinamis yang membutuhkan aktualisasi melalui kesadaran, ilmu, dan amal. Ia adalah modal spiritual dan psikologis yang menjadi titik awal perjalanan manusia menuju kesempurnaan (*insan kamil*). Murtadha Mutahhari, seorang filsuf Muslim kontemporer, menegaskan bahwa fitrah meliputi berbagai kecenderungan luhur seperti pencarian kebenaran, kebaikan moral, dan keindahan, yang semuanya berakar pada fitrah utama untuk mengenal Tuhan¹⁵⁹⁰.

Pandangan Islam dan Teori Humanistik tentang Potensi Diri

Ketika konsep fitrah diletakkan dalam dialog dengan pemikiran psikologi Barat, ia menemukan resonansi yang menarik, sekaligus perbedaan fundamental, dengan psikologi humanistik. Dipelopori oleh tokoh-tokoh seperti Abraham Maslow dan Carl Rogers, psikologi humanistik muncul sebagai "kekuatan ketiga" yang menolak pandangan pesimistik psikoanalisis dan pandangan mekanistik-deterministik behaviorisme. Kaum humanis berpendapat bahwa manusia pada dasarnya baik dan memiliki dorongan bawaan untuk bertumbuh dan mengaktualisasikan potensinya¹⁵⁹¹. Konsep "aktualisasi diri" (*self-actualization*) dari Maslow, yang didefinisikan sebagai pemenuhan penuh bakat,

kapasitas, dan potensi seseorang, menunjukkan paralel yang kuat dengan gagasan Islam tentang pengembangan potensi yang terkandung dalam fitrah. Demikian pula, gagasan Rogers tentang "pribadi yang berfungsi sepenuhnya" (*fully functioning person*) yang terbuka pada pengalaman, hidup secara eksistensial, dan percaya pada organismenya sendiri mencerminkan gagasan tentang individu yang hidup selaras dengan kodrat aslinya¹⁵⁹².

Namun, di balik kesamaan dalam penekanan pada potensi positif bawaan, terdapat perbedaan ontologis yang mendasar. Tujuan akhir (*telos*) dari aktualisasi diri dalam psikologi humanistik sering kali bersifat imanen dan berpusat pada diri (*self-centric*), yakni mencapai kebahagiaan dan pemenuhan psikologis di dunia ini. Sebaliknya, dalam pandangan Islam, aktualisasi potensi fitrah memiliki dimensi transendental yang tak terpisahkan. Tujuannya bukan semata-mata untuk menjadi "diri yang lebih baik," tetapi untuk merealisasikan tujuan penciptaan, yaitu menjadi hamba Allah yang taat (*'abdullāh*) dan khalifah-Nya di muka bumi (*khalīfatullāh fī al-arḍ*). Aktualisasi diri dalam Islam adalah proses penyelarasan kehendak individu dengan kehendak Ilahi, di mana puncak pemenuhannya adalah kedekatan spiritual dengan Sang Pencipta. Oleh karena itu, pengembangan potensi intelektual (*'aql*), emosional (*qalb*), dan spiritual (*rūḥ*) diarahkan untuk mencapai ridha Allah, bukan sekadar kepuasan psikologis yang terisolasi dari dimensi ketuhanan¹⁵⁹³. Dialog ini memperlihatkan bahwa meskipun kedua paradigma mengakui potensi luhur manusia, paradigma Islam membingkainya dalam sebuah tatanan kosmik yang teosentris. Dalam leksikon Islam, konsep *fitrah* merupakan landasan

antropologi teologis yang mendefinisikan kondisi primordial manusia. Berasal dari akar kata bahasa Arab *fa-ṭa-ra* (mencipta, membelah), *fitrah* secara harfiah berarti ciptaan asli atau disposisi bawaan. Al-Qur'an secara definitif menyatakan, "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (tetaplah atas) *fitrah* Allah yang telah menciptakan manusia menurut *fitrah* itu. Tidak ada perubahan pada ciptaan Allah. (Itulah) agama yang lurus..."¹⁵⁹⁴. Ayat ini menegaskan bahwa manusia diciptakan dengan sebuah orientasi inheren menuju Tuhan (*tawhid*) dan pengakuan terhadap Sang Pencipta. Hal ini diperkuat oleh sebuah Hadis Qudsi di mana Allah berfirman, "Aku menciptakan hamba-hamba-Ku dalam keadaan *hunafa'* (lurus/monoteis), tetapi setan-setan kemudian menyesatkan mereka"¹⁵⁹⁵.

Dengan demikian, *fitrah* bukanlah sekadar tabula rasa (lembaran kosong) atau kebaikan moral yang samar, melainkan sebuah cetak biru spiritual (*spiritual blueprint*) yang kompleks. Ia mencakup potensi intelektual (*'aql*) untuk mengenali kebenaran, potensi emosional dan spiritual (*qalb* dan *rūḥ*) untuk mencintai kebaikan dan merindukan Sang Pencipta, serta kehendak bebas untuk memilih jalan ketaatan¹⁵⁹⁶. Pengembangan potensi dalam kerangka Islam, yang sering disebut sebagai *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa), adalah proses mengaktifkan dan memelihara *fitrah* ini dari berbagai kontaminasi eksternal (pengaruh masyarakat, hawa nafsu) dan internal (kesombongan, kelalaian). Namun, proses ini tidak pernah bersifat otonom atau berpusat pada diri. Tujuan akhirnya (*telos*) bersifat ganda namun integral: merealisasikan status sebagai hamba Allah yang sepenuhnya taat (*'abdullāh*) dan sebagai wakil-

Nya yang bertanggung jawab di muka bumi (*khalīfatullāh fī al-ard*)¹⁵⁹⁷. Aktualisasi *fitrah* adalah perjalanan vertikal menuju Tuhan, di mana puncak pemenuhan diri adalah tercapainya keridhaan-Nya (*ridā Allāh*).

Sebagai reaksi keras terhadap pandangan pesimistik dan patologis dari psikoanalisis Freudian serta determinisme mekanistik dari behaviorisme, psikologi humanistik muncul pada pertengahan abad ke-20. Dipelopori oleh Abraham Maslow dan Carl Rogers, gerakan ini memproklamirkan pandangan optimistik tentang sifat manusia. Kaum humanis berargumen bahwa individu pada dasarnya baik (atau setidaknya netral) dan memiliki dorongan bawaan yang kuat untuk bertumbuh, menjadi lebih baik, dan mengaktualisasikan segenap potensinya¹⁵⁹⁸.

Konsep "aktualisasi diri" (*self-actualization*) dari Maslow menjadi mahkota dari teori ini. Ditempatkan di puncak hierarki kebutuhan, aktualisasi diri didefinisikan sebagai "keinginan untuk pemenuhan diri, yaitu, kecenderungan baginya untuk menjadi teraktualisasi dalam apa yang ia miliki secara potensial... menjadi segala sesuatu yang mampu dicapai oleh seseorang"¹⁵⁹⁹. Individu yang mengaktualisasikan diri menunjukkan karakteristik seperti kreativitas, spontanitas, penerimaan diri, dan sering mengalami "pengalaman puncak" (*peak experiences*). Serupa dengan itu, Carl Rogers mengemukakan konsep "pribadi yang berfungsi sepenuhnya" (*fully functioning person*). Figur ini adalah individu yang terbuka terhadap pengalaman, hidup di saat ini secara eksistensial (*existential living*), dan memiliki kepercayaan yang

mendalam pada organisme dan perasaannya sendiri sebagai panduan hidup yang andal¹⁶⁰⁰.

Meskipun mulia, kerangka humanistik secara inheren beroperasi dalam batas-batas dunia imanen. Tujuan aktualisasi diri adalah kesehatan psikologis, kebahagiaan, dan pemenuhan eksistensial di dunia ini. *Telos*-nya bersifat antroposentris; fokusnya adalah pada "diri" (*the self*) sebagai pusat dan tujuan akhir dari segala upaya pengembangan. Dimensi spiritual mungkin diakui, terutama dalam karya-karya akhir Maslow tentang "psikologi transpersonal," namun ia cenderung dipahami sebagai pengalaman manusiawi puncak, bukan sebagai hubungan ontologis yang mengikat dengan Realitas Transenden yang objektif¹⁶⁰¹.

Di permukaan, paralel antara *fitrah* dan dorongan aktualisasi diri tampak mencolok. Keduanya mengakui adanya potensi positif bawaan yang menolak pandangan manusia sebagai makhluk yang secara fundamental rusak atau sekadar produk dari lingkungannya. Gagasan Islam tentang menjaga kemurnian *fitrah* beresonansi dengan gagasan Rogers tentang pentingnya "penghargaan positif tanpa syarat" (*unconditional positive regard*) untuk pertumbuhan yang sehat. Upaya seorang Muslim untuk mengembangkan kebijaksanaan, keadilan, dan kasih sayang sebagai manifestasi dari *fitrah*-nya yang terawat dapat dilihat sebagai analog dari perjalanan menuju aktualisasi diri Maslowian.

Namun, di bawah kesamaan ini tersembunyi sebuah perbedaan ontologis yang fundamental dan tidak dapat didamaikan. Perbedaan ini terletak pada jawaban atas pertanyaan: "Untuk siapa dan untuk apa potensi ini diaktualisasikan?" Psikologi humanistik,

dalam bentuk klasiknya, memberikan jawaban yang berpusat pada individu: potensi diaktualisasikan untuk mencapai pemenuhan diri, otonomi, dan kesejahteraan psikologis. Ini adalah proyek pembebasan dan pemuliaan "diri" dalam kerangka humanisme sekuler.

Sebaliknya, pandangan Islam memberikan jawaban yang radikal berbeda: potensi diaktualisasikan sebagai bentuk ibadah dan penyerahan diri kepada Allah. Aktualisasi diri dalam Islam adalah sebuah proses de-sentralisasi ego dan re-sentralisasi Tuhan. Puncak pemenuhan bukanlah penegasan otonomi diri, melainkan kesadaran akan ketergantungan mutlak kepada Sang Pencipta. Proses pengembangan *'aql* (intelekt) bukan untuk kepuasan intelektual semata, tetapi untuk merenungkan tanda-tanda kebesaran-Nya (*āyāt*). Pengembangan *qalb* (hati) bukan untuk keseimbangan emosional belaka, tetapi untuk menjadi wadah cinta kepada Allah dan makhluk-Nya demi Allah. Dengan demikian, aktualisasi potensi fitrah memiliki dimensi transendental yang tak terpisahkan¹⁶⁰². Ia adalah proses penyelarasan kehendak mikro-kosmik individu dengan kehendak makro-kosmik Ilahi.

Dialog antara konsepsi *fitrah* dalam Islam dan teori aktualisasi diri dalam psikologi humanistik menyingkapkan sebuah spektrum pemahaman yang kaya tentang potensi manusia. Keduanya sama-sama memberikan penawar yang kuat terhadap pandangan sinis dan reduksionis tentang kemanusiaan. Namun, sementara psikologi humanistik membangun sebuah katedral megah bagi potensi manusia di atas fondasi dunia imanen, teologi Islam menempatkan potensi tersebut sebagai jembatan yang menghubungkan eksistensi

duniawi manusia dengan Realitas Transenden yang menjadi asal dan tujuannya.

Perbedaan fundamental ini antara *telos* antroposentris dan teosentris memiliki implikasi mendalam bagi psikoterapi, pendidikan, dan pengembangan diri. Paradigma Islam mengingatkan bahwa pemenuhan sejati mungkin tidak akan pernah tercapai jika pencarian makna terisolasi dari dimensi ketuhanan yang, menurutnya, tertanam dalam *fitrah* itu sendiri. Sebaliknya, psikologi humanistik menawarkan metodologi dan wawasan klinis yang berharga yang dapat diadaptasi untuk membantu individu dalam proses *tazkiyat al-nafs*¹⁶⁰³. Pada akhirnya, dialog ini menegaskan bahwa setiap upaya untuk memahami dan mengembangkan potensi manusia harus bergulat dengan pertanyaan paling mendasar: apa tujuan akhir dari eksistensi kita? Jawaban atas pertanyaan inilah yang akan menentukan apakah aktualisasi diri menjadi puncak pencapaian manusia atau sekadar anak tangga pertama dalam pendakian spiritual menuju Realitas Tertinggi.

Fitrah sebagai Dasar Ontologis Pengembangan Kepribadian

Secara etimologis, kata *fitrah* berasal dari akar kata Arab *fa-ṭa-ra*, yang berarti 'menciptakan dari ketiadaan', 'memulai', atau 'membelah'. Konsep ini secara definitif dirumuskan dalam Al-Qur'an, Surah Ar-Rum ayat 30: “Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (tetaplah atas) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu. Tidak ada perubahan pada fitrah Allah. (Itulah) agama yang lurus; tetapi

kebanyakan manusia tidak mengetahui” ¹⁶⁰⁴. Ayat ini menegaskan bahwa fitrah adalah cetakan dasar atau "konfigurasi primordial" yang Allah tanamkan pada setiap jiwa manusia saat penciptaan. Ini bukanlah sebuah keadaan netral yang kosong, melainkan sebuah kondisi yang telah memiliki orientasi inheren: sebuah predisposisi bawaan untuk mengakui eksistensi Tuhan (*ma'rifatullah*), mencintai kebenaran, dan cenderung pada kebaikan ¹⁶⁰⁵.

Karakter ontologis fitrah ini diperkuat oleh hadis Nabi Muhammad yang masyhur: “Setiap anak dilahirkan di atas fitrah. Maka kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi” ¹⁶⁰⁶. Hadis ini secara eksplisit membedakan antara kondisi asal (fitrah) yang bersifat universal dan pengaruh eksternal (lingkungan, pendidikan) yang dapat memelihara atau menyimpangkannya. Dengan demikian, dari perspektif ontologis, "menjadi" manusia (*being human*) pada hakikatnya adalah berada dalam kondisi fitrah. Kepribadian, oleh karena itu, bukanlah sesuatu yang dibangun dari nol, melainkan sebuah proses aktualisasi, pemeliharaan, atau restorasi dari cetak biru ontologis ini. Pemikir Islam klasik seperti Ibn Taymiyyah menegaskan bahwa fitrah mencakup kesiapan inheren akal (*'aql*) untuk menerima pengetahuan dan kesiapan hati (*qalb*) untuk mencintai dan menyembah Sang Pencipta, menjadikannya fondasi bagi epistemologi dan spiritualitas Islam ¹⁶⁰⁷.

Implikasi paling mendalam dari konsep fitrah terletak pada perannya sebagai fondasi ontologis bagi pengembangan kepribadian. Jika ontologi adalah studi tentang hakikat "ada" atau

"menjadi," maka fitrah adalah hakikat "keberadaan" manusia yang paling fundamental. Kepribadian, dalam perspektif ini, bukanlah sekadar kumpulan sifat atau perilaku yang dipelajari, melainkan manifestasi dari kondisi fitrah seseorang apakah ia terpelihara, terabaikan, atau tercemari. Di sinilah konsep pendidikan Islam yang otentik, sebagaimana dirumuskan oleh Sayyid Naquib al-Attas, menemukan relevansinya. Menurut al-Attas, pendidikan sejati (*ta'dīb*) bukanlah sekadar transfer informasi (*ta'līm*) atau pengasuhan fisik-emosional (*tarbiyah*), melainkan sebuah proses penanaman *adab* (disiplin, etika, dan pengenalan tempat yang tepat bagi segala sesuatu) ke dalam diri manusia ¹⁶⁰⁸. *Ta'dīb*, pada esensinya, adalah proses sadar untuk mengembalikan dan menyelaraskan individu dengan fitrahnya yang primordial.

Pengembangan kepribadian yang berlandaskan fitrah ini merupakan sebuah proses integral yang melibatkan setidaknya tiga dimensi utama yang saling berkelindan: pemurnian spiritual (*tazkiyat an-nafs*), pencerahan intelektual (*tafakkur*), dan pembentukan karakter mulia (*akhlāq al-karīmah*). Ketiganya bekerja secara sinergis untuk mengaktualisasikan potensi yang terkandung dalam fitrah.

1. Pemurnian Spiritual (*Tazkiyat an-Nafs*): Dimensi ini berfokus pada pembersihan jiwa dari berbagai penyakit batiniah seperti kesombongan (*kibr*), iri hati (*hasad*), dan ketamakan (*ṭama'*) yang bertindak sebagai "polutan" yang mengotori cermin fitrah. Imam Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*, mengibaratkan hati (*qalb*) sebagai cermin. Jika cermin itu bersih,

ia akan mampu merefleksikan cahaya Ilahi dan kebenaran. Namun, jika tertutup oleh debu dan karat dosa, ia menjadi gelap dan tak mampu lagi mengenali hakikat dirinya ¹⁶⁰⁹. *Tazkiyah* adalah proses memoles cermin tersebut melalui ibadah, zikir, dan introspeksi mendalam (*muḥāsabah*).

2. Pencerahan Intelektual (*Tafakkur*): Fitrah juga mencakup potensi akal (*'aql*) yang inheren. *Tafakkur*, atau kontemplasi reflektif, adalah proses mengaktifkan potensi ini untuk merenungkan ayat-ayat Allah, baik yang tersurat dalam kitab suci (*āyāt al-qur'āniyyah*) maupun yang terhampar di alam semesta (*āyāt al-kawniyyah*). Al-Qur'an berulang kali mendorong manusia untuk menggunakan akalanya, seperti dalam firman-Nya, "...Demikianlah Kami menjelaskan ayat-ayat itu bagi kaum yang mau berpikir" (QS. Yunus: 24). Proses ini memperkuat keyakinan yang berbasis pada pemahaman, bukan sekadar keyakinan buta, sehingga mengintegrasikan dimensi rasionalitas ke dalam kepribadian yang utuh dan selaras dengan fitrah yang memang mengakui kebenaran ¹⁶¹⁰.
3. Pembentukan Karakter Mulia (*Akhlāq al-Karīmah*): Ini adalah manifestasi eksternal dari fitrah yang terpelihara. Ketika jiwa telah dimurnikan dan akal dicerahkan, maka secara alami perilaku, tutur kata, dan sikap seseorang akan mencerminkan nilai-nilai luhur seperti kejujuran, keadilan, kasih sayang, dan keberanian. *Akhlāq* bukanlah sekadar etiket sosial, melainkan buah dari keselarasan batin. Inilah misi utama kenabian, sebagaimana sabda Rasulullah , "Sesungguhnya aku diutus

hanya untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak”¹⁶¹¹. Kepribadian yang berakhlak mulia adalah bukti empiris dari fitrah yang berfungsi secara optimal.

Konsekuensi psikologis dari model pengembangan kepribadian berbasis fitrah ini sangat signifikan. Ketika seseorang berhasil menjaga, memurnikan, dan mengembangkan fitrahnya melalui proses *ta’dīb*, ia akan mencapai kondisi puncak kesehatan mental dan spiritual dalam Islam, yang disebut *an-nafs al-muṭma’innah* (jiwa yang tenang)¹⁶¹². Ini adalah keadaan keseimbangan psikologis, ketenteraman batin, dan kepastian eksistensial, di mana tidak ada lagi konflik antara kehendak diri dan kehendak Ilahi, antara apa yang ia yakini dan apa yang ia lakukan. Jiwa yang tenang adalah cerminan dari kepribadian yang koheren, terintegrasi, dan hidup selaras dengan hakikat ontologisnya.

Sebaliknya, pengabaian, penindasan, atau pengingkaran terhadap fitrah akan menyebabkan kondisi patologis yang mendalam. Individu tersebut akan mengalami keterasingan diri (*self-alienation*), sebuah konsep yang juga dibahas dalam psikologi eksistensial¹⁶¹³. Ia merasa asing dengan dirinya sendiri karena hidup dalam pertentangan dengan kodratnya yang paling dalam. Manifestasi dari alienasi ini bisa berupa kecemasan eksistensial (*existential anxiety*), perasaan hampa makna, dan disonansi psikologis yang kronis. Konflik internal ini timbul karena adanya jurang antara panggilan fitrah yang hanif (lurus) dan gaya hidup yang menyimpang darinya. Dari perspektif ini, banyak gangguan kejiwaan modern dapat ditafsirkan sebagai gejala dari fitrah yang

terluka atau terabaikan. Menempatkan fitrah sebagai dasar ontologis pengembangan kepribadian menawarkan sebuah paradigma yang holistik dan transformatif. Ia memandang manusia bukan sebagai wadah kosong yang pasif, melainkan sebagai makhluk yang memiliki cetak biru primordial yang luhur. Pengembangan kepribadian, dalam kerangka ini, bukanlah sebuah proyek konstruksi, melainkan sebuah perjalanan restorasi sebuah "pulang" menuju hakikat diri yang paling otentik. Melalui proses *ta'dīb* yang mencakup pemurnian jiwa, pencerahan akal, dan pembentukan akhlak, individu dibimbing untuk mengaktualisasikan potensi fitrahnya. Puncaknya adalah realisasi kepribadian yang tenang (*an-nafs al-muṭma'innah*), terintegrasi, dan bermakna, yang pada akhirnya mengantarkan manusia pada kebahagiaan hakiki (*sa'ādah*) di dunia dan di akhirat. Dengan demikian, fitrah bukan hanya sebuah konsep teologis, melainkan sebuah prinsip psikologis yang vital dan kompas internal abadi dalam navigasi kompleksitas kehidupan manusia.

Implikasi paling mendalam dari konsep fitrah terletak pada perannya sebagai fondasi ontologis bagi pengembangan kepribadian. Jika ontologi adalah studi tentang hakikat "ada" atau "menjadi," maka fitrah adalah hakikat "keberadaan" manusia yang paling fundamental. Kepribadian, dalam perspektif ini, bukanlah sekadar kumpulan sifat atau perilaku yang dipelajari, melainkan manifestasi dari kondisi fitrah seseorang apakah ia terpelihara, terabaikan, atau tercemari. Menurut Sayyid Naquib al-Attas, pendidikan Islam (*ta'dīb*) yang sejati bertujuan untuk menanamkan

kebaikan dan keadilan ke dalam diri manusia, yang pada hakikatnya adalah proses mengembalikan dan menyelaraskan individu dengan fitrahnya¹⁶¹⁴.

Pengembangan kepribadian yang berlandaskan fitrah adalah sebuah proses integral yang melibatkan tiga dimensi utama: pemurnian spiritual (*tazkiyat an-nafs*), pencerahan intelektual (*tafakkur*), dan pembentukan karakter mulia (*akhlāq al-karīmah*). Ketika seseorang berhasil menjaga dan mengembangkan fitrahnya, ia akan mencapai kondisi jiwa yang tenang (*an-nafs al-muṭma'innah*), sebuah keadaan keseimbangan psikologis dan ketenteraman spiritual yang merupakan puncak kesehatan mental dalam Islam. Sebaliknya, pengabaian atau pengingkaran terhadap fitrah akan menyebabkan keterasingan diri (*alienation*), kecemasan eksistensial, dan disonansi psikologis, karena individu tersebut hidup dalam pertentangan dengan kodratnya yang paling dalam. Dengan demikian, fitrah bukan hanya sebuah konsep teologis, melainkan juga sebuah prinsip psikologis yang vital. Ia menjadi kompas internal yang, jika diikuti, akan menuntun manusia pada kebahagiaan hakiki (*sa'ādah*) di dunia dan akhirat, serta membentuk sebuah kepribadian yang koheren, otentik, dan bermakna.

Fitrah merupakan konsep sentral dalam pandangan dunia Islam yang mendefinisikan manusia sebagai makhluk yang diciptakan dalam keadaan suci, dengan disposisi inheren untuk mengenal Tuhan dan berbuat baik. Konsep ini menyediakan kerangka kerja yang optimis dan dinamis untuk memahami potensi manusia, yang

berdialog secara konstruktif dengan psikologi humanistik namun tetap memiliki orientasi transendental yang khas. Lebih dari sekadar teori, fitrah berfungsi sebagai landasan ontologis yang esensial, di mana pengembangan kepribadian yang sejati adalah sebuah perjalanan kembali kepada dan penyempurnaan dari kodrat primordial ini. Dalam dunia modern yang sering kali diwarnai oleh krisis makna dan identitas, pemahaman dan internalisasi kembali konsep fitrah menawarkan jalan menuju pemulihan integritas diri dan pencapaian tujuan eksistensi manusia yang paling luhur.

Perbedaan Individu dan Pendidikan yang Memanusiakan Keunikan Individu dan Implikasinya dalam Pendidikan

Pendidikan, pada hakikatnya, bukanlah sekadar proses transmisi pengetahuan dari satu generasi ke generasi berikutnya. Ia adalah sebuah seni dan ilmu untuk memfasilitasi perkembangan manusia seutuhnya sebuah proses humanisasi yang kompleks dan mendalam. Namun, praktik pendidikan modern sering kali terjebak dalam paradigma industrial yang menyeragamkan, memperlakukan peserta didik sebagai entitas homogen yang harus dicetak sesuai standar kurikulum yang kaku. Pendekatan "satu ukuran untuk semua" ini secara fundamental bertentangan dengan realitas kodrati manusia yang unik dan beragam. Oleh karena itu, sebuah diskursus mengenai pendidikan yang memanusiakan harus berakar pada pengakuan, penghargaan, dan pengelolaan perbedaan individu. Secara ilmiah, setiap individu adalah entitas psiko-biologis yang unik. Keunikan ini bukan hanya sebatas perbedaan fisik,

melainkan mencakup konstelasi kompleks dari warisan genetik, struktur neurologis, temperamen, gaya belajar, serta pengalaman hidup yang membentuk kepribadian dan potensi seseorang¹⁶¹⁵. Teori Kecerdasan Majemuk (Multiple Intelligences) yang digagas oleh Howard Gardner secara revolusioner menantang pandangan monolitik tentang kecerdasan yang hanya berfokus pada kemampuan linguistik dan logis-matematis. Gardner mengidentifikasi setidaknya delapan jenis kecerdasan termasuk musikal, spasial, kinestetik-jasmani, interpersonal, intrapersonal, dan naturalis yang menunjukkan bahwa setiap anak memiliki profil kecerdasan yang berbeda¹⁶¹⁶. Konsep neurodiversitas lebih lanjut memperkuat gagasan ini, menyatakan bahwa variasi dalam otak manusia adalah hal yang normal dan bahwa kondisi seperti autisme, ADHD, dan disleksia bukanlah "defisit", melainkan perbedaan dalam fungsi kognitif yang memiliki kekuatan uniknya sendiri¹⁶¹⁷.

Implikasinya secara pedagogis adalah sebuah keharusan bagi sistem pendidikan untuk bergeser dari model standarisasi menuju model personalisasi. Ketika pendidik memahami bahwa seorang anak yang kesulitan dalam matematika mungkin memiliki kecerdasan kinestetik yang luar biasa, atau seorang anak yang pendiam di kelas memiliki kecerdasan intrapersonal yang mendalam, maka strategi pengajaran dan penilaian harus disesuaikan. Memaksakan metode pengajaran dan evaluasi tunggal tidak hanya tidak efektif, tetapi juga berpotensi mematikan potensi sejati seorang anak dan menanamkan rasa gagal yang mendalam. Dengan demikian, pengakuan terhadap keunikan individu adalah

langkah pertama dan fundamental untuk merancang sebuah ekosistem pendidikan yang benar-benar memanusiakan, yaitu pendidikan yang melihat setiap anak sebagai subjek yang berharga dengan potensi yang tak terbatas, bukan sebagai objek yang harus dibentuk secara seragam.

Setiap peserta didik yang memasuki gerbang institusi pendidikan bukanlah sebuah *tabula rasa* yang siap dicetak secara seragam, melainkan sebuah entitas psiko-biologis yang kompleks dan singular¹⁶¹⁸. Keunikan ini bukan sekadar variasi minor pada permukaan, melainkan sebuah konstelasi rumit yang terjalin dari predisposisi genetik yang diwariskan, arsitektur neurologis yang dinamis, temperamen bawaan, serta akumulasi pengalaman hidup yang secara kumulatif membentuk matriks kepribadian, kognisi, dan potensi laten seseorang. Mengabaikan realitas ontologis ini sama artinya dengan mereduksi proses pendidikan menjadi sekadar prosedur teknokratis yang dangkal, kehilangan esensi transformatif dan humanisnya. Oleh karena itu, pengakuan terhadap keunikan individu bukanlah opsi, melainkan prasyarat fundamental (*sine qua non*) bagi perancangan sistem pendidikan yang relevan dan bermakna di abad ke-21.

Secara ilmiah, singularitas individu berakar kuat dalam biologi. Pada level paling dasar, kombinasi unik dari materi genetik dari kedua orang tua memastikan bahwa tidak ada dua individu (kecuali kembar monozigot) yang identik secara genetik. Namun, determinisme genetik adalah pandangan yang terlalu simplistis. Bidang epigenetika secara revolusioner menunjukkan bagaimana

faktor lingkungan mulai dari nutrisi pra-kelahiran hingga tingkat stres dan stimulasi kognitif dapat memodifikasi ekspresi gen tanpa mengubah sekuens DNA itu sendiri¹⁶¹⁹. Ini berarti bahwa pengalaman hidup secara aktif membentuk arsitektur biologis kita. Landasan biologis ini diperkuat oleh konsep neuroplastisitas, yakni kapasitas otak untuk mereorganisasi dirinya sendiri dengan membentuk koneksi saraf baru sepanjang hidup. Setiap interaksi, setiap tantangan belajar, dan setiap pengalaman emosional secara harfiah memahat sirkuit saraf di otak, menciptakan peta neurologis yang sepenuhnya personal¹⁶²⁰. Dengan demikian, seorang anak yang dibesarkan dalam lingkungan kaya musik akan mengembangkan sirkuit auditori dan motorik halus yang berbeda dari anak yang unggul dalam aktivitas fisik, yang pada gilirannya akan memiliki koneksi yang lebih kuat di korteks motorik dan serebelum. Variabilitas temperamental, yang sebagian besar bersifat bawaan, turut memperkaya kompleksitas ini, mengatur bagaimana seorang individu merespons stimulus eksternal apakah dengan kehati-hatian, antusiasme, atau intensitas emosional yang tinggi¹⁶²¹.

Selama hampir satu abad, sistem pendidikan global didominasi oleh konsepsi inteligensi yang sempit dan monolitik, yang sebagian besar diukur melalui tes IQ yang mengistimewakan kemampuan linguistik dan logis-matematis. Teori Kecerdasan Majemuk (*Multiple Intelligences*) yang diajukan oleh Howard Gardner pada tahun 1983 menjadi titik balik kritikal yang menantang hegemoni ini¹⁶²². Gardner berargumen bahwa inteligensi bukanlah sebuah entitas

tunggal yang dapat diukur dengan satu skor, melainkan sebuah spektrum kapabilitas yang terdiri dari setidaknya delapan modalitas kecerdasan yang berbeda: linguistik, logis-matematis, spasial, kinestetik-jasmani, musikal, interpersonal, intrapersonal, dan naturalis. Teori ini secara radikal mengubah cara kita memandang potensi manusia. Seorang anak yang mungkin dianggap "kurang cerdas" dalam metrik tradisional karena kesulitan dengan aljabar, bisa jadi memiliki kecerdasan kinestetik-jasmani yang jenius, memungkinkannya menjadi seorang penari atau atlet elite. Demikian pula, seorang siswa yang pendiam dan tampak tidak berpartisipasi mungkin memiliki kecerdasan intrapersonal yang sangat berkembang, memberinya kapasitas luar biasa untuk refleksi diri, metakognisi, dan pemahaman filosofis yang mendalam. Pengakuan terhadap profil kecerdasan yang beragam ini adalah langkah esensial untuk menghentikan praktik patologisasi terhadap siswa yang tidak sesuai dengan cetakan akademis konvensional.

Gagasan ini semakin diperkuat oleh gerakan neurodiversitas, yang memandang variasi neurologis seperti yang ditemukan pada individu dengan autisme, ADHD (*Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*), dan disleksia bukan sebagai defisit atau kelainan yang harus "disembuhkan", melainkan sebagai manifestasi normal dari keragaman genetik manusia¹⁶²³. Paradigma ini menggeser fokus dari kelemahan menuju pengenalan kekuatan unik. Misalnya, banyak individu dalam spektrum autisme menunjukkan kemampuan luar biasa dalam pengenalan pola dan pemikiran sistematis; individu dengan ADHD seringkali memiliki kreativitas,

kemampuan *multitasking*, dan energi yang tinggi; sementara banyak penderita disleksia memiliki penalaran spasial dan kemampuan berpikir *out-of-the-box* yang superior¹⁶²⁴. Menerapkan lensa neurodiversitas dalam pendidikan berarti menciptakan lingkungan yang akomodatif dan menghargai berbagai cara berpikir dan memproses informasi, alih-alih memaksakan neuro-konformitas.

Apabila premis keunikan individu diterima secara fundamental, maka konsekuensi logisnya adalah sebuah revolusi pedagogis. Model pendidikan industrial yang mengasumsikan semua siswa belajar dengan cara yang sama, pada kecepatan yang sama, dan harus dievaluasi dengan instrumen yang sama, menjadi usang dan tidak dapat dipertahankan secara etis maupun ilmiah. Imperatifnya adalah pergeseran menuju pendidikan personalisasi, sebuah ekosistem belajar yang fleksibel dan responsif terhadap kebutuhan, minat, dan profil kekuatan setiap individu. Ini dimanifestasikan melalui kerangka kerja seperti Diferensiasi Instruksional (*Differentiated Instruction*), di mana pendidik secara proaktif memodifikasi konten, proses, produk, dan lingkungan belajar untuk mengakomodasi tingkat kesiapan dan gaya belajar siswa yang beragam¹⁶²⁵.

Selanjutnya, prinsip Desain Universal untuk Pembelajaran (*Universal Design for Learning* - UDL) menawarkan cetak biru yang lebih sistemik. UDL menyerukan perancangan kurikulum sejak awal yang menyediakan berbagai cara representasi informasi (prinsip *what*), berbagai cara bagi siswa untuk bertindak dan berekspresi

(prinsip *how*), dan berbagai cara untuk melibatkan minat siswa (prinsip *why*)¹⁶²⁶. Dalam praktik, ini bisa berarti menyediakan materi ajar dalam format teks, audio, dan video; menawarkan pilihan evaluasi antara esai tertulis, presentasi lisan, atau pembuatan proyek; dan menghubungkan materi pelajaran dengan minat personal siswa. Penilaian pun harus bertransformasi dari sekadar sumatif menjadi formatif dan autentik, menggunakan portofolio, observasi, dan penilaian berbasis kinerja yang dapat menangkap spektrum kemajuan dan penguasaan kompetensi yang lebih luas.

Pada level yang lebih dalam, advokasi untuk pendidikan yang menghargai keunikan individu melampaui efektivitas pedagogis; ia menyentuh inti dari filsafat pendidikan itu sendiri. Memaksakan standarisasi adalah sebetulnya kekerasan epistemik, sebuah tindakan yang secara implisit menyatakan bahwa hanya ada satu cara yang valid untuk mengetahui, berpikir, dan menjadi "sukses" di dunia. Ini adalah antitesis dari tujuan pendidikan untuk membebaskan, seperti yang diartikulasikan oleh Paulo Freire dalam kritiknya terhadap "pendidikan gaya bank" (*banking concept of education*), di mana siswa dianggap sebagai bejana kosong yang harus diisi oleh guru¹⁶²⁷. Sebaliknya, pendidikan yang memanusiakan adalah yang melihat setiap anak sebagai subjek aktif dalam konstruksi pengetahuannya, dengan potensi unik yang tak terbatas untuk dikonstruksikan kepada dunia.

Perspektif spiritual juga memberikan penegasan yang mendalam terhadap gagasan ini. Kitab suci Al-Qur'an, misalnya, secara eksplisit menyatakan bahwa keragaman manusia dalam

bahasa, warna kulit, dan bangsa adalah tanda kebesaran Tuhan yang patut direnungkan dan dihargai, bukan untuk perpecahan melainkan untuk saling mengenal (*li ta'ārafū*)¹⁶²⁸. Sebuah hadis Nabi Muhammad SAW juga mengumpamakan manusia laksana barang tambang emas dan perak, mengisyaratkan bahwa setiap individu memiliki "material" berharga yang terpendam di dalam dirinya, yang kemuliaannya bergantung pada bagaimana ia digali dan diasah¹⁶²⁹. Perspektif ini memberikan landasan teologis bahwa menghargai keunikan setiap individu bukan hanya sebuah kebijakan pendidikan yang baik, tetapi juga sebuah amanah spiritual untuk merawat dan menumbuhkan setiap ciptaan Tuhan sesuai dengan fitrahnya yang khas.

Perjalanan dari pengakuan teoretis terhadap keunikan individu menuju implementasi praktis dalam sistem pendidikan adalah sebuah tantangan yang kompleks, namun mendesak. Fondasi psiko-biologis yang tak terbantahkan, diperkuat oleh kerangka konseptual seperti Kecerdasan Majemuk dan neurodiversitas, secara kolektif membongkar justifikasi bagi model pendidikan yang seragam. Implikasinya menuntut sebuah pergeseran paradigmatis fundamental menuju pendidikan personalisasi, yang diwujudkan melalui diferensiasi instruksional, desain universal, dan penilaian autentik. Pada akhirnya, perjuangan untuk pendidikan yang menghormati keunikan setiap anak bukanlah sekadar upaya reformasi kurikulum atau metodologi. Ini adalah sebuah gerakan etis dan filosofis untuk mengembalikan marwah pendidikan sebagai wahana untuk memanusiakan manusia, di mana setiap individu

tidak hanya diterima apa adanya, tetapi juga dirayakan karena singularitasnya, dan diberdayakan untuk merealisasikan potensi tertingginya demi kemaslahatan bersama.

Pendidikan yang Menghargai Keberagaman Potensi dan Karakter

Berangkat dari pemahaman akan keunikan individu, langkah selanjutnya adalah membangun sebuah kultur pendidikan yang secara aktif menghargai dan merayakan keberagaman. Ini melampaui sekadar toleransi pasif; ia menuntut penciptaan lingkungan belajar di mana setiap perbedaan potensi dan karakter dianggap sebagai sumber kekayaan kolektif. Pendidikan yang menghargai keberagaman ini diwujudkan melalui praktik "pembelajaran terdiferensiasi" (differentiated instruction), di mana pendidik secara proaktif memodifikasi kurikulum, proses pengajaran, produk hasil belajar, dan lingkungan belajar untuk memenuhi kebutuhan setiap siswa¹⁶³⁰. Dalam kelas yang terdiferensiasi, tujuan pembelajaran mungkin sama untuk semua, tetapi jalan untuk mencapainya bisa sangat beragam. Siswa diberikan pilihan dalam bagaimana mereka memproses informasi, mengekspresikan pemahaman mereka, dan menunjukkan penguasaan materi sesuai dengan minat, kesiapan, dan profil belajar mereka.

Penghargaan terhadap keberagaman ini tidak hanya terbatas pada domain kognitif, tetapi juga mencakup dimensi afektif dan sosial. Setiap anak membawa karakter, latar belakang budaya, dan pengalaman emosional yang berbeda ke dalam kelas. Pendidikan

yang memanusiakan adalah pendidikan yang memberikan ruang aman bagi ekspresi diri, mengajarkan empati, dan melatih siswa untuk berkolaborasi dengan individu yang berbeda dari diri mereka. Tujuannya bukan untuk menghilangkan perbedaan, melainkan untuk membangun jembatan pemahaman dan rasa hormat di atasnya. Dengan demikian, pendidikan tidak lagi menjadi arena kompetisi yang sempit, melainkan sebuah komunitas belajar (*learning community*) yang inklusif, di mana setiap individu merasa dilihat, didengar, dan dihargai atas siapa dirinya, sehingga dapat tumbuh menjadi pribadi yang utuh dan berkarakter mulia.

Imperatif untuk menghargai keberagaman berakar kuat dalam tradisi pemikiran filosofis dan teologis. Dari perspektif humanisme radikal Carl Rogers, setiap individu memiliki dorongan aktualisasi diri yang inheren, dan pendidikan seharusnya berfungsi sebagai fasilitator yang menyediakan kondisi psikologis yang aman dan empatik bagi pertumbuhan tersebut. Sementara itu, teori Kecerdasan Majemuk yang dipopulerkan oleh Howard Gardner secara empiris menantang gagasan tentang kecerdasan tunggal (faktor-*'g'*), dengan mengidentifikasi berbagai modalitas kecerdasan linguistik, logis-matematis, spasial, musikal, kinestetik-jasmani, interpersonal, intrapersonal, dan naturalis¹⁶³¹. Postulat Gardner ini secara langsung mengimplikasikan bahwa sebuah kurikulum tunggal hanya akan melayani sebagian kecil dari spektrum potensi manusia, sementara mengabaikan dan bahkan mematikan potensi lainnya. Dalam perspektif teologi Islam, konsep keberagaman ini dipandang sebagai manifestasi keagungan Ilahi

(*ayatullah*). Al-Quran secara eksplisit menyatakan, "Wahai manusia! Sungguh, Kami telah menciptakan kamu dari seorang laki-laki dan seorang perempuan, kemudian Kami jadikan kamu berbangsa-bangsa dan bersuku-suku agar kamu saling mengenal (*li ta'ārafū*)."¹⁶³². Klausa *li ta'ārafū* (agar kamu saling mengenal) melampaui makna toleransi pasif; ia mengisyaratkan sebuah perintah proaktif untuk berinteraksi, memahami, dan belajar dari perbedaan sebagai fondasi peradaban. Ayat lain menegaskan, "Dan di antara tanda-tanda (kebesaran)-Nya ialah penciptaan langit dan bumi, perbedaan bahasamu dan warna kulitmu. Sungguh, pada yang demikian itu benar-benar terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang mengetahui."¹⁶³³. Lebih jauh, konsep *fitrah* dalam Hadis Nabi Muhammad SAW, yang menyatakan bahwa setiap anak dilahirkan dalam keadaan suci dengan potensi bawaan, memperkuat gagasan bahwa tugas pendidikan bukanlah mencetak, melainkan mengasah dan menumbuhkan potensi unik yang telah dianugerahkan Tuhan kepada setiap individu¹⁶³⁴.

Berangkat dari pemahaman akan keunikan individu, langkah selanjutnya adalah membangun sebuah kultur pendidikan yang secara aktif menghargai dan merayakan keberagaman. Ini melampaui sekadar toleransi pasif; ia menuntut penciptaan lingkungan belajar di mana setiap perbedaan potensi dan karakter dianggap sebagai sumber kekayaan kolektif. Praktik pedagogis yang paling representatif untuk mewujudkan hal ini adalah "pembelajaran terdiferensiasi" (*differentiated instruction*). Menurut Carol Ann Tomlinson, diferensiasi bukanlah sekadar

strategi, melainkan sebuah filosofi mengajar yang didasarkan pada premis bahwa siswa belajar paling baik ketika pendidik mengakomodasi perbedaan kesiapan (*readiness*), minat (*interest*), dan profil belajar (*learning profile*) mereka¹⁶³⁵.

Dalam praktiknya, pendidik secara proaktif memodifikasi empat elemen fundamental dalam kelas: konten (apa yang dipelajari), proses (bagaimana siswa memahaminya), produk (bagaimana siswa mendemonstrasikan penguasaan), dan lingkungan belajar (*learning environment*). Dalam kelas yang terdiferensiasi, tujuan pembelajaran mungkin sama untuk semua, tetapi jalan untuk mencapainya bisa sangat beragam. Siswa diberikan pilihan dalam bagaimana mereka memproses informasi melalui teks, diskusi, proyek visual, atau eksperimen dan bagaimana mereka mengekspresikan pemahaman mereka sesuai dengan kecerdasan dominan dan minat personal mereka. Pendekatan ini mentransformasikan ruang kelas dari jalur perakitan industrial menjadi sebuah lokakarya (*workshop*) di mana setiap siswa adalah seorang seniman yang mengkreasikan mahakaryanya sendiri dengan bimbingan seorang guru-mentor.

Penghargaan terhadap keberagaman tidak hanya terbatas pada domain kognitif, tetapi juga mencakup dimensi afektif dan sosial secara integral. Penelitian dalam bidang neurosains dan psikologi pendidikan secara konsisten menunjukkan bahwa pembelajaran optimal tidak dapat terjadi dalam kondisi stres, ancaman, atau keterasingan emosional. Kerangka kerja *Social-Emotional Learning* (SEL) yang dipopulerkan oleh Daniel Goleman dan CASEL

(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) menegaskan bahwa kompetensi seperti kesadaran diri, manajemen diri, kesadaran sosial, keterampilan menjalin hubungan, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab adalah fondasi bagi kesuksesan akademis dan kehidupan¹⁶³⁶.

Setiap anak membawa karakter, latar belakang budaya, dan pengalaman emosional yang berbeda ke dalam kelas. Pendidikan yang memanusiakan (*humanizing pedagogy*) adalah pendidikan yang memberikan ruang aman (*safe space*) bagi ekspresi diri yang otentik, mengajarkan empati secara eksplisit, dan melatih siswa untuk terlibat dalam dialog konstruktif serta berkolaborasi dengan individu yang berbeda dari diri mereka. Tujuannya bukan untuk menyeragamkan atau menghilangkan perbedaan, melainkan untuk membangun jembatan pemahaman dan rasa hormat di atasnya. Dengan demikian, pendidikan tidak lagi menjadi arena kompetisi individualistik yang sempit, melainkan sebuah komunitas belajar (*learning community*) yang inklusif. Dalam komunitas seperti ini, setiap individu merasa dilihat, didengar, dan dihargai atas siapa dirinya secara utuh, sebuah kondisi yang menurut riset psikologi sosial sangat krusial untuk menumbuhkan rasa memiliki (*sense of belonging*) yang pada gilirannya akan meningkatkan motivasi dan prestasi akademis¹⁶³⁷. Komunitas ini berfungsi sebagai mikrokosmos dari masyarakat pluralistik yang ideal, di mana sinergi tercipta dari interaksi dinamis antar individu yang unik, sebagaimana yang diisyaratkan oleh kerangka sosiokultural Vygotsky¹⁶³⁸. Pendidikan yang menghargai keberagaman potensi

dan karakter bukanlah sebuah utopia, melainkan sebuah keharusan paradigmatis di abad ke-21. Ia menuntut pergeseran fundamental dari pendekatan industrial yang berfokus pada standarisasi menuju pendekatan humanistik yang berpusat pada individu. Dengan landasan filosofis, teologis, dan ilmiah yang kokoh, serta diimplementasikan melalui kerangka kerja pedagogis seperti pembelajaran terdiferensiasi dan pembelajaran sosial-emosional, model pendidikan ini bertujuan untuk memfasilitasi perkembangan manusia secara holistik. Hasil akhirnya bukan hanya individu yang unggul secara akademis, tetapi pribadi yang utuh, berkarakter mulia, empatik, kolaboratif, dan siap untuk berkontribusi secara positif dalam masyarakat global yang semakin majemuk. Pendidikan semacam ini, pada hakikatnya, adalah upaya paling luhur untuk memanusiakan manusia, memberdayakan setiap individu untuk mencapai versi terbaik dari diri mereka sendiri, sesuai dengan *fitrah* dan potensi unik yang telah dianugerahkan kepadanya.

Model Pendidikan Individualistik dan Pendidikan Berbasis Fitrah

Dalam merespons tuntutan untuk personalisasi, dua model utama muncul sebagai alternatif: pendidikan individualistik dan pendidikan berbasis fitrah. Pendidikan individualistik, yang sering kali diinspirasi oleh filsafat humanisme sekuler dan progresivisme, menempatkan otonomi dan aktualisasi diri individu sebagai tujuan tertinggi. Model seperti Montessori atau pendekatan *unschooling* menekankan pentingnya mengikuti minat dan kecepatan belajar anak itu sendiri. Kurikulum bersifat fleksibel dan digerakkan oleh

rasa ingin tahu intrinsik siswa. Meskipun model ini sangat efektif dalam menumbuhkan kemandirian dan kreativitas, kritiknya sering kali terletak pada potensi kurangnya penekanan pada tujuan kolektif, tanggung jawab sosial, dan kerangka nilai moral yang transenden¹⁶³⁹.

Sebagai sebuah paradigma yang komplementer sekaligus korektif, konsep pendidikan berbasis fitrah menawarkan perspektif yang lebih holistik. Dalam pandangan Islam, setiap anak dilahirkan di atas *fitrah*, yaitu sebuah disposisi primordial yang suci, murni, dan memiliki kecenderungan bawaan untuk mengakui Tuhan (tauhid) serta mencintai kebaikan dan kebenaran¹⁶⁴⁰. Sebagaimana disebutkan dalam sebuah hadis yang masyhur, "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah, maka kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi"¹⁶⁴¹. Misi pendidikan dari perspektif ini bukanlah untuk "mengisi" bejana kosong, melainkan untuk menjaga, merawat, dan menumbuhkembangkan fitrah yang telah Allah tanamkan. Keunikan dan bakat individu (kecerdasan majemuk, karakter, dll.) dipandang sebagai manifestasi spesifik dari fitrah tersebut.

Berbeda dengan model individualistik murni yang menjadikan "diri" sebagai pusat, pendidikan berbasis fitrah menempatkan aktualisasi diri dalam kerangka pengabdian kepada Sang Pencipta dan kemaslahatan umat manusia. Tujuan utamanya adalah membentuk *insan kamil* (manusia paripurna) yang tidak hanya cerdas secara intelektual dan terampil, tetapi juga matang secara spiritual dan berakhlak mulia¹⁶⁴². Dalam model ini, kebebasan

individu dihormati, tetapi diarahkan oleh nilai-nilai ilahiah yang terkandung dalam Al-Qur'an dan Sunnah. Pendidikan menjadi sebuah proses untuk membantu setiap anak menemukan potensi uniknya agar dapat memainkan perannya yang paling otentik dan bermakna dalam orkestrasi kehidupan yang lebih besar. Dengan demikian, ia menyatukan antara personalisasi belajar dan tujuan spiritual, antara kebebasan individu dan tanggung jawab moral, menciptakan sebuah sintesis yang kuat untuk pendidikan yang benar-benar memanusiakan.

Era pasca-industri telah menyaksikan dekonstruksi masif terhadap berbagai institusi modern, tidak terkecuali institusi pendidikan. Model pendidikan "satu ukuran untuk semua" (*one-size-fits-all*), warisan dari efisiensi era pabrik, semakin dianggap gagal dalam menjawab kompleksitas dan keunikan potensi manusia¹⁶⁴³. Sebagai respons, gelombang personalisasi pendidikan menjadi tren yang tak terelakkan, didorong oleh kemajuan teknologi dan pemahaman yang lebih dalam mengenai psikologi perkembangan dan neurosains. Namun, pergeseran menuju personalisasi ini memunculkan sebuah pertanyaan filosofis yang fundamental: personalisasi untuk tujuan apa? Jawaban atas pertanyaan ini secara tajam membelah lanskap pedagogis menjadi dua kutub utama yang akan menjadi fokus analisis dalam tulisan ini: model pendidikan individualistik dan model pendidikan berbasis fitrah. Keduanya sama-sama menghargai keunikan individu, namun berangkat dari asumsi dasar dan mengarah pada tujuan akhir yang secara diametral berbeda.

Pendidikan individualistik, yang secara filosofis banyak berhutang pada pemikiran Progresivisme John Dewey dan Humanisme Abraham Maslow, menempatkan individu dengan segala otonomi, minat, dan potensi aktualisasi dirinya sebagai pusat dan tujuan akhir (*telos*) dari proses pendidikan¹⁶⁴⁴. Dalam paradigma ini, struktur kurikulum yang kaku dipandang sebagai belenggu yang menghambat perkembangan otentik. Sebagai gantinya, model-model seperti Montessori, Reggio Emilia, atau bahkan spektrum yang lebih radikal seperti *unschooling*, mengadvokasi sebuah lingkungan belajar yang fleksibel, digerakkan oleh rasa ingin tahu intrinsik (*intrinsic curiosity*) dan kecepatan belajar anak itu sendiri¹⁶⁴⁵.

Keunggulan pendekatan ini tidak dapat dimungkiri. Ia terbukti sangat efektif dalam menumbuhkan daya cipta, kemandirian berpikir, inisiatif, dan kemampuan pemecahan masalah yang adaptif kualitas-kualitas esensial untuk navigasi di dunia yang volatil dan kompleks. Namun, di balik keberhasilannya, kritik yang signifikan sering kali diarahkan pada fondasi antropologisnya yang cenderung sekuler. Dengan menempatkan "diri" (*the self*) sebagai otoritas tertinggi, model ini berisiko mengabaikan dimensi kewajiban kolektif, tanggung jawab sosial, dan yang paling krusial kerangka nilai moral yang bersifat transenden dan universal¹⁶⁴⁶. Dalam skenario ekstrem, pendidikan ini dapat melahirkan individu-individu yang brilian secara personal namun terasing secara sosial (*socially atomized*) dan rapuh secara etis, di mana kebaikan dan kebenaran menjadi sepenuhnya subjektif dan relatif. Kritiknya

adalah bahwa "aktualisasi diri" tanpa kompas moral yang lebih tinggi dapat dengan mudah tergelincir menjadi narsisme atau hedonisme yang terpelajar.

Sebagai sebuah paradigma yang menawarkan perspektif komplementer sekaligus korektif, konsep pendidikan berbasis fitrah hadir dari rahim pandangan dunia Islam (*Islamic worldview*). Konsep ini berpondasi pada keyakinan ontologis bahwa setiap manusia dilahirkan dengan *fitrah*: sebuah disposisi primordial yang suci, murni, dan secara inheren memiliki potensi untuk mengenali Sang Pencipta (*tauhid*), mencintai kebaikan (*al-khayr*), dan merindukan kebenaran (*al-haqq*)¹⁶⁴⁷. Al-Qur'an secara tegas menyatakan eksistensi disposisi primordial ini, "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (tetaplah atas) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu. Tidak ada perubahan pada fitrah Allah."¹⁶⁴⁸

Pandangan ini didukung oleh sebuah hadis Nabi Muhammad SAW yang sangat fundamental dalam pedagogi Islam: "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah, maka kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi"¹⁶⁴⁹. Implikasi pedagogis dari hadis ini sangat mendalam. Misi pendidikan bukanlah *tabula rasa* mengisi bejana kosong dengan pengetahuan melainkan sebuah proses *tazkiyah* (penyucian) dan *tarbiyah* (pemeliharaan dan pengembangan). Pendidik berperan sebagai "tukang kebun" yang bertugas menjaga, merawat, dan menumbuhkankembangkan benih-benih fitrah yang telah Allah tanamkan dalam diri setiap anak, melindunginya dari "polusi"

eksternal yang dapat merusaknya. Dalam kerangka ini, keunikan, bakat, dan kecerdasan majemuk setiap individu tidak dipandang sekadar sebagai atribut personal, melainkan manifestasi spesifik dari anugerah ilahiah yang terkandung dalam fitrahnya.

Berbeda secara fundamental dengan model individualistik yang menjadikan "diri" sebagai pusat, pendidikan berbasis fitrah menempatkan aktualisasi diri dalam kerangka yang lebih agung: pengabdian (*'ibadah*) kepada Allah SWT dan kontribusi untuk kemaslahatan umat manusia dan alam semesta (*rahmatan lil 'alamin*). Tujuan ultimanya bukanlah sekadar manusia yang sukses secara duniawi, melainkan terbentuknya *insan kamil* manusia paripurna yang merepresentasikan citra khalifah Tuhan di muka bumi. *Insan kamil* adalah sosok yang tidak hanya cerdas secara intelektual (*'aql*) dan terampil secara teknis, tetapi juga matang secara spiritual (*ruh*), emosional (*qalb*), dan berakhlak mulia (*akhlaq al-karimah*)¹⁶⁵⁰.

Pendidikan berbasis fitrah tidak menafikan pentingnya kebebasan dan personalisasi. Sebaliknya, ia mengakui bahwa setiap anak adalah entitas unik yang harus didekati secara personal. Namun, kebebasan yang diberikan bukanlah kebebasan absolut yang tanpa arah, melainkan "kebebasan yang terpandu" (*guided freedom*) oleh nilai-nilai ilahiah yang termaktub dalam Al-Qur'an dan Sunnah¹⁶⁵¹. Model ini melakukan sebuah sintesis dialektis yang elegan: ia mengafirmasi tesis dari pendidikan individualistik (pentingnya menghormati keunikan dan minat anak) tetapi mengintegrasikannya dengan antitesis (kebutuhan akan kerangka

moral dan tujuan spiritual yang transenden). Dalam praktiknya, kurikulum berbasis fitrah akan bersifat fleksibel dan responsif terhadap minat anak, namun pada saat yang sama, setiap aktivitas belajar akan senantiasa dibingkai dengan kesadaran akan tujuan yang lebih tinggi. Misalnya, ketika seorang anak menunjukkan minat pada biologi, ia tidak hanya didorong untuk memahami taksonomi atau fisiologi, tetapi juga diajak untuk merefleksikan keagungan ciptaan Tuhan (*tafakkur*), memahami keseimbangan ekosistem sebagai sebuah amanah yang harus dijaga, dan mengarahkan pengetahuannya untuk kemaslahatan lingkungan. Dengan demikian, potensi unik individu tidak dilihat sebagai properti pribadi untuk kepuasan diri, melainkan sebagai *amanah* (kepercayaan) dari Tuhan yang kelak akan dipertanggungjawabkan penggunaannya¹⁶⁵².

Dialog antara model pendidikan individualistik dan pendidikan berbasis fitrah menyingkap sebuah ketegangan fundamental dalam filsafat pendidikan modern: antara otonomi diri dan tanggung jawab transenden. Sementara pendidikan individualistik telah memberikan kontribusi berharga dalam membebaskan potensi kreatif individu dari kekakuan sistem massal, ia menghadapi risiko inheren berupa disorientasi moral dan fragmentasi sosial. Pendidikan berbasis fitrah, di sisi lain, menawarkan sebuah resolusi yang komprehensif. Ia tidak mematikan individualitas, melainkan memuliakannya dengan memberinya makna, arah, dan tujuan yang lebih tinggi. Dengan menempatkan pengembangan potensi unik manusia dalam orbit pengabdian kepada Sang Pencipta dan pelayanan kepada sesama, model ini menyatukan personalisasi

belajar dengan tujuan spiritual, kebebasan individu dengan tanggung jawab etis. Ia menawarkan sebuah sintesis yang kuat untuk sebuah model pendidikan yang tidak hanya "mencerdaskan", tetapi juga benar-benar "memanusiakan" dalam arti yang paling paripurna.

Perbedaan individu bukanlah sebuah masalah yang harus diatasi oleh sistem pendidikan, melainkan sebuah anugerah yang harus dirayakan dan dikelola dengan bijaksana. Paradigma pendidikan yang menyeragamkan terbukti gagal dalam menjalankan misi luhurnya untuk memanusiakan manusia, karena ia mengabaikan esensi dari kemanusiaan itu sendiri: keunikan. Dengan berlandaskan pada pemahaman ilmiah seperti teori kecerdasan majemuk dan konsep teologis seperti pendidikan berbasis fitrah, kita dapat merancang sebuah ekosistem pembelajaran yang lebih adil, efektif, dan bermakna. Tantangan bagi para pendidik, pembuat kebijakan, dan orang tua di era ini adalah untuk berani meninggalkan sisa-sisa model pendidikan industrial dan beralih menuju sebuah pendekatan yang melihat, menghargai, dan menumbuhkan cahaya unik dalam diri setiap anak, membimbing mereka tidak hanya untuk mengetahui dunia, tetapi juga untuk mengenal diri mereka sendiri dan tujuan keberadaan mereka.

Konsep Diri dan Harga Diri Islami

Hubungan Harga Diri dengan Tauhid dan Kesadaran Spiritual

Konsep diri dalam psikologi sekuler didefinisikan sebagai persepsi, keyakinan, dan perasaan individu tentang dirinya sendiri.

Perspektif Islam memperluas definisi ini dengan menambahkan dimensi vertikal, yaitu hubungan individu dengan Sang Pencipta, Allah SWT. Konsep diri Islami yang positif tidak terbentuk dalam ruang hampa, melainkan dibangun di atas dua pilar kesadaran yang fundamental: kesadaran sebagai *'abdullah* (hamba Allah) dan kesadaran sebagai *khalifah fil ardh* (wakil Tuhan di muka bumi)¹⁶⁵³. Identitas sebagai *'abdullah* menanamkan rasa rendah hati (*tawadhu'*), ketergantungan mutlak kepada Allah, dan tujuan hidup yang jelas, yaitu untuk beribadah. Sementara itu, identitas sebagai *khalifah* menganugerahkan rasa hormat, tanggung jawab, dan potensi tak terbatas untuk mengelola bumi dan menyebarkan kebaikan, sebagaimana Allah telah memuliakan anak Adam dan menciptakan mereka dalam bentuk yang sebaik-baiknya (QS. At-Tin: 4). Kombinasi dua kesadaran ini menghasilkan konsep diri yang seimbang: individu tidak menjadi arogan karena sadar akan status kehambaannya, namun juga tidak merasa rendah diri karena menyadari amanah besar dan kemuliaan yang dianugerahkan Allah kepadanya¹⁶⁵⁴. Pendidikan Islam, oleh karena itu, bertujuan untuk menyemai benih kesadaran dualitas peran ini sejak dini, sehingga peserta didik memahami siapa dirinya tidak hanya dalam relasi horizontal dengan sesama makhluk, tetapi juga dalam relasi vertikal dengan Allah SWT.

Jika konsep diri adalah tentang "siapa saya", maka harga diri adalah tentang "seberapa berharganya saya". Dalam pandangan materialistik, harga diri seringkali rapuh karena ditopang oleh variabel eksternal yang fluktuatif seperti kekayaan, status sosial,

penampilan fisik, atau pujian orang lain. Sebaliknya, harga diri Islami (*'izzah*) bersumber dari sesuatu yang absolut dan tidak berubah, yaitu tauhid. Prinsip tauhid, yang menegaskan keesaan mutlak Allah sebagai satu-satunya sumber nilai, kekuatan, dan kemuliaan, secara radikal membebaskan individu dari perbudakan penilaian manusia¹⁶⁵⁵. Ketika seorang Muslim meyakini sepenuhnya bahwa kemuliaan sejati hanya datang dari Allah dan yang paling mulia di sisi-Nya adalah yang paling bertakwa (QS. Al-Hujurat: 13), maka harga dirinya menjadi stabil dan tidak tergoyahkan oleh kritik maupun sanjungan. Ia memahami bahwa nilainya sebagai manusia telah ditetapkan oleh Allah sejak penciptaan (QS. Al-Isra: 70), dan nilai tambah diperoleh melalui kedekatan spiritual dan ketakwaan, bukan melalui validasi sosial. Kesadaran spiritual, yang diejawantahkan dalam konsep *muraqabah* (perasaan senantiasa diawasi Allah) dan *ihsan* (beribadah seolah-olah melihat Allah), memperkuat fondasi ini¹⁶⁵⁶. Individu yang hidup dengan kesadaran *muraqabah* akan senantiasa berusaha menyelaraskan tindakannya dengan keridhaan Allah, yang pada gilirannya akan melahirkan harga diri otentik yang bebas dari kepura-puraan dan egoisme (*takabbur*).

Jika konsep diri secara deskriptif menjawab pertanyaan "siapa saya?", maka harga diri secara evaluatif mengukur "seberapa berharganya saya"¹⁶⁵⁷. Namun, dalam konstelasi peradaban modern yang didominasi oleh etos materialisme, kapitalisme konsumtif, dan kini hiper-konektivitas digital, basis penilaian harga diri individu mengalami pergeseran yang problematis. Harga diri

menjadi komoditas yang sangat rapuh, karena secara eksekutif ditopang oleh variabel-variabel eksternal yang secara inheren bersifat fluktuatif dan temporer. Kekayaan finansial, status sosial yang direpresentasikan oleh jabatan atau pengakuan publik, atraktivitas fisik yang distandarisasi oleh industri media, serta akumulasi "suka" dan validasi di ranah media sosial menjadi penopang utama bagi bangunan ego yang goyah¹⁶⁵⁸. Konsekuensinya, individu terperangkap dalam "ketergantungan persetujuan" (*approval addiction*), sebuah kondisi psikologis di mana nilai diri sepenuhnya didelegasikan kepada penilaian pihak lain, menciptakan siklus kecemasan, depresi, dan perasaan hampa yang tak berkesudahan ketika validasi tersebut ditarik atau berkurang.

Paradigma ini, dari perspektif teologi dan psikologi Islam, merepresentasikan sebuah bentuk penyekutuan subtil (*syirk khafiy*), di mana individu secara tidak sadar telah menjadikan "yang-selain-Tuhan" (*mā siwā Allāh*) sebagai sumber nilai dan kemuliaan. Di sinilah diskursus Islam menawarkan sebuah kerangka kerja alternatif yang radikal dan membebaskan.

Tauhid sebagai Fondasi ‘Izzah: Pembebasan dari Perbudakan Penilaian Manusia

Tauhid, yang seringkali diterjemahkan secara sederhana sebagai monoteisme, sesungguhnya merupakan sebuah *weltanschauung* atau pandangan dunia yang komprehensif. Ia adalah prinsip pertama dan utama yang menegaskan keesaan mutlak Allah (QS. Al-

Ikhlas: 1-4) sebagai satu-satunya Pencipta (*Al-Khaliq*), Pemelihara (*Ar-Rabb*), dan Sumber segala nilai, kekuatan, serta kemuliaan (*Al-'Aziz*). Implikasi psikologis dari internalisasi doktrin ini bersifat transformatif secara fundamental. Ketika seorang individu meyakini dengan sepenuh hati (*'aqd al-qalb*) bahwa seluruh kemuliaan (*'izzah*) hanyalah milik Allah, Rasul-Nya, dan orang-orang beriman (QS. Al-Munafiqun: 8), maka terjadi pergeseran paradigma yang membebaskan. Ia tidak lagi mencari atau menggantungkan nilai dirinya pada penilaian sesama makhluk yang, pada hakikatnya, sama-sama fakir dan tidak memiliki kekuatan intrinsik untuk memberi atau mencabut kemuliaan¹⁶⁵⁹.

Pembebasan ini diperkuat oleh dua pilar konseptual dalam Al-Qur'an. **Pertama**, pengakuan akan kemuliaan primordial manusia (*karāmah insāniyyah*). Allah SWT secara eksplisit menyatakan, "Dan sesungguhnya telah Kami muliakan anak-anak Adam..." (QS. Al-Isra': 70). Ayat ini menegaskan bahwa setiap manusia, tanpa memandang latar belakangnya, telah dianugerahi sebuah kehormatan dasar yang bersifat *given* (pemberian), bukan *earned* (diusahakan). Ini adalah modal dasar harga diri yang tidak dapat dirampas oleh opini publik, kegagalan personal, maupun kondisi eksternal apa pun. Nilai inheren ini bersumber langsung dari Sang Pencipta¹⁶⁶⁰.

Kedua, redefinisi hierarki nilai. Setelah menetapkan nilai dasar universal, Al-Qur'an kemudian menawarkan sebuah metrik tunggal untuk nilai tambah atau kemuliaan yang diusahakan (*acquired nobility*). Metrik tersebut bukanlah ras, etnisitas, kekayaan, atau status sosial, melainkan ketakwaan (*taqwa*). "Sesungguhnya orang

yang paling mulia di antara kamu di sisi Allah ialah orang yang paling takwa di antara kamu" (QS. Al-Hujurat: 13). Ayat ini secara radikal mendekonstruksi semua standar kemuliaan artifisial yang diciptakan manusia dan menggantikannya dengan satu standar vertikal: kualitas hubungan individu dengan Tuhannya. Dengan demikian, harga diri seorang Muslim menjadi stabil dan tidak tergoyahkan oleh pasang surut sanjungan maupun kritik, karena fokus utamanya adalah perbaikan kualitas takwa, bukan perburuan validasi sosial. Ia memahami bahwa penonton sejatinya (*the ultimate audience*) hanyalah Allah semata.

Manifestasi Kesadaran Spiritual: Peran Muraqabah dan Ihsan

Prinsip tauhid yang bersifat teoretis-doktrinal tidak akan memiliki dampak psikologis yang mendalam jika tidak diaktualisasikan dalam kesadaran dan perilaku sehari-hari. Di sinilah peran krusial kesadaran spiritual, yang dalam tradisi tasawuf dijawantahkan dalam konsep *muraqabah* dan *ihsan*.

Muraqabah secara harfiah berarti "saling mengawasi", namun secara terminologis ia merujuk pada kesadaran konstan dan intim seorang hamba bahwa Allah senantiasa melihatnya, mendengarnya, dan mengetahui isi hatinya yang paling tersembunyi¹⁶⁶¹. Ini bukanlah perasaan diawasi oleh "polisi langit" yang menakutkan, melainkan sebuah kesadaran relasional yang melahirkan rasa malu (*hayā'*) untuk berbuat maksiat dan motivasi intrinsik untuk berbuat kebaikan. Individu yang hidup dalam kondisi *muraqabah* akan senantiasa menyelaraskan pikiran, ucapan, dan

tindakannya dengan apa yang diridhai Allah. Proses penyelarasan terus-menerus ini secara otomatis membangun integritas diri. Ketika tindakan selaras dengan keyakinan terdalam, lahirlah sebuah harga diri otentik yang bebas dari kepura-puraan (*riyā'*) dan kebutuhan untuk "memakai topeng" di hadapan manusia.

Puncak dari kesadaran spiritual ini adalah tingkatan *ihsan*. Sebagaimana didefinisikan dalam Hadis Jibril yang monumental, *ihsan* adalah "engkau beribadah kepada Allah seolah-olah engkau melihat-Nya, dan jika engkau tidak mampu melihat-Nya, maka sesungguhnya Dia melihatmu"¹⁶⁶². Bagian pertama ("seolah-olah engkau melihat-Nya") merepresentasikan dimensi cinta, rindu, dan kekaguman (*mahabbah wa syawq*) yang mendorong seseorang untuk melakukan segala sesuatu dengan kualitas terbaik sebagai persembahan kepada Yang Maha Indah. Bagian kedua ("maka sesungguhnya Dia melihatmu") adalah esensi dari *muraqabah* itu sendiri, yang menjadi landasan akuntabilitas. Sinergi antara dua dimensi ini cinta dan akuntabilitas melahirkan keunggulan (*excellence*) dalam setiap aspek kehidupan, baik ibadah ritual maupun aktivitas sosial. Keunggulan yang lahir dari kesadaran *ihsan* inilah yang memupuk *'izzah* sejati, sebuah kemuliaan yang berasal dari kesempurnaan penghambaan, bukan dari arogansi atau perasaan lebih baik dari orang lain (*takabbur*). Justru, semakin tinggi tingkat *ihsan* seseorang, semakin ia merasa rendah hati (*tawāḍu'*) di hadapan keagungan Allah, namun pada saat yang sama memiliki martabat dan harga diri yang kokoh di hadapan makhluk.

Analisis ini menunjukkan bahwa paradigma Islam, yang berpusat pada tauhid, menawarkan solusi fundamental bagi krisis harga diri di era modern. Dengan menggeser lokus valuasi diri dari ranah horizontal (penilaian manusia) ke ranah vertikal (hubungan dengan Allah), Islam membangun sebuah fondasi harga diri yang tidak lagi bergantung pada variabel-variabel eksternal yang fana. Konsep *'izzah* yang lahir dari rahim tauhid merupakan harga diri yang otentik karena ia bersumber dari pengakuan akan dua kebenaran simultan: kemuliaan primordial sebagai ciptaan Allah (QS. Al-Isra': 70) dan kemuliaan yang bertumbuh melalui upaya meraih ketakwaan (QS. Al-Hujurat: 13).

Proses internalisasi tauhid ini tidak terjadi di ruang hampa, melainkan dioperasionalkan melalui kultivasi kesadaran spiritual yang berkelanjutan. Praktik *muraqabah* dan pencapaian level *ihsan* berfungsi sebagai "teknologi spiritual" yang mentransformasikan keyakinan abstrak menjadi pengalaman psikologis yang nyata. Hasilnya adalah pribadi yang memiliki harga diri yang stabil, bebas dari kecemasan sosial, tidak arogan, namun penuh dengan martabat dan kemuliaan sebagai seorang hamba yang menyadari posisinya di hadapan Sang Pencipta. Pada akhirnya, harga diri dalam Islam bukanlah tentang merasa lebih baik dari orang lain, melainkan tentang merasa cukup dan berharga di hadapan Allah, sebuah kondisi psikologis yang merupakan buah termanis dari keimanan yang murni.

Strategi Penguatan Konsep Diri dalam Proses Pembelajaran

Transformasi teoretis konsep diri dan harga diri Islami ke dalam praktik pendidikan memerlukan strategi yang terencana dan holistik. Ini melampaui sekadar penyampaian materi, melainkan mencakup penciptaan ekosistem pembelajaran yang suportif. Pertama, peran pendidik sebagai *murabbi* dan *uswah hasanah* (teladan yang baik) menjadi krusial. Seorang guru yang menunjukkan *'izzah* Islami percaya diri namun rendah hati, tegas dalam prinsip namun lembut dalam interaksi akan menjadi model hidup bagi peserta didik. Kedua, kurikulum harus dirancang untuk secara eksplisit mengintegrasikan narasi-narasi yang membangun. Kisah para nabi, sahabat, dan ilmuwan Muslim bukan hanya cerita sejarah, melainkan studi kasus tentang bagaimana individu dengan konsep diri yang kuat dan bersandar pada Allah mampu menghadapi tantangan luar biasa dan memberikan kontribusi monumental bagi peradaban¹⁶⁶³. Ketiga, metode pembelajaran harus beralih dari sekadar menghafal menuju refleksi dan internalisasi. Teknik seperti jurnal reflektif, diskusi berbasis dilema moral, dan proyek pelayanan masyarakat dapat mendorong siswa untuk merenungkan tujuan hidup mereka, mengenali kekuatan dan kelemahan diri dalam kerangka *muhasabah* (introspeksi diri), dan merasakan nilai diri melalui tindakan bermanfaat bagi orang lain. Keempat, lingkungan kelas harus menjadi "ruang aman" secara psikologis, di mana setiap siswa dihargai sebagai individu yang unik, kesalahan dipandang sebagai peluang belajar, dan upaya diapresiasi lebih dari sekadar hasil akhir. Dengan demikian, siswa belajar bahwa

nilai mereka tidak terdegradasi oleh kegagalan, melainkan ditentukan oleh kegigihan dan niat tulus mereka untuk menjadi lebih baik di mata Allah.

Konsep diri (*self-concept*) dan harga diri (*self-esteem*) menjadi komoditas yang rapuh, sangat bergantung pada validasi sosial, prestasi akademik, dan kesuksesan material¹⁶⁶⁴. Kegagalan dalam memenuhi standar eksternal ini sering kali berujung pada kecemasan, depresi, dan krisis eksistensial yang mendalam. Fenomena ini menandakan sebuah kegagalan pedagogis yang fundamental: kegagalan untuk menjawab pertanyaan paling esensial tentang siapa diri kita, untuk apa kita ada, dan ke mana kita akan kembali.

Dalam konteks inilah, pendidikan Islam menawarkan sebuah reorientasi paradigmatis yang radikal. Ia tidak memandang konsep diri sebagai konstruk psikologis yang terisolasi, melainkan sebagai manifestasi langsung dari kesadaran teologis seseorang. Landasan utama konsep diri dalam Islam adalah peneguhan akidah yang lurus, yang menempatkan identitas fundamental manusia dalam dua peran sentral: sebagai hamba Allah (*'abdullah*) yang tujuan utamanya adalah pengabdian¹⁶⁶⁵, dan sebagai khalifah-Nya di muka bumi (*khalīfatullāh fi al-ardh*) yang diamanahi untuk mengelola dan memakmurkan alam semesta sesuai dengan petunjuk-Nya¹⁶⁶⁶. Pemahaman dualitas peran ini membebaskan individu dari perbudakan ekspektasi manusia dan penilaian duniawi. Harga dirinya tidak lagi diukur dari apa yang ia miliki atau capai, melainkan

dari kedekatannya dengan Sang Pencipta dan sejauh mana ia menjalankan amanah-Nya.

Landasan Teoretis: Merekonstruksi Diri dari 'Abdullah Menuju *Khalīfatullāh*

Sebelum melangkah ke ranah strategi, penting untuk melakukan dekonstruksi dan rekonstruksi terhadap konsep "diri" itu sendiri. Psikologi Barat, yang banyak dipengaruhi oleh pemikiran humanistik sekuler, cenderung mendefinisikan diri sebagai entitas otonom yang pencarian maknanya berpusat pada aktualisasi diri (*self-actualization*)¹⁶⁶⁷. Meskipun bermanfaat, kerangka ini memiliki keterbatasan karena mengabaikan dimensi transendental dari eksistensi manusia. Sebaliknya, perspektif Islam, sebagaimana diartikulasikan oleh para pemikir seperti Al-Ghazali dan Syed Muhammad Naquib Al-Attas, menempatkan jiwa (*nafs*) dalam sebuah hierarki spiritual yang dinamis¹⁶⁶⁸. Diri yang sejati (*al-nafs al-muthmainnah* atau jiwa yang tenang) hanya dapat ditemukan melalui proses penyerahan diri (*islām*) kepada Allah.

Dari penyerahan diri inilah lahir *'izzah* sebuah rasa hormat dan kemuliaan diri yang bersumber dari kesadaran akan hubungannya dengan Allah Yang Maha Mulia (*Al-'Azīz*). *'Izzah* secara fundamental berbeda dari arogansi (*kibr*) atau narsisme. Jika arogansi lahir dari perbandingan diri dengan orang lain dan berpusat pada ego, maka *'izzah* lahir dari kesadaran bahwa sebagai hamba Allah, ia tidak pantas untuk menghinakan diri di hadapan selain-Nya¹⁶⁶⁹. Inilah inti dari harga diri Islami: sebuah keyakinan yang kokoh bahwa nilainya sebagai manusia telah dijamin oleh Penciptanya, terlepas dari

fluktuasi pujian atau celaan dari makhluk. Tugas pendidikan, dengan demikian, bukanlah untuk "membangun" harga diri dari nol, melainkan untuk "menyingkap" dan "mengaktifkan" 'izzah yang telah tertanam dalam fitrah setiap insan melalui penanaman tauhid yang mendalam¹⁶⁷⁰.

Strategi Implementasi Holistik dalam Ekosistem Pembelajaran

Transformasi teoretis konsep diri dan harga diri Islami ke dalam praktik pendidikan memerlukan strategi yang terencana dan holistik. Ini melampaui sekadar penyampaian materi, melainkan mencakup penciptaan ekosistem pembelajaran yang suportif.

1. Peran Pendidik sebagai *Murabbi* dan *Uswah Hasanah* Pilar pertama dan paling fundamental adalah peran pendidik. Dalam paradigma Islam, seorang guru bukanlah sekadar *mu'allim* (pengajar) yang mentransfer informasi, melainkan seorang *murabbi* yang secara sadar membina, menumbuhkan, dan memelihara seluruh aspek kepribadian peserta didik intelektual, fisik, emosional, dan terutama spiritual¹⁶⁷¹. Peran ini menuntut pendidik untuk menjadi *uswah hasanah* (teladan yang baik), sebuah model hidup dari konsep diri yang ingin ditanamkan. Seorang guru yang menunjukkan 'izzah Islami percaya diri namun rendah hati (*tawadhu'*), tegas dalam prinsip namun lembut dalam interaksi, resilien dalam menghadapi kesulitan karena keyakinannya pada pertolongan Allah akan mentransmisikan nilai-nilai ini secara implisit dan jauh lebih kuat daripada ribuan ceramah¹⁶⁷². Kehadiran seorang *murabbi* yang otentik di dalam kelas adalah kurikulum tersembunyi (*hidden*

curriculum) yang paling efektif dalam membentuk jiwa peserta didik.

2. Desain Kurikulum Berbasis Narasi Transenden Kurikulum harus dirancang untuk secara eksplisit mengintegrasikan narasi-narasi yang membangun dan transenden. Al-Qur'an dan kisah para nabi bukanlah sekadar teks sejarah atau dongeng moral, melainkan merupakan studi kasus arketipal tentang perjalanan jiwa manusia dalam meneguhkan identitas dan misinya. Kisah Nabi Yusuf A.S. mengajarkan tentang resiliensi dan memaafkan dalam menghadapi pengkhianatan; kisah Nabi Ibrahim A.S. adalah pelajaran tentang pencarian kebenaran yang radikal dan kepasrahan total; dan tentu saja, Sirah Nabawiyah adalah manual terlengkap tentang bagaimana seorang manusia dapat mencapai puncak kesempurnaan karakter dengan bersandar sepenuhnya kepada Allah¹⁶⁷³. Dengan mendalami narasi-narasi ini, siswa tidak hanya belajar sejarah, melainkan mereka diundang untuk menempatkan narasi hidup mereka sendiri ke dalam sebuah cerita kosmik yang lebih besar, yang memberi makna dan arah pada setiap perjuangan dan pencapaian mereka.
3. Metodologi Pembelajaran Reflektif dan Internalisasi Nilai Metode pembelajaran harus beralih dari pedagogi instruksional yang berpusat pada penghafalan menuju pedagogi transformatif yang mendorong refleksi dan internalisasi. Teknik seperti jurnal reflektif harian, diskusi kelompok berbasis dilema moral yang diambil dari realitas kontemporer, dan proyek pelayanan

masyarakat (*community service*) dapat menjadi sarana yang sangat efektif. Jurnal reflektif, misalnya, dapat membimbing siswa untuk melakukan *muhasabah* praktik introspeksi dan evaluasi diri harian dalam kerangka hubungan mereka dengan Allah dan sesama manusia¹⁶⁷⁴. Proyek pelayanan masyarakat memungkinkan siswa untuk mengalami secara langsung bahwa nilai diri mereka meningkat bukan melalui penerimaan, melainkan melalui pemberian. Mereka belajar bahwa kontribusi mereka, sekecil apa pun, memiliki nilai di mata Allah, yang secara langsung membangun perasaan berharga dan bertujuan (*purposefulness*).

4. Lingkungan Kelas sebagai "Ruang Aman" Psikologis dan Spiritual
Pilar terakhir adalah penciptaan atmosfer kelas yang berfungsi sebagai "ruang aman" (*safe space*) secara psikologis dan spiritual. Ini adalah lingkungan di mana setiap individu dihargai karena keunikan esensialnya sebagai ciptaan Allah, bukan semata-mata karena performa akademiknya. Dalam ruang ini, kesalahan tidak dipandang sebagai aib yang memalukan, melainkan sebagai bagian tak terpisahkan dari proses belajar dan sebuah peluang untuk bertaubat dan memperbaiki diri. Upaya (*ikhtiar*) dan niat yang tulus diapresiasi lebih dari sekadar hasil akhir, mengajarkan siswa tentang konsep tawakal setelah berusaha maksimal¹⁶⁷⁵. Ketika siswa merasa aman untuk menjadi diri mereka sendiri, untuk bertanya, untuk gagal, dan untuk mencoba lagi tanpa takut dihakimi, mereka belajar secara mendalam bahwa nilai inherent mereka tidak terdegradasi oleh

kegagalan duniawi. Nilai mereka ditentukan oleh kegigihan dan kesungguhan niat mereka untuk senantiasa menjadi lebih baik di hadapan Allah SWT.

Pembentukan konsep diri dan harga diri dalam pendidikan Islam adalah sebuah proses integral yang berpusat pada penanaman akidah yang lurus dan kesadaran spiritual yang mendalam. Dengan memahami hakikat diri sebagai hamba sekaligus khalifah, dan menyandarkan harga diri pada prinsip tauhid yang kokoh, seorang individu dapat mengembangkan resiliensi psikologis yang luar biasa untuk menavigasi kompleksitas zaman. Tugas lembaga pendidikan Islam adalah menerjemahkan paradigma agung ini ke dalam strategi pembelajaran yang nyata, afirmatif, dan transformatif. Empat pilar yang telah diuraikan pendidik sebagai *murabbi*, kurikulum naratif-transenden, metodologi reflektif, dan lingkungan yang aman secara psikologis bukanlah pilihan terpisah, melainkan sebuah kesatuan sistemik yang saling menguatkan. Hanya dengan cara inilah kita dapat berharap untuk melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara spiritual dan emosional; sebuah generasi Rabbani yang percaya diri melangkah di muka bumi sebagai agen perubahan positif, dengan hati yang senantiasa tertambat kepada langit.

Pembentukan Kepribadian Islami: Qudwah, I'tidal, dan Ihsan

Peran Fundamental *Qudwah* sebagai Kompas Perilaku

Pembentukan kepribadian Islami merupakan tujuan fundamental dari pendidikan dan tarbiah dalam Islam, yang

berorientasi pada penciptaan *insan kamil* manusia paripurna yang merefleksikan citra hamba dan khalifah Allah di muka bumi. Dalam lanskap modern yang penuh dengan disrupsi nilai dan krisis identitas, kebutuhan untuk kembali pada kerangka konseptual Islam yang otentik menjadi semakin mendesak. Proses ini bukanlah sekadar internalisasi doktrin, melainkan sebuah perjalanan transformatif yang dinamis, terstruktur, dan holistik. Di antara pilar-pilar utama yang menopang bangunan kepribadian ini adalah tiga konsep sentral: *qudwah* (keteladanan), *i'tidal* (keseimbangan), dan *ihsan* (kesempurnaan spiritual). Ketiganya tidak beroperasi secara terpisah, melainkan bersinergi dalam sebuah matriks yang kokoh, diikat oleh fondasi paling esensial, yakni tauhid.

Konsep *qudwah* atau *uswah hasanah* (teladan yang baik) menempati posisi sentral dalam pedagogi Islam. Manusia secara fitrah belajar melalui observasi dan imitasi, sebuah fenomena yang dalam psikologi modern dijelaskan melalui Teori Pembelajaran Sosial¹⁶⁷⁶. Islam telah meletakkan prinsip ini lebih dari 14 abad yang lalu dengan menempatkan Nabi Muhammad sebagai teladan absolut bagi seluruh umat manusia. Al-Qur'an secara tegas menyatakan, "Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu (yaitu) bagi orang yang mengharap (rahmat) Allah dan (kedatangan) hari kiamat dan dia banyak menyebut Allah"¹⁶⁷⁷. Keteladanan Rasulullah bukanlah sebatas pada aspek ritual ibadah, melainkan mencakup seluruh spektrum kehidupan: dari etika personal, kepemimpinan, keadilan sosial, hingga kelembutan dalam keluarga. *Qudwah* berfungsi sebagai

kompas eksternal yang memberikan arah dan standar konkret bagi pembentukan karakter. Dengan meneladani Rasulullah, seorang individu tidak hanya meniru perilaku, tetapi secara gradual menginternalisasi nilai-nilai luhur (*akhlaq al-karimah*) yang mendasarinya, mengubahnya dari tindakan mekanis menjadi karakter yang melekat.

Manusia, sebagai makhluk yang secara fitrah belajar melalui observasi dan peniruan (*homo imitans*), membutuhkan model konkret untuk menerjemahkan nilai-nilai abstrak menjadi perilaku yang teramati¹⁶⁷⁸. Psikologi modern, melalui Teori Pembelajaran Sosial yang dipelopori oleh Albert Bandura, memberikan validasi empiris terhadap fenomena ini, di mana pembelajaran terjadi secara efektif melalui proses pemodelan (*modelling*) yang melibatkan atensi, retensi, reproduksi, dan motivasi¹⁶⁷⁹. Namun, Islam telah meletakkan prinsip ini lebih dari empat belas abad silam dengan fondasi teologis yang jauh lebih dalam. Al-Qur'an secara definitif menyatakan, “Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu (yaitu) bagi orang yang mengharap (rahmat) Allah dan (kedatangan) hari kiamat dan dia banyak menyebut Allah”¹⁶⁸⁰. Ayat ini bukan sekadar pernyataan historis, melainkan sebuah imperatif kategoris yang menetapkan tolok ukur absolut bagi perilaku manusia dalam seluruh spektrum kehidupannya mulai dari etika personal, keadilan sosial, diplomasi politik, strategi militer, hingga kelembutan dalam ranah domestik.

Kekuatan konsep *qudwah* dalam Islam berakar pada fondasi epistemologisnya yang kokoh. Model keteladanan Nabi

Muhammad tidak disajikan sebagai legenda atau mitos, melainkan didokumentasikan secara teliti melalui transmisi riwayat yang dapat diverifikasi secara ilmiah melalui disiplin ilmu hadis (*'ilm al-hadīth*). Metodologi kritik sanad (rantai perawi) dan matan (isi teks) yang ketat memastikan otentisitas dan reliabilitas data historis mengenai ucapan, perbuatan, dan persetujuan diam-diam (*taqrīr*) Rasulullah¹⁶⁸¹. Ini memberikan kepastian epistemik bagi umat Islam bahwa model yang mereka teladani bukanlah figur ideal yang terawang, melainkan realitas historis yang dapat diakses dan dipelajari.

Secara ontologis, *qudwah* dalam figur Rasulullah merupakan manifestasi tangible dari wahyu Ilahi. Beliau adalah "Al-Qur'an yang berjalan" (*kāna khuluquhu al-Qur'ān*), sebuah deskripsi puitis namun akurat dari 'Aisyah r.a. yang menggambarkan kesatuan sempurna antara teks suci yang abstrak dengan perilaku manusia yang konkret¹⁶⁸². Keberadaan model hidup ini mengatasi keterbatasan kognitif manusia dalam memahami prinsip-prinsip etika yang sering kali bersifat teoretis. *Qudwah* menjembatani jurang antara *das Sollen* (apa yang seharusnya) dengan *das Sein* (apa yang senyatanya), menjadikan idealisme moral dapat dicapai dan direplikasi.

Peran *qudwah* sebagai kompas perilaku dapat dianalisis melalui lensa psikologi kognitif dan neurosains. Proses peneladanan bukanlah tindakan mekanis tunggal, melainkan sebuah kontinum perkembangan karakter yang bergerak dari eksternal ke internal. Tahap awal adalah imitasi (*taqlīd*), di mana individu meniru tindakan yang teramati secara lahiriah. Namun, proses ini tidak berhenti di

situ. Penemuan *mirror neurons* (neuron cermin) memberikan wawasan neurobiologis yang menarik; neuron ini aktif baik saat seseorang melakukan suatu tindakan maupun saat ia mengamati orang lain melakukan tindakan yang sama¹⁶⁸³. Hal ini menunjukkan bahwa observasi terhadap teladan yang baik secara harfiah dapat "melatih" sirkuit neural di otak untuk empati dan perilaku prososial, menciptakan fondasi biologis untuk peniruan yang lebih dalam.

Proses selanjutnya adalah internalisasi (*istibtān*), di mana nilai-nilai yang mendasari perilaku sang teladan mulai diserap dan menjadi bagian dari struktur kognitif dan afektif individu. Seseorang tidak lagi hanya bertanya "Apa yang akan dilakukan Rasulullah?", tetapi mulai berpikir dengan kerangka moral dan etika yang sama. Ini adalah transisi dari sekadar mengikuti aturan menjadi memiliki *moral compass* yang terinternalisasi. Filsuf dan teolog besar Al-Ghazali, dalam magnum opusnya *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*, menguraikan proses pembentukan *akhlāq* (karakter) ini sebagai sebuah latihan spiritual dan intelektual (*riyāḍah*) yang secara gradual mengubah disposisi jiwa dari yang tercela menjadi terpuji¹⁶⁸⁴. Di sinilah *qudwah* berfungsi sebagai katalisator utama, menyediakan cetak biru sekaligus sumber inspirasi motivasional untuk transformasi diri yang berkelanjutan.

Dampak *qudwah* tidak terbatas pada level individual, melainkan meluas hingga membentuk matriks sosio-kultural sebuah komunitas atau peradaban. Ketika sebuah masyarakat secara kolektif mengadopsi satu figur teladan tertinggi, terciptalah sebuah

vernakular etis bersama (*shared ethical vernacular*) dan standar normatif yang koheren. Hal ini secara signifikan mengurangi ambiguitas moral dan konflik nilai, serta menyediakan fondasi yang solid untuk membangun kepercayaan sosial, keadilan hukum, dan solidaritas komunal¹⁶⁸⁵. Masyarakat Madinah di bawah kepemimpinan langsung Nabi Muhammad adalah prototipe historis dari fenomena ini. Piagam Madinah (*Mīthāq al-Madīnah*), misalnya, bukanlah sekadar produk negosiasi politik, melainkan cerminan dari prinsip-prinsip keadilan, inklusivitas, dan penghormatan terhadap pluralitas yang secara konsisten diteladankan oleh Rasulullah dalam interaksinya sehari-hari¹⁶⁸⁶. Dengan demikian, *qudwah* berfungsi sebagai pusat gravitasi yang menyatukan elemen-elemen masyarakat yang beragam ke dalam sebuah orbit peradaban yang berlandaskan nilai-nilai luhur.

Peran fundamental *qudwah* sebagai kompas perilaku adalah sebuah fenomena multidimensional yang beroperasi pada level teologis, psikologis, neurobiologis, dan sosiologis. Ia lebih dari sekadar model untuk ditiru; ia adalah sistem kalibrasi moral yang dinamis. Dengan menjadikan Nabi Muhammad sebagai *uswah hasanah*, seorang individu tidak hanya diberikan peta jalan perilaku, tetapi juga instrumen untuk mengorientasikan kembali kesadaran batiniahnya menuju Yang Absolut. Proses ini mentransformasikan tindakan dari kepatuhan eksternal menjadi ekspresi otentik dari karakter yang telah terinternalisasi, sebuah proses yang oleh para sufi disebut sebagai *taḥqīq* (realisasi diri). Dalam kompleksitas dan disorientasi era modern, revitalisasi pemahaman dan pengamalan

konsep *qudwah* yang mendalam menjadi semakin krusial, tidak hanya untuk keselamatan spiritual individu, tetapi juga untuk kohesi dan kemajuan moral peradaban secara keseluruhan.

Prinsip *I'tidal* sebagai Jangkar Keseimbangan Jiwa

Jika *qudwah* adalah kompas, maka *i'tidal* adalah jangkar yang menjaga stabilitas kepribadian. *I'tidal* bermakna moderasi, keseimbangan, dan proporsionalitas sebuah prinsip yang mencegah individu terjerumus ke dalam dua ekstrem: *ghuluw* (berlebihan) dan *tafrit* (meremehkan). Kepribadian yang seimbang (*mutawazin*) adalah ciri khas umat Islam, sebagaimana firman Allah yang menyebutnya sebagai *ummatan wasathan* (umat pertengahan)¹⁶⁸⁷. Keseimbangan ini termanifestasi dalam berbagai dimensi. *Pertama*, keseimbangan antara kebutuhan spiritual (*ukhrawi*) dan material (*duniawi*), di mana dunia tidak dicela, melainkan dipandang sebagai ladang untuk akhirat. *Kedua*, keseimbangan antara hak individu dan kewajiban komunal, menciptakan harmoni sosial. *Ketiga*, keseimbangan antara penggunaan akal (*ra'yu*) dan kepatuhan pada wahyu (*naql*), menghindarkan dari liberalisme ekstrem maupun literalisme yang kaku. Dalam konteks pengembangan diri, *i'tidal* membentuk kepribadian yang tangguh, tidak mudah goyah oleh euforia sesaat maupun putus asa yang mendalam. Ia adalah regulator internal yang memungkinkan seseorang menavigasi kompleksitas hidup dengan kebijaksanaan, ketenangan, dan keadilan¹⁶⁸⁸. *I'tidal*, yang secara etimologis berasal dari akar kata '*adala* bermakna lurus, seimbang, dan adil, merepresentasikan

sebuah paradigma fundamental yang melampaui sekadar moderasi pasif. Ia adalah sebuah ekuilibrium dinamis, sebuah proporsionalitas yang terkalibrasi secara teologis, yang secara inheren menolak dua jurang patologis dalam praksis keberagamaan dan kehidupan: *ghuluw* (eksesivitas atau ekstremisme) dan *tafrit* (negligensi atau pelalaian)¹⁶⁸⁹. Tulisan ini bertujuan untuk melakukan dekonstruksi dan analisis mendalam terhadap konsep *i'tidal* sebagai regulator internal yang esensial dalam membentuk kepribadian yang tangguh (*resilient*) dan seimbang (*mutawazin*), sebuah manifestasi dari identitas kolektif yang Al-Qur'an sebut sebagai *ummatan wasathan*¹⁶⁹⁰.

Secara konseptual, *i'tidal* berakar kuat dalam fondasi epistemologi Islam. Firman Allah SWT dalam Surah Al-Baqarah ayat 143 yang mendefinisikan umat Islam sebagai *ummatan wasathan* (umat pertengahan) bukanlah sekadar deskripsi geografis atau sosiologis, melainkan sebuah proklamasi ontologis dan teleologis. Kata *wasath* dalam tafsir klasik tidak hanya dimaknai sebagai "tengah" secara literal, tetapi juga sebagai "yang terbaik" (*khiyar*), "yang paling adil" (*a'dal*), dan "saksi atas umat manusia" (*syuhada' 'ala an-nas*)¹⁶⁹¹. Posisi sebagai saksi ini mensyaratkan sebuah kedudukan yang tidak memihak pada ekstremitas, sebuah perspektif yang jernih dan adil, yang hanya dapat dicapai melalui internalisasi prinsip *i'tidal*. Keseimbangan ini ditegaskan kembali dalam berbagai hadis Nabi Muhammad SAW, salah satunya adalah peringatan beliau terhadap sikap berlebihan dalam beragama, sebagaimana yang diriwayatkan dari Ibnu Abbas bahwa Rasulullah

bersabda, “Jauhilah oleh kalian sikap *ghuluw* (berlebihan) dalam agama, karena sesungguhnya yang membinasakan orang-orang sebelum kalian adalah sikap *ghuluw* dalam agama”¹⁶⁹². Hadis ini secara eksplisit mengidentifikasi *ghuluw* sebagai agen destruktif peradaban, yang secara implisit menempatkan *i’tidal* sebagai prasyarat kelestarian dan kejayaan. Al-Ghazali, dalam magnum opusnya *Ihya' 'Ulum al-Din*, mengartikulasikan lebih lanjut prinsip ini melalui teori "jalan tengah" (*al-wasath*) dalam akhlak, di mana setiap kebajikan (misalnya, keberanian) merupakan titik tengah di antara dua keburukan (gegabah dan pengecut)¹⁶⁹³.

Manifestasi *i’tidal* dalam pembentukan kepribadian dapat dianalisis melalui beberapa dimensi yang saling terkait, yang merefleksikan kompleksitas eksistensi manusia. Pertama, keseimbangan ontologis antara spiritualitas-ukhrawi dan materialitas-duniawi. Berbeda dengan pandangan asketisme radikal yang menistakan dunia atau materialisme hedonis yang menuhkan dunia, Islam melalui *i’tidal* mengajukan sebuah sintesis. Dunia (*al-dunya*) tidak dipandang sebagai entitas kotor yang harus dijaui, melainkan sebagai *mazra’atul akhirah* (ladang untuk akhirat), sebuah arena instrumental untuk meraih kebahagiaan abadi¹⁶⁹⁴. Doa yang diajarkan Al-Qur'an, “Wahai Tuhan kami, berilah kami kebaikan di dunia dan kebaikan di akhirat” (QS. Al-Baqarah: 201), adalah formula verbal dari keseimbangan ini. Kepribadian yang *mutawazin* mampu menavigasi tuntutan material tanpa kehilangan orientasi spiritualnya, menjadikan setiap aktivitas duniawi bernilai ibadah.

Kedua, keseimbangan sosiologis antara hak individual dan kewajiban komunal. *I'tidal* menghindarkan individu dari jebakan individualisme liberal yang absolut serta kolektivisme totaliter yang menafikan otonomi pribadi. Dalam kerangka hukum Islam, dialektika antara *fardhu 'ain* (kewajiban individual) dan *fardhu kifayah* (kewajiban kolektif) adalah cerminan dari keseimbangan ini. Individu memiliki hak, kebebasan, dan tanggung jawab personal yang dijamin, namun eksistensinya terikat dalam sebuah matriks sosial yang menuntut kepedulian dan kontribusi demi kemaslahatan bersama (*maslahah 'ammah*)¹⁶⁹⁵. Kepribadian yang terkondisikan oleh *i'tidal* akan menjadi warga negara yang aktif dan bertanggung jawab, yang memahami bahwa kebebasannya berhenti di mana hak orang lain dimulai, dan kebahagiaan personalnya berkelindan dengan kesejahteraan komunal.

Ketiga, keseimbangan epistemologis antara akal (*ra'yu*) dan wahyu (*naql*). Ini merupakan arena pergulatan intelektual paling krusial dalam sejarah pemikiran Islam. Prinsip *i'tidal* berfungsi sebagai metodologi penengah yang mencegah tergelincirnya pemikiran ke dalam liberalisme ekstrem yang mendewakan akal hingga menafikan otoritas teks suci (*ta'thil*), maupun ke dalam literalisme kaku yang membekukan teks dan menolak peran akal sama sekali (*jumud*)¹⁶⁹⁶. Mazhab teologi Ahlus Sunnah wal Jama'ah, seperti Asy'ariyah dan Maturidiyah, secara historis merupakan upaya untuk membangun sintesis yang seimbang ini. Individu yang memiliki jangkar *i'tidal* dalam kerangka berpikirnya akan mampu berinteraksi dengan modernitas dan tantangan zaman

menggunakan kapasitas intelektualnya, tanpa tercerabut dari akar wahyu yang menjadi sumber kebenaran tertinggi.

Pada tataran psikologis, *i'tidal* berfungsi sebagai regulator internal dan fondasi resiliensi. Dalam terminologi psikologi modern, ia dapat dipadankan dengan kapasitas regulasi emosi yang matang dan *locus of control* internal yang kuat¹⁶⁹⁷. Kepribadian yang dijangkari oleh *i'tidal* tidak akan mudah terombang-ambing oleh euforia kesuksesan sesaat yang dapat menjerumuskan pada kesombongan (*takabbur*), maupun terpuruk dalam keputusan mendalam (*ya's*) saat ditimpa kegagalan. Ia memahami bahwa kedua kondisi tersebut adalah ujian. Jangkar ini memungkinkan seseorang untuk menavigasi fluktuasi kehidupan badai kesulitan maupun angin kesenangan dengan sikap *sakinah* (ketenangan batin), *thuma'ninah* (ketenteraman jiwa), dan *ridha* (kerelaan) terhadap takdir Ilahi. Ia mampu merespons stimulus eksternal, baik positif maupun negatif, dengan kebijaksanaan, ketenangan, dan keadilan, karena pusat gravitasinya tidak berada di luar dirinya, melainkan tertanam kokoh dalam prinsip keseimbangan yang bersumber dari keyakinan terdalamnya¹⁶⁹⁸.

Prinsip *i'tidal* bukanlah sekadar sebuah anjuran moral untuk bersikap moderat. Ia adalah sebuah paradigma integral, sebuah jangkar metafisik dan psikologis yang menjadi tulang punggung kepribadian Muslim yang sejati. Melalui penolakan terhadap *ghuluw* dan *tafrit*, *i'tidal* membentuk ekuilibrium dinamis dalam dimensi ontologis (dunia-akhirat), sosiologis (individu-komunitas), dan epistemologis (akal-wahyu). Dalam konteks pengembangan

diri, ia adalah mekanisme internal yang memungkinkan seseorang untuk menghadapi kompleksitas kehidupan tidak dengan reaktivitas emosional, melainkan dengan responsivitas yang bijaksana dan adil. Menginternalisasi *i'tidal* berarti mentransformasikan diri menjadi perwujudan dari *ummatan wasathan* pribadi yang seimbang, tangguh, dan adil, yang pada akhirnya mampu menjadi saksi kebenaran bagi seluruh umat manusia dan mencapai kebahagiaan hakiki (*falah*).

***Ihsan* sebagai Motivasi Intrinsik Menuju Kesempurnaan**

Sementara *qudwah* memberikan model dan *i'tidal* mengatur ritme, *ihsan* menjadi daya dorong internal menuju puncak kesempurnaan spiritual dan etis. Makna *ihsan* terangkum secara definitif dalam Hadis Jibril yang masyhur, yakni "Engkau beribadah kepada Allah seakan-akan engkau melihat-Nya, dan jika engkau tidak mampu melihat-Nya, maka sesungguhnya Dia melihatmu"¹⁶⁹⁹. Definisi ini melampaui sekadar "berbuat baik"; ia adalah sebuah kondisi kesadaran puncak (*peak consciousness*) akan pengawasan ilahi (*muraqabah*) yang konstan. Implikasinya terhadap kepribadian sangat mendalam. *Ihsan* mengubah setiap tindakan, baik ibadah maupun muamalah, menjadi sebuah karya seni yang dipersembahkan kepada Sang Pencipta. Ia adalah standar kualitas tertinggi yang mendorong seseorang untuk melakukan yang terbaik dalam segala hal, bukan karena ingin dilihat manusia, melainkan karena kesadaran bahwa Allah Maha Melihat. Kepribadian yang dijiwai oleh *ihsan* akan memiliki integritas yang kokoh, etos kerja

yang unggul, dan empati yang tulus. Konsep ini sejajar dengan pencarian aktualisasi diri dalam psikologi humanistik, namun dengan kerangka transendental yang memberikan makna dan tujuan yang lebih tinggi¹⁷⁰⁰.

Makna *ihsan* terangkum secara definitif dalam Hadis Jibril yang masyhur, yakni "Engkau beribadah kepada Allah seakan-akan engkau melihat-Nya, dan jika engkau tidak mampu melihat-Nya, maka sesungguhnya Dia melihatmu"¹⁷⁰¹. Definisi profetik ini secara cermat memetakan dua tingkatan kesadaran spiritual. Tingkatan pertama, "seakan-akan engkau melihat-Nya" (*ka-annaka tarāhu*), adalah maqam *musyadah* sebuah kondisi penyaksian batiniah yang begitu intens hingga eksistensi duniawi terasa sekunder di hadapan Kehadiran-Nya. Ini adalah puncak kesadaran spiritual yang dialami oleh para nabi dan wali. Namun, menyadari keterbatasan mayoritas manusia, didefinisikan pula tingkatan kedua yang lebih aksesibel: "jika engkau tidak mampu melihat-Nya, maka sesungguhnya Dia melihatmu" (*fa-in lam takun tarāhu fa-innahu yarāka*). Inilah maqam *muraqabah* kesadaran konstan dan tak terputus akan pengawasan Ilahi yang Maha Melihat dan Maha Mengetahui¹⁷⁰².

Muraqabah inilah yang menjadi inti operasional *ihsan* dalam kehidupan sehari-hari. Ia bukan sekadar pengakuan intelektual bahwa Tuhan itu ada dan melihat, melainkan sebuah kondisi psikologis yang terinternalisasi secara mendalam. Kesadaran ini, bahwa setiap gerak, pikiran, dan niat berada di bawah tatapan Ilahi yang penuh pengetahuan¹⁷⁰³, secara radikal mengubah kualitas

setiap tindakan. Implikasinya terhadap kepribadian sangat mendalam. *Ihsan* mengubah setiap tindakan, baik ibadah ritual (*mahdhah*) maupun interaksi sosial (*muamalah*), menjadi sebuah karya seni yang dipersembahkan kepada Sang Pencipta. Ia adalah standar kualitas tertinggi (*itqan*) yang mendorong seseorang untuk melakukan yang terbaik dalam segala hal, bukan karena ingin dilihat, dipuji, atau dihargai oleh manusia (motivasi ekstrinsik), melainkan karena kesadaran bahwa Allah Maha Melihat. Kepribadian yang dijiwai oleh *ihsan* akan memiliki integritas yang kokoh, etos kerja yang unggul, dan empati yang tulus.

Dalam terminologi psikologi, motivasi dibedakan secara fundamental menjadi intrinsik dan ekstrinsik. Motivasi ekstrinsik didorong oleh faktor-faktor luar seperti imbalan, hukuman, atau tekanan sosial. Sebaliknya, motivasi intrinsik berasal dari dalam diri individu didorong oleh minat, kenikmatan, dan kepuasan inheren dalam melakukan suatu aktivitas¹⁷⁰⁴. *Ihsan* dapat dipandang sebagai bentuk motivasi intrinsik yang paling murni dan luhur. Lokus kontrolnya sepenuhnya internal, berakar pada keyakinan (*iman*) dan kesadaran (*ma'rifah*) akan Tuhan.

Seorang *muhsin* pelaku *ihsan* tidak lagi membutuhkan pengawas eksternal untuk memastikan kualitas kerjanya. Pengawas internalnya, yakni kesadaran akan *muraqabah*, jauh lebih efektif dan konsisten. Dalam konteks ini, *ihsan* berfungsi sebagai imperatif kategoris internal yang mendorong individu untuk mencapai keunggulan (*excellence*) demi keunggulan itu sendiri, sebagai bentuk ekspresi penghambaan yang paling indah. Tindakan tidak

lagi dinilai berdasarkan hasil duniawi semata, tetapi berdasarkan kualitas niat dan kesungguhan yang dipersembahkan. Ini menciptakan sebuah etika kerja yang melampaui profesionalisme sekuler; ia menjadi sebuah vokasi spiritual di mana setiap tugas adalah medium untuk mendekatkan diri kepada Tuhan¹⁷⁰⁵. Kepribadian yang terbentuk dari motivasi ini akan menunjukkan ciri-ciri otonomi, penguasaan (*mastery*), dan tujuan (*purpose*) yang selaras dengan pilar-pilar utama dalam Teori Penentuan Diri (*Self-Determination Theory*)¹⁷⁰⁶, namun dengan sumber dan tujuan akhir yang bersifat transendental.

Fenomena dorongan menuju kesempurnaan ini memiliki paralel yang menarik dengan konsep "aktualisasi diri" (*self-actualization*) dalam psikologi humanistik, khususnya yang digagas oleh Abraham Maslow. Aktualisasi diri didefinisikan sebagai pemenuhan potensi tertinggi individu, menjadi "segala sesuatu yang seseorang mampu untuk menjadi"¹⁷⁰⁷. Individu yang mencapai aktualisasi diri menunjukkan ciri-ciri seperti kreativitas, spontanitas, penerimaan diri, dan sering mengalami "pengalaman puncak" (*peak experiences*). Pada level permukaan, dorongan *ihsan* menuju *kamal* (kesempurnaan) tampak serupa dengan dorongan menuju aktualisasi diri.

Namun, di sinilah letak perbedaan fundamental sekaligus keunggulan konseptual *ihsan*. Kerangka Maslow, pada esensinya, bersifat humanistik-sekuler; "diri" yang diaktualisasikan adalah diri-psikologis dalam batas-batas eksistensi duniawi. Sementara itu, *ihsan* menawarkan sebuah "aktualisasi diri transendental"¹⁷⁰⁸. "Diri"

(*nafs*) yang disempurnakan bukanlah entitas yang otonom, melainkan entitas teomorfik yang diciptakan untuk merefleksikan sifat-sifat Ilahi (*takhalluq bi akhlaqillah*). Tujuan akhirnya bukan sekadar pemenuhan potensi personal, tetapi pencapaian keridhaan Allah (*ridwanullah*) dan realisasi status manusia sebagai wakil Tuhan di muka bumi (*khalifatullah fil ardh*)¹⁷⁰⁹.

Kerangka transendental ini memberikan makna, arah, dan ketahanan yang tidak dapat ditawarkan oleh model humanistik murni. Ketika seorang individu dihadapkan pada penderitaan, kegagalan, atau absurditas eksistensial, motivasi untuk aktualisasi diri sekuler dapat runtuh. Sebaliknya, bagi seorang *muhsin*, kesulitan tersebut justru menjadi arena baru untuk mempraktikkan *ihsan* dalam bentuk kesabaran (*sabr*), rasa syukur (*syukr*), dan tawakal (*tawakkul*), sehingga proses menuju kesempurnaan tidak pernah terhenti. Ia mentransformasi seluruh spektrum pengalaman manusia, dari kegembiraan hingga kesedihan, menjadi anak tangga menuju kedekatan dengan Sang Pencipta.

Ihsan bukanlah sekadar tambahan etis dalam bangunan kepribadian Islam, melainkan merupakan fondasi sekaligus puncaknya. Ia adalah paradigma kesadaran yang mentransformasi seluruh eksistensi manusia. Dengan beroperasi sebagai mekanisme motivasi intrinsik tertinggi yang berpusat pada *muraqabah*, *ihsan* membebaskan individu dari ketergantungan pada validasi eksternal dan mendorongnya menuju keunggulan otentik yang lahir dari dalam. Melalui lensa psiko-teologis, *ihsan* terbukti tidak hanya sejajar dengan konsep psikologis modern seperti aktualisasi diri,

tetapi juga melampauinya dengan menawarkan sebuah kerangka transendental yang kokoh. Kerangka inilah yang memberikan tujuan akhir (*telos*) yang lebih tinggi, makna yang lebih mendalam, dan daya tahan spiritual yang tak tergoyahkan. Pada akhirnya, *ihsan* adalah jalan untuk merealisasikan potensi insani yang paling paripurna: menjadi hamba yang beribadah dengan cinta dan kesadaran, serta khalifah yang berkarya dengan integritas dan keunggulan tertinggi.

Integrasi Nilai Tauhid sebagai Poros Utama

Ketiga pilar *qudwah*, *i'tidal*, dan *ihsan* tidak akan membentuk sebuah bangunan yang koheren tanpa fondasi tauhid. Tauhid, yaitu pengesaan mutlak terhadap Allah, adalah paradigma sentral (*central paradigm*) yang mengikat dan memberi makna pada setiap elemen kepribadian. Tauhid mentransformasikan seluruh konsep ini dari sekadar teori etika menjadi sebuah sistem kehidupan yang terintegrasi. *Qudwah* kepada Rasulullah menjadi bermakna karena beliau adalah manifestasi paling sempurna dari penghambaan kepada Allah Yang Esa. *I'tidal* dijalankan bukan sebagai hasil kalkulasi pragmatis, melainkan sebagai bentuk ketaatan pada perintah Allah untuk berlaku adil dan tidak melampaui batas. Demikian pula, *ihsan* lahir dari kesadaran tauhid bahwa hanya Allah yang menjadi tujuan akhir dari segala amal. Tauhid membebaskan manusia dari perbudakan kepada selain Allah baik itu hawa nafsu, materi, maupun ekspektasi sosial dan mengarahkan seluruh loyalitas dan orientasi hidupnya hanya kepada-Nya¹⁷¹⁰.

Manusia modern, dalam banyak analisis, digambarkan sebagai subjek yang terfragmentasi (*fragmented self*). Kehidupan dipetak-petak ke dalam domain sekuler dan sakral, profesional dan privat, rasional dan spiritual. Akibatnya, sistem etika yang dianut pun seringkali bersifat situasional dan tidak memiliki jangkar ontologis yang kokoh. Dalam konteks Islam, pemisahan pilar-pilar etika dari fondasi akidahnya menghasilkan "kesalehan parsial" seorang individu mungkin menunjukkan moderasi dalam aspek finansial, namun gagal meneladani integritas profetik dalam interaksi sosial. Krisis ini menggarisbawahi urgensi untuk kembali kepada prinsip pemersatu fundamental dalam Islam, yakni Tauhid. Tauhid bukan sekadar kredo teologis tentang keesaan Tuhan; ia adalah sebuah *Weltanschauung* (pandangan dunia) yang komprehensif, sebuah prinsip organisasional yang menyatukan seluruh realitas di bawah naungan Keesaan Ilahi¹⁷¹¹. Tulisan ini berargumen bahwa hanya dengan menempatkan Tauhid sebagai poros utama, bangunan kepribadian yang berbasis *qudwah*, *i'tidal*, dan *ihsan* dapat berdiri tegak, koheren, dan bermakna secara eksistensial.

Sebelum menganalisis hubungannya dengan ketiga pilar etika, penting untuk memahami Tauhid sebagai paradigma sentral. Secara ontologis, Tauhid menegaskan bahwa hanya Allah yang memiliki eksistensi sejati dan absolut (*Wajib al-Wujud*), sementara seluruh makhluk memiliki eksistensi yang bergantung dan derivatif (*Mumkin al-Wujud*). Implikasinya adalah pengakuan bahwa sumber ultimate dari segala kekuatan, hukum, dan tujuan adalah Allah semata. Secara epistemologis, Tauhid menempatkan wahyu (Al-Qur'an dan

Sunnah) sebagai sumber pengetahuan tertinggi yang memvalidasi dan membimbing akal serta pengalaman empiris, membebaskan manusia dari relativisme pengetahuan¹⁷¹². Secara aksiologis, Tauhid menetapkan bahwa nilai tertinggi dan tujuan akhir (*summum bonum*) dari segala tindakan manusia adalah keridaan Allah (*mardhatillah*). Dengan demikian, Tauhid menyediakan kerangka kerja yang solid: realitas berpusat pada Tuhan, pengetahuan diabsahkan oleh wahyu Ilahi, dan nilai ditentukan oleh standar Ilahi. Kerangka kerja inilah yang menjadi fondasi bagi setiap bangunan kepribadian.

Konsep *qudwah* (keteladanan), yang secara primer merujuk pada Nabi Muhammad , seringkali dipahami sebagai upaya meniru perilaku dan sunnah beliau secara lahiriah. Namun, dalam konstelasi Tauhid, *qudwah* mengalami pendalaman makna yang radikal. Keteladanan Rasulullah menjadi signifikan bukan karena persona historis beliau semata, melainkan karena beliau adalah manifestasi paling sempurna dari penghambaan (*'ubdiyyah*) kepada Allah Yang Esa. Setiap tindakan, keputusan, dan keadaan emosional beliau kesabarannya saat dianiaya, keadilannya dalam memimpin, kerendahan hatinya saat berjaya adalah cerminan dari orientasi tauhid yang total. Sebagaimana dinyatakan 'Aisyah radhiyallahu 'anha, "Akhlak beliau adalah Al-Qur'an"¹⁷¹³. Artinya, kehidupan beliau adalah Al-Qur'an yang berjalan, sebuah eksistensi yang sepenuhnya selaras dengan kehendak Tuhan. Dengan demikian, mengikuti *qudwah* Rasulullah di bawah payung Tauhid bukanlah sekadar imitasi mekanis, melainkan sebuah upaya

menyelaraskan totalitas diri dengan orbit pengabdian yang sama, yaitu menjadikan seluruh hidup sebagai ibadah kepada Allah semata, bebas dari penyembahan terhadap ego, materi, atau validasi sosial.

I'tidal, yang sering diterjemahkan sebagai moderasi atau keadilan (*wasathiyyah*), dalam paradigma sekuler dapat dimaknai sebagai jalan tengah pragmatis untuk menghindari ekstremisme. Akan tetapi, dalam kerangka Tauhid, *i'tidal* adalah sebuah bentuk ketaatan pada tatanan kosmis yang telah ditetapkan oleh Allah. Keseimbangan ini bukanlah hasil kompromi manusiawi, melainkan sebuah respons kepatuhan terhadap "Mizan" (timbangan) Ilahi yang menuntut agar segala sesuatu ditempatkan pada proporsinya yang adil¹⁷¹⁴. Allah berfirman, "Dan demikian (pula) Kami telah menjadikan kamu (umat Islam), umat yang adil dan pilihan (*ummatan wasathan*)..." (Q.S. Al-Baqarah¹⁷¹⁵: 143)¹⁷¹⁶. Keadilan dan keseimbangan ini dijalankan bukan untuk keuntungan duniawi, melainkan karena ia adalah perintah Sang Pencipta Keseimbangan itu sendiri. Tauhid memberikan titik referensi absolut untuk konsep adil: adil adalah apa yang selaras dengan hukum dan kehendak Allah (*syari'ah*). Oleh karena itu, seorang individu yang bertauhid akan bersikap moderat dalam hartanya bukan karena takut miskin, tetapi karena menyadari bahwa harta adalah amanah dari Allah. Ia akan berlaku adil antara hak dan kewajibannya bukan karena tuntutan sosial, melainkan sebagai perwujudan ketaatan pada perintah Allah untuk tidak melampaui batas (*hududullah*).

Ihsan merupakan puncak dari hierarki spiritual Islam. Ia didefinisikan dalam hadis Jibril yang masyhur sebagai, "Engkau beribadah kepada Allah seakan-akan engkau melihat-Nya, dan jika engkau tidak mampu melihat-Nya, maka (ketahuilah) sesungguhnya Dia melihatmu"¹⁷¹⁷. Tanpa fondasi Tauhid yang kokoh, *ihsan* dapat terdistorsi menjadi sebuah "perfeksionisme spiritual" yang bertujuan untuk memperoleh pujian makhluk (*riya'*) atau kepuasan ego. Namun, Tauhid memurnikan niat dan mengarahkan *ihsan* pada esensi sejatinya: sebuah kondisi kesadaran permanen akan kehadiran Tuhan (*muraqabah*). Kesadaran ini lahir dari keyakinan tauhid yang mendalam bahwa Allah adalah Al-Awwal (Yang Awal), Al-Akhir (Yang Akhir), Az-Zahir (Yang Tampak), dan Al-Batin (Yang Tersembunyi). Dengan kesadaran ini, tujuan akhir dari setiap amal baik ibadah ritual maupun aktivitas profan adalah semata-mata Allah. *Ihsan* menjadi ekspresi cinta dan kerinduan seorang hamba kepada Sang Khalik, sebuah upaya mempersembahkan yang terbaik bukan karena diawasi oleh manusia, melainkan karena dilandasi kesadaran bahwa Allah, Sang Maha Indah (*Al-Jamil*), mencintai keindahan (*al-jamal*)¹⁷¹⁸. Inilah puncak dari kepribadian yang terintegrasi, di mana tidak ada lagi dikotomi antara yang dilihat dan tidak dilihat, karena seluruh eksistensi berada di bawah tatapan Ilahi.

Analisis di atas menunjukkan bahwa pilar-pilar *qudwah*, *i'tidal*, dan *ihsan* bukanlah entitas etis yang otonom. Mereka adalah derivasi, manifestasi, dan konsekuensi logis dari paradigma Tauhid. Tauhid berfungsi sebagai poros gravitasi yang menarik ketiganya ke

dalam sebuah sistem yang koheren dan dinamis. Ia membebaskan *qudwah* dari pemujaan personal, mengakar-kan *i'tidal* pada keadilan Ilahi, dan memurnikan *ihsan* menjadi kesadaran spiritual yang tulus. Tanpa Tauhid sebagai fondasi dan episentrumnya, bangunan kepribadian Islami akan runtuh menjadi puing-puing moralitas yang rapuh dan tidak bermakna. Sebaliknya, dengan Tauhid, terbentuklah sebuah kepribadian yang utuh (*integrated personality*), tidak terfragmentasi, di mana pikiran, perasaan, dan seluruh tindakan selaras dalam satu tujuan agung: pengabdian total dan murni kepada Tuhan Yang Maha Esa. Kepribadian inilah yang secara otentik merefleksikan tujuan penciptaan manusia itu sendiri, yakni untuk menjadi khalifah dan hamba Allah di muka bumi¹⁷¹⁹.

Arsitektur Kepribadian Islami

Di tengah arus zaman yang ditandai oleh disrupsi nilai dan krisis identitas, diskursus mengenai pembentukan karakter unggul menjadi semakin relevan. Dalam tradisi intelektual Islam, konsepsi mengenai kepribadian ideal seorang insan kamil bukanlah sekadar utopia teoretis, melainkan sebuah proyek peradaban yang terstruktur dan dapat diimplementasikan. Kepribadian ini tidak terbentuk secara acak, melainkan melalui sebuah proses rekayasa spiritual dan psikologis yang cermat, yang berakar pada fondasi teologis yang kokoh dan diaktualisasikan melalui metodologi pedagogis yang teruji.

Setiap bangunan karakter memerlukan fondasi yang menopang keseluruhan strukturnya. Dalam arsitektur kepribadian Islami,

fondasi ini adalah Tauhid. Lebih dari sekadar pengakuan monoteistik yang sederhana, Tauhid berfungsi sebagai *weltanschauung* atau pandangan dunia yang fundamental, yang menstrukturkan realitas, pengetahuan, dan nilai¹⁷²⁰. Secara ontologis, Tauhid membebaskan manusia dari perhambaan kepada entitas-entitas selain Allah baik itu materi, ideologi, ego, maupun ekspektasi sosial. Pembebasan ini, sebagaimana diungkapkan oleh Ismail al-Faruqi, merupakan prasyarat esensial bagi aktualisasi potensi kemanusiaan yang sejati, karena ia menempatkan loyalitas tertinggi pada satu sumber Absolut, sehingga memberikan koherensi dan tujuan final pada seluruh eksistensi individu¹⁷²¹.

Secara psikologis, Tauhid berfungsi sebagai matriks kognitif yang mengintegrasikan seluruh aspek kepribadian. Dengan menjadikan Allah sebagai titik referensi sentral (QS. Al-Ikhlâs, 112:1-4)¹⁷²², individu terhindar dari fragmentasi psikologis dan konflik internal yang sering kali muncul dari pengejaran tujuan-tujuan yang saling bertentangan. Keyakinan pada keesaan, kemahatahuan, dan kemahakuasaan Tuhan menumbuhkan rasa aman (*amanah*), ketenangan batin (*sakinah*), dan optimisme yang rasional dalam menghadapi ketidakpastian hidup. Ia mengubah persepsi terhadap ujian dari sekadar penderitaan menjadi sebuah mekanisme pemurnian dan elevasi spiritual, yang pada gilirannya membangun resiliensi dan stabilitas emosional yang mendalam¹⁷²³. Dengan demikian, Tauhid bukanlah doktrin pasif, melainkan sebuah paradigma aktif yang secara konstan membentuk cara individu memandang dirinya, alam semesta, dan Tuhannya, menjadikannya

landasan yang paling esensial bagi bangunan kepribadian yang kokoh.

Jika Tauhid adalah fondasi teoretis, maka *qudwah hasanah* atau keteladanan yang baik adalah pilar pedagogis yang menerjemahkan abstraksi teologis menjadi realitas yang dapat diamati dan ditiru. Manusia, secara fitrah, adalah makhluk pembelajar sosial (*homo mimeticus*). Teori Pembelajaran Sosial Albert Bandura menegaskan bahwa individu belajar secara signifikan melalui observasi dan imitasi terhadap model¹⁷²⁴. Islam telah melembagakan prinsip ini secara sentral melalui figur Nabi Muhammad SAW, yang diposisikan oleh Al-Quran sebagai teladan paripurna: "Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu" (QS. Al-Ahzab, 33:21)¹⁷²⁵. Keteladanan Nabi bukanlah sekadar transmisi informasi, melainkan inkarnasi hidup dari wahyu itu sendiri "akhlaknya adalah Al-Quran," sebagaimana deskripsi 'Aisyah RA¹⁷²⁶.

Kehadiran *qudwah* yang konkret memungkinkan proses internalisasi nilai terjadi secara organik. Individu tidak hanya mempelajari "apa" yang benar, tetapi juga melihat "bagaimana" kebenaran itu diwujudkan dalam tindakan, empati, kesabaran, keadilan, dan kebijaksanaan dalam konteks kehidupan nyata yang dinamis¹⁷²⁷. Pilar ini tidak terbatas pada figur Nabi semata, melainkan meluas secara hirarkis kepada para sahabat, ulama, pendidik, dan orang tua. Mereka membentuk rantai transmisi keteladanan (*silsilah al-tarbiyah*) yang memastikan bahwa nilai-nilai luhur tidak membeku menjadi teks mati, melainkan terus hidup dan diwariskan dari generasi ke generasi melalui interaksi personal yang

otentik. Tanpa pilar *qudwah*, fondasi Tauhid berisiko menjadi sekadar konsepsi intelektual yang kering dan tidak membumi.

Sebuah kepribadian yang berfungsi optimal membutuhkan mekanisme pengaturan diri yang mampu menavigasi kompleksitas kehidupan. Dalam kerangka Islam, prinsip ini dikenal sebagai *i'tidal* atau *wasathiyyah* (moderasi dan keseimbangan). Prinsip ini berfungsi sebagai regulator dinamis yang menjaga individu dari dua kutub ekstrem: *ifrāt* (berlebih-lebihan) dan *tafrīt* (kelalaian atau meremehkan). Al-Quran secara eksplisit menahbiskan komunitas Muslim sebagai *ummatan wasathan* (umat pertengahan), yang perannya adalah menjadi saksi yang adil bagi umat manusia (QS. Al-Baqarah, 2:143)¹⁷²⁸. Keadilan (*'adl*) itu sendiri merupakan buah langsung dari keseimbangan.

Prinsip *i'tidal* termanifestasi dalam berbagai spektrum kehidupan. Ia menuntut keseimbangan antara hak dan kewajiban, antara dimensi spiritual (ibadah *mahdhah*) dan tuntutan material-sosial (ibadah *ghairu mahdhah*), antara optimisme (*raja'*) dan kewaspadaan (*khauf*), serta antara penggunaan akal (*'aql*) dan kepatuhan pada wahyu (*naql*)¹⁷²⁹. Kepribadian yang diatur oleh *i'tidal* mampu bersikap proporsional; ia tidak tenggelam dalam spiritualisme eskapis yang mengabaikan tanggung jawab duniawi, juga tidak terjerembab dalam materialisme hedonis yang melupakan tujuan akhirat. Secara emosional, ia stabil, tidak mudah terombang-ambing oleh euforia berlebihan maupun depresi yang melumpuhkan. Dalam ranah sosial, ia inklusif dan adil, mampu menempatkan segala sesuatu pada tempatnya. *I'tidal* adalah

penjamin stabilitas dan keberlanjutan fungsional dari kepribadian Islami di tengah realitas yang penuh tarikan antagonistik.

Jika Tauhid adalah fondasi, *qudwah* adalah pilar, dan *i'tidal* adalah regulator, maka *ihsan* adalah spirit atau daya dorong yang mengarahkan seluruh arsitektur ini menuju tujuan akhirnya, yaitu kesempurnaan (*perfection*) dan keunggulan (*excellence*). *Ihsan* didefinisikan secara definitif dalam Hadis Jibril sebagai, "Engkau beribadah kepada Allah seakan-akan engkau melihat-Nya, dan jika engkau tidak mampu melihat-Nya, maka sesungguhnya Dia melihatmu"¹⁷³⁰. Definisi ini melampaui kepatuhan ritualistik semata; ia menanamkan sebuah kesadaran pengawasan ilahiah (*muraqabah*) yang konstan, yang mendorong individu untuk melakukan setiap tindakan baik ibadah, pekerjaan, maupun interaksi sosial dengan standar kualitas tertinggi.

Ihsan adalah antitesis dari mediokritas. Ia menuntut adanya *itqān* (presisi dan profesionalisme) dalam setiap amal. Seorang dokter yang berjiwa *ihsan* tidak hanya mengobati, tetapi melakukannya dengan keahlian, etika, dan empati terbaik. Seorang ilmuwan tidak hanya meneliti, tetapi melakukannya dengan ketelitian, kejujuran, dan niat untuk kemaslahatan. Spirit *ihsan* mengubah setiap aktivitas profan menjadi bernilai sakral, karena dilakukan dengan kesadaran penuh sebagai bentuk pengabdian kepada Tuhan yang Maha Melihat¹⁷³¹. Ia adalah motor penggerak internal yang memotivasi individu untuk terus belajar, memperbaiki diri, dan memberikan kontribusi terbaiknya bagi peradaban. Tanpa *ihsan*, kepribadian yang terbentuk mungkin akan fungsional, namun

tidak akan pernah mencapai puncak keunggulan dan keindahan spiritual yang menjadi cita-cita Islam.

Pembentukan kepribadian Islami adalah sebuah proses organik yang disemai di atas tanah tauhid, ditopang oleh pilar keteladanan (*qudwah*), diatur oleh prinsip keseimbangan (*i'tidal*), dan didorong oleh spirit kesempurnaan (*ihsan*). Sinergi antara keempat komponen ini fondasi ontologis, pilar pedagogis, prinsip regulatoris, dan spirit teleologis melahirkan individu yang tidak hanya saleh secara ritual, tetapi juga stabil secara emosional, adil dalam bersikap, unggul dalam berkarya, dan menjadi rahmat bagi lingkungannya. Kerangka kerja ini menawarkan sebuah cetak biru yang komprehensif dan relevan sepanjang zaman untuk membangun karakter unggul yang mampu menjawab tantangan peradaban, seraya tetap teguh pada identitasnya sebagai hamba Allah yang sejati. Ini adalah sebuah arsitektur jiwa yang dirancang untuk mencapai kebahagiaan hakiki di dunia dan akhirat.

Peran Pendidikan dalam Menumbuhkan Sifat-sifat Positif

Pendidikan, dalam esensinya, merupakan proses transformatif yang melampaui sekadar transfer pengetahuan (*ta'lim*). Ia adalah sebuah wahana fundamental untuk pembentukan dan penyemaian sifat-sifat mulia serta akhlak luhur dalam diri individu. Paradigma pendidikan yang holistik tidak hanya bertujuan mencetak manusia yang cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara emosional, spiritual, dan sosial. Dalam konteks ini, pendidikan berfungsi sebagai reaktor utama yang mengolah potensi mentah

manusia menjadi kepribadian yang utuh dan berkarakter (*insan kamil*).

Paradigma pendidikan yang holistik tidak hanya bertujuan mencetak manusia yang cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara emosional, spiritual, dan sosial. Dalam konteks ini, pendidikan berfungsi sebagai reaktor utama yang mengolah potensi mentah manusia menjadi kepribadian yang utuh dan berkarakter (*insan kamil*). Epistemologi pendidikan yang visioner tidak memisahkan antara akuisisi ilmu pengetahuan dengan purifikasi karakter, melainkan memandangnya sebagai dua sisi dari mata uang yang sama dalam sebuah perjalanan menuju pengenalan diri dan Tuhan (*ma'rifatullah*). Kegagalan sistem pendidikan modern seringkali berakar pada reduksionisme yang memprioritaskan kecakapan teknis-pragmatis di atas kebijaksanaan etis-spiritual, sehingga menghasilkan individu yang "terpelajar" namun teralienasi dari esensi kemanusiaannya¹⁷³². Oleh karena itu, rekonseptualisasi peran pendidikan sebagai inkubator sifat-sifat positif menjadi sebuah urgensi yang tidak terelakkan.

Dalam kerangka pemikiran Islam, pendidikan tidak dapat dipisahkan dari tujuan penciptaan manusia itu sendiri, yaitu untuk menjadi hamba dan khalifah Tuhan di muka bumi¹⁷³³. Konsekuensi logis dari fungsi kekhalifahan ini meniscayakan adanya seperangkat atribut dan kualitas moral yang unggul. Di sinilah pendidikan mengambil peran sentralnya, bukan sekadar sebagai transmisi informasi, melainkan sebagai proses *tarbiyah* (pengasuhan dan pengembangan) dan *ta'dib* (pembinaan adab dan peradaban). Syed

Muhammad Naquib al-Attas secara tegas menyatakan bahwa esensi pendidikan adalah penanaman adab, yang mencakup pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat bagi segala sesuatu dalam tatanan eksistensi¹⁷³⁴. Tanpa adab, ilmu pengetahuan yang dimiliki seseorang dapat menjadi instrumen destruktif. Pendidikan, dengan demikian, adalah proses membimbing individu untuk mengenali hierarki realitas dan nilai, yang berpuncak pada pengenalan terhadap Tuhan sebagai Realitas Absolut.

Imam Al-Ghazali, dalam magnum opusnya *Ihya' Ulum al-Din*, menggunakan metafora yang kuat tentang hati (*qalb*) sebagai cermin. Cermin ini secara fitrah diciptakan untuk merefleksikan cahaya Ilahi, namun ia dapat menjadi kusam dan tertutup oleh noda-noda perilaku tercela (*akhlak madzmumah*). Proses pendidikan, yang dalam terminologi tasawuf disebut sebagai *tazkiyah* (penyucian), adalah laku membersihkan cermin hati tersebut sehingga ia dapat kembali memantulkan sifat-sifat luhur yang merupakan manifestasi dari Asmaul Husna¹⁷³⁵. Sifat-sifat positif seperti kejujuran (*sidq*), amanah (*amanah*), keadilan (*'adl*), dan belas kasih (*rahmah*) bukanlah sekadar norma sosial eksternal, melainkan kualitas-kualitas inheren dari jiwa yang murni. Pendidikan berfungsi sebagai katalisator untuk menyingkap dan mengaktualisasikan potensi fitrah ini, sebuah proses yang membutuhkan integrasi antara pengetahuan rasional (*'aql*), pengalaman spiritual (*dzawq*), dan laku perbuatan (*'amal*)¹⁷³⁶.

Formulasi konsepsi pendidikan yang luhur tersebut menuntut adanya implementasi metode dan model pedagogis yang selaras. Khazanah peradaban Islam menawarkan beberapa model yang teruji secara historis dan relevan secara psikologis. Pertama, dan yang paling utama, adalah model keteladanan (*uswah hasanah*). Al-Qur'an secara eksplisit menunjuk pribadi Nabi Muhammad SAW sebagai teladan paripurna bagi umat manusia: "Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu"¹⁷³⁷. Secara psikologis, teori pembelajaran sosial (Social Learning Theory) yang dikemukakan oleh Albert Bandura mengafirmasi bahwa individu belajar secara signifikan melalui observasi dan imitasi terhadap model¹⁷³⁸. Dalam konteks pendidikan karakter, seorang pendidik (*murabbi*) tidak bisa hanya mengajarkan nilai-nilai, tetapi harus menjadi personifikasi hidup dari nilai-nilai tersebut. Integritas, kesabaran, dan empati seorang guru memiliki dampak pedagogis yang jauh lebih kuat daripada ribuan kata.

Kedua, metode pembiasaan dan latihan (*ta'wid wa riyadhah*). Pembentukan sifat positif, sebagaimana ditekankan oleh Aristoteles dalam Etika Nikomakea, adalah hasil dari kebiasaan (*habit*); kita menjadi adil dengan melakukan tindakan adil¹⁷³⁹. Dalam tradisi Islam, praktik ibadah ritual seperti shalat, puasa, dan zakat memiliki dimensi pedagogis yang mendalam. Shalat yang khushyuk melatih disiplin dan kesadaran diri; puasa melatih pengendalian diri dan empati; zakat menumbuhkan sifat kedermawanan dan kepekaan sosial. Praktik-praktik ini, ketika dilakukan secara konsisten dan dengan pemahaman esoterisnya, berfungsi sebagai *riyadhah*

ruhaniyah (latihan spiritual) yang secara gradual mengukir sifat-sifat mulia dalam jiwa¹⁷⁴⁰.

Ketiga, metode narasi reflektif (*'ibrah min al-qissah*). Al-Qur'an dipenuhi dengan kisah-kisah para nabi dan umat terdahulu bukan sebagai dongeng historis, melainkan sebagai materi untuk refleksi mendalam (*tafakkur*) guna mengambil pelajaran (*'ibrah*)¹⁷⁴¹. Metode ini melibatkan fakultas kognitif dan afektif secara bersamaan, memungkinkan peserta didik untuk melakukan internalisasi nilai melalui identifikasi empatik dan analisis kritis terhadap narasi yang disajikan. Proses ini menstimulasi perkembangan kebijaksanaan moral (*moral wisdom*), yang lebih dari sekadar pengetahuan tentang benar dan salah, melainkan kemampuan untuk menavigasi kompleksitas situasi kehidupan dengan landasan etis yang kokoh¹⁷⁴².

Dialektika antara konsepsi ideal dan realitas kontemporer menuntut adanya implikasi praktis yang transformatif. Bagi para pendidik, terjadi pergeseran peran dari sekadar seorang instruktur (*mu'allim*) menjadi seorang pembimbing spiritual dan moral (*murabbi* dan *mu'addib*). Hal ini menuntut para pendidik untuk terlibat dalam proses pengembangan diri yang berkelanjutan, tidak hanya dalam bidang keilmuan mereka, tetapi juga dalam pematangan spiritual dan karakter. Kompetensi pedagogis harus diimbangi dengan integritas personal yang otentik.

Bagi institusi pendidikan, implikasinya terletak pada arsitektur kurikulum dan budaya sekolah. Pendidikan karakter tidak bisa lagi dipandang sebagai mata pelajaran perifer atau program

tambahan. Sebaliknya, ia harus menjadi "kurikulum tersembunyi" (hidden curriculum) yang meresapi seluruh aspek kehidupan institusi, mulai dari kebijakan, interaksi antar warga sekolah, hingga konten yang diajarkan di semua disiplin ilmu¹⁷⁴³. Gagasan "Islamisasi Ilmu Pengetahuan Kontemporer" yang diadvokasikan oleh pemikir seperti Ismail Raji al-Faruqi, menyerukan integrasi nilai-nilai etis-tauhidik ke dalam setiap cabang ilmu, sehingga fisika tidak terlepas dari perenungan akan keagungan Sang Pencipta, dan ekonomi tidak tercerabut dari prinsip keadilan sosial¹⁷⁴⁴. Dalam menghadapi tsunami informasi dan distraksi digital, institusi pendidikan harus membekali peserta didik dengan jangkar spiritual dan kompas moral yang kuat, memungkinkan mereka untuk menjadi pembelajar seumur hidup yang kritis, kreatif, dan berakhlak mulia.

Peran pendidikan dalam menumbuhkan sifat-sifat positif bukanlah sekadar fungsi tambahan, melainkan merupakan jantung dan tujuan eksistensialnya. Ia adalah sebuah perjalanan suci yang memadukan secara harmonis pengembangan intelektual (*ta'lim*), penyucian spiritual (*tazkiyah*), dan penyempurnaan adab (*ta'dib*). Dengan mengembalikan pendidikan pada lintasan filosofisnya yang otentik, yaitu sebagai wahana untuk merealisasikan potensi *khalifatullah* dan mencapai derajat *insan kamil*, kita dapat berharap untuk melahirkan generasi yang tidak hanya unggul secara kompetensi, tetapi juga luhur dalam karakter. Inilah jawaban paling fundamental bagi krisis multidimensional yang dihadapi peradaban modern, sebuah jawaban yang berakar pada keyakinan bahwa

transformasi sejati sebuah masyarakat dimulai dari transformasi jiwa setiap individunya melalui pendidikan yang mencerahkan.

Pendidikan sebagai Wahana Pembentukan Sifat Mulia dan Akhlak

Secara filosofis, tujuan akhir pendidikan dalam perspektif Islam adalah pembinaan akhlak. Akhlak bukan sekadar etika atau sopan santun superfisial, melainkan manifestasi dari keimanan yang tertanam kokoh di dalam jiwa dan terefleksikan dalam seluruh tindakan, perkataan, dan pemikiran. Al-Qur'an sendiri menegaskan standar tertinggi akhlak pada pribadi Rasulullah SAW, "Dan sesungguhnya engkau benar-benar berbudi pekerti yang agung"¹⁷⁴⁵. Misi kenabian beliau pun secara eksplisit bertujuan untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak manusia, sebagaimana disabdakannya, "Sesungguhnya aku diutus hanyalah untuk menyempurnakan akhlak yang mulia"¹⁷⁴⁶. Dengan demikian, setiap proses pendidikan yang mengabaikan dimensi akhlak dapat dikatakan telah kehilangan ruh dan tujuan utamanya.

Pendidikan dalam spektrum ini harus dipahami melalui konsep *tarbiyah* (pengasuhan dan pengembangan) dan *ta'dib* (pembinaan adab dan karakter), bukan sekadar *ta'lim* (pengajaran)¹⁷⁴⁷. *Tarbiyah* mencakup proses menumbuhkembangkan seluruh potensi manusia fisik, intelektual, dan spiritual secara seimbang. Sementara itu, *ta'dib* berfokus pada penanaman adab, yaitu pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang semestinya bagi segala sesuatu dalam tatanan wujud, yang melahirkan disiplin diri dan penghormatan. Ketika pendidikan berhasil mengintegrasikan ketiga

dimensi ini, ia menjadi sebuah ekosistem yang subur bagi tumbuhnya sifat-sifat positif seperti kejujuran (*shiddiq*), amanah (*amanah*), keadilan (*'adl*), kesabaran (*shabr*), dan empati (*rahmah*). Perspektif psikologi modern pun mendukung gagasan ini melalui teori "Character Strengths and Virtues" yang mengidentifikasi kebajikan universal yang dapat dikembangkan melalui bimbingan dan latihan terstruktur¹⁷⁴⁸.

Paradigma utilitarianistik ini, meskipun memiliki manfaat pragmatis, secara tak terelakkan telah menggeser dimensi yang lebih fundamental dari proses kependidikan, yakni pembentukan karakter dan integritas moral. Akibatnya, kita menyaksikan sebuah fenomena paradoks: generasi yang secara intelektual terampil namun mengalami kerapuhan etis dan spiritual. Dalam konteks inilah, paradigma pendidikan Islam menawarkan sebuah visi alternatif yang menempatkan pembinaan akhlak (moral dan karakter) bukan sebagai elemen pelengkap, melainkan sebagai *raison d'être* atau tujuan paripurna dari seluruh proses pendidikan¹⁷⁴⁹.

Secara filosofis, tujuan akhir pendidikan dalam perspektif Islam adalah pembinaan akhlak. Akhlak bukan sekadar etika atau sopan santun superfisial, melainkan manifestasi dari keimanan yang tertanam kokoh di dalam jiwa (*nafs*) dan terefleksikan dalam seluruh tindakan, perkataan, dan pemikiran. Al-Qur'an sendiri menegaskan standar tertinggi akhlak pada pribadi Rasulullah SAW, "Dan sesungguhnya engkau benar-benar berbudi pekerti yang agung"¹⁷⁵⁰. Misi kenabian beliau pun secara eksplisit bertujuan

untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak manusia, sebagaimana disabdakannya, "Sesungguhnya aku diutus hanyalah untuk menyempurnakan akhlak yang mulia"¹⁷⁵¹. Dengan demikian, setiap proses pendidikan yang mengabaikan dimensi akhlak dapat dikatakan telah kehilangan ruh dan tujuan utamanya.

Untuk memahami bagaimana tujuan luhur ini dicapai, penting untuk membedah terminologi kunci dalam pedagogi Islam. Pendidikan dalam spektrum ini harus dipahami melalui konsep *tarbiyah* (pengasuhan dan pengembangan), *ta'dib* (pembinaan adab dan karakter), bukan sekadar *ta'lim* (pengajaran)¹⁷⁵². *Ta'lim* merujuk pada proses transfer pengetahuan dan informasi dari seorang guru kepada murid. Meskipun esensial, *ta'lim* yang terisolasi dari dimensi lain berisiko menghasilkan individu yang "tahu" tetapi tidak "menjadi". Ia adalah aspek instruksional dari pendidikan.

Di tingkat yang lebih dalam, terdapat konsep *tarbiyah*. Berakar dari kata *rabb* (Tuhan, Pemelihara, Pendidik), *tarbiyah* menyiratkan sebuah proses pengasuhan yang holistik dan berkelanjutan, layaknya seorang petani yang merawat tanamannya dari benih hingga berbuah. Ia mencakup proses menumbuhkan seluruh potensi manusia fisik (*jismiyyah*), intelektual (*'aqliyyah*), dan spiritual (*ruhiyyah*) secara seimbang dan terintegrasi¹⁷⁵³. *Tarbiyah* tidak berhenti di ruang kelas, melainkan berlangsung sepanjang hayat, membentuk individu secara gradual dan organik.

Namun, puncak dari konsepsi pendidikan Islam terletak pada *ta'dib*. Syed Muhammad Naquib al-Attas, seorang pemikir

terkemuka, secara cemerlang mengartikulasikan bahwa *ta'dib* adalah esensi sejati dari pendidikan¹⁷⁵⁴. Berasal dari akar kata *adab*, *ta'dib* adalah proses penanaman *adab*, yang didefinisikan sebagai pengenalan dan pengakuan akan tempat yang semestinya bagi segala sesuatu dalam tatanan wujud dan pengetahuan. Ini melahirkan disiplin rohani, intelektual, dan jasmani yang menempatkan ilmu pengetahuan pada proporsi yang benar sebagai jalan untuk mengenal Tuhan dan berbuat kebaikan. Individu yang telah melalui proses *ta'dib* tidak hanya mengetahui fakta, tetapi juga memahami makna dan hikmah di baliknya, sehingga ia mampu bertindak dengan benar dan adil. Dengan demikian, *ta'dib* secara inheren merupakan proses pembentukan *akhlak al-karimah*.

Transformasi konsepsi filosofis ini ke dalam praktik pedagogis menuntut sebuah pendekatan yang multidimensional. Pertama, adalah imperatifnya *qudwah hasanah* (keteladanan yang baik) dari pendidik. Dalam epistemologi Islam, ilmu tidak dipisahkan dari kepribadian pembawanya. Seorang pendidik (*murabbi* atau *mu'addib*) bukan sekadar fasilitator, melainkan perwujudan hidup dari nilai-nilai yang diajarkannya¹⁷⁵⁵. Akhlak tidak dapat diajarkan secara dogmatis, tetapi harus ditularkan melalui observasi dan interaksi dengan pribadi yang telah terinternalisasi dengan nilai-nilai tersebut. Sosok Rasulullah SAW adalah prototipe utama dari pendidik paripurna ini.

Kedua, adalah metode pembiasaan (*'adah*) dan latihan spiritual (*riyadhah*). Sebagaimana diakui oleh filsuf klasik seperti Aristoteles hingga psikologi modern, karakter dibentuk melalui kebiasaan yang

berulang-ulang¹⁷⁵⁶. Dalam konteks Islam, praktik ibadah ritual (seperti shalat yang mencegah perbuatan keji dan munkar) dan amalan sunnah harian berfungsi sebagai mekanisme pembiasaan yang membentuk disiplin diri dan kesadaran ilahi. Ini harus dilengkapi dengan kurikulum yang secara sadar mengintegrasikan nilai-nilai seperti kejujuran (*shiddiq*), dapat dipercaya (*amanah*), keadilan (*'adl*), kesabaran (*shabr*), dan empati (*rahmah*) ke dalam semua mata pelajaran, bukan hanya pada pelajaran agama.

Ketiga, adalah penciptaan lingkungan pendidikan yang kondusif (*bi'ah shalihah*). Ekosistem sekolah atau lembaga pendidikan harus menjadi mikrokosmos dari masyarakat beradab yang dicita-citakan. Kebijakan, budaya, dan interaksi sosial di dalamnya harus secara konsisten merefleksikan dan memperkuat akhlak mulia. Ketika terjadi disonansi antara nilai yang diajarkan di kelas dengan realitas yang dialami di lingkungan sekolah, proses pembentukan karakter akan terhambat secara signifikan¹⁷⁵⁷.

Gagasan tentang pembentukan karakter melalui pendidikan ini menemukan resonansi yang kuat dalam penelitian psikologi positif modern. Misalnya, karya monumental dari Peterson dan Seligman, "Character Strengths and Virtues," mengidentifikasi enam kebajikan universal yang diakui lintas budaya: kebijaksanaan (*wisdom*), keberanian (*courage*), kemanusiaan (*humanity*), keadilan (*justice*), kesederhanaan (*temperance*), dan transendensi (*transcendence*)¹⁷⁵⁸. Terdapat konvergensi yang luar biasa antara kebajikan universal ini dengan pilar-pilar *akhlak al-karimah* dalam Islam, seperti *hikmah* (kebijaksanaan), *syaja'ah* (keberanian), *ihsan* (kemanusiaan dan kebaikan), *'adl* (keadilan), *'iffah* (pengendalian

diri/kesederhanaan), dan *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa/transendensi). Kesamaan ini menunjukkan bahwa kerangka pendidikan akhlak dalam Islam bukanlah sebuah konstruksi yang terisolasi, melainkan sebuah sistem yang selaras dengan fitrah universal manusia untuk mencapai aktualisasi diri yang bermakna.

Pendidikan, dalam perspektif Islam yang paling otentik, adalah sebuah perjalanan transformatif yang bertujuan akhir pada pembentukan *akhlak al-karimah*. Ini jauh melampaui sekadar transfer pengetahuan (*ta'lim*) dan menuntut sebuah proses holistik berupa pengasuhan (*tarbiyah*) dan, yang terpenting, penanaman *adab* (*ta'dib*). Dengan menempatkan kembali akhlak sebagai jantung dari proses kependidikan melalui keteladanan pendidik, pembiasaan yang terkultivasi, dan lingkungan yang mendukung pendidikan dapat berfungsi sebagai krisalis yang melahirkan individu-individu utuh: insan yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara emosional, kokoh secara spiritual, dan mulia dalam tindakan. Di tengah tantangan zaman yang menuntut kearifan lebih dari sekadar informasi, revitalisasi paradigma pendidikan berbasis akhlak ini bukan lagi sekadar pilihan, melainkan sebuah keniscayaan untuk masa depan peradaban yang lebih manusiawi dan berkeadilan.

Metode dan Model Pendidikan Kepribadian Berbasis Islam

Pendidikan kontemporer seringkali terjebak dalam dilema antara transmisi pengetahuan (knowledge transmission) dan pembentukan karakter (character formation). Orientasi yang berlebihan pada hasil kognitif terukur telah menciptakan sebuah

vakum etis, di mana peserta didik mungkin cerdas secara intelektual namun rapuh secara moral dan spiritual. Dalam konteks ini, reartikulasi dan revitalisasi paradigma pedagogis Islam menjadi sebuah imperatif intelektual dan sosial. Visi agung pendidikan Islam bukanlah sekadar mencetak teknokrat yang kompeten, melainkan membentuk *insan kamil* (manusia paripurna) yang kepribadiannya merefleksikan atribut-atribut Ilahi dalam kapasitas kemanusiaannya. Untuk menerjemahkan visi ontologis ini ke dalam praksis pedagogis, khazanah intelektual Islam menyediakan serangkaian metode yang teruji secara historis dan terbukti relevan secara psikologis. Metode-metode ini bukanlah seperangkat teknik dogmatis, melainkan prinsip-prinsip adaptif yang berpusat pada pemahaman mendalam tentang *fitrah* disposisi primordial manusia menuju kebaikan dan kebenaran.

1. *Uswah Hasanah*: Keteladanan sebagai Kurikulum Implisit

Metode *uswah hasanah* (keteladanan yang luhur) merupakan pilar utama dalam arsitektur pendidikan Islam. Al-Qur'an secara definitif menetapkan pribadi Nabi Muhammad SAW sebagai teladan absolut: "Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu..." (QS. Al-Ahzab: 21) ¹⁷⁵⁹. Dari perspektif psikologi sosial, metode ini beresonansi kuat dengan Teori Pembelajaran Sosial (Social Learning Theory) yang dipelopori oleh Albert Bandura. Bandura berargumen bahwa pembelajaran terjadi secara signifikan melalui observasi, imitasi, dan pemodelan (*modelling*) ¹⁷⁶⁰. Namun, konsep *uswah hasanah* melampaui sekadar imitasi perilaku. Ia melibatkan proses internalisasi nilai dan

resonansi afektif yang mendalam antara pendidik (*murabbi*) dan peserta didik (*mutarabbi*). Pendidik tidak hanya berfungsi sebagai model perilaku, tetapi sebagai "kurikulum hidup" yang merepresentasikan nilai-nilai yang diajarkan secara otentik. Integritas, kesabaran, keadilan, dan kasih sayang yang ditampilkan secara konsisten oleh pendidik dalam interaksi sehari-hari menciptakan sebuah lingkungan belajar yang imersif, di mana abstraksi prinsip moral diterjemahkan menjadi pengalaman nyata yang dapat dirasakan, diobservasi, dan diinternalisasi oleh peserta didik. Dengan demikian, *uswah hasahnah* adalah bentuk pedagogi performatif yang paling kuat, di mana esensi pendidikan ditransmisikan bukan melalui kata-kata, melainkan melalui eksistensi sang pendidik itu sendiri.

2. *Tadrib wa Ta'wid*: Neuroplastisitas dalam Pembentukan Kebiasaan Moral

Jika *uswah* adalah fase inspirasi, maka *tadrib* (latihan) dan *ta'wid* (pembiasaan) adalah fase internalisasi melalui aksi. Konsep ini mengakui bahwa karakter bukanlah entitas statis, melainkan hasil dari kebiasaan (*habit*) yang dibentuk melalui pengulangan yang konsisten. Prinsip ini selaras dengan pemikiran Aristoteles yang menyatakan bahwa kebajikan moral (moral virtues) diperoleh melalui pembiasaan¹⁷⁶¹. Secara neurosaintifik, proses ini dapat dijelaskan melalui konsep neuroplastisitas kemampuan otak untuk mereorganisasi dirinya dengan membentuk koneksi saraf baru sepanjang hidup. Setiap kali sebuah tindakan atau pemikiran diulang, jalur saraf yang terkait dengan tindakan tersebut diperkuat

melalui proses seperti *Long-Term Potentiation* (LTP) dan mielinisasi, membuatnya lebih mudah dan lebih otomatis untuk dieksekusi di masa depan ¹⁷⁶². Pendidikan kepribadian berbasis Islam, oleh karena itu, harus secara sadar merancang sebuah ekosistem aktivitas seperti rutinitas salat berjamaah untuk melatih disiplin dan kebersamaan, program infak reguler untuk menumbuhkan kedermawanan, atau latihan berbicara jujur yang secara sistematis membentuk "sirkuit" kebajikan di dalam otak peserta didik. Proses *tadrib wa ta'wid* mengubah nilai-nilai yang bersifat kognitif menjadi disposisi perilaku yang mendarah daging, di mana berbuat baik bukan lagi sebuah pilihan yang penuh pertimbangan, melainkan sebuah respons otomatis yang lahir dari karakter yang telah terbentuk. Ini adalah alkimia pedagogis yang mengubah pengetahuan tentang kebaikan menjadi kebaikan itu sendiri.

3. *Mau'izhah Hasanah*: Dialektika Pedagogis untuk Transformasi Kesadaran

Metode *mau'izhah hasanah* (nasihat dan dialog yang menyentuh) merepresentasikan dimensi komunikatif dalam pendidikan Islam. Al-Qur'an tidak hanya memerintahkan penyampaian nasihat, tetapi juga menetapkan standarnya: harus bijak, baik, dan disertai dialog yang paling konstruktif (QS. An-Nahl: 125). Model teladan dari metode ini terabadikan dalam dialog Luqman al-Hakim dengan putranya (QS. Luqman: 13-19), yang menunjukkan sebuah komunikasi yang penuh kasih sayang, rasional, dan membangun kesadaran dari dalam, bukan indoktrinasi dari luar ¹⁷⁶³. Pendekatan ini secara metodologis paralel dengan

metode Sokratik yang bertujuan memantik pemikiran kritis, serta beresonansi dengan Teori Pembelajaran Transformatif (Transformative Learning Theory) dari Jack Mezirow. Mezirow menyatakan bahwa pembelajaran orang dewasa yang paling signifikan terjadi ketika individu secara kritis merefleksikan asumsi dan kerangka acuan mereka (*frames of reference*), seringkali dipicu oleh "dilema yang membingungkan" atau dialog yang mendalam¹⁷⁶⁴. *Mau'izhah hasanah* yang efektif berfungsi sebagai katalisator untuk refleksi kritis semacam itu. Ia tidak sekadar memberikan instruksi, melainkan mengajak peserta didik ke dalam sebuah dialektika pedagogis yang membuka ruang bagi mereka untuk memeriksa keyakinan, memahami konsekuensi dari tindakan, dan pada akhirnya mengalami pergeseran perspektif (*perspective transformation*) menuju pemahaman yang lebih matang dan otentik tentang prinsip-prinsip moral dan spiritual.

4. *Qishash wal Amtsal*: Narasi sebagai Arsitektur Makna Moral

Manusia adalah makhluk pencerita (*homo narrans*), dan otak kita secara inheren terprogram untuk memahami dunia melalui narasi. Metode *qishash* (kisah) dan *amtsal* (perumpamaan) memanfaatkan kekuatan fundamental ini. Al-Qur'an itu sendiri kaya dengan kisah-kisah para nabi, umat terdahulu, serta perumpamaan yang kompleks, yang disajikan "agar mereka berpikir" (QS. Al-A'raf: 176). Psikolog kognitif Jerome Bruner mengidentifikasi dua mode pemikiran: paradigmatik (logis-saintifik) dan naratif. Mode naratif, menurutnya, adalah cara utama manusia mengorganisir pengalaman dan membangun makna¹⁷⁶⁵. Kisah-kisah dari Al-

Qur'an, hadis, dan biografi para ulama (*sīrah*) berfungsi sebagai "simulasi moral" yang kuat. Ketika peserta didik tenggelam dalam sebuah narasi, mereka mengalami proses "transportasi naratif," di mana mereka secara emosional dan kognitif masuk ke dalam dunia cerita, mengidentifikasi diri dengan karakter, dan mengalami pergulatan moral mereka secara tidak langsung. Proses ini menanamkan skema kognitif-afektif yang kompleks, memberikan cetak biru untuk navigasi moral dalam kehidupan nyata, dan menanamkan nilai-nilai luhur dengan cara yang jauh lebih berkesan dan bertahan lama daripada sekadar paparan doktrin abstrak. Sebagaimana dikonfirmasi dalam banyak hadis, Nabi Muhammad SAW sendiri sering menggunakan kisah dan perumpamaan untuk menjelaskan konsep-konsep teologis yang rumit dengan cara yang mudah dipahami dan menyentuh¹⁷⁶⁶.

5. Pembelajaran Berbasis Pengalaman: Mewujudkan Nilai dalam Aksi Nyata

Metode ini merupakan kulminasi dari keempat metode sebelumnya, di mana nilai-nilai yang telah dicontohkan, dibiasakan, dinasihatkan, dan diceritakan, kini harus diaktualisasikan dalam pengalaman konkret. Hal ini sejalan dengan filosofi pendidikan pragmatis John Dewey, yang menekankan "learning by doing" (belajar melalui tindakan) sebagai esensi dari pendidikan yang bermakna¹⁷⁶⁷. Dalam konteks Islam, pembelajaran berbasis pengalaman melibatkan siswa secara langsung dalam proyek-proyek yang menuntut aplikasi sifat-sifat positif. Kegiatan seperti bakti sosial, pengelolaan dana zakat dan sedekah untuk komunitas,

program mediasi konflik antar teman, atau proyek lingkungan hidup, menyediakan arena nyata bagi siswa untuk mempraktikkan empati, tanggung jawab, keadilan, dan kepemimpinan. Proses ini dapat dipetakan secara efektif menggunakan Siklus Belajar Eksperiensial David Kolb, yang terdiri dari empat tahap: pengalaman konkret (misalnya, mengunjungi panti asuhan), observasi reflektif (mendiskusikan perasaan dan pengamatan), konseptualisasi abstrak (menghubungkan pengalaman dengan ajaran Islam tentang kepedulian sosial), dan eksperimen aktif (merancang dan melaksanakan proyek untuk membantu panti asuhan tersebut) ¹⁷⁶⁸. Melalui siklus ini, kebajikan tidak lagi menjadi konsep di kepala, melainkan menjadi "pengetahuan yang terwujud" (*embodied knowledge*) yang terintegrasi dalam keterampilan sosial, kepekaan emosional, dan komitmen moral siswa.

Analisis terhadap kelima metode pendidikan kepribadian dalam Islam *uswah hasanah*, *tadrib wa ta'wid*, *mau'izhah hasanah*, *qishash wal amtsal*, dan pembelajaran berbasis pengalaman menyingkap sebuah paradigma pedagogis yang luar biasa canggih dan holistik. Jauh dari sekadar kumpulan teknik yang terpisah, kelimanya membentuk sebuah ekosistem yang saling terkait dan saling memperkuat. Keteladanan memberikan inspirasi, pembiasaan membentuk disposisi, nasihat mencerahkan kesadaran, kisah memberikan makna, dan pengalaman mengkonkretkan nilai. Validasi silang dari teori-teori psikologi dan neurosains kontemporer tidak hanya mengafirmasi relevansi abadi dari metode-metode ini, tetapi juga mengundang para pendidik

Muslim modern untuk mengimplementasikannya dengan pemahaman yang lebih dalam dan kesadaran yang lebih tinggi. Dengan merevitalisasi model pedagogis yang kaya ini, pendidikan Islam berpotensi besar untuk menawarkan solusi otentik bagi krisis karakter global, serta mampu membentuk generasi yang tidak hanya unggul secara akademis, tetapi juga luhur dalam kepribadian, kokoh dalam spiritualitas, dan kontributif bagi peradaban.

Implikasi Praktis bagi Pendidik dan Lembaga Pendidikan

Wacana mengenai revitalisasi pendidikan karakter telah menjadi agenda sentral dalam dunia pendidikan global, didorong oleh kesadaran akan defisit etika di tengah kemajuan material dan teknologi. Dalam konteks pendidikan Islam, urgensi ini beresonansi kuat dengan tujuan esensial pendidikan itu sendiri, yaitu melahirkan insan kamil manusia paripurna yang mengintegrasikan keunggulan intelektual (*fikr*) dengan kedalaman spiritual (*qalb*) dan keluhuran akhlak (*akhlāq*).¹⁷⁶⁹ Namun, upaya implementasi seringkali terperangkap dalam pendekatan yang dangkal dan fragmentaris. Keberhasilan sejati, sejatinya, menuntut adanya transformasi mendalam, baik pada level individu pendidik sebagai agen utama, maupun pada level sistemik institusi pendidikan sebagai wadah pembinaan. Transformasi ini bukanlah sekadar perubahan teknis, melainkan sebuah pergeseran paradigmatis yang menyentuh dimensi filosofis, epistemologis, dan praksis pendidikan.

Implikasi pertama dan paling fundamental dari pendidikan karakter tertuju pada figur sentral dalam proses edukasi: sang

pendidik. Keberhasilan pembinaan karakter mensyaratkan pergeseran peran dari seorang *mu'allim* yang berfokus pada transfer pengetahuan (*ta'līm*) menjadi seorang *murabbi*, yang menjalankan fungsi *tarbiyah*: proses pengasuhan, pembinaan, dan pengembangan seluruh potensi peserta didik secara holistik.¹⁷⁷⁰ Peran sebagai *murabbi* tidak hanya menuntut penguasaan kompetensi pedagogis, tetapi juga integritas moral yang otentik. Hal ini didasarkan pada prinsip ontologis bahwa seseorang tidak dapat memberikan apa yang tidak dimilikinya (*fāqidu al-shay' lā yu'tīh*). Seorang pendidik tidak bisa menanamkan nilai kejujuran jika dirinya tidak jujur; tidak bisa mengajarkan kesabaran jika ia sendiri tidak sabar.

Oleh karena itu, proses menjadi *murabbi* menuntut sebuah perjalanan spiritual dan intelektual yang berkelanjutan. Pendidik harus secara konsisten melakukan refleksi diri atau *muhasabah*, sebuah praktik introspeksi mendalam untuk mengevaluasi niat, perkataan, dan perbuatan agar selaras dengan nilai-nilai luhur yang diajarkan.¹⁷⁷¹ Praktik reflektif ini bukan hanya kewajiban spiritual, tetapi juga sebuah keniscayaan profesional untuk menjaga otentisitas. Ketika kompetensi pedagogis berpadu dengan kematangan spiritual dan integritas moral, pendidik bertransformasi menjadi *qudwah hasanah* (teladan yang baik), sebuah figur yang dipercaya, dihormati, dan secara tulus layak diteladani oleh peserta didiknya, sebagaimana firman Allah SWT mengenai Nabi Muhammad SAW: "Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu." [Al-Ahzab: 21].

Pendidik dalam posisi ini bukan lagi sekadar penyampai materi, melainkan "kurikulum yang hidup" (*a living curriculum*), di mana setiap tindakannya menjadi pelajaran berharga bagi pembentukan karakter peserta didik.¹⁷⁷²

Jika pendidik adalah jantung dari pendidikan karakter, maka lembaga pendidikan adalah tubuh yang menyediakan sistem peredaran darah, organ, dan kerangka yang memungkinkan jantung tersebut berfungsi secara optimal. Implikasi bagi lembaga pendidikan bersifat luas, sistemik, dan struktural, menuntut rekayasa ulang pada setidaknya empat domain utama.

Pertama, desain kurikulum yang integratif. Paradigma sekuler yang mengompartementalisasi ilmu pengetahuan harus ditinggalkan. Nilai-nilai dan etika Islam tidak boleh lagi diposisikan sebagai mata pelajaran terisolasi, melainkan harus meresap dan menjadi ruh yang menjiwai semua disiplin ilmu. Dalam pembelajaran sains, misalnya, penemuan hukum-hukum alam tidak berhenti pada pemahaman empiris, tetapi diangkat menuju kesadaran akan keagungan dan keteraturan ciptaan Tuhan (*ayat kauniyah*). Dalam matematika, keteraturan pola dan keindahan logika angka dapat direfleksikan sebagai manifestasi sifat Tuhan Yang Maha Teratur (*Al-Hasīb*). Pendekatan integratif ini, yang sering diistilahkan sebagai "Islamisasi Ilmu Pengetahuan," bertujuan untuk membangun worldview tauhidik di mana semua pengetahuan pada hakikatnya mengarah pada pengenalan Sang Pencipta.¹⁷⁷³

Kedua, kultivasi budaya sekolah melalui "kurikulum tersembunyi" (*hidden curriculum*). Kurikulum tersembunyi, yang

mencakup norma, nilai, dan keyakinan yang tidak tertulis, seringkali memiliki dampak yang lebih kuat dalam membentuk karakter dibandingkan kurikulum formal.¹⁷⁷⁴ Oleh karena itu, institusi pendidikan harus secara sadar dan strategis merancang arsitektur budayanya. Ini diwujudkan melalui kebijakan sekolah yang tegas mengenai kejujuran akademik, mekanisme resolusi konflik yang adil dan mendidik, promosi budaya inklusif yang menghargai perbedaan, dan penguatan iklim kerja sama di atas kompetisi yang destruktif. Setiap interaksi, aturan, dan ritual di sekolah mulai dari cara guru menyapa siswa hingga cara menangani pelanggaran adalah medium transmisi nilai yang sangat kuat.

Ketiga, redefinisi sistem evaluasi dan asesmen. Sistem asesmen yang berfokus secara eksklusif pada pencapaian kognitif melalui ujian standar mengirimkan pesan implisit bahwa hanya aspek akademis yang berharga. Untuk mendukung pendidikan karakter, sistem evaluasi harus diperluas menjadi holistik. Ia harus mampu mengukur dan memberikan umpan balik konstruktif terhadap perkembangan karakter, kecerdasan emosional, dan keterampilan sosial siswa. Metode seperti penilaian berbasis portofolio, observasi perilaku dengan rubrik yang jelas, penilaian diri (*self-assessment*), dan penilaian oleh teman sebaya (*peer assessment*) dapat diimplementasikan untuk menangkap dimensi-dimensi ini.¹⁷⁷⁵ Asesmen tidak lagi menjadi ajang penghakiman, melainkan alat diagnostik untuk pembinaan yang berkelanjutan.

Keempat, pembangunan kemitraan strategis dengan orang tua dan masyarakat. Pendidikan adalah sebuah ekosistem. Menurut

teori sistem ekologi Bronfenbrenner, perkembangan anak dipengaruhi oleh interaksi kompleks antara berbagai lingkungan (mikrosistem), seperti keluarga, sekolah, dan komunitas.¹⁷⁷⁶ Pendidikan karakter tidak akan efektif jika terjadi disonansi nilai antara apa yang diajarkan di sekolah dengan apa yang dialami anak di rumah dan di lingkungan masyarakatnya. Oleh karena itu, membangun kemitraan yang sinergis dan otentik dengan orang tua dan komunitas menjadi sebuah keniscayaan. Ini melampaui sekadar rapat orang tua murid, menuju program edukasi bersama, keterlibatan orang tua dalam kegiatan sekolah, dan sinkronisasi pendekatan disiplin dan pembinaan antara rumah dan sekolah. Pendidikan karakter adalah tanggung jawab kolektif yang memerlukan konsistensi dan koherensi di seluruh lini ekosistem kehidupan anak.

Implementasi pendidikan karakter yang efektif bukanlah sebuah proyek jangka pendek, melainkan sebuah odisei transformasi yang panjang dan mendalam. Ia menuntut kesediaan para pendidik untuk memulai perjalanan ke dalam diri, melampaui peran teknis sebagai pengajar menuju panggilan luhur sebagai pembina jiwa (*murabbi*). Pada saat yang sama, ia menuntut keberanian institusi pendidikan untuk melakukan dekonstruksi dan rekonstruksi terhadap pilar-pilar fundamentalnya: dari kurikulum yang terfragmentasi menuju integrasi tauhidik, dari budaya yang acak menuju kurikulum tersembunyi yang terencana, dari asesmen reduksionistik menuju evaluasi holistik, dan dari isolasi institusional menuju sinergi ekologis dengan keluarga dan masyarakat. Hanya

dengan komitmen pada transformasi ganda inilah, pendidikan dapat berharap untuk memenuhi tujuan tertingginya: melahirkan generasi yang tidak hanya unggul secara intelektual, tetapi juga agung dalam karakter, siap menjadi agen rahmat bagi seluruh alam.

Revitalisasi Pendidikan Profetik

Peradaban manusia kontemporer tengah menghadapi sebuah krisis eksistensial yang berakar pada dislokasi paradigmatis dalam ranah pendidikan. Orientasi pendidikan modern yang cenderung positivistik dan instrumental telah mereduksi manusia menjadi sekadar entitas kognitif, mengabaikan dimensi spiritual dan etis yang sejatinya merupakan esensi kemanusiaan. Tulisan ini mengajukan sebuah tesis bahwa jalan keluar dari krisis ini menuntut sebuah reorientasi fundamental, yakni mengembalikan pendidikan pada *khitah*-nya sebagai wahana *tarbiyah* (pengasuhan holistik) dan *ta'dib* (pembentukan adab dan karakter). Dengan menganalisis dan mengimplementasikan metodologi pendidikan profetik yang bersifat integralistik dan transendental kita dapat memproyeksikan lahirnya sebuah generasi yang tidak hanya unggul secara intelektual, tetapi juga matang secara spiritual dan luhur dalam akhlaknya. Generasi inilah yang akan menjadi pilar bagi terbangunnya peradaban mulia yang dicita-citakan.

Diskursus mengenai tujuan pendidikan telah menjadi arena perdebatan filosofis yang tak kunjung usai. Dalam konstelasi global saat ini, paradigma pendidikan dominan secara implisit maupun eksplisit berorientasi pada pemenuhan tuntutan pasar dan industri.

Keberhasilan pendidikan diukur melalui parameter kuantitatif seperti skor tes terstandarisasi, daya serap di dunia kerja, dan kontribusi terhadap pertumbuhan ekonomi. Konsekuensi dari paradigma ini adalah terjadinya sebuah proses dehumanisasi terselubung, di mana pendidikan tercerabut dari akarnya sebagai proses pemanusiaan manusia¹⁷⁷⁷. Pengetahuan mengalami sekularisasi dan fragmentasi, terpisah dari sumber nilai dan kebijaksanaan. Akibatnya, kita menyaksikan lahirnya individu-individu yang cerdas secara teknis namun rapuh secara moral, kapabel membangun teknologi canggih namun gagal membangun relasi sosial yang harmonis dan berkeadilan. Krisis ini bukanlah sekadar krisis metodologi, melainkan krisis epistemologis yang mendasar: sebuah kegagalan dalam mendefinisikan hakikat pengetahuan, manusia, dan tujuan hidup itu sendiri.

Dalam tradisi intelektual Islam, pendidikan dipahami melalui dua konsep kunci yang saling melengkapi: *tarbiyah* dan *ta'dib*. Keduanya menawarkan alternatif paradigmatis yang komprehensif terhadap visi pendidikan modern yang reduksionistik. *Tarbiyah*, yang berasal dari akar kata *raba-yarbu*, bermakna menumbuhkan, mengembangkan, dan mengasuh. Konsep ini menyiratkan sebuah proses organik yang berkelanjutan untuk menumbuhkembangkan seluruh potensi manusia intelektual (*fikriyyah*), jasmani (*jismiyyah*), emosional (*nafsiyyah*), dan spiritual (*ruhiyyah*) secara seimbang dan integral¹⁷⁷⁸. Tujuannya adalah *tazkiyatun nafs*, yakni penyucian jiwa, di mana ilmu tidak hanya ditransfer, tetapi ditransformasikan menjadi hikmah yang memurnikan karakter. Sebagaimana Allah

SWT mengutus Rasul untuk membacakan ayat-ayat-Nya, menyucikan umatnya, serta mengajarkan Al-Kitab dan Al-Hikmah¹⁷⁷⁹.

Melengkapi *tarbiyah* adalah konsep *ta'dib*, sebuah terminologi yang diperjuangkan secara intens oleh pemikir seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas. *Ta'dib* berasal dari kata *adab*, yang berarti pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat bagi segala sesuatu dalam tatanan realitas, yang pada gilirannya menuntun pada pengenalan dan pengakuan akan Tuhan¹⁷⁸⁰. Pendidikan dalam kerangka *ta'dib* adalah proses menanamkan *adab* ke dalam diri manusia. Ini bukan sekadar transfer etiket, melainkan sebuah disiplin intelektual dan spiritual yang memungkinkan seseorang untuk menempatkan ilmu pada tempatnya yang benar, menghormati otoritas ilmu, dan pada akhirnya, tunduk pada Kebenaran Absolut. Dengan demikian, *ta'dib* mencegah arogansi intelektual dan memastikan bahwa pengetahuan yang diperoleh berfungsi sebagai sarana untuk mendekatkan diri kepada Sang Pencipta, bukan menjauhkan.

Implementasi paradigma *tarbiyah* dan *ta'dib* menemukan modelnya yang paling paripurna dalam metodologi pendidikan yang dipraktikkan oleh Nabi Muhammad SAW. Metode ini bukanlah sekumpulan teknik statis, melainkan sebuah pendekatan dinamis dan multifaset yang relevan secara universal. Beberapa pilar utamanya meliputi:

1. *Keteladanan (Uswah Hasanah)*: Dalam pedagogi profetik, pendidik adalah kurikulum yang hidup. Integritas moral dan

spiritual seorang guru (*murabbi*) menjadi prasyarat utama sebelum ia mentransfer pengetahuan. Perilaku, tutur kata, dan sikap hidup sang pendidik menjadi materi ajar yang paling efektif dan membekas. Al-Quran secara tegas menyatakan bahwa pada diri Rasulullah terdapat suri teladan yang baik (*uswah hasanah*)¹⁷⁸¹. Metode ini menggarisbawahi bahwa pendidikan karakter tidak bisa diajarkan semata-mata di ruang kelas, tetapi harus dihidupkan dan dicontohkan dalam setiap interaksi.

2. *Dialog Reflektif dan Kasih Sayang (Hiwar wa Rahmah)*: Nabi Muhammad SAW adalah seorang pendidik yang dialogis, bukan indoktrinatif. Beliau sering menggunakan metode tanya jawab, perumpamaan, dan studi kasus untuk merangsang pemikiran kritis (*tafakkur*) dan pemahaman mendalam (*tadabbur*) di kalangan sahabatnya. Dialog ini selalu dibingkai dalam suasana kasih sayang (*rahmah*). Kelembutan dan empati adalah fondasi dari lingkungan belajar yang aman secara psikologis, di mana peserta didik merasa dihargai dan tidak takut untuk bertanya atau berbuat salah. Sikap inilah yang menjadikan dakwah dan pendidikan beliau efektif, sebagaimana firman Allah, "Maka berkat rahmat Allah engkau (Muhammad) berlaku lemah lembut terhadap mereka"¹⁷⁸².
3. *Pembiasaan dan Latihan Spiritual (Tadrib wa Riyadah)*: Pembentukan akhlak mulia memerlukan proses pembiasaan (*habituation*) yang konsisten. Praktik-praktik seperti salat berjamaah, puasa, zikir, dan berbagai adab harian lainnya bukanlah sekadar ritual, melainkan latihan spiritual (*riyadah*)

yang dirancang untuk mendisiplinkan jiwa, mengendalikan hawa nafsu, dan menumbuhkan sifat-sifat terpuji seperti kesabaran, keikhlasan, dan rasa syukur¹⁷⁸³. Metode ini mengintegrasikan antara teori dan praktik, memastikan bahwa nilai-nilai yang dipelajari terinternalisasi menjadi karakter yang melekat.

Revitalisasi pendidikan dengan mengacu pada kerangka *tarbiyah*, *ta'dib*, dan metodologi profetik memiliki implikasi yang sangat mendalam. Tujuannya bukanlah untuk menolak kemajuan sains dan teknologi, melainkan untuk meletakkannya dalam bingkai etika dan spiritualitas yang benar. Output yang diharapkan dari sistem pendidikan semacam ini adalah lahirnya generasi *Ulul Albab* insan yang tidak hanya memiliki kecerdasan intelektual, tetapi juga kedalaman spiritual untuk senantiasa mengingat Allah dalam segala kondisi, serta kemampuan untuk merenungkan ciptaan-Nya guna menarik pelajaran dan hikmah¹⁷⁸⁴.

Generasi ini akan mampu menjawab tantangan-tantangan kompleks peradaban mulai dari krisis ekologi, ketidakadilan ekonomi, hingga konflik sosial dengan solusi yang tidak hanya efektif secara teknis, tetapi juga bijaksana dan berlandaskan pada nilai-nilai kebenaran universal. Mereka adalah para ilmuwan yang tawaduk, teknokrat yang amanah, pemimpin yang adil, dan seniman yang karyanya menginspirasi kebaikan. Membangun generasi seperti ini adalah sebuah proyek peradaban yang fundamental.

Pada akhirnya, pendidikan memegang peran yang tak tergantikan dalam menumbuhkan sifat-sifat positif yang menjadi fondasi peradaban mulia. Krisis yang melanda dunia modern

berakar pada pengabaian terhadap dimensi spiritual dan etis dalam pendidikan. Dengan mengembalikan pendidikan pada *khithah*-nya sebagai wahana *tarbiyah* dan *ta'dib*, serta mengimplementasikan metode-metode profetik yang holistik, kita dapat berharap untuk melahirkan generasi yang tidak hanya unggul secara akademis, tetapi juga luhur dalam akhlaknya, sebagaimana sabda Nabi Muhammad SAW, "Sesungguhnya aku diutus hanyalah untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak"¹⁷⁸⁵. Ini adalah investasi jangka panjang yang paling esensial bagi masa depan umat manusia, sebuah upaya monumental untuk membangun kembali peradaban di atas fondasi iman, ilmu, dan adab.

Peranan Inteligensi dan Bakat dalam Pembelajaran

Konsep Inteligensi dalam Psikologi dan Perspektif Islam

Inteligensi adalah konsep yang sering didefinisikan dan dievaluasi dalam berbagai konteks, baik dalam ilmu psikologi modern maupun dalam perspektif agama. Dalam psikologi, inteligensi seringkali dianggap sebagai kemampuan untuk belajar dari pengalaman, beradaptasi dengan lingkungan, dan memecahkan masalah. Definisi ini mencakup sejumlah keterampilan kognitif yang meliputi logika, penalaran, pemecahan masalah, serta kemampuan berbahasa. Berbagai teori dan model telah dikembangkan oleh para psikolog untuk mengukur dan menganalisis inteligensi, seperti teori inteligensi ganda dari Howard Gardner yang menyatakan bahwa terdapat berbagai jenis inteligensi, termasuk inteligensi linguistik, logis-matematis, dan interpersonal, di antara yang lainnya¹⁷⁸⁶.

Sekalipun psikologi modern menawarkan kerangka kerja yang beragam untuk memahami inteligensi, perspektif Islam mengedepankan pemahaman yang lebih luas tentang kecerdasan yang tidak hanya terfokus pada aspek kognitif. Dalam Al-Qur'an, terdapat penekanan pada nilai-nilai spiritual dan etika yang menjadi landasan bagi inteligensi sejati. Contohnya, dalam Surah Al-Baqarah ayat 269, Allah SWT menyatakan bahwa "Dia memberi hikmah

kepada siapa yang Dia kehendaki." Ini menunjukkan bahwa inteligensi tidak hanya berdasarkan kemampuan berpikir, tetapi juga mencakup kebijaksanaan dan pemahaman yang mendalam tentang kehidupan dan keesaan Allah¹⁷⁸⁷. Hadis Nabi Muhammad SAW juga menekankan pentingnya ilmu dan kebijaksanaan, seperti sabdanya: "Menuntut ilmu adalah wajib bagi setiap Muslim"¹⁷⁸⁸. Dari sini, terlihat bahwa dalam perspektif Islam, inteligensi dilihat sebagai kombinasi dari pengetahuan, pemahaman, etika, dan spiritualitas.

Hubungan antara inteligensi dan nilai spiritual serta etika sangat penting dalam konteks ini. Dalam banyak tradisi, termasuk Islam, inteligensi tidak hanya dinilai dari seberapa baik seseorang dapat menyelesaikan tes kognitif atau mencapai kesuksesan material, tetapi juga dari bagaimana seseorang menerapkan pengetahuan tersebut untuk kebaikan umat manusia dan menjaga alam. Dalam Surah Al-Anfal ayat 28, Allah SWT mengingatkan bahwa "Sesungguhnya harta dan anak-anakmu adalah fitnah (cobaan) dan bahwa sesungguhnya pahala yang besar ada di sisi Allah"¹⁷⁸⁹. Ini mengindikasikan bahwa materialisme dan kecerdasan tanpa keimanan dapat menjadi sumber keburukan, sementara kecerdasan yang berlandaskan spiritualitas dan etika akan berfungsi sebagai sarana untuk mencapai tujuan yang lebih luhur.

Di dunia modern saat ini, di mana berbagai bentuk inteligensi seperti kecerdasan buatan dan analisis data semakin mendominasi, penting untuk mengingat bahwa dimensi etika dan spiritualitas harus tetap menjadi prioritas. Ilmuwan dan profesional di bidang

teknologi informasi, pendidikan, dan penelitian perlu menjunjung tinggi prinsip-prinsip etis yang diajarkan dalam kitab-kitab suci, sekaligus mendorong perkembangan intelektual yang bermanfaat bagi seluruh umat manusia. Dengan demikian, integrasi antara kecerdasan kognitif dan nilai-nilai spiritual akan menghasilkan individu yang tidak hanya cerdas, tetapi juga bijaksana, yang mampu berkontribusi positif bagi perkembangan masyarakat.

Dalam kesimpulan, konsep inteligensi dalam psikologi modern memberikan pemahaman yang berharga tentang kemampuan kognitif manusia, tetapi perspektif Islam menawarkan dimensi yang lebih integratif dengan menambahkan elemen spiritual dan etika. Era globalisasi ini menuntut kita untuk menjadikan kecerdasan tidak hanya sebagai alat untuk memecahkan masalah, tetapi juga sebagai panduan untuk hidup yang lebih bermakna dan bertanggung jawab. Kecerdasan sejati adalah ketika individu dapat menggabungkan pengetahuan, serta pengalaman hidup dengan nilai-nilai yang luhur demi kesejahteraan bersama.

Teori Kecerdasan Majemuk dan Relevansinya dengan Nilai Islam

Teori Kecerdasan Majemuk yang diperkenalkan oleh Howard Gardner dalam karyanya yang monumental, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, merupakan sebuah kritik radikal terhadap pandangan psikometrik yang reduksionis¹⁷⁹⁰. Gardner berargumen bahwa kecerdasan bukanlah sebuah entitas monolitik yang dapat diukur dengan satu instrumen tunggal, melainkan sebuah konstelasi dari berbagai kemampuan komputasional-

biologis yang bersifat otonom. Ia mendefinisikan kecerdasan sebagai "potensi biopsikologis untuk memproses informasi yang dapat diaktifkan dalam suatu latar budaya untuk memecahkan masalah atau menciptakan produk yang bernilai dalam suatu budaya"¹⁷⁹¹. Berdasarkan kriteria empiris yang ketat termasuk bukti dari isolasi kerusakan otak, keberadaan individu jenius (*savants*), serta lintasan perkembangan yang khas Gardner awalnya mengidentifikasi tujuh jenis kecerdasan: linguistik-verbal, logis-matematis, visual-spasial, kinestetik-jasmani, musikal-ritmik, interpersonal, dan intrapersonal. Kemudian, ia menambahkan kecerdasan kedelapan, yaitu naturalis, dan mempertimbangkan kecerdasan kesembilan yang bersifat eksistensial atau spiritual¹⁷⁹². Pemikiran Gardner ini secara fundamental mengubah lanskap pendidikan, menggeser fokus dari pertanyaan "Seberapa cerdas Anda?" menjadi "Bagaimana cara Anda cerdas?".

Meskipun lahir dari tradisi ilmiah Barat, Teori Kecerdasan Majemuk menunjukkan kesejajaran konseptual yang luar biasa dengan pandangan dunia Islam tentang hakikat manusia. Islam memandang setiap individu lahir dalam keadaan fitrah (*fiṭrah*), yaitu sebuah disposisi primordial yang suci dan memiliki potensi bawaan untuk mengenali kebenaran dan kebaikan. Sebagaimana firman Allah SWT dalam Al-Qur'an, "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (tetaplah atas) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu. Tidak ada perubahan pada fitrah Allah." (QS. Ar-Rum[30]: 30)¹⁷⁹³. Konsep fitrah ini didukung oleh Hadis Nabi Muhammad SAW yang menyatakan bahwa setiap

anak dilahirkan di atas fitrah, dan orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi¹⁷⁹⁴. Dalam konteks ini, beragam kecerdasan yang diidentifikasi Gardner dapat dipahami sebagai manifestasi dari spektrum potensi unik yang Allah tanamkan dalam fitrah setiap insan. Pendidikan Islam, dengan demikian, tidak bertujuan untuk "mengisi" bejana kosong, melainkan untuk menumbuhkan dan menyucikan (*tazkiyah*) potensi-potensi fitrah tersebut agar selaras dengan tujuan penciptaannya.

Lebih jauh lagi, pandangan Islam yang holistik terhadap manusia sebagai kesatuan *jism* (tubuh), *'aql* (akal), *rūḥ* (roh), dan *qalb* (hati) beresonansi kuat dengan pluralitas kecerdasan Gardner. Konsep *insān kāmil* (manusia paripurna) dalam tradisi Islam tidak hanya menekankan superioritas intelektual (*'aql*), tetapi juga kecerdasan emosional dan spiritual. Kecerdasan intrapersonal, misalnya, sangat relevan dengan konsep *muḥāsabah* (introspeksi diri) dan *tazkiyat an-nafs* (penyucian jiwa) yang ditekankan oleh para ulama seperti Imam Al-Ghazali, yang memandang *qalb* sebagai organ utama untuk memperoleh pengetahuan hakiki (*ma'rifah*)¹⁷⁹⁵. Demikian pula, kecerdasan interpersonal selaras dengan penekanan Islam pada *ukhuwwah* (persaudaraan) dan tanggung jawab sosial. Kecerdasan naturalis menemukan padanannya dalam perintah untuk melakukan *tafakkur* (kontemplasi) terhadap ayat-ayat kauniyah (tanda-tanda kebesaran Allah di alam semesta). Bahkan kecerdasan eksistensial, yang masih diperdebatkan oleh Gardner, merupakan inti dari pengalaman keberagamaan, yaitu kemampuan untuk

merenungkan pertanyaan-pertanyaan fundamental tentang makna hidup, kematian, dan eksistensi Tuhan¹⁷⁹⁶.

Integrasi Teori Kecerdasan Majemuk ke dalam praksis pendidikan Islam menuntut sebuah reorientasi pedagogis yang signifikan. Ia mendorong pergeseran dari model pengajaran yang seragam (*one-size-fits-all*) dan berpusat pada guru menuju pendekatan yang terdiferensiasi (*differentiated instruction*) dan berpusat pada peserta didik¹⁷⁹⁷. Dalam kurikulum Pendidikan Agama Islam (PAI), misalnya, materi tentang kisah para nabi tidak lagi hanya disampaikan melalui metode ceramah (linguistik). Guru dapat merancang aktivitas pembelajaran yang beragam: siswa dengan kecerdasan visual-spasial dapat diminta membuat peta perjalanan hijrah Nabi Muhammad SAW; siswa kinestetik dapat melakukan drama atau simulasi peristiwa Perang Badar; siswa musikal dapat menciptakan nasyid tentang kesabaran Nabi Ayyub AS; sementara siswa intrapersonal dapat menulis jurnal reflektif tentang pelajaran moral yang dapat diambil dari kisah Nabi Yusuf AS.

Pendekatan ini tidak hanya membuat pembelajaran lebih menarik dan bermakna, tetapi juga mengakui dan menghargai keunikan setiap anak sebagai ciptaan Allah. Penilaian (*assessment*) pun harus bergerak melampaui tes tertulis yang dominan mengukur kecerdasan linguistik dan logis-matematis. Penilaian otentik melalui portofolio, proyek, presentasi, dan observasi menjadi krusial untuk menangkap demonstrasi pemahaman siswa dalam berbagai modalitas kecerdasan. Tujuan akhir pendidikan Islam, sebagaimana

dirumuskan oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas, adalah untuk melahirkan manusia yang baik (*adab*) individu yang mengenali dan mengakui tempatnya yang benar dalam tatanan realitas ciptaan Tuhan¹⁷⁹⁸. Dengan mengenali dan mengasah segenap potensi kecerdasan yang merupakan anugerah Ilahi, proses pendidikan menjadi sebuah ibadah yang memfasilitasi setiap peserta didik untuk menjadi hamba Allah (*'abdullāh*) dan khalifah-Nya di muka bumi (*khalīfatullāh fī al-arḍ*) dengan cara yang paling otentik sesuai dengan fitrahnya.

Teori Kecerdasan Majemuk Howard Gardner, meskipun lahir dari rahim psikologi sekuler, menawarkan sebuah kerangka ilmiah yang valid untuk mengartikulasikan kembali prinsip-prinsip pedagogis yang telah lama berakar dalam tradisi intelektual Islam. Teori ini memberikan justifikasi empiris bagi pandangan Islam yang holistik dan pluralistik terhadap potensi manusia, yang berpusat pada konsep fitrah. Relevansinya tidak terletak pada adopsi teori secara mentah, melainkan pada kemampuannya untuk menjadi jembatan epistemologis yang menghubungkan hikmah Ilahiah dengan praktik pendidikan kontemporer. Dengan mengintegrasikan wawasan dari kecerdasan majemuk, pendidikan Islam dapat bertransformasi menjadi sebuah ekosistem pembelajaran yang lebih adil, efektif, dan inspiratif, yang tidak hanya bertujuan mencetak akademisi, tetapi juga membentuk generasi beradab yang mampu mengaktualisasikan seluruh potensi fitrahnya untuk meraih kebahagiaan di dunia dan akhirat.

Penjelasan Teori Kecerdasan Majemuk

Selama hampir satu abad, lanskap psikologi dan pendidikan secara global terhegemoni oleh pandangan bahwa kecerdasan adalah sebuah entitas umum, seragam, dan dapat dikuantifikasi secara presisi melalui tes-tes standar seperti Stanford-Binet atau WAIS. Pandangan monolitik ini, yang berakar pada karya awal Spearman, menegaskan keberadaan faktor kecerdasan umum ('g') yang dianggap sebagai prediktor utama kesuksesan akademis dan profesional¹⁷⁹⁹. Namun, konsepsi yang unidimensional ini secara inheren gagal menangkap spektrum penuh dari bakat dan kapabilitas manusia yang termanifestasi dalam beragam konteks budaya. Seorang musisi jenius yang kesulitan dengan aljabar, atau seorang pemimpin karismatik yang memiliki keterbatasan dalam orientasi spasial, seringkali dianggap sebagai anomali dalam kerangka ini.

Dalam konteks inilah, karya monumental Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, hadir sebagai sebuah antitesis radikal¹⁸⁰⁰. Gardner, seorang psikolog perkembangan dari Harvard University, menolak secara tegas gagasan kecerdasan sebagai kapasitas tunggal. Ia mengajukan sebuah definisi yang lebih luwes dan kontekstual: kecerdasan adalah "potensi biopsikologis untuk memproses informasi yang dapat diaktifkan dalam suatu latar budaya untuk memecahkan masalah atau menciptakan produk yang bernilai dalam suatu budaya"¹⁸⁰¹. Definisi ini menggeser fokus dari kemampuan menjawab tes ke kemampuan fungsional yang relevan secara

kultural. Dengan demikian, Gardner tidak hanya menawarkan sebuah teori psikologis baru, tetapi juga mengundang sebuah dekonstruksi fundamental terhadap cara kita memahami, mengukur, dan yang terpenting, mendidik potensi manusia.

Untuk membedakan teorinya dari sekadar daftar bakat atau preferensi gaya belajar, Gardner menetapkan seperangkat kriteria ilmiah yang ketat untuk mengidentifikasi sebuah "kecerdasan" otonom. Suatu kapabilitas kandidat harus memenuhi sebagian besar dari delapan kriteria berikut: (1) potensi isolasi oleh kerusakan otak; (2) keberadaannya pada populasi khusus seperti individu jenius (savants) dan anak-anak ajaib (prodigies); (3) adanya satu set operasi inti atau mekanisme pemrosesan informasi yang dapat diidentifikasi; (4) lintasan perkembangan yang khas, yang berpuncak pada performa ahli; (5) sejarah evolusi dan plausibilitas evolusioner; (6) dukungan dari data psikometri eksperimental; (7) dukungan dari temuan-temuan psikologi eksperimental; dan (8) kerentanan terhadap penyandian dalam suatu sistem simbol¹⁸⁰².

Berdasarkan sintesis data dari neurosains, antropologi, dan psikologi, Gardner awalnya mengidentifikasi tujuh kecerdasan: Linguistik, Logis-Matematis, Musikal, Spasial, Kinestetik-Jasmani, Interpersonal, dan Intrapersonal. Kecerdasan Linguistik dan Logis-Matematis adalah dua kecerdasan yang secara tradisional dihargai dan diukur dalam sistem pendidikan konvensional. Namun, Gardner memberikan status yang setara kepada kecerdasan lain kemampuan seorang penari (Kinestetik-Jasmani), kepekaan seorang komposer (Musikal), pemahaman mendalam seorang

terapis terhadap kliennya (Interpersonal), atau kesadaran diri seorang filsuf (Intrapersonal). Seiring berjalannya penelitian, ia menambahkan kecerdasan kedelapan, yaitu Naturalis (kemampuan untuk mengenali dan mengklasifikasikan pola-pola di alam), dan secara tentatif mempertimbangkan kecerdasan kesembilan, Eksistensial (kapasitas untuk bergulat dengan pertanyaan-pertanyaan fundamental tentang keberadaan)¹⁸⁰³. Poin krusial dari teori ini adalah bahwa setiap individu memiliki profil kecerdasan yang unik sebuah konstelasi kekuatan dan kelemahan relatif di antara kecerdasan-kecerdasan ini, yang menjadikan setiap insan sebagai entitas kognitif yang distingtif.

Dampak paling signifikan dari Teori Kecerdasan Majemuk terasa dalam bidang pendidikan. Teori ini menantang model pedagogi "satu ukuran untuk semua" (one-size-fits-all) yang secara implisit hanya melayani siswa dengan kekuatan Linguistik dan Logis-Matematis. Sebaliknya, Gardner mengadvokasi "pendidikan yang berpusat pada individu" (individual-centered education), di mana kurikulum, metode pengajaran, dan asesmen disesuaikan untuk menjangkau beragam profil kecerdasan siswa¹⁸⁰⁴. Di dalam kelas yang mengadopsi kerangka ini, sebuah konsep misalnya, fotosintesis tidak hanya diajarkan melalui teks (Linguistik) dan rumus (Logis-Matematis), tetapi juga dapat dieksplorasi melalui kegiatan menggambar diagram (Spasial), menciptakan lagu tentang prosesnya (Musikal), memerankannya dalam sebuah drama (Kinestetik-Jasmani), mendiskusikannya dalam kelompok (Interpersonal), menulis jurnal refleksi (Intrapersonal), dan

mengamati langsung pada tanaman di kebun sekolah (Naturalis)¹⁸⁰⁵. Lebih jauh lagi, teori ini merevolusi konsep asesmen. Alih-alih bergantung secara eksklusif pada tes pensil-dan-kertas, asesmen berbasis Kecerdasan Majemuk mendorong penggunaan portofolio, proyek, presentasi, dan observasi kinerja untuk mendapatkan gambaran yang lebih holistik dan otentik tentang pemahaman siswa. Tujuannya bukan lagi untuk memberi peringkat kepada siswa, melainkan untuk mengidentifikasi kekuatan mereka dan menyediakan jembatan untuk mengatasi kelemahan mereka. Paradigma ini mengubah peran guru dari seorang penyampai informasi menjadi seorang fasilitator pembelajaran yang membantu setiap siswa menemukan dan mengembangkan potensi uniknya.

Meskipun memiliki daya tarik intuitif dan pengaruh pedagogis yang luas, Teori Kecerdasan Majemuk tidak luput dari kritik tajam, terutama dari komunitas psikometri. Kritik utama berpusat pada kurangnya bukti empiris yang kuat dan dapat direplikasi melalui metode kuantitatif standar. Para kritikus berpendapat bahwa beberapa "kecerdasan" yang diusulkan Gardner lebih tepat dideskripsikan sebagai bakat, keterampilan, atau bahkan ciri kepribadian¹⁸⁰⁶. Lebih lanjut, penelitian psikometri secara konsisten menunjukkan korelasi positif yang signifikan di antara berbagai kemampuan kognitif, sebuah temuan yang mendukung keberadaan faktor 'g' dan menantang klaim Gardner tentang otonomi relatif dari setiap kecerdasan¹⁸⁰⁷. Lynn Waterhouse, dalam sebuah ulasan kritis, menyimpulkan bahwa tidak ada bukti neuroilmiah yang

tervalidasi yang mendukung postulat-postulat integral dari teori ini¹⁸⁰⁸.

Gardner sendiri menanggapi kritik ini dengan menyatakan bahwa para pengkritiknya keliru dalam mencoba mengevaluasi teorinya menggunakan tolok ukur psikometri yang justru ingin ia tantang. Baginya, Teori Kecerdasan Majemuk bukanlah sebuah teori prediksi yang dapat diuji dengan tes, melainkan sebuah sintesis bukti dari berbagai disiplin ilmu yang bertujuan untuk memberikan kerangka yang lebih kaya dan lebih bermanfaat bagi pendidik. Kekuatan sejati teori ini, menurut para pendukungnya, tidak terletak pada validitas psikometrinya, melainkan pada utilitas praktis dan kekuatan filosofisnya dalam mempromosikan pendekatan pendidikan yang lebih adil, inklusif, dan manusiawi.

Menariknya, gagasan tentang pluralitas potensi manusia yang diusung Gardner memiliki resonansi konseptual yang mendalam dengan pandangan dunia Islam. Konsep *fitrah* dalam Islam, yang merujuk pada disposisi atau kodrat asli yang dianugerahkan Tuhan kepada setiap manusia, menyiratkan adanya potensi-potensi bawaan yang unik pada setiap individu. Al-Qur'an sendiri secara konsisten menyoroti keragaman sebagai tanda kebesaran Tuhan. Firman-Nya, "Dan di antara tanda-tanda kekuasaan-Nya ialah penciptaan langit dan bumi dan berlain-lainan bahasamu dan warna kulitmu. Sesungguhnya pada yang demikian itu benar-benar terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang mengetahui." (Q.S. Ar-Rum: 22)¹⁸⁰⁹, dapat ditafsirkan secara metaforis untuk mencakup keragaman kapasitas intelektual dan talenta.

Lebih jauh, Al-Qur'an mengajak manusia untuk menggunakan berbagai "fakultas" pengetahuannya. Perintah untuk melakukan *tafakkur* (refleksi mendalam) dan *tadabbur* (kontemplasi) terhadap ayat-ayat kauniyah (tanda-tanda di alam semesta) sangat selaras dengan kecerdasan Intrapersonal, Eksistensial, dan Naturalis. Misalnya, dalam Q.S. Ali 'Imran: 190-191, orang-orang yang berakal (*ulul albab*) dideskripsikan sebagai mereka yang "mengingat Allah sambil berdiri atau duduk atau dalam keadan berbaring dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi"¹⁸¹⁰. Proses ini melibatkan observasi (Naturalis), penalaran (Logis-Matematis), dan refleksi eksistensial. Demikian pula, penekanan Hadis pada pentingnya interaksi sosial yang baik (*mu'amalah*) dan memahami orang lain mencerminkan nilai kecerdasan Interpersonal. Sebuah Hadis yang diriwayatkan oleh Imam Bukhari menyatakan, "*Orang mukmin yang paling sempurna imannya adalah yang paling baik akhlaknya.*"¹⁸¹¹, di mana akhlak yang baik sangat bergantung pada kemampuan memahami dan merespons orang lain secara efektif. Dengan demikian, kerangka Kecerdasan Majemuk, meskipun berasal dari tradisi sekuler Barat, secara tak terduga menyediakan bahasa kontemporer untuk mengartikulasikan kembali gagasan Islam klasik tentang pengembangan potensi manusia secara holistik.

Teori Kecerdasan Majemuk Howard Gardner, lebih dari sekadar sebuah model psikologis, adalah sebuah manifesto untuk reformasi pendidikan. Ia secara fundamental telah mengubah diskursus tentang kecerdasan dari pertanyaan "Seberapa pintar Anda?"

menjadi "Bagaimana Anda pintar?". Dengan menyediakan sebuah taksonomi yang kaya untuk kapabilitas manusia, teori ini telah memberdayakan para pendidik untuk melihat melampaui skor tes dan mengenali serta memupuk spektrum talenta yang luas yang dimiliki setiap siswa.

Meskipun perdebatan mengenai validitas empirisnya kemungkinan akan terus berlanjut, warisan abadi dari teori ini tidak dapat disangkal. Kontribusi terbesarnya mungkin bukan sebagai teori ilmiah yang dapat dibuktikan secara definitif, melainkan sebagai sebuah "mitos yang produktif" (a productive myth) sebuah narasi kuat yang mendorong praktik-praktik yang lebih baik, lebih adil, dan lebih efektif di ruang kelas. Ia mengingatkan kita bahwa tujuan pendidikan bukanlah menciptakan homogenitas, melainkan untuk mengorkestrasi sebuah simfoni yang harmonis dari keragaman potensi manusia. Di era di mana kecerdasan buatan dan otomatisasi menuntut kapabilitas manusia yang unik seperti kreativitas, kolaborasi, dan pemikiran kritis, pesan Teori Kecerdasan Majemuk menjadi lebih relevan dari sebelumnya: merayakan dan mengembangkan setiap bentuk kecerdasan adalah kunci untuk masa depan individu dan peradaban.

Integrasi Kecerdasan Majemuk dengan Konsep Pembelajaran Islami

Dalam lanskap pemikiran Barat modern, Teori Kecerdasan Majemuk yang diperkenalkan oleh Howard Gardner melalui karyanya *Frames of Mind* pada tahun 1983 merupakan sebuah

gebrakan paradigmatis¹⁸¹². Teori ini menantang pandangan psikometrik yang monolitik tentang kecerdasan yang terobsesi pada kapabilitas linguistik dan logis-matematis dengan mengusulkan eksistensi spektrum kecerdasan yang lebih luas dan beragam. Pada saat yang bersamaan, jika kita menelusuri secara kontemplatif khazanah pemikiran Islam, ditemukan keselarasan yang luar biasa dengan pandangan Islam tentang hakikat manusia. Islam memandang setiap individu lahir dengan *fitrah*, sebuah disposisi primordial yang suci, potensi bawaan untuk mengakui eksistensi Tuhan (*tauhid*), dan kecenderungan inheren menuju kebaikan (*al-hanīfiyyah*)¹⁸¹³. Manusia juga diamanahkan sebuah peran ontologis sebagai *khalīfah fī al-ardh* (wakil Tuhan di muka bumi), sebuah tugas yang secara inheren meniscayakan pengerahan segenap anugerah potensi yang telah Allah SWT tanamkan dalam dirinya¹⁸¹⁴.

Keragaman potensi ini secara eksplisit diisyaratkan dalam firman Allah SWT dalam Surah Al-Isrā'[17]: 84, yang berbunyi: "Katakanlah (Muhammad), 'Setiap orang berbuat sesuai dengan pembawaannya (*syākilatih*) masing-masing'." Para mufasir klasik seperti Imam Al-Qurthubi menafsirkan *syākilah* sebagai "jalan, kebiasaan, dan mazhab yang telah menjadi wataknya" (*'alā ṭarīqatih wa sunnatih wa madzhabih alladzī jābila 'alayh*)¹⁸¹⁵. Istilah *syākilah* ini, yang berakar dari kata *syakl* (bentuk), dapat dimaknai secara mendalam sebagai watak, disposisi, atau susunan psikofisik yang unik dan membentuk arketipe fungsional bagi setiap individu. Konsep *syākilah* ini secara konseptual paralel dengan profil kecerdasan majemuk Gardner, yang menegaskan bahwa setiap orang memiliki

"pembawaan" atau modus operandi kognitif yang paling alami dan efektif. Dengan demikian, dari perspektif teologis, proses identifikasi, pengakuan, dan pengembangan kecerdasan majemuk pada seorang peserta didik pada hakikatnya adalah sebuah upaya pedagogis untuk memahami dan mengaktualisasikan *syākilah* yang telah Allah anugerahkan kepada setiap hamba-Nya. Ini adalah upaya untuk menyelaraskan intervensi pendidikan (*tarbiyah*) dengan cetak biru ilahiah yang terpatrit dalam diri setiap insan.

Integrasi antara kedua kerangka ini menjadi semakin jelas dan tak terbantahkan ketika berbagai praktik, disiplin ilmu, dan nilai-nilai luhur dalam tradisi peradaban Islam dianalisis melalui lensa taksonomi kecerdasan majemuk Gardner. Tradisi Islam, dengan kekayaannya yang komprehensif, secara inheren tidak hanya mengakomodasi, tetapi juga menstimulasi, mengasah, dan merayakan seluruh spektrum potensi manusia.

Kecerdasan Linguistik diagungkan pada level tertinggi melalui fenomena kemukjizatan bahasa Al-Quran (*I'jāz al-Qur'ān*), yang keindahan sastrawi, kedalaman retorika (*balāghah*), dan presisi semantiknya menjadi objek kajian tak berkesudahan dan standar tertinggi bagi literatur Arab¹⁸¹⁶. Kecerdasan Logis-Matematis menjadi tulang punggung bagi perkembangan ilmu-ilmu eksakta dan sosial dalam peradaban Islam. Ini termanifestasi dalam pengembangan ilmu astronomi (*falak*) untuk penentuan waktu shalat dan arah kiblat, komputasi waris (*farā'id*), serta fondasi logika Aristotelian (*manṭiq*) yang diadopsi dan dikembangkan secara cangguh dalam metodologi hukum Islam (*Uṣūl al-Fiqh*) oleh para

pemikir seperti Imam Al-Ghazali dan Al-Shatibi untuk merumuskan hukum melalui penalaran analogis (*qiyās*)¹⁸¹⁷.

Kecerdasan Spasial diekspresikan secara sublim melalui kekayaan arsitektur Islam, dari desain kubah masjid yang megah hingga pola geometris non-figuratif yang kompleks yang menghiasi dinding dan mimbar, yang merefleksikan konsep tauhid dan keteraturan kosmos¹⁸¹⁸. Sementara itu, Kecerdasan Kinestetik-Jasmani tidak dipandang sebagai aspek profan, melainkan diintegrasikan ke dalam ritus peribadatan. Gerakan shalat berdiri, ruku', sujud memiliki signifikansi psikosomatis yang mendalam, sebagai bentuk penyerahan diri total dan perwujudan kognisi yang terlembagakan (*embodied cognition*). Ritual ibadah haji, dengan tuntutan fisik thawaf dan sa'i, juga merupakan aktivasi luar biasa dari kecerdasan ini dalam sebuah perjalanan spiritual¹⁸¹⁹.

Pada domain personal, Kecerdasan Intrapersonal merupakan inti dari praktik-praktik spiritualitas Islam yang bertujuan untuk mengenal diri sebagai jalan mengenal Tuhan, sebagaimana diungkapkan dalam sebuah maksim sufistik, "*Man 'arafa nafsah, faqad 'arafa Rabbah*" (Barangsiapa mengenal dirinya, maka ia telah mengenal Tuhannya)¹⁸²⁰. Praktik seperti *muḥāsabah* (introspeksi diri harian), *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa), dan kontemplasi mendalam (*tafakkur*) dalam dzikir adalah sarana untuk mencapai kesadaran diri dan kedekatan dengan Sang Pencipta¹⁸²¹. Di sisi lain, Kecerdasan Interpersonal tercermin secara gamblang dalam penekanan Islam pada konsep *ukhuwwah* (persaudaraan universal), keadilan sosial, dan etika *mu'āmalah* (interaksi sosial), serta prinsip

syūrā (musyawarah) dalam pengambilan keputusan kolektif¹⁸²². Akhirnya, dorongan Al-Quran yang berulang kali untuk merenungkan ciptaan Allah di alam semesta (*tafakkur fī khalqillah*), sebagaimana tertuang dalam Surah Ali 'Imran¹⁸²³:190-191, secara langsung menstimulasi Kecerdasan Naturalis. Alam semesta tidak dilihat sebagai objek mati untuk dieksploitasi, melainkan sebagai teks terbuka yang penuh dengan tanda-tanda kebesaran Tuhan (*āyātullah*). Proses observasi terhadap siklus air, pergerakan benda langit, atau keanekaragaman hayati adalah sebuah hermeneutika alam yang membimbing pada pengakuan akan keagungan Sang Khaliq¹⁸²⁴. Bahkan Kecerdasan Musikal-Ritmik menemukan salurannya dalam seni melantunkan Al-Quran (*qirā'ah* dan *tajwīd*), gema adzan yang ritmis, serta tradisi nasyid dan shalawat yang membangkitkan getaran spiritual.

Pengakuan terhadap keselarasan fundamental ini memiliki implikasi pedagogis yang revolusioner. Kurikulum pendidikan Islam modern seringkali terjebak dalam penekanan yang tidak proporsional pada kecerdasan linguistik (hafalan teks) dan logis-matematis (studi fikih dan akidah secara doktrinal). Akibatnya, potensi-potensi lain yang diakui oleh *syākilah* peserta didik menjadi terabaikan dan tidak berkembang. Sebuah "pedagogi profetik" yang terinspirasi dari sintesis ini harus secara sadar merancang pengalaman belajar yang menstimulasi seluruh spektrum kecerdasan.

Pembelajaran fikih, misalnya, tidak hanya dilakukan secara teoretis, tetapi juga melalui simulasi berbasis masalah

(interpersonal) dan praktik langsung ibadah (kinestetik). Pengajaran tauhid dapat diperkaya melalui observasi alam (naturalis), perenungan karya seni kaligrafi (spasial), dan introspeksi diri mengenai fitrah (intrapersonal). Sejarah peradaban Islam dapat diajarkan melalui proyek pembuatan maket arsitektur (spasial-kinestetik) atau pementasan drama (interpersonal-linguistik). Dengan demikian, pendidikan Islam bergerak melampaui indoktrinasi menuju fasilitasi aktualisasi diri yang otentik.

Integrasi Teori Kecerdasan Majemuk dengan konsep pembelajaran Islami bukanlah sebuah upaya eklektisisme yang serampangan atau apologetika yang dipaksakan. Sebaliknya, ia adalah sebuah proses "re-discovery" penemuan kembali prinsip-prinsip pedagogi holistik yang sejatinya telah terkandung secara laten di dalam Al-Quran dan tradisi kenabian. Konsep *syākilah* menyediakan fondasi teologis yang kokoh, sementara Teori Kecerdasan Majemuk menawarkan kerangka kerja operasional yang sistematis dan teruji secara empiris. Dengan menyandingkan keduanya, kita dapat merumuskan sebuah model pendidikan yang tidak hanya unggul secara akademis, tetapi juga relevan secara spiritual. Tujuan akhirnya adalah membentuk generasi yang tidak hanya cerdas secara kognitif, tetapi juga utuh secara kepribadian, sadar akan potensi uniknya, dan mampu menjalankan amanah kekhalifahannya di muka bumi dengan cara yang paling efektif dan diridhai oleh Allah SWT.

Jika ditelusuri secara kontemplatif, Teori Kecerdasan Majemuk menunjukkan keselarasan yang luar biasa dengan pandangan Islam

tentang hakikat manusia. Islam memandang setiap individu lahir dengan *fitrah* potensi bawaan untuk mengakui Tuhan dan kecenderungan inheren menuju kebaikan. Manusia juga diamanahkan peran sebagai *khalifah fil ardh* (wakil Tuhan di muka bumi), sebuah tugas yang meniscayakan pengerahan segenap potensi yang dianugerahkan Allah SWT. Keragaman potensi ini secara eksplisit diisyaratkan dalam Al-Quran, Surah Al-Isra'[17]:84, yang berbunyi: "Katakanlah (Muhammad), 'Setiap orang berbuat sesuai dengan pembawaannya (*syākilatih*) masing-masing.'"¹⁸²⁵. Istilah *syākilah* dapat dimaknai sebagai watak, disposisi, atau susunan psikologis yang unik bagi setiap individu. Konsep *syākilah* ini secara konseptual paralel dengan profil kecerdasan majemuk Gardner, yang menegaskan bahwa setiap orang memiliki "pembawaan" atau cara berfungsi yang paling alami dan efektif. Dengan demikian, mengakui dan mengembangkan kecerdasan majemuk pada dasarnya adalah upaya untuk memahami dan mengaktualisasikan *syākilah* yang telah Allah anugerahkan kepada setiap hamba-Nya.

Lebih jauh lagi, integrasi ini menjadi semakin jelas ketika berbagai praktik dan nilai dalam tradisi Islam dianalisis melalui lensa kecerdasan majemuk¹⁸²⁶. Kecerdasan Linguistik diagungkan melalui keindahan sastra dan mukjizat bahasa Al-Quran (*I'jaz al-Qur'an*). Kecerdasan Logis-Matematis menjadi fondasi bagi perkembangan ilmu-ilmu Islam seperti astronomi (*falak*) untuk penentuan waktu shalat dan arah kiblat, serta pengembangan logika (*mantiq*) dalam ushul fiqh. Kecerdasan Intrapersonal merupakan inti dari praktik

spiritual seperti *muhasabah* (introspeksi diri), *tazkiyatun nafs* (penyucian jiwa), dan perenungan dalam dzikir. Kecerdasan Interpersonal tercermin dalam penekanan Islam pada *ukhuwwah* (persaudaraan), keadilan sosial, dan etika *mu'amalah* (interaksi sosial). Bahkan ibadah fisik seperti gerakan shalat dan ritual haji mengaktifkan kecerdasan Kinestetik-Jasmani. Sementara itu, dorongan Al-Quran untuk merenungkan ciptaan Allah di alam semesta (*tafakkur fi khalqillah*), seperti dalam Surah Ali 'Imran¹⁸²⁷:190-191, secara langsung menstimulasi kecerdasan Naturalis¹⁸²⁸. Tradisi Islam, dengan kekayaannya yang komprehensif, secara inheren mengakomodasi dan menstimulasi seluruh spektrum potensi manusia, persis seperti yang dipetakan oleh Gardner.

Implikasi Kecerdasan Majemuk dalam Mengoptimalkan Potensi Peserta Didik

Implikasi praktis dari sinergi antara Teori Kecerdasan Majemuk dan nilai-nilai Islam bagi dunia pendidikan sangatlah signifikan. Pendekatan pedagogis yang monolitik dan "satu ukuran untuk semua" (*one-size-fits-all*), yang hanya menghargai kecerdasan linguistik dan logis-matematis, secara tidak sadar telah menafikan potensi besar yang dimiliki banyak peserta didik. Mengadopsi kerangka kecerdasan majemuk dalam konteks pendidikan Islam berarti merancang lingkungan belajar yang memungkinkan setiap anak untuk bersinar sesuai dengan *syākilah*-nya. Ini menuntut penerapan strategi pembelajaran terdiferensiasi, di mana materi

ajar disampaikan melalui berbagai moda dan aktivitas yang menyentuh ragam kecerdasan¹⁸²⁹. Sebagai contoh, materi tentang kisah para nabi tidak hanya diajarkan melalui ceramah (linguistik), tetapi juga bisa melalui drama atau permainan peran (kinestetik-jasmani, interpersonal), pembuatan peta perjalanan para nabi (spasial), penulisan refleksi pribadi (intrapersonal), atau bahkan penciptaan lagu tentang keteladanan mereka (musikal).

Dengan demikian, penilaian keberhasilan belajar juga harus diperluas melampaui tes tertulis konvensional. Portofolio, proyek, presentasi, dan observasi kinerja menjadi alat evaluasi yang lebih otentik dan komprehensif untuk menangkap penguasaan materi melalui berbagai kecerdasan¹⁸³⁰. Tujuan utamanya bukan lagi sekadar transfer informasi, melainkan memfasilitasi setiap peserta didik untuk menemukan dan mengasah karunia uniknya sebagai bentuk syukur atas anugerah Allah. Pendekatan ini selaras dengan sebuah riwayat yang dinisbahkan kepada Ali bin Abi Thalib, "Berbicaralah kepada manusia sesuai dengan tingkat pemahaman mereka"¹⁸³¹. Hal ini menggarisbawahi pentingnya personalisasi dalam pendidikan. Pada akhirnya, integrasi Teori Kecerdasan Majemuk dalam pendidikan Islam bukanlah sebuah upaya mengadopsi teori Barat secara membabi buta, melainkan sebuah penegasan kembali terhadap prinsip holistik yang telah lama terkandung dalam khazanah Islam: bahwa tujuan pendidikan adalah untuk membimbing setiap individu menjadi *insan kamil* (manusia paripurna) yang mampu mengaktualisasikan segenap potensinya

untuk beribadah kepada Allah dan memberikan manfaat bagi semesta alam.

Di tengah hegemoni paradigma kecerdasan tunggal ini, Howard Gardner pada tahun 1983 menawarkan sebuah revolusi konseptual melalui karyanya, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*¹⁸³². Gardner menantang gagasan monolitik tentang intelijen dan mengusulkan eksistensi beragam kapasitas manusia yang bersifat otonom, yang ia sebut sebagai "kecerdasan majemuk". Teori ini membuka cakrawala baru dalam memahami kompleksitas pikiran manusia dan menawarkan landasan teoretis untuk pendekatan pedagogis yang lebih personal dan inklusif.

Secara historis, pandangan dominan tentang kecerdasan berakar pada karya Alfred Binet dan Theodore Simon, yang bertujuan mengidentifikasi siswa yang membutuhkan bantuan akademis khusus. Pendekatan ini kemudian berkembang menjadi konsep *general intelligence* atau faktor 'g' yang dipopulerkan oleh Charles Spearman, yang mengasumsikan adanya satu kemampuan kognitif umum yang mendasari semua performa intelektual. Pandangan ini, yang terlembagakan dalam bentuk tes IQ, secara efektif telah menyamakan kecerdasan dengan kemampuan skolastik tertentu. Gardner mengkritik pandangan ini sebagai "ultra-rasionalis" karena mengabaikan spektrum luas kompetensi lain yang memungkinkan manusia untuk berkarya dan menyelesaikan masalah dalam berbagai konteks budaya.

Sebagai alternatif, Gardner mengidentifikasi delapan kriteria biologis dan psikologis untuk mendefinisikan sebuah "kecerdasan"

dan, berdasarkan itu, mengusulkan setidaknya delapan kecerdasan yang berbeda: Linguistik, Logis-Matematis, Spasial, Musikal, Kinestetik-Jasmani, Interpersonal, Intrapersonal, dan Naturalis. Setiap individu, menurutnya, memiliki profil kecerdasan yang unik, sebuah kombinasi dari semua kecerdasan tersebut dengan tingkat kekuatan yang bervariasi.

Gagasan tentang profil kognitif yang unik ini beresonansi secara kuat dengan firman Allah dalam Surah Al-Isra' ayat 84: **قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ** عَلَىٰ شَاكِلَتِهِ فَرَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَنْ هُوَ أَهْدَىٰ سَبِيلًا (Katakanlah, "Setiap orang berbuat sesuai dengan *syākilah*-nya (pembawaannya) masing-masing." Maka Tuhanmu lebih mengetahui siapa yang lebih benar jalannya)¹⁸³³. Kata *syākilah* merujuk pada cara, keadaan, watak, atau disposisi bawaan yang khas bagi setiap individu. Para mufasir mengartikannya sebagai cetakan batin, fitrah, atau struktur psikologis yang menjadi landasan bagi tindakan dan kecenderungan seseorang. Konsep ini secara teologis menegaskan bahwa Allah Swt. menciptakan manusia dengan keragaman potensi sebagai sebuah anugerah. Dengan demikian, jalan menuju "kebenaran" (*ahdā sabīlā*) bagi setiap individu bersifat personal, yakni dengan mengenali dan mengaktualisasikan *syākilah*-nya dalam koridor pengabdian kepada-Nya. Prinsip ini juga ditegaskan oleh para pemikir Islam klasik seperti Al-Ghazali, yang menekankan pentingnya pendidikan yang selaras dengan tabiat anak (fitrah) untuk mencegah keterasingan spiritual dan intelektual¹⁸³⁴.

Implikasi praktis dari sinergi antara Teori Kecerdasan Majemuk dan nilai-nilai Islam bagi dunia pendidikan sangatlah signifikan.

Pendekatan pedagogis yang monolitik dan "satu ukuran untuk semua" (*one-size-fits-all*), yang hanya menghargai kecerdasan linguistik dan logis-matematis, secara tidak sadar telah menafikan potensi besar yang dimiliki banyak peserta didik. Mengadopsi kerangka kecerdasan majemuk dalam konteks pendidikan Islam berarti merancang lingkungan belajar yang memungkinkan setiap anak untuk bersinar sesuai dengan *syākilah*-nya. Ini menuntut penerapan strategi pembelajaran terdiferensiasi, di mana materi ajar disampaikan melalui berbagai moda dan aktivitas yang menyentuh ragam kecerdasan¹⁸³⁵. Sebagai contoh, materi tentang kisah para nabi tidak hanya diajarkan melalui ceramah (linguistik), tetapi juga bisa melalui drama atau permainan peran (kinestetik-jasmani, interpersonal), pembuatan peta perjalanan para nabi (spasial), penulisan refleksi pribadi (intrapersonal), atau bahkan penciptaan lagu tentang keteladanan mereka (musikal).

Dengan demikian, penilaian keberhasilan belajar juga harus diperluas melampaui tes tertulis konvensional. Portofolio, proyek, presentasi, dan observasi kinerja menjadi alat evaluasi yang lebih otentik dan komprehensif untuk menangkap penguasaan materi melalui berbagai kecerdasan¹⁸³⁶. Tujuan utamanya bukan lagi sekadar transfer informasi, melainkan memfasilitasi setiap peserta didik untuk menemukan dan mengasah karunia uniknya sebagai bentuk syukur atas anugerah Allah. Pendekatan ini selaras dengan sebuah riwayat yang dinisbahkan kepada Ali bin Abi Thalib, "Berbicaralah kepada manusia sesuai dengan tingkat pemahaman mereka" (خَاطِبُوا النَّاسَ عَلَى قَدْرِ عُقُولِهِمْ)¹⁸³⁷. Prinsip ini

menggarisbawahi urgensi personalisasi dalam proses transmisi ilmu dan pendidikan karakter, di mana pendidik berperan sebagai fasilitator yang peka terhadap keragaman kognitif dan afektif peserta didiknya. Peran pendidik bergeser dari "sage on the stage" menjadi "guide on the side," yang membimbing setiap jiwa untuk menemukan jalur terbaiknya.

Integrasi Teori Kecerdasan Majemuk dalam pendidikan Islam bukanlah sebuah upaya mengadopsi teori Barat secara membabi buta, melainkan sebuah penegasan kembali terhadap prinsip holistik yang telah lama terkandung dalam khazanah Islam: bahwa tujuan pendidikan adalah untuk membimbing setiap individu menjadi *insan kamil* (manusia paripurna). Manusia paripurna bukanlah sosok yang seragam, melainkan individu yang berhasil mengaktualisasikan segenap potensinya yang unik (*syākilah*) untuk beribadah kepada Allah dan memberikan manfaat bagi semesta alam (*rahmatan lil 'ālamīn*).

Dengan memvalidasi beragam bentuk kecerdasan, sistem pendidikan Islam dapat membebaskan diri dari belenggu positivisme sempit dan bergerak menuju pendekatan yang lebih humanis, adil, dan spiritual. Ia tidak hanya mempersiapkan peserta didik untuk sukses dalam ujian, tetapi juga membekali mereka untuk menjalani kehidupan yang bermakna dengan mengenali dan mensyukuri karunia spesifik yang telah Allah tanamkan dalam diri mereka. Pada akhirnya, sinergi ini menawarkan sebuah kerangka kerja yang kuat untuk merancang sebuah ekosistem pendidikan yang tidak hanya mencerdaskan secara intelektual, tetapi juga

memuliakan kemanusiaan dalam segala keragamannya, sejalan dengan visi besar Islam itu sendiri¹⁸³⁸.

Deteksi, Identifikasi, dan Pengembangan Bakat Peserta Didik

Pendidikan dalam kerangka peradaban Islam tidak hanya bertujuan untuk transfer pengetahuan (*ta'lim*), tetapi juga untuk pembinaan karakter dan pengoptimalan seluruh potensi insani (*tarbiyah* dan *ta'dib*). Setiap individu dianugerahi oleh Allah SWT serangkaian potensi unik sebagai manifestasi dari kemuliaan penciptaannya. Al-Qur'an mengisyaratkan keragaman ini dalam firman-Nya, "Katakanlah (Muhammad), 'Setiap orang berbuat sesuai dengan pembawaannya (*syākilah*) masing-masing.' Maka Tuhanmu lebih mengetahui siapa yang lebih benar jalannya"¹⁸³⁹. Istilah *syākilah* di sini dapat dimaknai sebagai disposisi, kecenderungan, atau fitrah yang membentuk keunikan individu, termasuk bakat dan minatnya. Oleh karena itu, tugas fundamental bagi pendidik adalah mendeteksi, mengidentifikasi, dan mengembangkan potensi tersebut secara sistematis dan etis. Proses ini menuntut perpaduan antara metodologi ilmiah modern, seperti psikometri, dengan panduan nilai dan etika yang bersumber dari wahyu untuk memastikan pengembangan bakat berjalan selaras dengan tujuan penciptaan manusia sebagai *khalifah fil ardh*.

Pendidikan dalam horizon peradaban Islam merupakan sebuah proses transformatif yang melampaui sekadar transfer pengetahuan (*ta'līm*)¹⁸⁴⁰. Ia adalah sebuah upaya holistik yang mencakup pembinaan, pemeliharaan, dan pengembangan seluruh

dimensi kemanusiaan (*tarbiyah*) serta penanaman adab dan nilai-nilai luhur (*ta'dīb*) untuk membentuk insan kamil¹⁸⁴¹. Pada jantung paradigma ini terletak sebuah pengakuan ontologis yang fundamental: setiap individu adalah entitas unik yang dianugerahi oleh Allah SWT serangkaian potensi partikular sebagai manifestasi dari kemuliaan penciptaannya dalam bentuk terbaik (*ahsani taqwīm*)¹⁸⁴². Al-Qur'an secara eksplisit mengisyaratkan keragaman bawaan ini dalam firman-Nya, "Katakanlah (Muhammad), 'Setiap orang berbuat sesuai dengan pembawaannya (*syākilah*) masing-masing.' Maka Tuhanmu lebih mengetahui siapa yang lebih benar jalannya" (Q.S. Al-Isrā'[17]: 84)¹⁸⁴³. Istilah *syākilah*, yang secara etimologis berakar dari kata *syakl* (bentuk atau rupa), dimaknai oleh para mufasir klasik seperti al-Ṭabarī sebagai "sifat, tabiat, dan jalan hidup yang menjadi ciri khas seseorang"¹⁸⁴⁴. Konsep ini secara teologis menegaskan bahwa setiap manusia memiliki "cetak biru" atau disposisi internal yang membentuk kecenderungan, minat, dan bakatnya yang inheren. Oleh karena itu, tugas imperatif bagi para pendidik (*murabbī*) bukan untuk mencetak peserta didik dalam satu acuan seragam, melainkan menjadi fasilitator ulung yang mampu mendeteksi, mengidentifikasi, dan kemudian mengorkestrasi pengembangan potensi unik tersebut secara sistematis, terencana, dan berlandaskan etika Ilahiah. Proses ini menuntut sebuah sintesis dialektis antara metodologi ilmiah modern yang presisi dengan kearifan yang bersumber dari wahyu, guna memastikan bahwa aktualisasi bakat senantiasa selaras dengan tujuan luhur penciptaan manusia sebagai *khalīfah fil arḍ* (wakil Tuhan di muka bumi)¹⁸⁴⁵.

Landasan teologis untuk pengakuan dan pengembangan individualitas ini diperkuat lebih lanjut oleh sabda Rasulullah SAW, "Setiap orang dimudahkan untuk melakukan apa yang menjadi tujuan ia diciptakan" (*kullun muyassarun limā khuliqa lah*)¹⁸⁴⁶. Hadis ini memberikan kerangka kerja pedagogis yang sangat kuat: proses pendidikan harus berorientasi pada penemuan "kemudahan" tersebut. Mengabaikan atau bahkan menekan *syākilah* seorang peserta didik tidak hanya merupakan sebuah inefisiensi edukatif, tetapi juga sebuah tindakan yang bertentangan dengan sunnatullah dalam penciptaan. Maka, fase pertama dan paling krusial dalam proses ini adalah deteksi dan identifikasi. Di sinilah ilmu pengetahuan modern, khususnya psikometri dan psikologi diferensial, menawarkan instrumen yang sangat berharga. Teori-teori seperti *Multiple Intelligences* yang digagas oleh Howard Gardner yang mengidentifikasi kecerdasan linguistik, logis-matematis, spasial, kinestetik-jasmani, musikal, interpersonal, intrapersonal, dan naturalis menyediakan taksonomi yang lebih kaya untuk memahami spektrum bakat manusia di luar batasan sempit tes IQ konvensional¹⁸⁴⁷. Penggunaan asesmen bakat, tes minat, inventori kepribadian, dan observasi perilaku secara sistematis dapat menghasilkan data empiris yang kaya mengenai profil kognitif dan afektif peserta didik. Namun, dari perspektif Islam, instrumen-instrumen ini harus dipandang sebagai alat bantu (*wasīlah*), bukan penentu absolut. Ia harus disandingkan dengan metode kearifan profetik, yaitu observasi mendalam (*mulāhazah*), dialog empatik (*muḥāwarah*), dan pemberian amanah atau tugas-

tugas situasional untuk menguji dan menggali potensi tersembunyi. Sejarah mencatat bagaimana Rasulullah SAW secara cermat mengidentifikasi dan menempatkan para sahabatnya sesuai bakat mereka: Khalid bin Walid sebagai panglima perang (*Saifullah al-Maslūl*), Abdurrahman bin 'Auf sebagai entrepreneur ulung, dan Zayd bin Tsabit sebagai diplomat dan juru tulis wahyu yang andal¹⁸⁴⁸. Sintesis antara data kuantitatif dari psikometri dan data kualitatif dari observasi holistik inilah yang memungkinkan identifikasi bakat yang komprehensif, valid, dan humanis.

Setelah bakat teridentifikasi, tahap selanjutnya adalah pengembangan yang terstruktur dan bertujuan. Di sinilah konsep *tarbiyah* dan *ta'dīb* mengambil peran sentral. Pengembangan bakat dalam Islam tidak berhenti pada pencapaian kompetensi teknis atau keunggulan profesional semata. Tujuan akhirnya bersifat aksiologis, yaitu mengintegrasikan bakat tersebut ke dalam kerangka moral dan spiritual yang lebih besar untuk mengabdikan kepada Sang Pencipta dan membawa kemaslahatan bagi umat manusia. Setiap bakat dipandang sebagai *amānah* (amanah) dari Allah yang harus dipertanggungjawabkan. Oleh karena itu, pengembangan bakat di bidang sains, misalnya, harus diiringi dengan penanaman etika keilmuan Islam yang menekankan kerendahan hati (*tawāḍu'*) di hadapan kebesaran ciptaan-Nya. Pengembangan bakat kepemimpinan harus dibingkai dengan nilai keadilan (*'adl*), kasih sayang (*rahmah*), dan integritas (*ṣidq*). Proses ini menuntut kurikulum yang tidak hanya fokus pada *skill* (keterampilan), tetapi juga pada *soul* (jiwa), menanamkan prinsip *itqān* (profesionalisme dan kesempurnaan dalam bekerja) sebagai wujud *iḥsān* (berbuat

yang terbaik seolah-olah melihat Allah)¹⁸⁴⁹. Dengan demikian, bakat yang terasah tidak menjadi sumber arogansi (*kibr*) atau alat untuk berbuat kerusakan (*fasād*), melainkan menjadi instrumen untuk merealisasikan peran kekhalifahan yang konstruktif.

Paradigma Islam mengenai deteksi, identifikasi, dan pengembangan bakat peserta didik menawarkan sebuah model yang kaya, seimbang, dan terintegrasi secara vertikal (hubungan dengan Tuhan) maupun horizontal (hubungan dengan sesama manusia dan alam). Ia berakar pada pengakuan teologis atas keunikan setiap individu sebagai manifestasi *syākilah*-nya, memanfaatkan instrumen ilmiah modern sebagai alat bantu yang presisi, namun menyempurnakannya dengan kearifan profetik yang humanis. Lebih dari itu, ia menempatkan seluruh proses pengembangan potensi dalam bingkai etika dan spiritualitas yang luhur, dengan tujuan akhir membentuk pribadi-pribadi unggul yang tidak hanya kompeten secara teknis, tetapi juga matang secara spiritual dan bermoral, siap menjalankan amanahnya sebagai khalifah di muka bumi. Tugas pendidik, dalam perspektif ini, laksana seorang pekebun ahli yang memahami karakteristik unik setiap benih, lalu menyediakan tanah, air, dan nutrisi yang tepat agar setiap benih dapat tumbuh menjadi pohon yang kokoh dan berbuah lebat, memberikan manfaat bagi semesta alam.

Metode Psikometri dan Etika Asesmen Kecerdasan dalam Islam

Psikometri merupakan cabang ilmu psikologi yang berfokus pada teori dan teknik pengukuran psikologis, termasuk asesmen kecerdasan, bakat, dan kepribadian. Instrumen psikometri seperti

tes IQ (Intelligence Quotient), tes bakat diferensial (DAT), atau inventori minat telah menjadi alat standar dalam dunia pendidikan modern untuk memetakan potensi kognitif dan afektif peserta didik¹⁸⁵⁰. Penggunaannya dapat memberikan data kuantitatif yang objektif, membantu dalam penempatan siswa, serta menjadi dasar penyusunan program pembelajaran yang terdiferensiasi. Dari perspektif pragmatis, alat-alat ini adalah produk *ijtihad* ilmiah yang dapat dimanfaatkan oleh umat Islam sebagai bagian dari upaya mengambil hikmah dari mana pun datangnya.

Namun demikian, aplikasi psikometri tanpa filter etika Islam dapat menimbulkan sejumlah problematika. Pertama, adanya risiko reduksionisme, di mana kompleksitas kecerdasan manusia yang bersifat multidimensional direduksi menjadi sebuah skor tunggal. Islam memandang manusia sebagai entitas holistik (*insan kamil*) yang potensinya mencakup aspek spiritual (*ruhiyah*), intelektual (*aqliyah*), emosional (*nafsiyah*), dan fisik (*jasadiyah*)¹⁸⁵¹. Terpaku pada skor IQ, misalnya, sering kali mengabaikan kecerdasan spiritual, kecerdasan emosional, atau bakat kinestetik yang juga merupakan anugerah Ilahi. Kedua, potensi stigmatisasi dan pelabelan. Hasil tes yang rendah dapat secara tidak sengaja melabeli seorang anak sebagai "kurang cerdas", yang bertentangan dengan prinsip Islam untuk menjaga kehormatan dan harga diri setiap individu (*karamah insaniyah*). Pelabelan ini dapat memadamkan motivasi dan membentuk keyakinan diri yang negatif, menghalangi seseorang untuk berusaha secara maksimal. Metode psikometri telah menempati posisi sentral sebagai

instrumen untuk memetakan dan mengukur atribut-atribut psikologis manusia. Dari seleksi akademik hingga rekrutmen korporat, instrumen seperti tes IQ (Intelligence Quotient) telah menjadi bagian dari arsitektur pengambilan keputusan institusional di seluruh dunia¹⁸⁵². Sebagai produk dari tradisi pemikiran positivisme-empiris Barat, psikometri menawarkan janji objektivitas, reliabilitas, dan validitas melalui kuantifikasi potensi manusia. Dalam konteks komunitas Muslim, pemanfaatan teknologi dan metodologi ilmiah modern seringkali dipandang sebagai bentuk *ijtihad ilmiah* sebuah upaya intelektual untuk mengadopsi perangkat yang bermanfaat bagi kemaslahatan umat, sejalan dengan prinsip universal untuk mengambil hikmah (kebijaksanaan) dari manapun asalnya¹⁸⁵³. Namun, adopsi yang tidak kritis terhadap psikometri menyimpan risiko epistemologis dan aksiologis yang mendalam, yang menuntut sebuah dialog kritis dengan kerangka etika Islam.

Tidak dapat dimungkiri, psikometri menawarkan manfaat pragmatis yang signifikan. Sebagai cabang ilmu yang berfokus pada teori dan teknik pengukuran, ia menyediakan alat untuk mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan kognitif individu secara sistematis¹⁸⁵⁴. Tes bakat diferensial (DAT), misalnya, dapat membantu seorang siswa mengenali potensi kariernya, sementara inventori minat dapat mengarahkan pilihan jurusan yang selaras dengan kecenderungan afektifnya. Dalam lanskap pendidikan Islam, penggunaan alat-alat ini dapat dipandang sebagai manifestasi dari upaya proaktif untuk memahami dan membina anugerah Ilahi yang

terdeposit dalam diri setiap peserta didik. Pendekatan ini memungkinkan institusi pendidikan untuk merancang kurikulum yang terdiferensiasi, memberikan intervensi dini bagi siswa yang membutuhkan dukungan, serta mengoptimalkan alokasi sumber daya pembelajaran. Dengan demikian, pada level instrumental, psikometri berfungsi sebagai alat bantu yang netral, sebuah produk kecerdasan manusia yang dapat dimanfaatkan untuk mencapai tujuan-tujuan luhur pendidikan Islam, yakni mencetak generasi yang mampu mengaktualisasikan seluruh potensinya.

Meskipun memiliki keuntungan instrumental, landasan filosofis psikometri klasik seringkali berbenturan dengan prinsip-prinsip fundamental dalam Islam. Problematika pertama dan paling mendasar adalah risiko reduksionisme epistemologis. Psikometri, terutama dalam tradisi pengukuran kecerdasan umum (faktor 'g'), cenderung mereduksi entitas manusia yang kompleks dan multidimensional menjadi sebuah skor numerik tunggal¹⁸⁵⁵. Islam, sebaliknya, memandang manusia sebagai sebuah totalitas yang holistik, seorang *insan kamil* (manusia paripurna) yang merupakan mikrokosmos dari alam semesta. Potensinya tidak terbatas pada domain kognitif-rasional (*'aqliyah*), melainkan mencakup dimensi spiritual (*ruhiyah* yang terkait dengan *ruh*), dimensi emosional-intuitif (*nafsiyah* yang berpusat pada *qalb* atau hati), dan dimensi fisik (*jasadiyah*)¹⁸⁵⁶. Ketika sebuah institusi terlalu terpaku pada skor IQ, ia secara implisit mengabaikan kecerdasan spiritual (kemampuan memaknai hidup), kecerdasan emosional (kemampuan mengelola emosi dan relasi), serta berbagai bakat lain

yang merupakan manifestasi dari kemurahan Tuhan. Reduksi ini bukan sekadar penyederhanaan, melainkan sebuah amputasi epistemologis terhadap hakikat manusia itu sendiri.

Problematika kedua bersifat aksiologis (etis), yakni potensi stigmatisasi dan determinisme psikologis. Pelabelan seorang anak berdasarkan skor tes yang rendah misalnya sebagai "lambat belajar" atau "tidak berbakat akademis" secara diametral bertentangan dengan prinsip Islam tentang pemuliaan martabat manusia (*karamah insaniyah*), sebagaimana ditegaskan dalam Al-Quran: "Dan sesungguhnya telah Kami muliakan anak-anak Adam..."¹⁸⁵⁷. Stigma ini dapat merusak citra diri individu, memadamkan api motivasi, dan menciptakan *self-fulfilling prophecy* yang menghalangi aktualisasi potensi sejatinya. Lebih jauh, ini mengarah pada bentuk determinisme psikologis yang berbahaya, di mana sebuah skor tes dipandang sebagai vonis final atas takdir intelektual seseorang. Pandangan ini menafikan konsep Islam tentang *fitrah* (potensi suci bawaan), *ikhtiyar* (kehendak bebas untuk berusaha), dan kemungkinan tak terbatas dari rahmat serta bimbingan Ilahi yang dapat mengubah nasib seseorang melalui usaha dan doa¹⁸⁵⁸. Rasulullah SAW sendiri melarang keras penghinaan dan perendahan martabat sesama Muslim, yang secara implisit mencakup pelabelan yang merusak¹⁸⁵⁹.

Menghadapi dikotomi ini, solusi yang paling konstruktif bukanlah penolakan total terhadap psikometri, melainkan upaya sintesis yang mengintegrasikannya ke dalam kerangka etika Islam yang lebih luhur. Penggunaan alat psikometri harus

ditransformasikan dari sekadar instrumen penghakiman menjadi perangkat pengembangan diri. Kerangka sintetik ini berlandaskan pada beberapa prinsip utama:

1. Orientasi pada Pengembangan (*Tathwir*), bukan Penghakiman (*Hukm*): Tujuan fundamental dari setiap asesmen haruslah untuk pengembangan dan penyucian jiwa (*tazkiyah al-nafs*). Hasil asesmen bukanlah untuk menghakimi atau mengklasifikasikan individu secara kaku, melainkan untuk memahami titik awal mereka dalam sebuah perjalanan pendidikan yang bertujuan untuk mendekatkan diri kepada Sang Pencipta¹⁸⁶⁰. Data yang diperoleh harus menjadi basis untuk dialog, refleksi, dan perancangan strategi pembelajaran yang memfasilitasi pertumbuhan holistik.
2. Informasi sebagai Amanah: Data psikologis seorang individu adalah sebuah amanah yang sangat sensitif. Prinsip kerahasiaan yang juga merupakan pilar etika psikologi modern¹⁸⁶¹ memiliki akar yang kuat dalam konsep *amanah* dalam Islam. "Hai orang-orang yang beriman, janganlah kamu mengkhianati Allah dan Rasul (Muhammad) dan (juga) janganlah kamu mengkhianati amanat-amanat yang dipercayakan kepadamu, sedang kamu mengetahui"¹⁸⁶². Pengguna data (guru, konselor, administrator) memiliki tanggung jawab moral dan spiritual untuk melindungi informasi ini, menggunakannya secara bijaksana, dan memastikan ia hanya dimanfaatkan untuk kemaslahatan tertinggi individu yang bersangkutan.

3. Interpretasi Kontekstual dan Komprehensif: Sebuah skor tes tidak pernah berbicara dalam ruang hampa. Seorang asesor yang beretika Islam wajib melakukan interpretasi yang mendalam dan kontekstual. Faktor-faktor seperti latar belakang sosial-ekonomi, kondisi kesehatan, keadaan emosional saat tes, serta kualitas kesempatan belajar yang telah diterima siswa harus menjadi bagian integral dari analisis. Pendekatan ini menuntut kombinasi antara data kuantitatif dari tes dengan data kualitatif yang kaya dari observasi, wawancara, dan portofolio. Asesmen menjadi sebuah seni hermeneutik, bukan sekadar aritmatika teknis.
4. Asesmen sebagai Titik Awal Dialog Konstruktif: Hasil tes tidak boleh menjadi sebuah kesimpulan akhir, melainkan sebuah pembuka percakapan. Ia adalah titik awal untuk dialog yang memberdayakan antara pendidik, peserta didik, dan orang tua. Dalam dialog ini, individu didorong untuk memahami profil kekuatan dan area pertumbuhannya, sehingga ia dapat menjadi agen aktif dalam proses pendidikannya sendiri. Ini mengubah relasi kuasa dalam asesmen, dari hubungan subjek-objek menjadi kemitraan dalam pencarian dan pengembangan potensi.

Psikometri adalah pedang bermata dua. Sebagai alat ilmiah, ia menawarkan wawasan kuantitatif yang berharga untuk optimalisasi proses pendidikan. Namun, jika digunakan tanpa filter etika dan kesadaran epistemologis, ia berisiko mereduksi kemanusiaan, menstigmatisasi individu, dan mempromosikan pandangan dunia

yang deterministik. Islam, dengan konsepnya yang kaya tentang manusia holistik (*insan kamil*), martabat insani (*karamah insaniyah*), dan tujuan pendidikan yang transendental, menawarkan kerangka kerja etis yang kuat untuk membimbing aplikasi psikometri. Dengan mentransformasikan orientasi asesmen dari penghakiman menjadi pengembangan, memegang teguh data sebagai amanah, melakukan interpretasi secara komprehensif, dan menjadikannya sebagai awal dari dialog, psikometri dapat diharmoniskan dengan nilai-nilai Islam. Ia tidak lagi menjadi instrumen yang mendefinisikan takdir, melainkan menjadi kompas yang membantu setiap individu menavigasi perjalanan uniknya dalam mengaktualisasikan anugerah potensi yang tak terbatas dari Tuhan. Tugas para cendekiawan dan praktisi Muslim adalah terus mengembangkan model-model sintesis seperti ini, memastikan bahwa kemajuan ilmu pengetahuan selalu berjalan dalam orbit etika dan spiritualitas.

Teknik Identifikasi Bakat dan Minat secara Islami

Identifikasi bakat telah menjadi sebuah industri tersendiri, yang ditopang oleh serangkaian instrumen psikometri yang dirancang untuk mengukur spektrum kecerdasan, minat, dan kepribadian. Namun, ketergantungan yang berlebihan pada tes terstandarisasi seringkali mengabaikan konteks sosio-kultural dan dimensi spiritual individu, sehingga berisiko melahirkan label yang kaku dan deterministik¹⁸⁶³. Menjawab tantangan ini, tradisi intelektual Islam menawarkan sebuah paradigma yang berpusat pada konsep *fitrah*. Fitrah, secara teologis, adalah kondisi primordial kesucian dan

potensi inheren yang dibawa setiap manusia sejak lahir, sebuah cetak biru ilahiah yang mengandung benih-benih keunggulan. Sebagaimana disabdakan oleh Nabi Muhammad SAW, "Setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah. Kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi"¹⁸⁶⁴. Hadis ini secara implisit menyatakan bahwa pendidikan dan pengasuhan bukanlah proses mengisi bejana kosong, melainkan proses merawat dan menumbuhkan potensi yang sudah ada. Oleh karena itu, identifikasi bakat dalam perspektif ini adalah sebuah tindakan hermeneutis: menafsirkan dan mengenali manifestasi fitrah tersebut dalam dinamika kehidupan seorang individu.

Metodologi pertama dan paling fundamental dalam kerangka ini adalah observasi yang mendalam dan berkelanjutan, yang dalam terminologi tasawuf dikenal sebagai *muraqabah*. Lebih dari sekadar pengamatan pasif, *muraqabah* adalah sebuah kesadaran penuh dan kontemplatif yang dilakukan oleh pendidik atau orang tua terhadap anak didiknya, dengan keyakinan bahwa setiap tindakan adalah manifestasi dari dunia batin¹⁸⁶⁵. Dalam konteks ini, *muraqabah* berarti mengamati secara cermat aktivitas apa yang secara alami menarik dan memberikan energi pada seorang anak, topik apa yang memantik rasa ingin tahu (*curiosity*) yang tak berkesudahan, dan jenis tantangan apa yang ia hadapi dengan ketekunan (*grit*) tanpa memerlukan insentif eksternal. Seorang anak yang secara spontan mengorganisir permainan dan mendistribusikan peran di antara teman-temannya mungkin sedang menampakkan fitrah kepemimpinannya. Anak lain yang tanpa lelah membongkar pasang

mainan atau mengajukan pertanyaan "mengapa" tentang fenomena alam mungkin menunjukkan potensi dalam sains dan rekayasa. Observasi fenomenologis ini melampaui data kuantitatif, karena ia menangkap esensi gairah (*passion*) dan tujuan intrinsik (*intrinsic purpose*) yang menjadi bahan bakar utama dari bakat sejati¹⁸⁶⁶.

Proses identifikasi ini tidak bersifat monologis, di mana pendidik bertindak sebagai satu-satunya otoritas penafsir. Islam secara tegas mendorong prinsip musyawarah (*syura*) dalam setiap urusan komunal yang signifikan, sebagaimana firman Allah SWT, "...dan bermusyawarahlah dengan mereka dalam urusan itu..." (QS Ali 'Imran: 159)¹⁸⁶⁷. Prinsip ini, ketika diterapkan dalam pedagogi, mentransformasikan identifikasi bakat menjadi sebuah dialog partisipatif. Melibatkan peserta didik secara aktif dalam diskusi mengenai aspirasi, kegembiraan, serta persepsi mereka tentang kekuatan dan area pengembangan diri adalah sebuah keniscayaan. Sesi *syura* yang melibatkan (tripartite) siswa, orang tua, dan guru menciptakan sebuah ruang pemahaman bersama (*shared understanding*). Dalam ruang dialogis ini, siswa diberdayakan dari objek asesmen menjadi subjek yang memiliki agensi dan kepemilikan (*ownership*) atas lintasan pengembangan dirinya. Pendekatan ini selaras dengan teori-teori pendidikan progresif yang menekankan pentingnya suara siswa (*student voice*) dan konstruksi pengetahuan secara sosial¹⁸⁶⁸.

Bukti dari bakat yang berkembang seringkali meninggalkan jejak yang nyata dan dapat dianalisis. Di sinilah peran analisis portofolio

dan jejak karya menjadi krusial. Berbeda dengan tes sesaat yang menyajikan potret statis dan terdekontekstualisasi, portofolio berupa kumpulan tulisan, karya seni, desain proyek, rekaman pertunjukan, atau catatan reflektif menyajikan sebuah narasi otentik tentang pertumbuhan individu dari waktu ke waktu. Teknik ini merefleksikan sebuah asesmen yang otentik (*authentic assessment*), di mana kemampuan dinilai berdasarkan penerapannya dalam tugas-tugas yang kompleks dan bermakna, bukan sekadar kemampuan untuk mengingat informasi¹⁸⁶⁹. Menganalisis jejak karya memungkinkan pendidik untuk mengidentifikasi pola-pola minat yang konsisten, peningkatan kompleksitas keterampilan, dan gaya kognitif yang unik. Ini adalah bukti longitudinal yang jauh lebih kaya dan valid dalam memprediksi pencapaian di dunia nyata dibandingkan skor tunggal dari sebuah tes terstandarisasi.

Akhirnya, kerangka identifikasi bakat dalam Islam dilengkapi dengan dimensi inspirasional melalui internalisasi keteladanan agung (*uswah hasanah*). Al-Qur'an secara eksplisit menunjuk Nabi Muhammad SAW sebagai teladan terbaik bagi umat manusia (QS Al-Ahzab: 21)¹⁸⁷⁰. Dengan memperluas konsep ini, memperkenalkan peserta didik pada biografi para nabi, sahabat, dan ilmuwan Muslim terkemuka berfungsi sebagai penyajian arketipe keunggulan manusia. Kisah kepemimpinan strategis Khalid bin Walid, kejeniusan finansial dan filantropi Abdurrahman bin Auf, kedalaman analitis Ibnu Khaldun dalam sosiologi, atau sintesis brilian antara kedokteran dan filsafat oleh Ibnu Sina, berfungsi sebagai cermin

arketipal. Melalui cermin ini, siswa dapat melihat refleksi dari potensi-potensi yang mungkin terpendam dalam diri mereka. Proses ini bukan sekadar transfer informasi historis, melainkan sebuah undangan untuk melakukan resonansi spiritual dan intelektual, yang pada gilirannya dapat mengkristalkan kesadaran akan panggilan hidup dan menginspirasi mereka untuk menapaki jejak keunggulan tersebut¹⁸⁷¹.

Teknik identifikasi bakat dan minat yang berakar pada pandangan dunia Islam menawarkan sebuah sintesis yang kaya antara observasi spiritual, dialog partisipatoris, asesmen otentik, dan inspirasi teladan. Pendekatan ini, yang berporos pada konsep *fitrah*, tidak dimaksudkan untuk menolak sepenuhnya perangkat psikometri modern, melainkan untuk melengkapinya dengan sebuah kerangka yang lebih holistik, humanis, dan bermakna secara teleologis. Tujuannya melampaui sekadar penempatan karir atau optimalisasi produktivitas; ia bertujuan untuk membimbing setiap individu dalam mengenali dan mewujudkan potensi uniknya sebagai bagian dari pengabdian (*'ibadah*) dan perannya sebagai khalifah di muka bumi. Dengan demikian, identifikasi bakat menjadi bagian tak terpisahkan dari perjalanan spiritual untuk menjadi manusia paripurna (*al-insān al-kāmil*).

Selain memanfaatkan instrumen psikometri yang telah disaring secara etis, pendekatan Islami dalam identifikasi bakat menekankan metode yang lebih kualitatif, partisipatif, dan berbasis pada pengamatan mendalam terhadap fitrah anak. Fitrah adalah kondisi suci dan potensi dasar yang dibawa manusia sejak lahir,

sebagaimana dijelaskan dalam hadis: "Setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah. Kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi"¹⁸⁷². Mengidentifikasi bakat berarti menyingkap dan mengenali manifestasi fitrah tersebut dalam perilaku sehari-hari. Beberapa teknik yang dapat diterapkan antara lain:

1. *Observasi Berbasis Fitrah dan Muraqabah*: Pendidik dan orang tua melakukan pengamatan yang cermat dan berkelanjutan (*muraqabah*) terhadap aktivitas yang paling dinikmati anak secara alami, topik yang memicu rasa ingin tahunya, serta jenis masalah yang ia tekuni dengan penuh gairah tanpa paksaan. Seorang anak yang gemar mengorganisir teman-temannya mungkin memiliki bakat kepemimpinan; yang lain, yang tak henti-hentinya bertanya "mengapa", mungkin memiliki potensi dalam bidang sains atau filsafat.
2. *Dialog Partisipatif dan Syura*: Mengidentifikasi bakat bukanlah proses satu arah. Islam mendorong musyawarah (*syura*) dalam segala urusan penting¹⁸⁷³. Melibatkan peserta didik dalam dialog terbuka mengenai cita-cita, kegemaran, dan apa yang mereka anggap sebagai kekuatan dan kelemahan diri adalah kunci. Diskusi ini, yang melibatkan siswa, orang tua, dan guru, menciptakan pemahaman bersama dan memberdayakan siswa untuk mengambil kepemilikan atas jalur pengembangannya.
3. *Analisis Portofolio dan Jejak Karya*: Bakat sering kali meninggalkan jejak nyata. Menganalisis kumpulan karya siswa (portofolio) seperti tulisan, gambar, proyek sains, rekaman

video, atau catatan prestasi dapat memberikan bukti konkret mengenai minat dan kemampuannya yang berkembang seiring waktu. Teknik ini lebih otentik daripada tes sesaat karena merefleksikan aplikasi pengetahuan dan keterampilan dalam konteks yang bermakna¹⁸⁷⁴.

4. Inspirasi dari Kisah Teladan (*Uswah Hasanah*): Memperkenalkan peserta didik pada biografi para nabi, sahabat, dan ilmuwan Muslim dapat membuka wawasan mereka tentang ragam keunggulan manusia. Kisah kepemimpinan strategis Khalid bin Walid, kejeniusan finansial Abdurrahman bin Auf, atau kedalaman ilmu Ibnu Sina dapat menjadi cermin yang membantu siswa mengenali potensi serupa dalam diri mereka dan terinspirasi untuk mengembangkannya.

Strategi Pengembangan Bakat sesuai dengan Fitrah dan Potensi Individu

Dalam diskursus pemikiran Islam, manusia (*al-insan*) dipandang sebagai makhluk teomorfik yang diciptakan dalam "bentuk terbaik" (*fi ahsani taqwim*) dan dibekali dengan *fitrah* sebuah disposisi primordial untuk mengakui Tuhan dan cenderung pada kebaikan¹⁸⁷⁵. Di dalam matriks *fitrah* inilah tersemat beragam potensi, talenta, atau bakat yang bersifat unik pada setiap individu. Bakat, dari perspektif ini, bukanlah entitas yang netral atau sekadar aset personal untuk meraih kesuksesan duniawi. Ia adalah manifestasi dari kemurahan Tuhan (*fadhli*) dan sebuah *amanah* (amanat suci) yang kelak akan dimintai pertanggungjawabannya¹⁸⁷⁶.

Konsepsi ini secara fundamental menggeser paradigma pengembangan bakat dari ranah sekuler-utilitarian menuju sebuah kerangka spiritual-transendental. Tujuannya bukan lagi sekadar memproduksi seorang ahli (*expert*), melainkan membentuk insan kamil yang saleh secara individual dan membawa kemaslahatan bagi lingkungan (*shalih wa muslih*).

Setelah proses deteksi dan identifikasi bakat yang cermat telah dilalui, tahap kritikal selanjutnya adalah perancangan dan implementasi strategi pengembangan yang sistematis dan holistik. Mengabaikan fase ini sama dengan menyia-nyiakan karunia ilahi dan mengingkari nikmat-Nya, sebuah tindakan yang diperingatkan dalam Al-Qur'an: "Dan jika kamu menghitung nikmat Allah, niscaya kamu tidak akan mampu menghitungnya"¹⁸⁷⁷. Oleh karena itu, strategi yang dirancang harus secara sadar mengintegrasikan pembinaan karakter luhur (*akhlak al-karimah*) dengan penajaman niat yang lurus (*ikhlas al-niyyah*). Perjalanan pedagogis ini tidak lain adalah sebuah upaya untuk memandu individu mensyukuri nikmat bakatnya secara produktif dan bertanggung jawab.

1. Imperatif Pedagogis: Pendidikan Berdiferensiasi dan Personalisasi

Pengakuan atas keunikan setiap individu merupakan postulat sentral dalam epistemologi Islam, sebagaimana tersirat dalam firman-Nya tentang penciptaan manusia yang berbangsa-bangsa dan bersuku-suku untuk saling mengenal (*li ta'arafu*)¹⁸⁷⁸. Prinsip *ta'aruf* ini memiliki implikasi pedagogis yang mendalam, yakni keharusan untuk merancang pengalaman belajar yang menghargai

dan merespons perbedaan individual (*furuq al-fardiyyah*). Dalam terminologi pendidikan kontemporer, hal ini selaras dengan konsep pendidikan berdiferensiasi (*differentiated instruction*). Model ini menuntut fleksibilitas dari para pendidik untuk menyesuaikan setidaknya empat elemen kelas berdasarkan profil peserta didik: (1) konten (apa yang dipelajari), (2) proses (bagaimana mempelajarinya), (3) produk (bagaimana mendemonstrasikan pemahaman), dan (4) lingkungan belajar¹⁸⁷⁹.

Bagi peserta didik yang telah teridentifikasi memiliki bakat khusus, pendekatan generik "satu ukuran untuk semua" terbukti tidak memadai dan bahkan dapat mematikan potensi. Sebaliknya, program pengayaan (*enrichment programs*), proyek riset independen, atau penugasan bertingkat (*tiered assignments*) yang dirancang untuk menantang mereka pada tingkat kerumitan kognitif yang lebih tinggi menjadi sebuah keniscayaan. Personalisasi belajar ini bukan sekadar teknik mengajar, melainkan sebuah manifestasi keadilan pendidikan yang memberikan hak setiap individu untuk berkembang sesuai dengan kapasitas maksimal yang telah Allah anugerahkan kepadanya. Dengan demikian, diferensiasi menjadi jembatan antara pengakuan teologis atas keunikan individu dan implementasi praktisnya di ruang kelas.

2. Nexus Transmisif-Transformatif: *Mentorship* dan Sistem *Uswah*

Keberhasilan pengembangan bakat tingkat tinggi jarang terjadi dalam ruang hampa. Ia memerlukan interaksi dinamis dengan seorang ahli yang dapat memandu, menginspirasi, dan menantang.

Strategi *mentorship* menjadi sangat relevan dalam konteks ini. Dalam tradisi intelektual Islam, model ini telah mengakar kuat melalui konsep *talaqqi*, yaitu proses transmisi ilmu dan adab secara langsung dari guru (*murabbi*) ke murid (*murid*)¹⁸⁸⁰. Hubungan ini melampaui sekadar transfer keterampilan teknis; ia adalah sebuah proses pewarisan pandangan hidup (*worldview*), etos kerja, integritas moral, dan kedalaman spiritual. Mentor tidak hanya berfungsi sebagai instruktur, tetapi juga sebagai teladan hidup (*uswah hasanah*), sebuah peran yang dipersonifikasikan secara paripurna oleh Nabi Muhammad SAW¹⁸⁸¹.

Seorang mentor yang efektif, dalam perspektif ini, adalah sosok yang mampu menjadi cermin bagi *mentee* untuk melihat potensi terbaik dirinya, sekaligus menjadi kompas moral yang menjaga agar pengembangan bakat tersebut tetap berada di jalan yang diridai. Proses ini secara teoretis dapat dipadankan dengan konsep "Zone of Proximal Development" (ZPD) dari Vygotsky, di mana seorang "yang lebih tahu" (*more knowledgeable other*) membantu pembelajar menjembatani kesenjangan antara kemampuan aktual dan potensi latennya¹⁸⁸². Namun, model Islam menambahkan dimensi spiritual yang krusial: sang mentor juga bertanggung jawab untuk membina kesadaran *muraqabah* (perasaan selalu diawasi oleh Allah) pada diri *mentee*, sehingga keunggulan yang diraih tidak melahirkan kesombongan.

3. Fondasi Aksiologis: Internalisasi Niat (*Niyyah*) dan Visi Ilahiah

Aspek paling fundamental yang membedakan pengembangan bakat dalam kerangka Islam adalah penekanan yang tak

tergoyahkan pada niat (*niyyah*). Hadis masyhur yang diriwayatkan oleh Imam al-Bukhari menyatakan bahwa "Sesungguhnya setiap amalan bergantung pada niatnya" (*innamal a'malu bin-niyyat*) menjadi landasan aksiologis bagi seluruh aktivitas seorang Muslim, termasuk dalam menuntut ilmu dan mengembangkan potensi diri¹⁸⁸³. Peserta didik harus secara intensif dibimbing untuk melakukan internalisasi visi ilahiah: bahwa bakat yang mereka asah, keahlian yang mereka kuasai, dan prestasi yang mereka raih pada hakikatnya adalah sarana untuk mencapai tujuan yang lebih tinggi, yaitu mencari keridaan Allah (*mardhatillah*) dan menyebarkan manfaat bagi semesta alam (*rahmatan lil 'alamin*).

Visi ini berfungsi sebagai benteng spiritual yang melindungi individu dari penyakit-penyakit hati yang sering menyertai kesuksesan, seperti arogansi intelektual (*takabbur*), riya' (pamer), dan materialisme ekstrem (*hubbud dunya*). Ketika pengembangan bakat dilandasi oleh *niyyah* yang benar, setiap jam latihan, setiap buku yang dibaca, dan setiap karya yang dihasilkan bernilai ibadah. Transformasi kesadaran ini mengubah pencapaian duniawi menjadi bekal ukhrawi, dan membebaskan individu dari perbudakan ego. Pendidik dan mentor memiliki peran sentral dalam terus-menerus mengingatkan dan mereorientasikan niat peserta didik, memastikan bahwa "mesin" bakat mereka ditenagai oleh "bahan bakar" keikhlasan.

4. Holisme Wujud: Menciptakan Lingkungan Berkesetimbangan (*Tawazun*)

Islam adalah agama yang menjunjung tinggi prinsip keseimbangan (*tawazun* atau *wasatiyyah*). Keunggulan dalam satu

aspek kehidupan tidak boleh dicapai dengan mengorbankan aspek-aspek esensial lainnya. Oleh karena itu, strategi pengembangan bakat unggul harus diintegrasikan ke dalam sebuah ekosistem pendidikan yang mendukung kesejahteraan holistik individu. Pengejaran keunggulan akademis atau artistik tidak boleh menyebabkan terabaikannya kewajiban-kewajiban spiritual fundamental seperti salat, interaksi dengan Al-Qur'an, dan ibadah lainnya. Demikian pula, kesehatan fisik, stabilitas emosional, dan pemenuhan tanggung jawab sosial-keluarga harus tetap menjadi prioritas¹⁸⁸⁴.

Lingkungan pendidikan yang ideal adalah yang mampu mendorong atmosfer kompetisi yang sehat (*fastabiqul khairat* berlomba-lomba dalam kebaikan), namun pada saat yang sama juga menanamkan kesadaran akan hak-hak yang harus dipenuhi: hak Allah, hak diri sendiri, hak keluarga, dan hak masyarakat. Kegagalan dalam menjaga *tawazun* ini dapat menghasilkan seorang "spesialis" yang brilian tetapi rapuh secara spiritual, terasing secara sosial, atau tidak sehat secara fisik sebuah produk yang tidak utuh dan jauh dari citra insan kamil. Dengan demikian, kurikulum dan kegiatan ekstrakurikuler harus dirancang untuk memastikan adanya harmonisasi antara pengembangan intelektual (*'aql*), penyucian hati (*qalb*), kesehatan jasmani (*jism*), dan kematangan rohani (*ruh*).

Proses deteksi, identifikasi, dan pengembangan bakat peserta didik dalam paradigma Islam merupakan sebuah perjalanan spiritual dan pedagogis yang integral. Ia menolak pandangan reduksionis yang melihat bakat semata-mata sebagai komoditas.

Sebaliknya, ia memposisikannya sebagai anugerah ilahi yang menuntut kesyukuran, tanggung jawab, dan orientasi pengabdian.

Strategi pengembangannya bersifat multifaset dan saling terkait: (1) pendidikan berdiferensiasi sebagai wujud keadilan pedagogis yang menghargai keunikan ciptaan; (2) sistem *mentorship* dan *uswah* sebagai mekanisme transmisi ilmu dan adab yang transformatif; (3) internalisasi *niyyah* sebagai fondasi aksiologis yang memurnikan tujuan dan memberi makna spiritual pada setiap pencapaian; dan (4) penciptaan lingkungan *tawazun* sebagai penjamin keutuhan dan keseimbangan perkembangan individu. Keempat pilar ini bekerja secara sinergis untuk mencapai tujuan akhir pendidikan Islam: melahirkan generasi yang tidak hanya unggul dalam potensinya, tetapi juga luhur dalam karakternya, kokoh dalam spiritualitasnya, dan kontributif bagi peradaban insan *shalih wa muslih* yang menjadi rahmat bagi sekalian alam.

Pengaruh Faktor Herediter dan Lingkungan terhadap Prestasi Belajar

Secara ilmiah, tidak dapat dimungkiri bahwa faktor herediter memainkan peranan signifikan dalam meletakkan fondasi potensi kognitif individu. Konsep heritabilitas, yang mengukur proporsi variasi sifat tertentu dalam populasi yang dapat diatribusikan pada variasi genetik, menunjukkan bahwa kecerdasan umum (sering diukur sebagai IQ) memiliki komponen genetik yang kuat. Penelitian ekstensif, terutama yang melibatkan studi anak kembar identik yang dibesarkan terpisah, secara konsisten menunjukkan bahwa

genetika menyumbang porsi substansial dalam perbedaan tingkat kecerdasan antar individu¹⁸⁸⁵. Warisan genetik ini tidak hanya memengaruhi kemampuan penalaran abstrak dan kecepatan pemrosesan informasi, tetapi juga bakat-bakat spesifik di bidang seperti musik, matematika, atau seni. Genetika, dalam konteks ini, dapat dipahami sebagai cetak biru (blueprint) yang menyediakan rentang potensi (range of potential). Ia menetapkan batas atas dan bawah dari kapabilitas yang mungkin dicapai seseorang, namun tidak secara deterministik menentukan titik pasti di mana individu tersebut akan berada.

Di sisi lain, potensi inheren yang diwariskan secara genetik akan tetap laten tanpa adanya stimulasi dan dukungan dari lingkungan yang tepat. Lingkungan, dalam kerangka teoretis seperti Model Ekologi Perkembangan Manusia yang digagas oleh Urie Bronfenbrenner, merupakan sistem berlapis yang secara simultan memengaruhi individu, mulai dari lingkungan terdekat (mikrosistem) seperti keluarga dan sekolah, hingga konteks sosial-ekonomi dan budaya yang lebih luas (makrosistem)¹⁸⁸⁶. Nutrisi yang adekuat pada masa kanak-kanak, stimulasi kognitif dari orang tua, kualitas interaksi guru-murid, akses terhadap sumber belajar, dan dukungan sosial dari lingkungan pergaulan adalah variabel-variabel krusial yang berfungsi sebagai katalisator. Lingkungan yang kaya dan suportif mampu mendorong manifestasi optimal dari potensi genetik, sementara lingkungan yang miskin dan penuh tekanan dapat menghambatnya secara signifikan. Dengan demikian, prestasi belajar bukanlah produk dari genetika atau lingkungan semata,

melainkan hasil dari sebuah interaksi kompleks di mana gen dan lingkungan saling memengaruhi secara resiprokal sepanjang perjalanan hidup individu.

Konsep heritabilitas, yang mengukur proporsi variasi sifat tertentu dalam populasi yang dapat diatribusikan pada variasi genetik, menunjukkan bahwa kecerdasan umum (sering diukur sebagai IQ) memiliki komponen genetik yang kuat. Penelitian ekstensif, terutama yang melibatkan studi anak kembar identik (*monozygotic*) yang dibesarkan terpisah, secara konsisten menunjukkan bahwa genetika menyumbang porsi substansial sering kali diestimasi antara 50% hingga 80% pada masa dewasa dalam perbedaan tingkat kecerdasan antar individu¹⁸⁸⁷. Warisan genetik ini, yang bersifat poligenik (dipengaruhi oleh banyak gen), tidak hanya memengaruhi kemampuan penalaran abstrak dan kecepatan pemrosesan informasi, tetapi juga bakat-bakat spesifik di bidang seperti musik, matematika, atau seni. Genetika, dalam konteks ini, dapat dipahami sebagai cetak biru (*blueprint*) yang menyediakan rentang potensi (*range of potential*). Ia menetapkan batas atas dan bawah dari kapabilitas yang mungkin dicapai seseorang, namun tidak secara deterministik menentukan titik pasti di mana individu tersebut akan berada dalam spektrum tersebut.

Di sisi lain, potensi inheren yang diwariskan secara genetik akan tetap laten tanpa adanya stimulasi dan dukungan dari lingkungan yang tepat. Lingkungan, dalam kerangka teoretis seperti Model Ekologi Perkembangan Manusia yang digagas oleh Urie Bronfenbrenner, merupakan sistem berlapis yang secara simultan

memengaruhi individu. Ini mencakup mikrosistem (lingkungan terdekat seperti keluarga dan sekolah), mesosistem (interaksi antar mikrosistem), ekosistem (konteks sosial yang tidak langsung memengaruhi individu, seperti kebijakan tempat kerja orang tua), hingga makrosistem (nilai-nilai budaya dan ideologi sosial yang lebih luas)¹⁸⁸⁸. Nutrisi yang adekuat sejak dalam kandungan, stimulasi kognitif dari orang tua, kualitas interaksi guru-murid, akses terhadap sumber belajar, dan dukungan sosio-emosional berfungsi sebagai katalisator krusial. Lebih dari itu, lingkungan secara aktif "mematung" arsitektur otak melalui mekanisme neuroplastisitas kemampuan otak untuk mereorganisasi dirinya dengan membentuk koneksi saraf baru sepanjang hidup. Pengalaman, pembelajaran, dan paparan terhadap lingkungan yang kaya akan merangsang penguatan sinapsis dan pembentukan sirkuit neural yang efisien, yang merupakan landasan biologis dari pembelajaran dan memori¹⁸⁸⁹. Dengan demikian, lingkungan yang kaya dan suportif mampu mendorong manifestasi optimal dari potensi genetik, sementara lingkungan yang miskin stimulasi dan penuh tekanan (*toxic stress*) dapat menghambatnya secara signifikan, bahkan berpotensi membungkam ekspresi gen tertentu melalui mekanisme epigenetik.

Pemahaman paling mutakhir terletak pada pengakuan atas dua mekanisme interaksi yang fundamental: korelasi gen-lingkungan (*gene-environment correlation* atau rGE) dan interaksi gen-lingkungan (*gene-environment interaction* atau GxE). Korelasi gen-lingkungan (rGE) menjelaskan bagaimana predisposisi genetik

seseorang dapat memengaruhi lingkungan yang mereka alami. Terdapat tiga jenis rGE: (1) **Pasif**, di mana anak mewarisi gen sekaligus lingkungan dari orang tua mereka (misalnya, orang tua yang cerdas secara genetik cenderung menyediakan lingkungan rumah yang kaya akan buku dan stimulasi intelektual); (2) **Evokatif**, di mana sifat yang dipengaruhi gen dari seorang anak memancing respons tertentu dari lingkungan (misalnya, anak yang secara alami ingin tahu dan banyak bertanya akan menerima lebih banyak perhatian dan penjelasan dari guru); dan (3) **Aktif** (*niche-picking*), di mana individu secara aktif memilih, memodifikasi, dan menciptakan lingkungan yang sesuai dengan kecenderungan genetik mereka (misalnya, siswa dengan bakat matematika yang tinggi secara aktif bergabung dengan klub olimpiade matematika)¹⁸⁹⁰.

Di sisi lain, Interaksi Gen-Lingkungan (GxE) terjadi ketika efek dari suatu lingkungan terhadap individu bergantung pada susunan genetiknya, atau sebaliknya. Contoh klasik adalah studi oleh Caspi et al. (2002), yang menemukan bahwa individu dengan varian gen MAOA tertentu hanya menunjukkan peningkatan risiko perilaku antisosial jika mereka mengalami penganiayaan parah di masa kanak-kanak; tanpa adanya faktor lingkungan pemicu tersebut, predisposisi genetik itu tidak bermanifestasi¹⁸⁹¹. Dalam konteks prestasi belajar, seorang siswa dengan predisposisi genetik untuk kecemasan mungkin akan menunjukkan penurunan kinerja yang drastis di lingkungan sekolah yang sangat kompetitif dan menekan, sementara siswa lain tanpa predisposisi tersebut mungkin justru berkembang dalam kondisi yang sama. Ini menegaskan bahwa tidak

ada strategi pendidikan tunggal yang "terbaik" untuk semua orang; intervensi yang efektif harus mempertimbangkan kesesuaian antara lingkungan belajar dan profil genetik individu.

Jika ditarik ke dalam ranah kontemplasi teologis, dialektika antara hereditas dan lingkungan ini menemukan resonansinya dalam konsep Islam mengenai *Taqdir* (ketetapan Ilahi) dan *Ikhtiar* (usaha manusia). Faktor hereditas potensi, bakat, dan batasan biologis yang kita warisi dapat dipandang sebagai manifestasi dari *Taqdir Mubram*, yakni ketetapan Allah yang tidak dapat diubah oleh manusia. Ini adalah "cetak biru" yang diberikan, sebuah modal awal yang unik untuk setiap individu. Namun, Islam secara tegas menolak fatalisme dengan menekankan peran sentral *Ikhtiar* dan doa, yang beroperasi dalam ranah *Taqdir Mu'allaq* ketetapan yang bergantung pada sebab-akibat dan usaha hamba-Nya. Lingkungan yang kita bangun, usaha yang kita curahkan untuk belajar, dan pilihan-pilihan yang kita ambil adalah wujud dari *Ikhtiar*. Al-Qur'an secara eksplisit menyatakan prinsip ini: "Sesungguhnya Allah tidak akan mengubah keadaan suatu kaum sampai mereka mengubah keadaan yang ada pada diri mereka sendiri"¹⁸⁹². Ayat ini menggarisbawahi agensi manusia dalam membentuk nasibnya melalui usaha dan perubahan internal. Lebih lanjut, ditegaskan pula bahwa hasil berbanding lurus dengan usaha: "dan bahwasanya seorang manusia tiada memperoleh selain apa yang telah diusahakannya"¹⁸⁹³. Dalam konteks ini, hadis Nabi Muhammad SAW tentang menambatkan unta terlebih dahulu sebelum bertawakal kepada Allah juga memberikan analogi yang kuat: kita harus memaksimalkan "ikatan" lingkungan yang suportif dan usaha

belajar (*Ikhtiar*) seraya menyerahkan hasil akhirnya kepada ketetapan Tuhan (*Tawakkal*)¹⁸⁹⁴.

Prestasi belajar adalah sebuah epifenomena yang muncul dari tarian rumit antara gen dan lingkungan. Perdebatan "alamiah versus asuhan" telah berevolusi menjadi sebuah model interaksionis yang mengakui bahwa gen tidak beroperasi dalam ruang hampa, dan lingkungan tidak membentuk individu di atas kanvas kosong. Gen menyediakan rentang kemungkinan, sementara lingkungan, melalui pengasuhan, pendidikan, dan pengalaman, menentukan di mana seorang individu akan berlabuh dalam rentang tersebut. Pemahaman akan mekanisme rGE dan GxE membuka jalan bagi intervensi pendidikan yang lebih personal dan efektif, yang tidak hanya bertujuan untuk memperkaya lingkungan belajar secara umum, tetapi juga untuk menyesuaikannya dengan predisposisi dan kebutuhan unik setiap siswa. Pada akhirnya, memaksimalkan prestasi belajar menuntut sebuah pendekatan holistik yang mengakui fondasi biologis kita, memberdayakan agensi kita melalui usaha yang sungguh-sungguh, serta mengoptimalkan ekosistem pendukung yang memungkinkan setiap cetak biru genetik untuk berkembang mencapai potensinya yang tertinggi.

Pandangan Islam Mengenai Takdir, Usaha, dan Lingkungan Pendidikan

Melengkapi perspektif ilmiah ini, pandangan Islam menawarkan kerangka teologis yang mendalam untuk memahami hubungan antara potensi bawaan dan peran aktif manusia. Konsep *takdir*

(ketetapan Ilahi) dalam Islam sering kali disalahpahami sebagai fatalisme. Padahal, akidah Ahlus Sunnah wal Jama'ah memandang takdir sebagai ilmu Allah yang azali dan meliputi segala sesuatu, termasuk potensi, bakat, dan karakteristik fisik yang dianugerahkan kepada setiap hamba-Nya. Potensi ini sejalan dengan konsep *fitrah*, yakni kondisi primordial suci dan kecenderungan alami yang Allah tanamkan pada setiap manusia saat penciptaan¹⁸⁹⁵. Dalam konteks ini, warisan genetik dapat dipandang sebagai bagian dari takdir *kauni*, yaitu ketetapan Allah yang berlaku umum pada alam semesta, yang memberikan setiap individu modalitas awal yang unik.

Namun, Islam secara tegas menyeimbangkan konsep takdir dengan kewajiban untuk melakukan *ikhtiar* (usaha maksimal dengan kehendak bebas). Manusia dibekali akal dan kehendak untuk memilih dan bertindak, dan atas dasar pilihan serta usahanya itulah ia akan dimintai pertanggungjawaban. Prinsip ini ditegaskan dalam Al-Qur'an, "Sesungguhnya Allah tidak akan mengubah keadaan suatu kaum sampai mereka mengubah keadaan yang ada pada diri mereka sendiri"¹⁸⁹⁶. Ayat ini merupakan fondasi teologis yang menolak pasrah dan mendorong agensi manusia. Dalam konteks pendidikan, seorang pelajar mungkin terlahir dengan potensi genetik tertentu (takdir), tetapi hasil belajarnya sangat bergantung pada kesungguhannya dalam belajar, kegigihannya mengatasi kesulitan, dan kemampuannya memanfaatkan fasilitas yang ada (ikhtiar). Keseimbangan ini terangkum indah dalam sebuah hadis masyhur di mana Rasulullah SAW menasihati seorang

Badui untuk "Ikatlah untamu, lalu bertawakallah kepada Allah,"¹⁸⁹⁷ yang menggarisbawahi pentingnya melakukan usaha kausal yang rasional sebelum berserah diri pada hasil akhir yang ditentukan oleh Allah.

Perspektif ilmiah modern cenderung menyoroti interaksi kompleks antara warisan genetik (*nature*) dan pengaruh lingkungan (*nurture*) dalam membentuk fenotipe individu, termasuk kapasitas intelektual dan predisposisi perilaku¹⁸⁹⁸. Melengkapi perspektif ilmiah ini, pandangan Islam menawarkan kerangka teologis yang mendalam untuk memahami hubungan antara potensi bawaan dan peran aktif manusia. Konsep *takdir* (ketetapan Ilahi) dalam Islam sering kali disalahpahami sebagai fatalisme (*jabbariyah*), yang menihilkan peran manusia. Padahal, akidah Ahlus Sunnah wal Jama'ah memandang takdir sebagai manifestasi dari empat pilar utama: ilmu Allah yang azali dan meliputi segala sesuatu (*al-'Ilm*), pencatatan segala sesuatu di Lauh Mahfuz (*al-Kitabah*), kehendak Allah yang pasti terlaksana (*al-Mashi'ah*), dan penciptaan Allah atas segala sesuatu (*al-Khalq*)¹⁸⁹⁹. Dalam kerangka ini, potensi, bakat, dan karakteristik fisik yang dianugerahkan kepada setiap hamba-Nya adalah bagian dari ilmu dan ketetapan-Nya. Potensi ini sejalan dengan konsep *fitrah*, yakni kondisi primordial suci dan kecenderungan alami menuju kebenaran (*hanif*) yang Allah tanamkan pada setiap manusia saat penciptaan¹⁹⁰⁰. Dalam konteks ini, warisan genetik dapat dipandang sebagai bagian dari *takdir kauni mubram*, yaitu ketetapan Allah yang berlaku umum pada alam

semesta dan tidak tunduk pada pilihan manusia, yang memberikan setiap individu modalitas awal yang unik¹⁹⁰¹.

Namun, Islam secara tegas menyeimbangkan konsep takdir dengan kewajiban untuk melakukan *ikhtiar* (usaha maksimal dengan kehendak bebas). Keseimbangan ini merupakan inti dari pandangan Islam tentang agensi manusia. Manusia dibekali akal (*'aql*), kehendak (*iradah*), dan kemampuan memilih (*qudrah*), dan atas dasar pilihan serta usahanya itulah ia akan dimintai pertanggungjawaban (*mas'uliyah*). Prinsip fundamental ini ditegaskan dalam Al-Qur'an, "Sesungguhnya Allah tidak akan mengubah keadaan suatu kaum sampai mereka mengubah keadaan yang ada pada diri mereka sendiri"¹⁹⁰². Ayat ini merupakan fondasi teologis yang menolak pasrah buta dan mendorong agensi manusia sebagai khalifah di muka bumi. Dalam teologi Asy'ariyah, tindakan manusia ini dijelaskan melalui konsep *kasb* (akuisisi), di mana manusia "memperoleh" tindakannya yang diciptakan oleh Allah, sehingga menetapkan adanya ranah bagi pilihan dan tanggung jawab manusia tanpa menafikan kemahakuasaan Tuhan¹⁹⁰³. Dalam konteks pendidikan, seorang pelajar mungkin terlahir dengan potensi genetik tertentu (aspek *takdir mubram*), tetapi hasil akademis dan perkembangan karakternya sangat bergantung pada *ikhtiar*-nya kesungguhannya dalam belajar (*mujahadah*), kegigihannya mengatasi kesulitan, dan kemampuannya memanfaatkan fasilitas yang ada. Keseimbangan ini terangkum indah dalam sebuah hadis masyhur di mana Rasulullah SAW menasihati seorang Badui untuk "Ikatlah untamu, lalu

bertawakallah kepada Allah"¹⁹⁰⁴, yang menggarisbawahi imperatif untuk melakukan usaha kausal yang rasional sebelum berserah diri pada hasil akhir yang ditentukan oleh Allah.

Di sinilah peran lingkungan pendidikan menjadi sentral dan tak terpisahkan. Lingkungan pendidikan dalam Islam bukanlah sekadar ruang transfer pengetahuan, melainkan sebuah ekosistem holistik yang dirancang untuk memelihara *fitrah*, mengoptimalkan *ikhtiar*, dan membimbing individu menuju realisasi potensinya. Syed Muhammad Naquib al-Attas secara brilian mengartikulasikan bahwa tujuan pendidikan adalah penanaman *adab* sebuah konsep komprehensif yang mencakup pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang semestinya bagi segala sesuatu dalam tatanan wujud¹⁹⁰⁵. Lingkungan yang ber-adab ini diciptakan melalui tiga pilar utama: pendidik (*murabbi*), kurikulum (*manhaj*), dan komunitas (*suhbah*). Seorang pendidik bukan hanya *mu'allim* (pengajar), tetapi juga *murabbi* (pemelihara dan pengembang karakter) dan *mu'addib* (penanam adab). Kurikulum yang ideal adalah yang bersifat *takamul* (integratif), yang menyatukan ilmu-ilmu yang bersumber dari wahyu (*naqliyyah*) dan akal (*'aqliyyah*) tanpa dikotomi, sehingga pelajar mampu melihat jejak Tuhan (*ayatullah*) baik dalam kitab suci maupun di alam semesta¹⁹⁰⁶. Terakhir, komunitas atau pergaulan yang saleh (*suhbah salihah*) menyediakan dukungan sosial dan spiritual yang mengarahkan *ikhtiar* individu ke arah yang konstruktif, menjauhkannya dari pengaruh destruktif yang dapat menghambat perkembangan potensinya.

Sintesis dari ketiga elemen takdir, ikhtiar, dan lingkungan bermuara pada konsep *tawakal* yang matang dan dinamis. Tawakal bukanlah kepasrahan pasif sebelum berusaha, melainkan sebuah kondisi spiritual dan psikologis yang datang *setelah* ikhtiar maksimal telah dikerahkan. Ia adalah penyerahan hasil akhir kepada kebijaksanaan Allah SWT, yang melahirkan ketenangan jiwa dan resiliensi dalam menghadapi keberhasilan maupun kegagalan. Bagi seorang pelajar, ini berarti ia belajar dengan segenap kemampuannya, memanfaatkan bimbingan guru dan fasilitas yang ada, lalu menyerahkan hasilnya kepada Allah. Apapun hasilnya, ia menerimanya sebagai bagian dari ketetapan terbaik dari-Nya, yang membebaskannya dari kecemasan berlebih dan kesombongan atas pencapaian, atau keputusasaan mendalam akibat kegagalan¹⁹⁰⁷. Dengan demikian, kerangka teologis-pedagogis Islam tidak hanya memberikan justifikasi untuk kerja keras dan pentingnya pendidikan berkualitas, tetapi juga menyediakan jangkar spiritual yang kokoh. Potensi bawaan (*takdir*) adalah modal awal dari Allah, usaha sadar (*ikhtiar*) adalah wujud nyata dari amanah kekhalifahan manusia, dan lingkungan pendidikan yang islami adalah ladang persemaian tempat modal tersebut dikembangkan melalui usaha yang terarah, untuk kemudian menghasilkan buah yang penentuannya diserahkan sepenuhnya kepada Sang Pemilik ketetapan.

Pandangan Islam mengenai takdir, usaha, dan pendidikan menawarkan sebuah model yang komprehensif dan seimbang, yang secara tegas menolak ekstremisme fatalisme maupun

libertarianisme absolut. Takdir dipahami sebagai ilmu dan ketetapan azali Allah yang mencakup potensi bawaan unik setiap individu. Ikhtiar adalah manifestasi agensi dan tanggung jawab manusia yang diberikan kehendak dan kemampuan untuk memilih. Sementara itu, lingkungan pendidikan berfungsi sebagai arena vital di mana potensi takdir diaktualisasikan melalui ikhtiar yang terarah dan terbimbing. Integrasi harmonis dari ketiga elemen ini, yang berpuncak pada sikap tawakal, tidak hanya membentuk individu yang cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara spiritual dan emosional. Pada akhirnya, tujuan pendidikan Islam bukanlah sekadar mencetak profesional yang kompeten, melainkan membentuk hamba Allah (*'abdullah*) dan wakil-Nya di bumi (*khalifatullah fil ardh*) yang menyadari potensinya, memaksimalkan usahanya, dan menerima segala ketetapan-Nya dengan rida dan kebijaksanaan.

Dampak Lingkungan Pendidikan terhadap Pengembangan Potensi

Perdebatan klasik antara *nature versus nurture* (bawaan versus asuhan) kini dianggap sebagai sebuah simplifikasi yang tidak lagi memadai untuk menjelaskan kompleksitas perkembangan manusia. Sains modern, terutama melalui revolusi epigenetik, telah mendemonstrasikan bahwa ekspresi genetik itu sendiri sangat dipengaruhi oleh faktor-faktor lingkungan. Gen tidak beroperasi dalam ruang hampa; ia merespons sinyal-sinyal dari lingkungannya, yang dapat mengaktifkan atau menonaktifkan potensi-potensi tertentu. Fenomena ini memberikan fondasi ilmiah yang kokoh bagi

sebuah pandangan yang telah lama dipegang dalam tradisi intelektual Islam: bahwa setiap individu dilahirkan dengan potensi dasar (*fitrah*), namun realisasinya bergantung sepenuhnya pada proses pengasuhan dan pendidikan (*tarbiyah*) yang diterimanya¹⁹⁰⁸. Dengan demikian, lingkungan pendidikan tidak dapat lagi dipandang sebagai variabel sekunder, melainkan sebagai sebuah imperatif ontologis yang menentukan sejauh mana potensi ilahiah dalam diri manusia dapat berkembang dan memberi manfaat.

Pada level mikro, lingkungan pendidikan secara harfiah membentuk arsitektur otak. Konsep neuroplastisitas kemampuan otak untuk mereorganisasi dirinya dengan membentuk koneksi saraf baru sepanjang hidup menunjukkan bahwa pengalaman belajar adalah peristiwa biologis yang meninggalkan jejak permanen¹⁹⁰⁹. Ketika seorang guru menciptakan lingkungan yang kaya akan stimulasi kognitif, tantangan yang terukur, dan umpan balik yang konstruktif, ia tidak hanya mentransfer informasi, tetapi juga memfasilitasi pembentukan dan penguatan sirkuit-sirkuit neuron yang menjadi landasan bagi keterampilan berpikir tingkat tinggi, kreativitas, dan resiliensi.

Peran guru, dalam perspektif ini, bertransformasi dari seorang instruktur menjadi seorang "arsitek pengalaman belajar" atau fasilitator pertumbuhan. Integrasi antara pandangan sains dan Islam menyoroti betapa krusialnya peran lingkungan pendidikan dalam menjadi wadah bagi ikhtiar untuk mengaktualisasikan potensi fitrah. Lingkungan pendidikan yang efektif adalah ekosistem yang dirancang secara sadar untuk memfasilitasi pertumbuhan

holistik. Peran guru, misalnya, melampaui sekadar transfer informasi; mereka adalah fasilitator yang menciptakan pengalaman belajar yang menantang namun mendukung, mampu mengidentifikasi dan memupuk bakat unik setiap siswa. Penelitian dalam skala besar, seperti meta-analisis yang dilakukan oleh John Hattie, menunjukkan bahwa faktor-faktor yang terkait dengan kualitas pengajaran dan umpan balik dari guru memiliki dampak yang sangat signifikan terhadap prestasi siswa, jauh melebihi faktor-faktor struktural lainnya seperti ukuran kelas atau fasilitas fisik¹⁹¹⁰. Kurikulum yang adaptif, yang merespons kebutuhan individual alih-alih memaksakan satu standar untuk semua, metode pengajaran yang variatif yang mengakomodasi beragam gaya belajar, dan budaya sekolah yang menumbuhkan rasa aman psikologis adalah manifestasi dari sebuah lingkungan yang sengaja dibangun untuk memaksimalkan potensi setiap anak, terlepas dari latar belakang genetik mereka. Lingkungan ini secara esensial adalah sebuah ikhtiar untuk menyelaraskan intervensi pedagogis dengan potensi *fitrah* yang telah Allah SWT tanamkan¹⁹¹¹.

Dampak lingkungan tidak terbatas pada dinding sekolah. Mengadopsi kerangka kerja ekologis dari Urie Bronfenbrenner, perkembangan anak dipengaruhi oleh serangkaian sistem yang saling terkait, mulai dari mikrosistem (interaksi langsung di keluarga dan sekolah) hingga makrosistem (nilai-nilai budaya dan sosial yang lebih luas)¹⁹¹². Lingkungan keluarga dan komunitas memiliki pengaruh yang fundamental. Dukungan orang tua, yang terwujud dalam ekspektasi akademik yang positif di rumah, keterlibatan aktif dalam pendidikan anak, serta penyediaan lingkungan rumah yang

kondusif untuk belajar, secara kolektif membentuk fondasi yang kuat bagi kesuksesan belajar. Studi meta-analisis secara konsisten menemukan korelasi positif yang kuat antara status sosio-ekonomi (SES) keluarga yang sering kali merefleksikan akses terhadap sumber daya nutrisi, kesehatan, dan pendidikan dengan pencapaian akademik anak¹⁹¹³. Kesenjangan dalam akses terhadap sumber daya ini menciptakan perbedaan lingkungan yang signifikan, yang pada gilirannya dapat memperlebar atau mempersempit jurang realisasi potensi antar individu.

Dari perspektif Islam, menciptakan lingkungan seperti ini adalah bagian dari tanggung jawab kolektif (*fardu kifayah*) umat. Kegagalan sistemik untuk menyediakan lingkungan yang mendukung bagi sebagian anak adalah sebuah pengabaian terhadap amanah yang diberikan Allah. Al-Quran dan Hadis secara eksplisit menekankan tanggung jawab orang tua dan komunitas dalam pendidikan. Tanggung jawab ini tidak hanya bersifat material, tetapi juga spiritual dan moral, yakni untuk memastikan setiap anak tumbuh dalam lingkungan yang memungkinkan mereka untuk mengenal Tuhannya, memahami tujuan penciptaannya, dan pada akhirnya memenuhi amanah sebagai *khalifah fi al-ardh* (wakil Tuhan di muka bumi) melalui penguasaan ilmu dan pengamalannya (*amal shalih*)¹⁹¹⁴. Kegagalan menciptakan ekosistem pendidikan yang adil dan merata berarti secara kolektif kita menghalangi sebagian umat dari memenuhi potensi kekhalifahan mereka.

Integrasi antara wawasan sains dan khazanah Islam menghasilkan sebuah paradigma pendidikan yang kaya dan komprehensif. Ia mengafirmasi bahwa potensi manusia, atau *fitrah*,

adalah karunia ilahi yang bersifat universal. Namun, aktualisasinya adalah sebuah proses yang sangat bergantung pada kualitas ekologi di sekitarnya. Lingkungan pendidikan mencakup interaksi di kelas, dukungan keluarga, dan struktur komunitas berfungsi sebagai medium krusial di mana cetak biru potensi ini diukir menjadi sebuah realitas. Oleh karena itu, tugas pendidik, orang tua, dan pembuat kebijakan bukanlah sekadar mengisi bejana kosong, melainkan menjadi arsitek yang bijaksana dan penuh kasih, yang merancang lingkungan-lingkungan yang subur agar benih-benih potensi dalam setiap individu dapat bertumbuh, bersemi, dan menghasilkan buah yang memuliakan Penciptanya serta membawa rahmat bagi seluruh alam. Pendidikan, dalam makna terdalamnya, adalah ikhtiar kolektif untuk memuliakan kemanusiaan itu sendiri.

Dekonstruksi Interaksi Genetik dan Lingkungan dalam Prestasi Belajar Perspektif Sains Modern dan Epistemologi Islam

Perdebatan klasik antara alamiah (nature) dan pengasuhan (nurture) dalam menentukan kapabilitas manusia telah lama mendominasi diskursus intelektual. Namun, kemajuan dalam genetika perilaku dan ilmu neurosains kognitif telah membongkar ortodoksi dikotomis ini, menggantinya dengan model interaksionis yang jauh lebih kompleks dan dinamis. Ilmu pengetahuan kontemporer telah memberikan bukti yang tak terbantahkan bahwa genetika memainkan peran fundamental dalam meletakkan dasar bagi kemampuan kognitif. Studi longitudinal terhadap anak kembar, baik monozigot maupun dizigot, serta penelitian berbasis *Genome-Wide Association Studies* (GWAS), secara konsisten menunjukkan

bahwa varians dalam prestasi akademik memiliki komponen heritabilitas yang signifikan¹⁹¹⁵. Robert Plomin, seorang pionir dalam bidang genetika perilaku, dalam karyanya yang monumental, *Blueprint*, mengemukakan bahwa perbedaan DNA yang diwariskan menyumbang sekitar 50% dari variasi psikologis antar individu, termasuk dalam hal kecerdasan dan kemampuan belajar¹⁹¹⁶. Penting untuk dicatat, genetika tidak beroperasi sebagai sebuah cetak biru yang kaku dan deterministik. Alih-alih menetapkan takdir intelektual yang tidak dapat diubah, warisan genetik lebih tepat dipahami sebagai penyedia serangkaian probabilitas atau predisposisi. Faktor-faktor seperti efisiensi pemrosesan neural, kapasitas memori kerja, dan plastisitas sinaptik memiliki landasan biologis yang dipengaruhi oleh konstelasi poligenik yang rumit. Dengan demikian, genetika memberikan "rentang potensi" (*range of potential*), sebuah koridor di mana perkembangan individu dapat terjadi, namun titik spesifik di dalam koridor tersebut sangat bergantung pada faktor-faktor eksternal¹⁹¹⁷.

Jika genetika menyediakan fondasi dan kerangka, maka lingkungan adalah arsitek yang merancang, membangun, dan memoles struktur final dari prestasi individu. Lingkungan, dalam konteks ini, harus dipahami sebagai sebuah matriks multifaset yang mencakup spektrum pengaruh yang luas, mulai dari nutrisi prenatal, status sosio-ekonomi keluarga, kualitas stimulasi kognitif di rumah, hingga kultur pedagogis di sekolah dan interaksi dengan kelompok sebaya¹⁹¹⁸. Konsep interaksi gen-lingkungan (GxE) menjadi krusial di sini. Model ini menjelaskan bagaimana individu dengan predisposisi

genetik yang berbeda dapat merespons lingkungan yang sama dengan cara yang berbeda secara dramatis. Sebagai contoh, seorang anak dengan potensi genetik tinggi untuk kemampuan verbal mungkin akan berkembang pesat di lingkungan yang kaya akan literasi, sementara potensi yang sama mungkin tidak akan pernah teraktualisasi secara optimal di lingkungan yang miskin stimulus verbal¹⁹¹⁹. Lebih lanjut, teori sistem ekologis yang digagas oleh Urie Bronfenbrenner memberikan lensa analitis yang kuat untuk memahami bagaimana lapisan-lapisan lingkungan dari mikrosistem (keluarga, sekolah) hingga makrosistem (nilai-nilai budaya, kebijakan publik) secara simultan dan interaktif membentuk lintasan perkembangan anak¹⁹²⁰. Lingkungan tidak hanya berfungsi sebagai pemicu pasif, tetapi juga sebagai medan di mana potensi genetik secara aktif dinegosiasikan, dibentuk, dan akhirnya dimanifestasikan.

Paradigma Islam menawarkan sebuah kerangka metateoretis yang memperkaya dan memberi makna pada dialog antara genetika dan lingkungan. Konsep sentral dalam antropologi Islam adalah *fitrah*, yaitu kondisi primordial manusia yang suci dan memiliki potensi bawaan untuk mengenali kebenaran dan mencapai kesempurnaan (*insān kāmil*). Sebagaimana firman Allah SWT dalam Al-Qur'an, "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (tetaplah atas) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu. Tidak ada perubahan pada fitrah Allah." (Q.S. Ar-Rum[30]: 30)¹⁹²¹. Dalam kerangka ini, potensi genetik yang dibahas dalam sains modern dapat dipahami sebagai salah satu manifestasi dari *fitrah* anugerah ilahi yang unik dan personal bagi

setiap individu. *Fitrah* adalah modal dasar yang diberikan oleh Sang Pencipta.

Namun, Islam secara tegas menolak fatalisme. Potensi ini tidak akan berkembang menjadi kompetensi tanpa adanya *ikhtiar*, yaitu usaha sadar, pilihan, dan perjuangan yang dilakukan oleh manusia. Prinsip ini tertuang dalam firman-Nya, “Sesungguhnya Allah tidak akan mengubah keadaan suatu kaum sampai mereka mengubah keadaan yang ada pada diri mereka sendiri.” (Q.S. Ar-Ra'd[13]: 11)¹⁹²². Konsep *ikhtiar* ini paralel dengan peran krusial lingkungan yang dikonstruksi oleh manusia. Usaha orang tua dalam memberikan pendidikan, kegigihan seorang murid dalam belajar, desain kurikulum oleh para pendidik, dan perumusan kebijakan pendidikan oleh pemerintah adalah bentuk-bentuk *ikhtiar* kolektif untuk merawat dan menumbuhkembangkan *fitrah*. Sebuah hadis Nabi Muhammad SAW secara indah mengilustrasikan sinergi ini: “Setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah. Kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi.” (HR. Bukhari & Muslim)¹⁹²³. Hadis ini secara metaforis menegaskan bahwa potensi bawaan (*fitrah*) bersifat universal, namun lingkungan pengasuhan (*ikhtiar* orang tua) adalah faktor penentu yang mengarahkan aktualisasinya. Dengan demikian, kerangka Islam mentransformasi perdebatan “alamiah versus pengasuhan” menjadi sebuah dialog harmonis antara “anugerah ilahi” dan “tanggung jawab insani”¹⁹²⁴.

Secara konklusif, prestasi belajar merupakan sebuah resultante dari sinergi yang rumit antara faktor herediter dan lingkungan. Sains modern membuktikan bahwa genetika menyediakan potensi dasar,

sementara kualitas lingkungan menjadi penentu sejauh mana potensi tersebut dapat berkembang dan termanifestasi. Paradigma Islam memperkaya pemahaman ini dengan memberikan kerangka makna: potensi bawaan adalah bagian dari takdir dan anugerah Allah (*fitrah*), sementara usaha untuk belajar dan menciptakan lingkungan pendidikan yang kondusif adalah wujud dari *ikhtiar* dan tanggung jawab manusia. Oleh karena itu, tugas utama bagi para pendidik, orang tua, dan pembuat kebijakan bukanlah terjebak dalam perdebatan deterministik "alamiah versus pengasuhan", melainkan secara proaktif merancang ekosistem pendidikan yang inklusif, suportif, dan merangsang. Ekosistem ini harus mampu mengidentifikasi dan merespons keragaman potensi bawaan, menyediakan intervensi yang terpersonalisasi, dan memupuk motivasi intrinsik untuk belajar sebagai bagian dari pemenuhan amanah intelektual dan spiritual. Hanya dengan cara inilah setiap individu, dengan segala keunikan yang dianugerahkan kepadanya, dapat mencapai versi terbaik dari dirinya dan memberikan kontribusi maksimal bagi peradaban.

Strategi Diferensiasi Pengajaran Berdasarkan Potensi dan Kebijakan Pendidikan

Menavigasi Keberagaman dalam Ruang Kelas

Ruang kelas adalah sebuah mikrokosmos dari masyarakat yang lebih luas, di mana keberagaman bukanlah anomali, melainkan norma. Setiap peserta didik hadir dengan membawa konstelasi potensi, gaya belajar, latar belakang budaya, dan tingkat kesiapan yang berbeda-beda. Mengabaikan realitas ini dan memaksakan

pendekatan pedagogis yang monolitik sama halnya dengan menanam benih yang beragam jenisnya pada satu jenis tanah dan iklim yang sama; sebagian mungkin tumbuh, tetapi banyak yang akan layu sebelum berkembang. Dalam konteks inilah, wacana mengenai diferensiasi pengajaran (*differentiated instruction*) mengemuka sebagai respons strategis dan etis. Diferensiasi bukanlah tentang menurunkan standar, melainkan tentang menyediakan berbagai jalur yang fleksibel bagi setiap peserta didik untuk mencapai standar yang sama atau bahkan melampauinya, sesuai dengan kapasitas optimal mereka. Hal ini sejalan dengan pandangan Islam tentang penciptaan manusia yang unik, di mana setiap individu dibekali *fitrah* atau disposisi bawaan yang perlu diasah melalui proses *tarbiyah* (pendidikan) yang tepat. Al-Quran secara eksplisit mengisyaratkan keberagaman sebagai salah satu tanda kebesaran-Nya, yang secara implisit menuntut pendekatan yang beragam pula dalam interaksi manusia, termasuk pendidikan¹⁹²⁵. Dengan demikian, mengimplementasikan diferensiasi pengajaran adalah sebuah upaya sadar untuk mengharmonisasikan antara tujuan kurikuler yang universal dengan potensi individual yang partikular.

Fondasi teoretis dari diferensiasi pengajaran berakar kuat pada psikologi perkembangan dan kognitif. Konsep ini secara definitif dipopulerkan oleh Carol Ann Tomlinson, yang mendefinisikannya sebagai sebuah filosofi pengajaran yang didasarkan pada premis bahwa guru harus beradaptasi dengan keragaman peserta didik, bukan sebaliknya¹⁹²⁶. Pendekatan ini secara inheren beresonansi

dengan teori Zona Perkembangan Proksimal (ZPD) dari Lev Vygotsky, yang menyatakan bahwa pembelajaran paling efektif terjadi ketika tugas yang diberikan sedikit melampaui tingkat kompetensi mandiri seorang anak, namun masih dapat dicapai dengan bimbingan dari seorang guru atau rekan yang lebih mampu¹⁹²⁷. Dalam paradigma ini, pendekatan "satu ukuran untuk semua" (*one-size-fits-all*) menjadi tidak relevan secara pedagogis, karena ia mengabaikan variasi ZPD yang ada di dalam satu ruang kelas. Diferensiasi, oleh karena itu, menjadi imperatif untuk memastikan bahwa setiap peserta didik secara konsisten beroperasi dalam zona perkembangan optimal mereka, di mana tantangan yang dihadapi cukup untuk merangsang pertumbuhan tanpa menimbulkan frustrasi yang melumpuhkan.

Dialektika antara potensi peserta didik dan praktik pedagogis menjadi inti dari strategi diferensiasi. Potensi di sini tidak boleh dipahami secara sempit sebagai kecerdasan linguistik atau logis-matematis semata. Teori Kecerdasan Majemuk (*Multiple Intelligences*) yang digagas oleh Howard Gardner memberikan lensa yang lebih kaya untuk memandang kapabilitas manusia, yang mencakup spektrum luas dari kecerdasan musikal, spasial, kinestetik, interpersonal, intrapersonal, hingga naturalis¹⁹²⁸. Diferensiasi pengajaran berfungsi sebagai instrumen untuk memvalidasi dan mengembangkan seluruh spektrum kecerdasan ini. Seorang pendidik yang menerapkan diferensiasi akan merancang pengalaman belajar yang memungkinkan peserta didik dengan kecerdasan kinestetik untuk belajar melalui gerakan, atau

peserta didik dengan kecerdasan interpersonal yang kuat untuk belajar melalui proyek kolaboratif. Dengan demikian, proses pendidikan bertransformasi dari sekadar transfer informasi menjadi sebuah proses aktualisasi diri, di mana potensi unik setiap individu digali, diakui, dan dikembangkan secara sistematis.

Secara praksis, implementasi diferensiasi berpusat pada modifikasi empat elemen kunci dalam ruang kelas: konten, proses, produk, dan lingkungan belajar. Diferensiasi konten berarti menyediakan akses terhadap materi pembelajaran melalui berbagai format (teks, audio, video) dan pada tingkat kompleksitas yang bervariasi, sesuai dengan tingkat kesiapan peserta didik. Diferensiasi proses merujuk pada variasi aktivitas yang digunakan peserta didik untuk memahami dan mengolah konten tersebut; bisa melalui kerja individu, kelompok kecil, atau proyek berbasis penelitian. Diferensiasi produk memberikan keleluasaan kepada peserta didik untuk mendemonstrasikan pemahaman dan penguasaan mereka melalui berbagai cara, seperti esai tertulis, presentasi lisan, pembuatan model, atau produksi video. Terakhir, diferensiasi lingkungan belajar melibatkan penciptaan iklim kelas yang fleksibel, mendukung, dan menantang secara intelektual, di mana setiap peserta didik merasa aman untuk mengambil risiko akademis dan merasa dihargai sebagai individu¹⁹²⁹. Keempat pilar ini bekerja secara sinergis untuk menciptakan ekosistem pembelajaran yang responsif dan personal.

Namun, keberhasilan strategi diferensiasi tidak hanya bergantung pada kompetensi dan kemauan guru, tetapi juga sangat

dipengaruhi oleh lanskap kebijakan pendidikan yang lebih luas. Kebijakan yang terlalu berfokus pada standardisasi dan asesmen sumatif berisiko tinggi dapat menciptakan tekanan yang menghambat fleksibilitas pedagogis di tingkat kelas. Ujian nasional yang seragam, misalnya, secara implisit mendorong pengajaran yang seragam pula. Oleh karena itu, diperlukan sebuah pergeseran paradigma kebijakan, dari model yang berbasis akuntabilitas-kontrol menjadi model yang berbasis kepercayaan-pemberdayaan. Kebijakan pendidikan yang progresif akan memberikan otonomi profesional yang lebih besar kepada sekolah dan guru, mendukung pengembangan profesional berkelanjutan dalam bidang diferensiasi, dan mempromosikan sistem asesmen yang lebih formatif dan autentik. Kebijakan seperti kurikulum yang fleksibel (misalnya, Kurikulum Merdeka di Indonesia) merupakan langkah strategis yang secara eksplisit membuka ruang bagi guru untuk merancang pembelajaran yang sesuai dengan konteks dan kebutuhan peserta didik mereka, yang merupakan prasyarat fundamental bagi diferensiasi yang efektif¹⁹³⁰.

Dari perspektif epistemologi Islam, imperatif untuk melakukan diferensiasi pengajaran terpatut dalam konsep-konsep inti pendidikan Islam (*tarbiyah Islamiyah*). Konsep *fitrah*, atau disposisi primordial manusia, menegaskan bahwa setiap individu lahir dengan potensi bawaan untuk mengakui Tuhan dan kecenderungan menuju kebaikan. Tugas pendidikan (*tarbiyah* dan *ta'dib*) bukanlah menanamkan sesuatu yang asing, melainkan memelihara dan menyuburkan *fitrah* ini agar berkembang secara optimal¹⁹³¹.

Mengingat setiap individu memiliki konstelasi *fitrah* dan pengalaman yang unik, maka pendekatan pendidikan haruslah bersifat individual. Prinsip ini diperkuat oleh sebuah riwayat masyhur yang dinisbatkan kepada Ali bin Abi Thalib: "Berbicaralah kepada manusia sesuai dengan tingkat pemahaman mereka"¹⁹³². Petuah ini bukan sekadar anjuran komunikasi, melainkan prinsip pedagogis fundamental yang menuntut pendidik untuk memahami secara mendalam siapa yang mereka hadapi dan menyesuaikan metode pengajarannya. Pendidik dalam Islam bukanlah sekadar *mu'allim* (pengajar), tetapi juga *murabbi* (pemelihara, pengasuh) yang bertugas menuntun setiap jiwa menuju kesempurnaan potensialnya.

Pada akhirnya, menavigasi keberagaman di ruang kelas melalui diferensiasi pengajaran adalah sebuah perjalanan yang kompleks dan menantang, namun mutlak diperlukan. Ini adalah sebuah komitmen etis untuk mewujudkan keadilan pendidikan (*educational equity*), di mana setiap peserta didik diberi kesempatan yang setara untuk berhasil, bukan dengan cara diperlakukan sama, tetapi dengan cara diperlakukan sesuai dengan kebutuhan uniknya. Upaya ini menuntut sintesis canggih antara pemahaman mendalam tentang teori belajar, penguasaan repertoar strategi pedagogis yang kaya, dan dukungan kebijakan yang visioner. Lebih dari sekadar teknik, diferensiasi adalah sebuah sikap, sebuah cara pandang yang mengakui dan merayakan keunikan setiap insan sebagai manifestasi dari keagungan Sang Pencipta. Ia adalah jembatan yang menghubungkan antara

idealisme kurikulum universal dengan realitas potensi manusia yang partikular, memastikan tidak ada satu pun potensi yang dibiarkan terabaikan dalam orkestrasi agung bernama pendidikan.

Model Pembelajaran yang Responsif terhadap Kecerdasan dan Bakat

Wacana pendidikan modern dihadapkan pada sebuah imperatif fundamental: bergerak melampaui model industrial "satu ukuran untuk semua" yang secara inheren gagal mengakomodasi spektrum heterogenitas kognitif, afektif, dan psikomotorik peserta didik. Kegagalan ini bukan sekadar isu teknis, melainkan sebuah persoalan filosofis yang menantang esensi dari tujuan pendidikan itu sendiri yakni memfasilitasi aktualisasi potensi unik setiap individu. Sebagai antitesis terhadap pendekatan monolitik tersebut, muncullah paradigma pembelajaran responsif, sebuah kerangka kerja yang tidak hanya mengakui, tetapi juga merayakan keberagaman sebagai aset pedagogis utama.

Inti dari pembelajaran responsif berakar pada dekonstruksi pandangan psikometrik tradisional tentang kecerdasan. Teori Kecerdasan Majemuk (Multiple Intelligences) yang dipostulatkan oleh Howard Gardner dalam karyanya yang monumental, *Frames of Mind*, menjadi titik tolak revolusioner¹⁹³³. Gardner menolak konsepsi kecerdasan sebagai entitas tunggal yang dapat diukur secara unidimensional melalui tes IQ. Sebaliknya, ia mengusulkan adanya delapan dan kemudian diperluas kecerdasan yang otonom namun dapat berinteraksi: linguistik, logis-matematis, spasial,

kinestetik-jasmani, musikal, interpersonal, intrapersonal, dan naturalis. Implikasi pedagogis dari teori ini sangat mendalam. Ia menyiratkan bahwa setiap ruang kelas adalah sebuah ekosistem kognitif yang kaya, di mana setiap peserta didik memiliki "pintu masuk" (entry points) yang berbeda-beda untuk mengakses dan mengolah pengetahuan. Mengabaikan keberagaman profil kecerdasan ini sama artinya dengan secara sistematis menghalangi sebagian peserta didik untuk mencapai pemahaman yang otentik. Oleh karena itu, sebuah model pembelajaran yang benar-benar responsif harus secara sadar merancang pengalaman belajar yang multi-jalur, memungkinkan seorang anak dengan kecerdasan kinestetik untuk memahami sebuah konsep abstrak melalui gerakan, sementara rekannya yang memiliki kecerdasan interpersonal dapat memahaminya melalui dialog dan kolaborasi.

Jika teori Gardner menyediakan peta topografi keberagaman kognitif, maka kerangka teoretis Lev Vygotsky menyediakan mekanisme dinamis untuk menavigasi topografi tersebut. Konsep Zona Perkembangan Proksimal (Zone of Proximal Development - ZPD) adalah jantung dari pedagogi Vygotskian¹⁹³⁴. ZPD didefinisikan sebagai celah antara tingkat perkembangan aktual seorang anak (apa yang dapat ia lakukan secara mandiri) dan tingkat perkembangan potensialnya (apa yang dapat ia capai dengan bimbingan orang dewasa atau melalui kolaborasi dengan rekan sebaya yang lebih kompeten). Dalam konteks pembelajaran responsif, ZPD menjadi arena di mana intervensi pedagogis yang paling efektif terjadi. Guru yang responsif tidak memberikan tugas

yang terlalu mudah (di dalam zona nyaman) atau terlalu sulit (di luar jangkauan), melainkan secara presisi menargetkan ZPD setiap peserta didik. Proses ini difasilitasi melalui *scaffolding* dukungan terstruktur dan temporer yang diberikan untuk membantu peserta didik menyeberangi ZPD. Dukungan ini bisa berupa pertanyaan pemantik, model contoh, alat bantu visual, atau umpan balik formatif. Asesmen formatif yang berkelanjutan menjadi prasyarat mutlak, karena ZPD bersifat dinamis dan terus bergeser seiring dengan kemajuan belajar. Dengan demikian, responsivitas guru bukan lagi tindakan intuitif semata, melainkan sebuah praktik diagnostik-preskriptif yang canggih dan berkelanjutan.

Sintesis antara pemetaan kecerdasan Gardner dan mekanisme pertumbuhan Vygotsky menemukan manifestasi praksisnya dalam kerangka Diferensiasi Instruksional, yang dipopulerkan secara luas oleh Carol Ann Tomlinson¹⁹³⁵. Tomlinson mengartikulasikan bahwa diferensiasi dapat diimplementasikan di kelas melalui modifikasi pada tiga elemen fundamental: konten (apa yang dipelajari peserta didik), proses (bagaimana mereka mengolah atau memahami konten), dan produk (bagaimana mereka mendemonstrasikan apa yang telah mereka pelajari). Diferensiasi konten tidak berarti menurunkan standar kurikulum, melainkan menyediakan berbagai cara untuk mengakses informasi, misalnya melalui teks dengan kompleksitas yang berbeda, materi audio-visual, atau sumber daya digital interaktif. Diferensiasi proses mengacu pada penyediaan aktivitas yang bervariasi yang memungkinkan peserta didik menggunakan preferensi kecerdasan mereka untuk membangun

pemahaman. Terakhir, diferensiasi produk memberikan keleluasaan bagi peserta didik untuk menunjukkan penguasaan materi melalui berbagai artefak bisa berupa esai analitis, presentasi multimedia, model tiga dimensi, pertunjukan drama, atau portofolio digital yang paling sesuai dengan kekuatan dan minat mereka. Model ini mentransformasikan ruang kelas dari arena kompetisi seragam menjadi sebuah lokakarya (workshop) di mana setiap peserta didik bekerja pada tingkat tantangan yang optimal dengan dukungan yang tepat.

Gagasan untuk menghargai keberagaman dan menyesuaikan pendekatan berdasarkan kapasitas individu ini juga beresonansi kuat dengan prinsip-prinsip fundamental dalam khazanah pemikiran Islam. Al-Qur'an secara eksplisit menyatakan bahwa keberagaman manusia adalah sebuah ketetapan ilahiah yang bertujuan untuk saling mengenal (*li ta'ārafū*), bukan untuk penyeragaman. Firman Allah dalam Surah Al-Hujurat ayat 13 menggarisbawahi bahwa perbedaan suku dan bangsa adalah tanda kebesaran-Nya, dan kemuliaan diukur dari ketakwaan, bukan dari keseragaman eksternal¹⁹³⁶. Prinsip pedagogis ini diperkuat oleh sebuah atsar yang masyhur dari Ali bin Abi Talib: "Berbicaralah kepada manusia sesuai dengan tingkat pemahaman (akal) mereka."¹⁹³⁷. Nasihat ini mengandung kearifan pedagogis yang mendalam, menekankan pentingnya seorang pendidik untuk "turun" ke level pemahaman audiensnya, sebuah prinsip yang sejajar dengan konsep ZPD dan diferensiasi. Dengan demikian, pembelajaran responsif tidak hanya didukung oleh teori psikologi

kognitif modern, tetapi juga berlabuh pada fondasi etis dan spiritual yang memandang setiap individu sebagai entitas unik yang berharga dengan lintasan perkembangannya masing-masing.

Sebagai kesimpulan, model pembelajaran yang responsif terhadap kecerdasan dan bakat bukanlah sekadar kumpulan teknik atau strategi mengajar, melainkan sebuah pergeseran paradigma yang fundamental. Ia menuntut pendidik untuk menjadi seorang arsitek lingkungan belajar yang fleksibel, seorang diagnostisian yang peka, dan seorang fasilitator yang adaptif. Dengan mensintesis wawasan dari Teori Kecerdasan Majemuk, dinamika Zona Perkembangan Proksimal, dan aplikasi praktis dari diferensiasi instruksional, model ini menawarkan jalan yang lebih adil, efektif, dan manusiawi dalam pendidikan¹⁹³⁸. Ia mengubah keberagaman dari yang semula dipandang sebagai masalah logistik menjadi sumber daya pedagogis yang tak ternilai. Pada akhirnya, tujuan dari pembelajaran responsif melampaui pencapaian akademis semata; ia bertujuan untuk memelihara dan mengembangkan totalitas potensi insani, mempersiapkan individu yang tidak hanya kompeten secara intelektual, tetapi juga sadar akan keunikan dirinya dan mampu berkontribusi secara otentik kepada masyarakat luas.

Kebijakan Pendidikan yang Mendukung Keberagaman Potensi

pendidikan kontemporer seringkali terjebak dalam sebuah paradoks fundamental: di satu sisi terdapat aspirasi luhur untuk mempersonalisasi pembelajaran demi mengoptimalkan potensi unik setiap individu, namun di sisi lain terdapat realitas sistemik

yang didominasi oleh hegemoni standardisasi, uniformitas, dan efisiensi birokratis. Implementasi pedagogi inovatif di tingkat mikro, seperti pengajaran berdiferensiasi (*differentiated instruction*), yang secara teoretis merupakan respons paling logis terhadap heterogenitas peserta didik, seringkali menjadi layu sebelum berkembang. Kegagalan ini bukanlah cerminan dari inkompetensi guru semata, melainkan simptom dari ketiadaan arsitektur kebijakan di tingkat makro yang secara sadar, koheren, dan deliberatif dirancang untuk menaungi, memvalidasi, dan mengakselerasi praktik-praktik yang berpihak pada keberagaman.

Fondasi dari arsitektur kebijakan yang kaku dan menghambat inovasi berakar pada paradigma pendidikan era industri yang memandang sekolah sebagai pabrik dan siswa sebagai produk yang harus dicetak sesuai standar keluaran yang seragam. Logika efisiensi ini melahirkan kebijakan yang terpusat, di mana kurikulum dan asesmen dirancang secara preskriptif dari atas ke bawah (*top-down*), mengabaikan keragaman konteks sosiokultural, ekonomi, dan individual di tingkat satuan pendidikan¹⁹³⁹. Praktik semacam ini, meski tampak efisien dari perspektif manajerial, secara pedagogis merupakan sebuah bentuk malapraktik yang secara sistematis menegasikan potensi peserta didik yang tidak sesuai dengan "cetakan" standar. Pergeseran paradigma menuju pendidikan pasca-formalisme menuntut pembongkaran asumsi-asumsi lama ini dan membangun kembali kebijakan di atas fondasi filosofis yang mengakui bahwa tujuan pendidikan bukanlah konformitas, melainkan pemberdayaan (*empowerment*) dan pembebasan

(*liberation*) potensi inheren setiap insan. Hal ini selaras dengan prinsip penciptaan manusia itu sendiri, yang diciptakan beragam bukan untuk diseragamkan, melainkan untuk saling mengenal dan belajar, sebagaimana firman Allah dalam Al-Qur'an: "...Sesungguhnya Kami menciptakan kamu dari seorang laki-laki dan seorang perempuan dan menjadikan kamu berbangsa-bangsa dan bersuku-suku supaya kamu saling kenal-mengenal..." (QS. Al-Hujurat: 13)¹⁹⁴⁰.

Pilar pertama dalam arsitektur kebijakan yang baru adalah fleksibilitas kurikulum yang radikal. Kurikulum nasional tidak seharusnya berfungsi sebagai skrip kaku yang mendikte setiap detail konten dan aktivitas pembelajaran, melainkan sebagai sebuah kerangka acuan filosofis (*philosophical framework*) dan kompas penunjuk arah kompetensi esensial. Inisiatif seperti "Kurikulum Merdeka" di Indonesia merepresentasikan sebuah langkah maju yang signifikan, di mana otonomi diberikan kepada sekolah dan guru untuk menerjemahkan kerangka nasional menjadi kurikulum operasional yang hidup, dinamis, dan relevan dengan realitas ekologis peserta didik. Otonomi ini bukan sekadar kebebasan teknis, tetapi sebuah mandat pedagogis untuk melakukan kontekstualisasi, personalisasi, dan adaptasi. Guru, sebagai desainer pengalaman belajar, diberdayakan untuk merajut materi ajar dengan kearifan lokal, isu-isu kontemporer, dan minat otentik siswa, sehingga pembelajaran menjadi bermakna dan transformatif¹⁹⁴¹. Fleksibilitas ini memungkinkan pengakuan terhadap *fitrah* atau disposisi alamiah setiap anak, yang menurut

pandangan teologis dan psikologis, memiliki kecenderungan dan potensi unik yang harus ditumbuhkembangkan, bukan dipadamkan oleh kurikulum yang monolitik¹⁹⁴².

Pilar kedua adalah reformasi sistem asesmen yang bergeser dari obsesi terhadap pengukuran sumatif berskala besar menuju pemahaman formatif yang holistik. Ketergantungan eksekutif pada tes standar nasional atau internasional, meskipun berguna untuk pemetaan makro, seringkali berdampak destruktif di tingkat kelas. Fenomena *teaching to the test* menyempitkan kurikulum, mematikan kreativitas guru, dan menanamkan kecemasan pada siswa, serta secara inheren bersifat reduksionistis karena hanya mengukur sebagian kecil dari spektrum kecerdasan manusia¹⁹⁴³. Sebagai antitesis, kebijakan harus secara proaktif mempromosikan dan melembagakan asesmen otentik. Instrumen seperti portofolio digital, penilaian berbasis proyek kolaboratif, jurnal reflektif, dan observasi kinerja memungkinkan pendidik untuk menangkap bukti-bukti pembelajaran yang lebih kaya, mendalam, dan multifaset. Asesmen semacam ini tidak lagi berfungsi sebagai alat penghakiman, melainkan sebagai alat diagnostik untuk memandu langkah pembelajaran berikutnya dan sebagai sarana bagi siswa untuk mendemonstrasikan pemahaman dalam beragam moda. Pernyataan Salamanca yang monumental telah sejak lama menegaskan bahwa sistem pendidikan dan programnya harus dirancang dengan mempertimbangkan keragaman karakteristik, minat, kemampuan, dan kebutuhan belajar yang sangat luas, di

mana asesmen yang fleksibel adalah komponen tak terpisahkan dari desain tersebut¹⁹⁴⁴.

Pilar ketiga, yang berfungsi sebagai *linchpin* atau pasak penyambung yang menentukan keberhasilan dua pilar lainnya, adalah alokasi sumber daya yang adekuat dan pengembangan profesionalisme guru yang berkelanjutan. Tanpa dukungan sistemik yang konkret, tuntutan untuk menerapkan kurikulum yang fleksibel dan asesmen yang otentik hanya akan menjadi slogan kosong yang membebani guru. Alokasi sumber daya tidak hanya berarti finansial, tetapi juga mencakup penyediaan waktu yang cukup bagi guru untuk berkolaborasi, merancang, dan berefleksi, serta akses terhadap material ajar yang beragam dan teknologi pendukung. Lebih krusial lagi adalah investasi pada pengembangan kapasitas guru. Pelatihan tidak boleh lagi bersifat sporadis, teoretis, dan *one-size-fits-all*. Sebaliknya, ia harus menjadi sebuah proses yang berkelanjutan, berbasis praktik di sekolah (*school-based*), kolaboratif dalam komunitas belajar profesional, dan berfokus pada pengembangan "keahlian adaptif" (*adaptive expertise*), yakni kemampuan guru untuk secara cerdas dan kreatif memodifikasi praktik mereka berdasarkan kebutuhan nyata di dalam kelas yang dinamis¹⁹⁴⁵. Ketika guru merasa kompeten, didukung, dan dihargai sebagai seorang profesional, diferensiasi pengajaran tidak lagi dilihat sebagai beban administratif, melainkan sebagai esensi dari seni mengajar dan sebagai alat pemberdayaan yang paling ampuh.

Secara konklusif, keberlanjutan praktik pendidikan yang mengakomodasi keberagaman potensi bukanlah persoalan teknis-

pedagogis di level ruang kelas semata, melainkan sebuah agenda reformasi kebijakan yang fundamental di tingkat sistem. Ia menuntut sebuah arsitektur kebijakan yang terbangun di atas tiga pilar utama yang saling menguatkan: kurikulum yang membebaskan, asesmen yang mencerahkan, serta dukungan sumber daya dan pengembangan profesional yang memberdayakan. Peralihan dari paradigma industrial yang menyeragamkan menuju ekosistem pembelajaran yang organik dan inklusif adalah sebuah imperatif etis dan prasyarat mutlak untuk mewujudkan keadilan pendidikan sejati. Hanya dengan komitmen politik dan investasi sistemik pada ketiga pilar inilah kita dapat berharap untuk membangun sebuah sistem pendidikan yang tidak hanya mentolerir keberagaman, tetapi secara aktif merayakannya sebagai sumber kekuatan terbesar untuk masa depan peradaban.

Peran Guru: dari Penyampai Informasi menjadi Fasilitator Adaptif

Di titik pertemuan antara model pembelajaran dan kebijakan pendidikan, berdirilah sosok guru sebagai agen perubahan yang paling krusial. Keberhasilan strategi diferensiasi sangat bergantung pada pergeseran peran guru, dari "sage on the stage" (orang bijak di atas panggung) menjadi "guide on the side" (pembimbing di sisi). Peran baru ini menuntut serangkaian kompetensi yang kompleks. Guru harus menjadi seorang diagnostisian yang mahir, yang mampu menggunakan berbagai alat asesmen untuk memahami kesiapan, minat, dan profil belajar setiap anak. Guru juga harus menjadi

kurator konten yang cerdas, mampu memilih dan mengadaptasi materi ajar agar relevan dan dapat diakses oleh semua.

Selain itu, guru berperan sebagai desainer pengalaman belajar, yang merancang berbagai aktivitas yang fleksibel dan menantang. Ini melibatkan pengelolaan kelas yang dinamis, di mana siswa dapat bekerja secara individu, berpasangan, atau dalam kelompok-kelompok kecil yang fleksibel berdasarkan kebutuhan belajar mereka saat itu. Filosofi ini beresonansi kuat dengan sebuah Hadis yang diriwayatkan oleh Bukhari dan Muslim, di mana Rasulullah SAW bersabda bahwa setiap orang adalah pemimpin (gembala) dan akan dimintai pertanggungjawaban atas apa yang dipimpinnya¹⁹⁴⁶. Dalam konteks kelas, guru adalah "gembala" yang bertanggung jawab untuk memastikan setiap "domba" dalam kawanannya terpelihara, ternutrisi, dan terbimbing sesuai dengan kebutuhannya. Ini membutuhkan empati, kreativitas, dan komitmen pedagogis yang mendalam. Peran guru bukan lagi sekadar menutupi seluruh materi dalam kurikulum, melainkan membuka potensi yang tersembunyi dalam diri setiap peserta didik.

Wacana pendidikan kontemporer ditandai oleh pergeseran seismik dari paradigma industrial yang mengedepankan standardisasi dan homogenitas, menuju sebuah pendekatan yang lebih humanistik, personal, dan responsif terhadap keragaman individu¹⁹⁴⁷. Di episentrum transformasi ini, berdiri konsep Pembelajaran Terdiferensiasi (Differentiated Instruction), sebuah kerangka kerja pedagogis yang menolak model "satu ukuran untuk

semua" dan secara proaktif merancang pengalaman belajar yang mengakomodasi perbedaan siswa dalam kesiapan (readiness), minat (interests), dan profil belajar (learning profiles)¹⁹⁴⁸. Implementasi yang sukses dari paradigma ini, bagaimanapun, tidak hanya bergantung pada ketersediaan model atau sumber daya, melainkan secara fundamental mensyaratkan redefinisi dan evolusi peran guru.

Secara historis, peran guru berakar pada ontologi pendidikan yang memandang pengetahuan sebagai entitas statis yang dapat ditransfer secara utuh dari sumber yang mengetahui (guru) kepada penerima yang pasif (siswa). Model "sage on the stage" adalah manifestasi dari pandangan behavioristik dan transmisi-informasi ini, di mana keberhasilan diukur dari seberapa akurat siswa dapat mereproduksi informasi yang disampaikan¹⁹⁴⁹. Namun, paradigma ini terbukti tidak memadai dalam menghadapi realitas kelas yang heterogen, di mana spektrum kemampuan kognitif, latar belakang sosiokultural, dan modalitas belajar begitu luas. Kegagalan untuk mengakui keragaman ini tidak hanya menghambat potensi siswa yang berada di luar "rata-rata," tetapi juga secara sistematis melanggengkan kesenjangan pencapaian¹⁹⁵⁰.

Pembelajaran terdiferensiasi, sebaliknya, beroperasi di atas landasan epistemologi konstruktivis, yang digagas oleh pemikir seperti Vygotsky. Dalam pandangan ini, pengetahuan tidak diterima secara pasif, melainkan dibangun secara aktif oleh pembelajar melalui interaksi sosial dan pengalaman yang bermakna. Guru tidak lagi menjadi satu-satunya sumber kebenaran, melainkan seorang

arsitek lingkungan belajar yang memungkinkan konstruksi pengetahuan tersebut terjadi. Peran "guide on the side" menempatkan guru sebagai fasilitator yang ahli dalam mengidentifikasi Zona Perkembangan Proksimal (Zone of Proximal Development - ZPD) setiap siswa yaitu, ruang antara apa yang dapat dicapai siswa secara mandiri dan apa yang dapat mereka capai dengan bimbingan¹⁹⁵¹. Di sinilah peran guru sebagai fasilitator adaptif menjadi krusial.

Transformasi menjadi fasilitator adaptif menuntut guru untuk menguasai serangkaian kompetensi yang jauh lebih kompleks daripada sekadar penguasaan materi. Kompetensi ini dapat diuraikan menjadi tiga peran inti yang saling terkait.

Pertama, guru sebagai diagnostisian pedagogis. Sebelum merancang pembelajaran, guru harus terlebih dahulu melakukan asesmen diagnostik yang komprehensif dan berkelanjutan (ongoing assessment). Ini melampaui tes formal; ia mencakup observasi kelas, wawancara singkat, analisis tugas, tiket keluar (exit tickets), dan berbagai teknik asesmen formatif lainnya untuk memetakan secara akurat posisi setiap siswa¹⁹⁵². Kemampuan untuk menafsirkan data ini menjadi dasar untuk membuat keputusan instruksional yang tepat sasaran, seperti membentuk kelompok fleksibel (flexible grouping) atau menyediakan tingkat dukungan (scaffolding) yang berbeda.

Kedua, guru sebagai kurator konten dan desainer pengalaman belajar. Dengan pemahaman diagnostik yang mendalam, guru kemudian berperan sebagai kurator yang cerdas, memilih dan

mengadaptasi materi ajar agar relevan, menantang, namun tetap dapat diakses oleh semua tingkat kesiapan. Lebih dari itu, guru adalah seorang desainer pengalaman, yang merancang beragam jalur dan aktivitas untuk mencapai tujuan pembelajaran yang sama. Ini dapat diwujudkan melalui strategi seperti tugas berjenjang (tiered assignments), papan pilihan (choice boards), atau kontrak belajar (learning contracts), yang memberikan siswa otonomi dalam memilih bagaimana mereka memproses informasi (process) dan mendemonstrasikan pemahaman mereka (product)¹⁹⁵³. Fleksibilitas ini merupakan pengakuan eksplisit terhadap teori Kecerdasan Majemuk, yang menyatakan bahwa kecerdasan bukanlah entitas tunggal melainkan konstelasi kemampuan yang beragam¹⁹⁵⁴.

Pergeseran peran ini memiliki resonansi filosofis dan etis yang mendalam. Ia mengubah fokus dari "menuntaskan kurikulum" menjadi "mengembangkan setiap individu." Perspektif ini selaras secara mengejutkan dengan prinsip kepemimpinan dalam tradisi Islam, sebagaimana tercermin dalam sebuah Hadis yang diriwayatkan oleh Bukhari dan Muslim: "Setiap dari kalian adalah pemimpin (rā'in/gembala), dan setiap dari kalian akan dimintai pertanggungjawaban atas apa yang dipimpinnya (ra'iyatihi)"¹⁹⁵⁵.

Dalam konteks kelas, guru adalah "rā'in" yang diamanahi untuk merawat dan membimbing "kawanan domba" yang heterogen. Metafora gembala ini menyiratkan tanggung jawab yang personal dan mendalam. Seorang gembala yang baik mengenal setiap dombanya, memahami mana yang kuat dan mana yang lemah, mana yang cepat dan mana yang lambat. Ia tidak memaksa seluruh

kawanan untuk berjalan dengan kecepatan yang sama, melainkan memandu mereka dengan cara yang memastikan tidak ada yang tertinggal atau tersesat. Tanggung jawab (mas'ūliyyah) ini bersifat etis sebuah imperatif untuk menegakkan keadilan (al-'adl) dengan memberikan setiap siswa apa yang menjadi haknya sesuai dengan kebutuhannya, bukan perlakuan yang sama rata. Ini membutuhkan kapasitas empati yang luar biasa, kreativitas pedagogis, dan sebuah komitmen untuk melihat setiap peserta didik sebagai subjek yang bermartabat dengan potensi unik yang tersembunyi¹⁹⁵⁶.

Keberhasilan transformasi peran guru tidak dapat terjadi secara terisolasi. Ia memerlukan ekosistem pendidikan yang mendukung dan sinergis. Kebijakan pendidikan harus bergeser dari penekanan pada akuntabilitas berbasis hasil tes standar (high-stakes testing) menuju sistem evaluasi yang lebih holistik, yang menghargai pertumbuhan individu dan inovasi pedagogis. Kurikulum harus dirancang dengan prinsip "tight on goals, loose on means," memberikan tujuan pembelajaran yang jelas namun fleksibilitas bagi guru untuk menentukan cara mencapainya¹⁹⁵⁷.

Selain itu, pengembangan profesional berkelanjutan (ongoing professional development) menjadi kunci. Program pelatihan harus melampaui lokakarya satu kali, dan beralih ke model pembinaan (coaching), komunitas belajar profesional (Professional Learning Communities - PLCs), dan penelitian tindakan kelas yang memungkinkan guru untuk secara kolaboratif bereksperimen, merefleksikan, dan menyempurnakan praktik diferensiasi mereka dalam konteks nyata¹⁹⁵⁸. Tanpa dukungan sistemik yang koheren ini,

tuntutan untuk menjadi fasilitator adaptif akan menjadi beban yang mustahil dipikul oleh guru secara perorangan.

Strategi diferensiasi pengajaran bukanlah sekadar tambahan dalam repertoar metodologis, melainkan sebuah paradigma fundamental yang menuntut rekonseptualisasi ontologi, epistemologi, dan etika profesi keguruan. Pergeseran dari "sage on the stage" ke "guide on the side" adalah sebuah evolusi dari peran transmisi ke fasilitasi adaptif sebuah proses yang kompleks dan menantang, namun mutlak diperlukan. Keberhasilannya bergantung pada sinergi harmonis antara model pembelajaran yang responsif terhadap keragaman, kebijakan pendidikan yang suportif, dan yang terpenting, guru yang memiliki kompetensi diagnostik, desain, dan komitmen etis untuk melayani setiap individu. Dengan menyatukan ketiga pilar ini, sistem pendidikan dapat bertransformasi dari sekadar pabrik penghasil lulusan standar menjadi sebuah taman subur yang merawat dan merayakan mekarnya setiap potensi unik. Pada akhirnya, tujuan tertinggi dari pendidikan terdiferensiasi, yang difasilitasi oleh guru sebagai pemandu adaptif, adalah untuk membangun sebuah masyarakat yang tidak hanya cerdas secara akademis, tetapi juga adil, inklusif, dan menjunjung tinggi martabat setiap insan sebagai ciptaan Tuhan yang berharga.

Berpikir dan Problem Solving

Tahapan Proses Berpikir dan Pemecahan Masalah dalam Islam

Model Tahapan Berpikir: Dialog Antara Psikologi Modern dan Perspektif Islam

Psikologi kognitif modern telah memetakan berbagai model tahapan berpikir. Salah satu yang paling terkenal adalah model empat tahap proses kreatif yang diajukan oleh Graham Wallas, yang meliputi: Persiapan (*Preparation*), Inkubasi (*Incubation*), Iluminasi (*Illumination*), dan Verifikasi (*Verification*)¹⁹⁵⁹. Tahap *Preparation* melibatkan pengumpulan informasi dan analisis awal terhadap suatu masalah. *Incubation* adalah periode ketika pikiran bawah sadar bekerja mengolah informasi tanpa intervensi sadar. *Illumination* adalah momen "aha!" atau pencerahan saat solusi tiba-tiba muncul, dan *Verification* adalah pengujian logis dan empiris terhadap solusi tersebut. Model ini memberikan deskripsi yang berguna tentang mekanisme kognitif universal yang bekerja dalam benak manusia.

Melengkapi model ini, perspektif Islam menawarkan dimensi yang lebih dalam dan holistik. Islam tidak memisahkan antara aktivitas kognitif dan kondisi spiritual. Proses berpikir dalam Islam, yang sering diistilahkan dengan *tafakkur* (kontemplasi), *tadabbur* (refleksi mendalam), dan *ta'aqqul* (penggunaan akal), senantiasa terikat pada tujuan yang lebih tinggi, yaitu mencari keridaan Allah

dan memahami tanda-tanda-Nya (*ayat*). Proses *Preparation* dalam Islam tidak hanya mengandalkan data empiris, tetapi juga merujuk pada sumber primer: Al-Qur'an dan As-Sunnah. Tahap *Incubation* dapat disejajarkan dengan momen kontemplasi spiritual, di mana seorang Muslim memohon petunjuk (*hidayah*) kepada Allah. Di sinilah peran hati (*qalb*) menjadi sentral. Al-Qur'an menegaskan bahwa hati adalah organ pemahaman yang sejati: "Maka tidakkah mereka berjalan di muka bumi, lalu mereka mempunyai hati yang dengan itu mereka dapat memahami..."¹⁹⁶⁰. Hati yang bersih dari penyakit spiritual dianggap lebih reseptif terhadap *illumination* atau apa yang dalam tradisi Islam disebut sebagai *ilham* atau *firasah* (intuisi yang dibimbing Tuhan). Tahap *Verification* kemudian tidak hanya diuji berdasarkan validitas logis, tetapi juga kesesuaiannya dengan kerangka etika dan moral Ilahi. Dengan demikian, model berpikir Islam adalah sebuah proses teo-antropologis yang mengintegrasikan akal, hati, dan wahyu dalam satu kesatuan yang harmonis¹⁹⁶¹.

Sejak revolusi kognitif pada pertengahan abad ke-20, psikologi modern telah memberikan kontribusi monumental dalam memahami arsitektur pikiran manusia. Proses berpikir, yang sebelumnya dianggap sebagai "kotak hitam," kini dapat dianalisis melalui model-model yang terstruktur, salah satunya adalah kerangka kerja proses kreatif yang dirumuskan oleh Graham Wallas pada tahun 1926. Model ini, yang terdiri dari Persiapan, Inkubasi, Iluminasi, dan Verifikasi, telah menjadi landasan bagi studi kreativitas dan inovasi di berbagai disiplin ilmu¹⁹⁶². Kerangka ini

secara efektif mendeskripsikan fenomena kognitif yang dialami individu secara universal saat bergulat dengan masalah yang kompleks. Namun, universalitas deskriptifnya seringkali berjalan di atas fondasi ontologis yang sekuler, yang secara inheren memisahkan proses mental dari dimensi spiritual atau etika transendental.

Di sisi lain, tradisi intelektual Islam, yang membentang lebih dari empat belas abad, telah mengembangkan konsepsi yang sangat canggih mengenai proses berpikir. Dalam Islam, aktivitas intelektual tidak pernah dipandang sebagai tujuan pada dirinya sendiri (*ars gratia artis*), melainkan sebagai sarana fundamental untuk mengenal Sang Pencipta (ma'rifatullāh) dan memahami manifestasi-Nya di alam semesta. Konsep-konsep seperti *tafakkur*, *tadabbur*, dan *ta'aqqul* bukanlah sekadar sinonim untuk "berpikir," melainkan terminologi teknis yang merujuk pada mode-mode kognisi yang berbeda, yang masing-masing melibatkan interaksi dinamis antara fakultas rasional, intuitif, dan spiritual manusia¹⁹⁶³. Oleh karena itu, sebuah dialog transdisipliner antara psikologi kognitif modern dan epistemologi Islam menjadi sangat relevan.

Analisis komparatif ini akan membedah setiap tahapan model Wallas dan menunjukkan padanan konseptual serta pengayaannya dalam perspektif Islam. Proses ini bukan sekadar pencocokan istilah, melainkan sebuah upaya untuk menunjukkan bagaimana paradigma teosentris Islam mentransformasi setiap fase kognitif menjadi sebuah aktivitas yang bermakna secara spiritual.

1. Tahap Persiapan (Preparation): Melampaui Data Empiris menuju Wahyu

Dalam model Wallas, tahap Persiapan adalah fase pengumpulan informasi secara sadar, di mana individu secara intensif menganalisis data, mendefinisikan parameter masalah, dan mengeksplorasi berbagai pendekatan awal¹⁹⁶⁴. Ini adalah proses yang sangat bergantung pada data empiris dan pengetahuan yang telah terakumulasi.

Perspektif Islam sepenuhnya mengakui dan mendorong fase persiapan rasional ini. Al-Qur'an sendiri berulang kali memerintahkan manusia untuk mengamati, meneliti, dan menggunakan akalnya untuk memahami fenomena alam (ayat kauniyah)¹⁹⁶⁵. Namun, bagi seorang Muslim, tahap persiapan tidak berhenti pada data empiris dan logis. Ia diperluas secara vertikal untuk mencakup rujukan kepada dua sumber primer pengetahuan: Al-Qur'an (ayat qauliyah) dan As-Sunnah¹⁹⁶⁶. Ini bukan berarti menafikan data ilmiah, melainkan menempatkan data tersebut dalam sebuah kerangka ontologis dan etis yang lebih besar. Dengan merujuk pada wahyu, seorang pemikir Muslim tidak hanya mengumpulkan "apa" dan "bagaimana" dari suatu masalah, tetapi juga "mengapa" dari perspektif tujuan penciptaan dan batasan moral Ilahi. Proses ini memastikan bahwa fondasi dari pemecahan masalah telah selaras dengan prinsip-prinsip kebenaran yang lebih tinggi, sebuah langkah yang tidak diartikulasikan dalam model sekuler.

2. Tahap Inkubasi (Incubation): Kontemplasi Spiritual dan Peran Sentral *Qalb*

Wallas mendefinisikan Inkubasi sebagai periode di mana pikiran sadar melepaskan masalah, membiarkannya diolah oleh alam bawah sadar. Ini adalah fase "istirahat" mental yang seringkali krusial untuk munculnya solusi inovatif¹⁹⁶⁷. Psikologi modern menjelaskannya sebagai proses di mana jaringan saraf di otak terus bekerja di latar belakang, membentuk asosiasi-asosiasi baru tanpa intervensi kesadaran.

Dalam Islam, fase ini dapat dipadankan secara mendalam dengan praktik *tafakkur* (kontemplasi) dan *tadabbur* (refleksi mendalam), yang seringkali difasilitasi oleh keadaan spiritual tertentu seperti shalat malam (*tahajjud*), zikir (*dhikr*), atau bahkan sekadar momen hening yang disertai dengan permohonan petunjuk (*hidayah*) kepada Allah. Ini bukanlah inkubasi yang pasif, melainkan sebuah keterlibatan spiritual yang aktif. Pusat dari proses ini adalah *qalb* (hati), yang dalam epistemologi Islam bukanlah sekadar organ emosi, melainkan fakultas pemahaman dan persepsi spiritual yang paling utama. Al-Qur'an secara eksplisit mengaitkan pemahaman sejati dengan fungsi hati: "*Maka tidakkah mereka berjalan di muka bumi, lalu mereka mempunyai hati yang dengan itu mereka dapat memahami atau mempunyai telinga yang dengan itu mereka dapat mendengar? Karena sesungguhnya bukanlah mata itu yang buta, tetapi yang buta, ialah hati yang di dalam dada*"¹⁹⁶⁸. Hati yang telah dibersihkan dari "penyakit" spiritual seperti kesombongan, iri hati, dan cinta dunia, menjadi lebih reseptif terhadap kebenaran¹⁹⁶⁹.

Dengan demikian, inkubasi Islami adalah proses pemurnian wadah kognitif (*qalb*) untuk menerima pencerahan.

3. Tahap Iluminasi (Illumination): Momen "Aha!" sebagai *Ilham* dan *Firasah*

Iluminasi adalah momen "Eureka!" atau "Aha!" yang dideskripsikan Wallas, di mana solusi atau wawasan baru muncul secara tiba-tiba ke dalam kesadaran¹⁹⁷⁰. Momen ini seringkali terasa seperti kilasan intuitif yang datang entah dari mana.

Tradisi Islam memiliki konsep yang lebih bernuansa untuk fenomena ini, yaitu *ilham* (inspirasi Ilahi) dan *firasah* (intuisi tajam yang dibimbing Tuhan). Berbeda dengan intuisi sekuler yang dipandang sebagai produk pemrosesan bawah sadar, *ilham* diyakini sebagai sebuah pengetahuan yang "dihembuskan" oleh Allah secara langsung ke dalam hati seorang hamba yang saleh dan telah mempersiapkan dirinya melalui tahap-tahap sebelumnya¹⁹⁷¹. Ini bukanlah wahyu kenabian (*wahy*), melainkan sebuah bentuk bimbingan khusus yang dapat diakses oleh orang-orang beriman. Nabi Muhammad bersabda, "Sesungguhnya pada umat-umat sebelum kalian terdapat *muhaddathun* (orang-orang yang diberi ilham), dan jika ada satu orang saja di antara umatku, maka dialah Umar"¹⁹⁷². *Firasah*, di sisi lain, adalah kemampuan untuk "melihat" kebenaran suatu perkara melampaui penampilan luarnya, sebuah karunia yang lahir dari kedekatan dengan Allah. Oleh karena itu, momen Iluminasi dalam kerangka Islam bukanlah kejadian kognitif yang acak, melainkan sebuah anugerah (*fadl*) yang merupakan buah dari sinergi antara usaha intelektual dan kesucian spiritual.

4. Tahap Verifikasi (Verification): Uji Validitas dalam Bingkai Syariah dan Akhlak

Tahap terakhir Wallas, Verifikasi, melibatkan pengujian solusi yang muncul saat Iluminasi. Solusi tersebut diuji secara logis, dievaluasi secara kritis, dan divalidasi secara empiris untuk memastikan kebenaran dan kepraktisannya¹⁹⁷³.

Islam juga menekankan verifikasi yang ketat. Namun, proses ini berjalan dalam dua aras (tingkat) yang paralel. Aras pertama adalah validasi rasional dan empiris, yang sejalan dengan metodologi ilmiah. Sebuah gagasan harus koheren secara logis dan, jika memungkinkan, terbukti secara faktual. Aras kedua, yang menjadi pembeda fundamental, adalah verifikasi syar'i dan akhlaki. Solusi atau ide, sebrilian apapun secara teknis, harus diuji kesesuaiannya dengan prinsip-prinsip fundamental Al-Qur'an, As-Sunnah, dan tujuan luhur syariah (*maqāshid al-sharī'ah*)¹⁹⁷⁴. Sebuah inovasi dalam bidang keuangan, misalnya, akan diverifikasi tidak hanya berdasarkan profitabilitasnya, tetapi juga apakah ia bebas dari unsur riba, spekulasi (*gharar*), dan ketidakadilan. Dengan demikian, verifikasi dalam Islam adalah sebuah proses yang memastikan bahwa produk pemikiran tidak hanya "benar" secara intelektual, tetapi juga "baik" dan "adil" secara etis dan spiritual.

Dialog antara model empat tahap Wallas dan kerangka berpikir Islam mengungkapkan sebuah hubungan yang bersifat komplementer dan memperkaya. Psikologi kognitif modern menyediakan deskripsi yang akurat mengenai "bagaimana" proses berpikir berjalan secara mekanistik, sementara perspektif Islam

memberikan jawaban mengenai "mengapa" dan "untuk apa" proses itu dilakukan, seraya menambahkan dimensi-dimensi krusial yang sering terabaikan. Kerangka Islam mentransformasi proses berpikir dari sekadar aktivitas mental menjadi sebuah ibadah intelektual-spiritual.

Sintesis ini menghasilkan apa yang dapat disebut sebagai model kognisi teo-antropologis: sebuah model yang mengakui aspek manusiawi (*anthropo*) dari kognisi dengan segala mekanisme psikologisnya namun secara sadar menambatkannya pada realitas teologis (*theo*) yang transenden. Dalam model ini, akal tidak diberhalakan, tetapi difungsikan sebagai anugerah untuk memahami tanda-tanda Tuhan. Hati bukanlah residu emosional, melainkan pusat persepsi spiritual. Dan hasil pemikiran tidak hanya divalidasi oleh logika dan data, tetapi juga oleh keselarasan dengan etika Ilahi. Model terintegrasi ini tidak hanya menawarkan pemahaman yang lebih holistik tentang kesadaran manusia, tetapi juga menyediakan sebuah paradigma yang kuat untuk menghadapi tantangan-tantangan kompleks di dunia modern, di mana solusi teknis seringkali terbukti gagal karena tercerabut dari fondasi moral dan spiritualnya¹⁹⁷⁵.

Proses Analisis, Sintesis, dan Evaluasi dalam Bingkai Qur'ani

Dalam panorama pemikiran ilmiah kontemporer, proses kognitif tingkat tinggi analisis, sintesis, dan evaluasi diakui sebagai fondasi bagi setiap pencapaian intelektual yang signifikan. Ketiga pilar ini, yang sering kali dipandang sebagai produk tradisi pencerahan Barat,

sesungguhnya memiliki akar metodologis dan filosofis yang mendalam dalam kerangka epistemologi Islam. Al-Qur'an, sebagai sumber primer wahyu, tidak hanya menyajikan doktrin teologis, tetapi secara konsisten mengartikulasikan sebuah paradigma untuk memperoleh pengetahuan yang kokoh dan bermakna (ilm al-yaqīn)¹⁹⁷⁶. Paradigma ini secara inheren mendorong dekonstruksi analitis terhadap fenomena, rekonstruksi sintetis dalam kerangka tauhid, dan penilaian evaluatif yang berorientasi pada kemaslahatan. Dengan demikian, Al-Qur'an dapat dipahami sebagai sebuah teks yang tidak hanya menuntut keimanan, tetapi juga memfasilitasi sebuah perjalanan intelektual-spiritual yang sistematis untuk memahami realitas dalam totalitasnya.

Proses analisis, atau *tahlīl*, dalam bingkai Qur'ani merupakan sebuah undangan terbuka untuk melakukan dekonstruksi intelektual terhadap entitas alam semesta (āfāq) dan diri manusia (anfus)¹⁹⁷⁷. Al-Qur'an sarat dengan perintah imperatif yang mendorong observasi empiris dan refleksi kritis, seperti *unẓur* (lihatlah/amatilah), *afalā yatafakkarūn* (maka apakah mereka tidak memikirkan), dan *la'allakum ta'qilūn* (agar kamu menggunakan akalmu). Perintah untuk merenungkan penciptaan unta, ketinggian langit, hamparan gunung, dan bentangan bumi dalam Surah Al-Ghashiyah¹⁹⁷⁸ bukanlah sekadar retorika puitis, melainkan sebuah instruksi metodologis untuk melakukan investigasi fenomenologis. Proses ini mengharuskan seorang pemikir untuk mengurai sebuah sistem yang kompleks menjadi komponen-komponen dasarnya, mengidentifikasi pola-pola kausalitas, dan menemukan keteraturan

(*sunnatullāh*) yang mendasarinya. Ini adalah bentuk *inquiry* yang melampaui pengamatan pasif; ia adalah sebuah *tadabbur* (kontemplasi mendalam) yang bertujuan mengungkap "bagaimana" sebuah fenomena beroperasi sebagai gerbang untuk memahami "mengapa" ia ada. Filosof dan ilmuwan Muslim historis, dari Ibnu al-Haytham dalam optik hingga Ibnu Khaldun dalam sosiologi, mempraktikkan bentuk analisis ini sebuah proses yang memandang alam sebagai teks terbuka yang penuh dengan tanda-tanda (*āyāt*) dari Sang Pencipta, yang menanti untuk dibaca dan diinterpretasikan melalui akal dan indra¹⁹⁷⁹.

Setelah dekonstruksi analitis, langkah selanjutnya adalah *tarkīb* atau sintesis, yakni proses mengintegrasikan kembali temuan-temuan parsial ke dalam sebuah kerangka konseptual yang utuh dan koheren. Jika dalam paradigma sekuler modern sintesis sering kali berhenti pada perumusan teori-teori lokal yang terfragmentasi, maka dalam epistemologi Islam, prinsip pemersatu yang fundamental adalah *Tawhid*¹⁹⁸⁰. Konsep Keesaan Absolut Tuhan ini berfungsi sebagai matriks epistemologis yang menyatukan beragam domain pengetahuan wahyu (*naql*), akal (*'aql*), dan alam semesta (*kawn*) menjadi sebuah kesatuan organik. *Tawhid* menolak dikotomi Cartesian antara materi dan ruh, atau pemisahan Kantian antara fenomena dan noumena. Sebaliknya, ia menegaskan bahwa hukum-hukum fisika yang ditemukan melalui analisis empiris, keindahan matematis dalam struktur alam, dan prinsip-prinsip etika yang diwahyukan, semuanya adalah manifestasi dari Atribut Ilahi yang sama: *Al-'Alīm* (Yang Maha Mengetahui), *Al-Hakīm* (Yang Maha

Bijaksana), dan *Al-Ṣāni'* (Sang Maha Pembuat)¹⁹⁸¹. Dengan demikian, seorang fisikawan Muslim tidak hanya melihat persamaan $E=mc^2$ sebagai formula matematis, tetapi juga sebagai refleksi dari kekuasaan (qudrah) dan keteraturan (niẓām) Tuhan. Sintesis Tawhidik ini secara metodologis mencegah alienasi intelektual dan spiritual, serta mengarahkan pemahaman holistik di mana sains menjadi sebuah jalan untuk menyaksikan keagungan Tuhan, dan iman memberikan makna yang lebih dalam pada penemuan ilmiah¹⁹⁸².

Tahap kulminasi dari proses berpikir tingkat tinggi adalah evaluasi, atau *taqwīm*, yang melibatkan penilaian kritis terhadap sebuah ide, teori, atau aplikasi teknologi berdasarkan serangkaian kriteria nilai. Dalam kerangka Qur'ani, validitas sebuah pengetahuan tidak hanya diukur dari koherensi logis atau korespondensi empirisnya, tetapi juga dari implikasi aksiologisnya. Kriteria evaluasi tertinggi bersumber dari Al-Qur'an dan As-Sunnah, yang diartikulasikan secara sistematis dalam kerangka *Maqāṣid al-Sharī'ah* (tujuan-tujuan luhur syariat Islam)¹⁹⁸³. Kerangka etika ini, yang dirumuskan secara klasik oleh pemikir seperti Imam al-Juwayni dan Al-Shatibi, menetapkan bahwa setiap aktivitas intelektual dan produknya harus dievaluasi berdasarkan kemampuannya untuk melindungi dan memelihara lima nilai universal esensial (*al-ḍarūriyyāt al-khamsah*): agama (ḥifẓ al-dīn), jiwa (ḥifẓ al-nafs), akal (ḥifẓ al-'aql), keturunan (ḥifẓ al-nasl), dan harta (ḥifẓ al-māl)¹⁹⁸⁴. Sebagai contoh, pengembangan teknologi kecerdasan buatan (AI) atau rekayasa genetika, setelah melalui analisis dan sintesis, akan

dievaluasi melalui lensa *Maqāṣid*. Apakah teknologi ini mengancam martabat manusia (ḥifẓ al-nafs)? Apakah ia berpotensi merusak struktur keluarga (ḥifẓ al-nasl)? Apakah ia mempromosikan keadilan ekonomi (ḥifẓ al-māl)? Dengan demikian, proses *taqwīm* ini berfungsi sebagai kompas moral yang memastikan bahwa kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi tidak berjalan dalam ruang hampa nilai, melainkan senantiasa diarahkan untuk mewujudkan kemaslahatan (maṣlaḥah) dan mencegah kerusakan (mafsadah) bagi kemanusiaan secara keseluruhan¹⁹⁸⁵.

Proses analisis, sintesis, dan evaluasi dalam bingkai Qur'ani membentuk sebuah siklus epistemologis yang dinamis, integral, dan berorientasi pada tujuan. Ia dimulai dengan *tahlīl* yang didasari oleh perintah untuk melakukan observasi dan refleksi kritis terhadap ciptaan. Kemudian, ia berlanjut ke tahap *tarkīb*, di mana berbagai kepingan pengetahuan dianyam menjadi satu permadani pemahaman yang utuh di bawah prinsip *Tawhīd*. Akhirnya, proses ini dimahkotai dengan *taqwīm*, sebuah penilaian etis yang berlandaskan *Maqāṣid al-Sharī'ah* untuk memastikan bahwa ilmu pengetahuan selaras dengan nilai-nilai kemanusiaan yang luhur. Paradigma ini mentransformasikan pencarian ilmu dari sekadar aktivitas intelektual menjadi sebuah bentuk ibadah ('ibādah) dan kesaksian atas kebenaran Ilahi. Dengan demikian, kerangka Qur'ani menawarkan sebuah model epistemologi yang tidak hanya relevan secara historis, tetapi juga sangat dibutuhkan di era modern untuk menyembuhkan fragmentasi pengetahuan dan mengembalikan

ilmu pada fitrahnya sebagai jalan menuju kearifan dan kebahagiaan sejati (falāḥ).

Pendekatan Ijtihad: Manifestasi Puncak Berpikir Kritis dan *Problem Solving*

Tradisi intelektual Islam secara fundamental dibangun di atas fondasi wahyu yang termaktub dalam Al-Qur'an dan As-Sunnah. Namun, sifat teks yang terbatas dalam jumlah berhadapan dengan kompleksitas problematika kehidupan manusia yang tak terbatas. Kesenjangan inilah yang memicu lahirnya salah satu konsep paling dinamis dan krusial dalam yurisprudensi Islam (*fiqh*), yakni ijtihad. Jika berpikir kritis didefinisikan sebagai analisis objektif terhadap fakta untuk membentuk sebuah penilaian, dan *problem solving* sebagai proses menemukan solusi atas masalah-masalah spesifik, maka ijtihad adalah sintesis keduanya dalam sebuah kerangka kerja teologis yang sakral. Ijtihad secara terminologis adalah pengerahan segenap kemampuan intelektual seorang yuris-teolog (*mujtahid*) untuk menggali (istinbāt) hukum syariah dari sumber-sumbernya yang otentik mengenai persoalan yang tidak memiliki dalil tekstual yang eksplisit (*qaṭ'ī al-dalālah*).¹⁹⁸⁶ Proses ini lebih dari sekadar aplikasi hukum; ia adalah sebuah perjalanan intelektual yang merefleksikan tahapan-tahapan kognitif yang paling canggih, menjadikannya sebuah model pemecahan masalah yang holistik.

Secara metodologis, proses ijtihad dapat dipetakan ke dalam beberapa fase kognitif yang terstruktur, paralel dengan model-model pemecahan masalah modern. Tahap pertama adalah analisis

ekstensif dan verifikasi data, yang setara dengan fase *preparation* dalam psikologi kognitif. Seorang *mujtahid* tidak memulai dengan opini, melainkan dengan dekonstruksi masalah dan kompilasi data secara komprehensif. Ia mengumpulkan seluruh teks Al-Qur'an dan Hadis yang relevan, melakukan kritik sanad dan matan untuk memverifikasi otentisitas dan validitasnya, serta menyelami konteks historis penurunan wahyu (*asbāb al-nuzūl*) atau kemunculan hadis (*asbāb al-wurūd*).¹⁹⁸⁷ Analisis linguistik yang cermat terhadap teks, memahami makna harfiah (*manṭūq*) dan makna tersirat (*mafḥūm*), menjadi prasyarat mutlak. Di sisi lain, ia juga dituntut untuk memahami hakikat masalah kontemporer yang dihadapi secara mendalam (*taḥqīq al-manāṭ*), memastikan diagnosis masalah akurat sebelum mencari solusinya. Ini adalah fondasi empiris dan tekstual yang kokoh, di mana objektivitas dan ketelitian menjadi tolok ukur utama.

Tahap selanjutnya adalah sintesis kreatif dan penalaran yurisprudensial, sebuah fase yang mencerminkan proses *incubation* dan *illumination*. Di sinilah perangkat metodologis yang terkodifikasi dalam Ilmu Uṣūl al-Fiqh memainkan perannya sebagai pisau bedah analisis. Seorang *mujtahid* menggunakan penalaran analogis (*qiyās*) untuk memperluas cakupan hukum dari kasus yang ada dalam teks (*aṣl*) ke kasus baru (*far'*) berdasarkan kesamaan kausa hukum yang efektif (*'illah*).¹⁹⁸⁸ Ketika analogi yang ketat dirasa menghasilkan putusan yang kaku atau tidak adil, ia dapat beralih ke *istiḥsān* (preferensi yuridis), memilih solusi alternatif yang dianggap lebih baik dan lebih sesuai dengan semangat keadilan

Islam. Lebih jauh lagi, dalam persoalan yang menyangkut kepentingan kolektif, ia dapat menerapkan prinsip *maṣlaḥah mursalah* (pertimbangan kemaslahatan umum yang tidak diatur secara spesifik oleh teks), dengan syarat kemaslahatan tersebut selaras dengan objektif-objektif universal syariah (*maqāṣid al-sharī'ah*).¹⁹⁸⁹ Proses ini bukanlah penemuan hukum secara pasif, melainkan sebuah konstruksi intelektual yang kreatif, di mana sang *mujtahid* membangun jembatan konseptual antara prinsip universal wahyu dengan realitas partikular yang terus berubah.

Fase terakhir adalah evaluasi, verifikasi, dan formulasi hukum, yang merupakan puncak dari penalaran kritis. Setelah melalui proses analisis dan sintesis, *mujtahid* merumuskan suatu hipotesis hukum dalam bentuk opini (*ra'y*) atau fatwa. Namun, rumusan ini tidak bersifat final sebelum melalui proses verifikasi akhir terhadap parameter tertinggi dalam filsafat hukum Islam, yaitu *Maqāṣid al-Sharī'ah* perlindungan terhadap agama (*al-dīn*), jiwa (*al-nafs*), akal (*al-'aql*), keturunan (*al-nasl*), dan harta (*al-māl*).¹⁹⁹⁰ Setiap hasil ijtihad harus diuji: apakah ia memelihara dan mempromosikan kelima nilai universal ini? Proses evaluatif ini memastikan bahwa produk ijtihad tidak hanya koheren secara logis dan metodologis, tetapi juga konsisten secara teologis dan etis dengan tujuan utama diturunkannya syariah. Dengan demikian, hasil ijtihad bukanlah sekadar produk nalar murni, melainkan nalar yang dibimbing wahyu dan diorientasikan pada kemaslahatan.

Legitimasi teologis untuk proses intelektual yang begitu menuntut ini berakar kuat dalam sumber primer Islam. Al-Qur'an

sendiri berulang kali mendorong proses berpikir, refleksi (*tafakkur*), dan pemahaman mendalam (*tadabbur*), seperti dalam firman-Nya, "Maka apakah mereka tidak merenungkan Al-Qur'an?" (QS. An-Nisa'¹⁹⁹¹: 82).¹⁹⁹² Legitimasi yang paling eksplisit datang dari Hadis masyhur tentang pengutusan Mu'adz bin Jabal ke Yaman. Ketika ditanya oleh Rasulullah SAW tentang bagaimana ia akan memutuskan perkara, Mu'adz menjawab bahwa ia akan merujuk pada Kitabullah, lalu Sunnah Rasulullah, dan jika tidak ditemukan, ia akan berijtihad dengan akalunya (*ajtahidu ra'yī*). Jawaban ini tidak hanya diterima, tetapi juga dipuji oleh Rasulullah SAW, yang memberinya afirmasi profetik.¹⁹⁹³ Hadis ini menjadi piagam teologis bagi otoritas akal dalam kerangka yurisprudensi Islam, mengukuhkan ijtihad sebagai mekanisme yang sah dan bahkan dianjurkan untuk memastikan relevansi ajaran Islam di setiap ruang dan waktu.

Ijtihad adalah jauh lebih dari sekadar perangkat teknis hukum. Ia merupakan sebuah paradigma epistemologis yang mengintegrasikan secara harmonis antara ketaatan pada teks suci dan pengerahan nalar kritis. Ia adalah antitesis dari pemikiran beku (*jumūd*) dan taklid buta (*taqlīd a'mā*), sekaligus menjadi bukti paling kuat bahwa tradisi Islam tidak hanya mengizinkan, tetapi menempatkan aktivitas berpikir kritis, analitis, dan pemecahan masalah pada hierarki tertinggi dalam pencapaian intelektual manusia. Dalam menghadapi tantangan-tantangan kontemporer yang semakin kompleks mulai dari bioetika, keuangan digital, hingga krisis ekologis revitalisasi semangat dan metodologi ijtihad

menjadi sebuah keniscayaan, bukan hanya untuk menjaga relevansi hukum Islam, tetapi juga untuk menunjukkan kontribusi peradaban Islam dalam merumuskan solusi yang adil dan maslahat bagi kemanusiaan universal.

Dialog Akal dan Wahyu dalam Paradigma Berpikir dan Pemecahan Masalah Islam

Dalam lanskap pemikiran kontemporer, diskursus mengenai proses berpikir dan pemecahan masalah seringkali tereduksi menjadi sekadar aktivitas kognitif-mekanistik yang terisolasi dari dimensi spiritual dan etis. Namun, tradisi intelektual Islam menyajikan sebuah paradigma yang secara fundamental berbeda dan lebih holistik. Proses berpikir dalam Islam bukanlah entitas yang berdiri sendiri, melainkan sebuah ekosistem epistemologis yang kompleks dan dinamis, di mana akal (al-'aql) dan wahyu (al-wahy) tidak berada dalam posisi antagonistik, melainkan terlibat dalam sebuah dialog yang produktif dan saling mencerahkan¹⁹⁹⁴. Paradigma ini memandang bahwa aktivitas intelektual yang sejati adalah sebuah perjalanan menuju kebenaran (al-haqq) yang memadukan rigoritas analisis logis dengan kedalaman kontemplasi spiritual.

Fondasi utama dari paradigma pemikiran Islam adalah pengakuan terhadap dua sumber pengetahuan yang komplementer: wahyu sebagai sumber primer yang bersifat transendental, dan akal sebagai fakultas kritis yang dianugerahkan Tuhan untuk memahami realitas. Al-Qur'an secara konsisten

mendorong penggunaan akal melalui berbagai terminologi seperti tafakkur (refleksi), tadabbur (kontemplasi mendalam), ta'addul (pemahaman rasional), dan nazar (observasi analitis)¹⁹⁹⁵. Akal dalam konsepsi Islam bukanlah sekadar rasio instrumental yang kering, melainkan lathifah rabbaniyyah (percikan cahaya ketuhanan) yang memiliki kapasitas untuk menangkap isyarat-isyarat (ayat) Tuhan, baik yang tersurat dalam kitab suci (ayat qauliyah) maupun yang terhampar di alam semesta (ayat kauniyah). Namun, potensi akal ini tidak dibiarkan tanpa pemandu. Di sinilah wahyu memainkan perannya sebagai hidayah (petunjuk) dan furqan (pembeda antara hak dan batil), yang menyediakan kerangka aksiologis dan metafisik agar olah pikir manusia tidak terjerumus ke dalam relativisme atau nihilisme¹⁹⁹⁶.

Hubungan keduanya dapat diibaratkan sebagai cahaya dan mata. Akal adalah mata yang sehat, namun ia tidak dapat melihat dalam kegelapan total. Wahyu adalah cahaya yang menerangi objek, memungkinkan mata untuk melihat dengan jelas, akurat, dan dalam perspektif yang benar. Interaksi dinamis inilah yang melahirkan apa yang disebut sebagai al-'aql al-mustanir bi nur al-wahy akal yang tercerahkan oleh cahaya wahyu¹⁹⁹⁷. Dalam kerangka ini, pemecahan masalah tidak hanya bertujuan untuk mencari solusi yang efisien, tetapi juga solusi yang selaras dengan tujuan-tujuan luhur syariah (Maqasid al-Shari'ah), yaitu pemeliharaan iman, jiwa, akal, keturunan, dan harta. Dengan demikian, setiap proses berpikir secara inheren terikat pada sebuah matriks etis-spiritual yang agung.

Jika kita meminjam terminologi psikologi kognitif modern, tahapan-tahapan fundamental dalam pemecahan masalah seperti analisis, sintesis, dan evaluasi ternyata telah tertanam secara implisit maupun eksplisit dalam metodologi berpikir yang diajarkan Al-Qur'an.

- Tahap Analisis (Tahlil): Proses ini, yang melibatkan pemecahan masalah kompleks menjadi komponen-komponen yang lebih kecil, beresonansi kuat dengan perintah tadabbur dalam Al-Qur'an. Tadabbur adalah proses mengurai ayat-ayat atau fenomena alam secara mendalam, menggali lapis-lapis maknanya, dan memperhatikan detail-detailnya untuk memahami struktur dan pesan yang terkandung di dalamnya¹⁹⁹⁸. Ini adalah fase pengumpulan dan verifikasi data secara kritis, di mana seorang pemikir Muslim dituntut untuk menjadi seorang pengamat yang cermat terhadap realitas empiris dan teks suci.
- Tahap Sintesis (Tarkib): Setelah analisis, proses berlanjut ke sintesis, yaitu merangkaikan kembali berbagai elemen pengetahuan untuk membentuk sebuah pemahaman baru yang koheren. Dalam terminologi Islam, ini sejajar dengan tafakkur, sebuah aktivitas kontemplatif yang menghubungkan berbagai ayat (tanda) untuk menangkap gambaran besar, yaitu keesaan dan kebijaksanaan Sang Pencipta (Tawhid). Sintesis dalam kerangka Islam melampaui sekadar penggabungan data; ia adalah upaya menemukan pola-pola ilahiah (sunnatullah) yang

mengatur kosmos dan kehidupan sosial, lalu merumuskan prinsip-prinsip universal dari partikularitas fenomena¹⁹⁹⁹.

- Tahap Evaluasi (Taqwim): Puncak dari proses kognitif adalah evaluasi, di mana sebuah hipotesis atau solusi diuji kelayakannya. Dalam Islam, kriteria evaluasi bersifat ganda. Pertama, ia harus lolos uji validitas rasional dan empiris. Kedua, dan ini yang paling krusial, ia harus lolos uji validitas etis-spiritual berdasarkan parameter wahyu. Di sinilah peran qalb (hati) sebagai organ persepsi spiritual (bashirah) menjadi sentral. Hati yang bersih, sebagaimana diisyaratkan dalam Hadis, berfungsi sebagai kompas moral yang mampu memberikan intuisi mengenai kebenaran dan kebaikan sebuah solusi, melengkapi justifikasi rasional dari akal²⁰⁰⁰. Dengan demikian, solusi yang dihasilkan tidak hanya "benar" secara logis, tetapi juga "baik" secara moral.

Institusi ijtihad berdiri sebagai monumen agung yang menjadi bukti empiris-historis dari kapasitas luar biasa paradigma berpikir Islam dalam pemecahan masalah. Ijtihad, yang secara etimologis berarti "pengerahan segenap kemampuan intelektual," adalah sebuah metodologi sistematis untuk menurunkan hukum atau solusi atas permasalahan-permasalahan baru (nawazil) yang tidak diatur secara eksplisit dalam Al-Qur'an dan Sunnah²⁰⁰¹. Proses ini merupakan aplikasi sempurna dari dialektika akal dan wahyu. Seorang mujtahid memulai dengan analisis mendalam terhadap teks-teks primer (analisis), kemudian menggunakan perangkat-perangkat metodologis seperti qiyas (penalaran analogis) untuk

menghubungkan kasus baru dengan kasus yang sudah ada hukumnya (sintesis), dan akhirnya mengevaluasi kesahihan solusi tersebut berdasarkan prinsip-prinsip universal Maqasid al-Shari'ah (evaluasi)²⁰⁰².

Keberadaan perangkat seperti istihsan (preferensi yuridis untuk kebaikan) dan maslahah mursalah (pertimbangan kemaslahatan umum) menunjukkan fleksibilitas dan orientasi etis yang mendalam dari sistem ini. Ijtihad membuktikan bahwa syariah Islam bukanlah sebuah kode hukum yang statis dan beku, melainkan sebuah kerangka hukum-etis yang hidup, mampu beradaptasi, dan relevan untuk setiap ruang dan waktu. Ia adalah puncak dari proses pemecahan masalah yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga bijaksana secara spiritual.

Memahami kekayaan paradigma berpikir dan pemecahan masalah dalam Islam adalah satu hal; merevitalisasinya dalam konteks modernitas yang sarat dengan fragmentasi pengetahuan dan krisis makna adalah tantangan yang jauh lebih besar. Dunia kontemporer, dengan segala kompleksitasnya mulai dari krisis ekologi, disrupsi teknologi, hingga isu keadilan sosial menuntut solusi yang tidak hanya teknokratis, tetapi juga berakar pada kearifan yang mendalam. Kerangka kerja Islam, dengan sintesis uniknya antara aql dan wahy, menawarkan sebuah alternatif yang menjanjikan.

Revitalisasi ini meniscayakan lahirnya kembali para pemikir yang mampu berpikir setajam logika dan sedalam zikir; yang mampu menganalisis data empiris dengan ketelitian seorang ilmuwan,

seraya melakukan tadabbur atas ayat-ayat Tuhan dengan kekhusyukan seorang arif. Ini adalah panggilan untuk mengaktualisasikan kembali peran umat sebagai syuhada' 'ala al-nas (saksi bagi seluruh umat manusia)²⁰⁰³, yaitu saksi peradaban yang mencerahkan, yang menyelesaikan masalah dunia dengan berpijak pada nilai-nilai langit. Pada akhirnya, inilah esensi dari menjadi seorang insan kamil: seorang hamba yang berpikir dengan akalunya dan berzikir dengan hatinya, menyatukan ilmu dan iman dalam satu tarikan napas peradaban.

Kreativitas dan Pengembangan Berpikir Kreatif dalam Perspektif Islam

Kreativitas kini dipandang sebagai salah satu kompetensi fundamental abad ke-21, menjadi daya dorong inovasi dan pemecahan masalah dalam lanskap global yang dinamis. Dalam diskursus pendidikan modern, pengembangan berpikir kreatif menjadi tujuan utama kurikulum di berbagai negara. Namun, bagi peradaban Islam, konsep kreativitas bukanlah hal baru; ia berakar kuat dalam fondasi teologis dan epistemologisnya. Islam tidak hanya mengakui, tetapi juga mendorong daya cipta manusia sebagai manifestasi dari perannya selaku *khalifah fī al-ardh* (wakil Tuhan di muka bumi).

Dalam diskursus global kontemporer, kreativitas telah bertransformasi dari sekadar atribut seni menjadi imperatif strategis yang menopang inovasi, kemajuan ekonomi, dan pemecahan masalah kompleks²⁰⁰⁴. Institusi pendidikan di seluruh

dunia berlomba-lomba mereformulasi kurikulum untuk menanamkan kompetensi berpikir kreatif sebagai bekal fundamental bagi generasi mendatang dalam menghadapi lanskap peradaban yang penuh ketidakpastian. Namun, jika ditelusuri lebih dalam ke khazanah intelektual Islam, gagasan tentang kreativitas bukanlah sebuah konsep yang baru diimpor. Ia merupakan suatu fitrah yang bersemayam dalam esensi kemanusiaan, yang secara teologis dilegitimasi oleh Al-Quran melalui mandat manusia sebagai *khalīfah fī al-ardh* (wakil Tuhan di muka bumi)²⁰⁰⁵. Peran ini secara inheren menuntut kapasitas untuk mengelola, memakmurkan, dan memperindah bumi, sebuah tugas yang mustahil diemban tanpa daya cipta dan inovasi. Oleh karena itu, pengembangan berpikir kreatif dalam Islam bukanlah tujuan sekuler yang terpisah, melainkan sebuah proses spiritual yang menyatukan potensi akal (*'aql*), hati (*qalb*), dan indra untuk merealisasikan potensi kemanusiaan tertinggi dalam kerangka pengabdian kepada Sang Pencipta. Tulisan ini bertujuan untuk melakukan dekonstruksi dan rekonstruksi makna kreativitas dalam paradigma Islam, mengeksplorasi mekanisme spiritual-kognitif yang melahirkannya, dan merumuskan prinsip-prinsip pedagogis untuk menumbuhkannya secara komprehensif.

Sebuah kesalahpahaman yang sering muncul dalam pemikiran Islam populer adalah kerancuan antara kreativitas ilahiah dan kreativitas insaniah. Sifat *Al-Khāliq* (Maha Pencipta) adalah atribut eksklusif Allah SWT, yang merujuk pada penciptaan *ex nihilo* mencipta dari ketiadaan absolut²⁰⁰⁶. Manusia, dalam kapasitasnya

sebagai makhluk, tidak memiliki daya untuk melakukan *al-khalq* dalam pengertian primordial ini. Namun, Islam memperkenalkan konsep *al-ibdā'*, yang dapat diterjemahkan sebagai inovasi, daya cipta, atau kreativitas derivatif. Kreativitas manusia beroperasi dalam koridor *sunnatullāh* (hukum-hukum alam yang telah ditetapkan Tuhan). Ia bersifat re-kombinatorial, transformatif, dan adaptif; yaitu kemampuan untuk menyusun, memodifikasi, dan menemukan pola-pola baru dari materi dan pengetahuan yang telah Allah sediakan di alam semesta²⁰⁰⁷.

Pada hakikatnya, mandat kekhalifahan adalah sebuah lisensi ilahiah untuk berkreasi. Manusia ditugaskan bukan untuk menjadi penjaga pasif, melainkan pengelola aktif yang dituntut untuk melakukan *ijtihād* pengerahan segenap kemampuan intelektual untuk menemukan solusi baru terhadap tantangan zaman, baik dalam ranah fikih, sains, teknologi, maupun seni. Dengan demikian, kreativitas dalam perspektif Islam adalah sebuah tindakan yang sarat dengan muatan teologis: ia adalah respons aktif seorang hamba terhadap karunia akal dan sumber daya alam yang telah dianugerahkan Tuhan. Setiap inovasi yang membawa kemaslahatan (*maslahah 'ammah*), memecahkan masalah kemanusiaan, dan memperindah kehidupan tanpa melanggar batas-batas syariat (*hudūdullāh*) dapat dipandang sebagai se bentuk ibadah dan perwujudan rasa syukur²⁰⁰⁸.

Jika *al-ibdā'* adalah buahnya, maka *tadabbur* dan *tafakkur* adalah akarnya. Al-Quran secara konsisten mendorong manusia untuk mengaktifkan dua fakultas ini sebagai gerbang menuju

pengetahuan sejati dan inspirasi. *Tafakkur* adalah proses kontemplasi intelektual terhadap *āyāt kauniyyah* tanda-tanda kebesaran Allah yang terhampar di alam semesta. Ini adalah undangan terbuka untuk meneliti keteraturan kosmos, kompleksitas makhluk hidup, dan presisi hukum-hukum fisika. Dari proses *tafakkur* inilah lahir penemuan-penemuan ilmiah, inovasi teknologi, dan apresiasi estetis terhadap alam. Sejarah emas peradaban Islam menunjukkan bagaimana para ilmuwan seperti Ibnu al-Haytham, Al-Khawarizmi, dan Al-Zahrawi melakukan *tafakkur* mendalam terhadap fenomena alam, yang kemudian melahirkan terobosan-terobosan kreatif di bidang optik, aljabar, dan kedokteran²⁰⁰⁹.

Sementara itu, *tadabbur* adalah proses refleksi yang lebih mendalam dan spiritual terhadap *āyāt qauliyyah* firman Allah dalam Al-Quran. *Tadabbur* bukan sekadar membaca atau menghafal, melainkan menyelami makna, menginternalisasi pesan, dan mencari relevansinya dengan konteks kehidupan personal dan sosial²⁰¹⁰. Proses ini mengasah kecerdasan emosional dan spiritual, memberikan kerangka etis, dan melahirkan kreativitas dalam ranah sosial, hukum, dan kemanusiaan. Ketika *tafakkur* melahirkan inovasi "apa" dan "bagaimana" (*know-what* dan *know-how*), *tadabbur* memberikan kompas "mengapa" (*know-why*), memastikan bahwa setiap daya cipta manusia selaras dengan tujuan luhur penciptaan (*maqāshid al-sharī'ah*). Sinergi antara kontemplasi alam (*tafakkur*) dan perenungan wahyu (*tadabbur*) inilah yang membentuk ekosistem ideal bagi lahirnya kreativitas yang holistik: inovatif

secara teknis, namun tetap bertanggung jawab secara etis dan spiritual, sebagaimana diisyaratkan dalam firman-Nya bagi *ulul albab* (orang-orang yang berakal)²⁰¹¹.

Transformasi dari pemahaman teoritis menuju praktik pedagogis menuntut pergeseran paradigma dalam pendidikan Islam. Dari sekadar transfer pengetahuan (*ta'lim*) menuju pembinaan manusia seutuhnya (*tarbiyah* dan *ta'dīb*), yang menempatkan pengembangan kreativitas sebagai salah satu pilarnya. Beberapa strategi pedagogis dapat diimplementasikan:

1. Kurikulum Berbasis Masalah dan Proyek (*Problem and Project-Based Learning*): Peserta didik tidak lagi menjadi penerima pasif informasi. Mereka dihadapkan pada masalah-masalah riil di lingkungannya baik isu lingkungan, sosial, maupun teknologi dan ditantang untuk merancang solusi inovatif. Pendekatan ini secara langsung menyimulasikan peran *khalifah* yang bertugas mencari solusi untuk kemaslahatan umat²⁰¹².
2. Integrasi Sains dan Wahyu secara Otentik: Pembelajaran sains tidak berhenti pada rumus dan fakta, tetapi dilanjutkan dengan sesi *tafakkur* untuk merenungkan keagungan Sang Pencipta di balik fenomena alam. Sebaliknya, pembelajaran Al-Quran dan Hadis tidak hanya fokus pada aspek ritual, tetapi juga digali melalui sesi *tadabbur* untuk menemukan prinsip-prinsip universal yang dapat menginspirasi inovasi sosial dan etika teknologi.
3. Menciptakan Budaya "Aman untuk Gagal": Kreativitas inheren dengan proses coba-ralat (*trial and error*). Lingkungan belajar

harus menjadi ruang aman di mana kegagalan tidak dipandang sebagai aib, melainkan sebagai bagian tak terpisahkan dari proses *ijtihad* intelektual. Guru perlu menghargai proses berpikir dan keberanian mencoba, bukan hanya hasil akhir yang sempurna. Rasulullah SAW sendiri bersabda bahwa seorang mujtahid yang benar mendapat dua pahala, dan yang keliru pun tetap mendapat satu pahala, sebagai penghargaan atas usahanya²⁰¹³.

4. Guru sebagai *Murabbī* dan Fasilitator: Peran guru bergeser dari seorang diktator di depan kelas menjadi seorang *murabbī* (pembimbing holistik) dan fasilitator. Guru tidak memberikan semua jawaban, tetapi mengajukan pertanyaan-pertanyaan provokatif yang memantik rasa ingin tahu, mendorong pemikiran divergen, dan memfasilitasi kolaborasi antarpeserta didik untuk melahirkan karya-karya kreatif.

Kreativitas dalam perspektif Islam bukanlah sebuah entitas sekuler yang dipinjam dari Barat, melainkan sebuah potensi fitrah yang berakar pada jantung akidah Islam. Ia adalah manifestasi dari peran kekhalifahan yang menuntut pengelolaan bumi secara inovatif dan bertanggung jawab. Proses *tafakkur* terhadap alam dan *tadabbur* terhadap wahyu menjadi dua sayap yang memungkinkan daya cipta manusia terbang tinggi, mencapai keunggulan inovatif tanpa kehilangan pijakan etisnya. Dengan mengadopsi pendekatan pedagogis yang berpusat pada pemecahan masalah, integrasi ilmu, dan penghargaan terhadap proses, pendidikan Islam memiliki potensi luar biasa untuk melahirkan generasi baru yang tidak hanya

cerdas dan terampil, tetapi juga kreatif, berakhlak mulia, dan mampu menjadi solusi bagi peradaban sebuah perwujudan nyata dari visi Islam sebagai *rahmatan lil 'ālamīn*²⁰¹⁴.

Definisi Kreativitas dan Relevansinya dengan Pendidikan Islam

Secara umum, kreativitas didefinisikan sebagai kemampuan untuk menghasilkan sesuatu yang baru (novel) dan bermanfaat (berguna atau sesuai)²⁰¹⁵. Ini melibatkan proses kognitif seperti berpikir divergen menghasilkan banyak kemungkinan solusi dan berpikir konvergen mengevaluasi dan memilih solusi terbaik. Namun, dalam kerangka pandang dunia Islam (*Islamic worldview*), kreativitas memiliki dimensi yang lebih dalam. Ia berpusat pada konsep *Tawhid*, yakni pengesaan Allah SWT. Allah adalah Sang Pencipta Absolut, *Al-Khāliq*, Yang menciptakan dari ketiadaan (*creatio ex nihilo*). Manusia, sebagai makhluk, tidak menciptakan dari ketiadaan, melainkan melakukan *ibdā'*, yaitu mengolah, merangkai, dan membentuk ulang apa yang telah Allah ciptakan di alam semesta²⁰¹⁶. Dengan demikian, kreativitas manusia adalah sebuah bentuk partisipasi dalam simfoni penciptaan ilahi, sebuah respons imitatif terhadap sifat kreatif Tuhan.

Relevansi konsep ini bagi pendidikan Islam sangat signifikan. Pendidikan Islam (*tarbiyah Islāmiyah*) bertujuan membentuk insan kamil manusia paripurna yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara spiritual dan berakhlak mulia. Jika pendidikan hanya berfokus pada transmisi pengetahuan dan hafalan (rote learning), maka ia gagal mempersiapkan generasi yang

mampu merespons tantangan zaman dengan solusi inovatif yang berlandaskan nilai-nilai Islam. Al-Qur'an secara tegas menugaskan manusia sebagai *khalifah* untuk memakmurkan bumi²⁰¹⁷. Tugas memakmurkan ini secara inheren menuntut kreativitas: kemampuan mengelola sumber daya alam secara berkelanjutan, merancang sistem sosial yang adil, serta mengembangkan ilmu pengetahuan dan teknologi untuk kemaslahatan umat manusia. Oleh karena itu, mengintegrasikan pengembangan berpikir kreatif ke dalam pendidikan Islam bukan sekadar pilihan, melainkan sebuah keharusan teologis dan peradaban²⁰¹⁸.

Sistem yang sering kali terstandardisasi, berorientasi pada ujian, dan menekankan konformitas, dikhawatirkan justru memadamkan percikan inovasi dan pemikiran orisinal pada peserta didik²⁰¹⁹. Dalam konteks dunia Islam, tantangan ini memiliki dimensi yang lebih kompleks, di mana terdapat ketegangan historis antara kepatuhan pada tradisi (*taqlīd*) dan keharusan untuk melakukan pembaharuan (*tajdīd*). Sebagian kalangan memandang bahwa penekanan pada otoritas teks suci dan warisan ulama terdahulu membatasi ruang bagi kreativitas. Namun, ini berargumen sebaliknya: bahwa kerangka pandang dunia Islam (*Islamic worldview*) yang autentik, ketika dipahami secara holistik, tidak hanya menyediakan ruang, tetapi justru menuntut pengembangan kreativitas sebagai salah satu manifestasi tertinggi dari penghambaan dan pelaksanaan amanah kekhalifahan. Oleh karena itu, mengelaborasi definisi kreativitas dari lensa Islam dan menegaskan kembali relevansinya bagi *tarbiyah* menjadi sebuah

keniscayaan intelektual dan strategis untuk masa depan peradaban Islam.

Dalam diskursus psikologi kognitif Barat, kreativitas secara umum didefinisikan melalui dua kriteria utama: kebaruan (*novelty* atau *originality*) dan kebermanfaatan (*utility* atau *appropriateness*)²⁰²⁰. Proses ini melibatkan sinergi antara berpikir divergen kemampuan untuk menghasilkan beragam ide atau solusi dari satu stimulus dan berpikir konvergen, yakni kemampuan untuk menganalisis, mengevaluasi, dan memilih solusi yang paling optimal²⁰²¹. Definisi ini, meskipun valid dalam lingkup empirisnya, bersifat netral secara metafisik dan tidak menyentuh dimensi makna atau tujuan yang lebih dalam.

Ketika diskursus ini ditarik ke dalam kerangka epistemologis Islam, definisi kreativitas mengalami pendalaman dan reorientasi makna yang fundamental. Titik tolaknya adalah aksioma paling dasar dalam Islam: Tauhid, yakni pengesaan mutlak Allah SWT. Allah adalah *Al-Khāliq*, Sang Pencipta Absolut, yang penciptaan-Nya bersifat primordial dan dari ketiadaan (*creatio ex nihilo*). Al-Qur'an menegaskan, "Dialah Allah, Sang Pencipta (*Al-Khāliq*), Yang Mengadakan (*Al-Bārī*'), Yang Membentuk Rupa (*Al-Muṣawwir*)" (QS. Al-Hasyr: 24). Kreativitas ilahi ini bersifat tanpa preseden dan tak terbatas²⁰²².

Manusia, sebagai makhluk ciptaan (*makhluk*), tidak memiliki kapasitas untuk mencipta dari ketiadaan. Kreativitas manusia, yang dalam khazanah intelektual Islam sering diistilahkan dengan *ibdā'* atau *ṣan'ah*, adalah sebuah tindakan mengolah, merangkai,

memodifikasi, dan menemukan potensi-potensi baru dari materi dan pola yang telah Allah ciptakan di alam semesta²⁰²³. Ini adalah sebuah bentuk partisipasi dalam simfoni penciptaan ilahi, sebuah respons imitatif terhadap sifat kreatif Tuhan, dan sebuah manifestasi dari pemahaman manusia terhadap "ayat-ayat" Tuhan yang terhampar di alam (*āfāq*) dan dalam diri manusia itu sendiri (*anfus*). Dengan demikian, kreativitas manusia dalam perspektif Islam bukanlah tindakan otonom yang menyaingi Tuhan, melainkan sebuah aktivitas derivatif yang terikat pada kerangka etika dan tujuan ilahi. Ia menjadi bernilai ibadah ketika diniatkan untuk mencari keridaan-Nya dan membawa kemaslahatan (*maṣlaḥah*) bagi ciptaan-Nya²⁰²⁴.

Pemahaman konseptual di atas memiliki implikasi yang sangat signifikan bagi filsafat dan praktik pendidikan Islam (*tarbiyah Islāmīyah*). Tujuan utama *tarbiyah* bukanlah sekadar mencetak tenaga kerja yang kompeten atau individu yang cerdas secara kognitif, melainkan untuk membentuk *insan kamil* manusia paripurna yang merealisasikan potensi spiritual, intelektual, dan moralnya secara seimbang sebagai hamba (*‘abd*) dan wakil Tuhan di bumi (*khalīfah*)²⁰²⁵. Jika proses pendidikan hanya tereduksi menjadi transfer informasi dan penekanan pada hafalan tanpa pemahaman mendalam (*rote learning*), maka ia telah gagal dalam misi luhurnya. Ia hanya akan menghasilkan generasi yang gagap dalam menghadapi kompleksitas tantangan zaman, yang tidak mampu memberikan solusi inovatif yang berlandaskan pada prinsip-prinsip abadi Islam.

Al-Qur'an secara eksplisit mendelegasikan kepada manusia tugas sebagai *khalīfatullāh fī al-ard* (QS. Al-Baqarah: 30). Salah satu mandat utama dari kekhalifahan ini adalah memakmurkan bumi (*'imārat al-ard*), sebagaimana firman-Nya: "Dia telah menciptakan kamu dari bumi (tanah) dan menjadikan kamu pemakmurnya" (QS. Hud: 61). Kata "pemakmur" (*isti'mār*) secara inheren mengimplikasikan sebuah tugas yang proaktif dan kreatif. Ia menuntut kemampuan untuk mengelola sumber daya alam secara arif dan berkelanjutan, merancang sistem sosial-ekonomi yang adil dan beradab, mengembangkan ilmu pengetahuan dan teknologi untuk kemaslahatan universal, serta mengekspresikan keindahan melalui seni dan arsitektur yang merefleksikan keagungan Sang Pencipta²⁰²⁶. Semua ini mustahil dicapai tanpa daya cipta, imajinasi, dan kemampuan memecahkan masalah yang tinggi.

Oleh karena itu, mengintegrasikan pengembangan kreativitas ke dalam setiap jenjang dan aspek pendidikan Islam bukanlah sebuah pilihan opsional atau adopsi buta terhadap tren pendidikan Barat, melainkan sebuah keharusan teologis dan sebuah imperatif peradaban. Sejarah emas peradaban Islam menjadi saksi bagaimana semangat *ijtihad* (upaya intelektual independen) dan inovasi dalam berbagai bidang dari kedokteran Al-Razi, optik Ibn al-Haytham, hingga sosiologi Ibn Khaldun lahir dari rahim sebuah sistem pendidikan yang mendorong rasa ingin tahu, pemikiran kritis, dan sintesis kreatif antara wahyu dan akal²⁰²⁷. Mengabaikan dimensi kreatif dalam pendidikan hari ini sama artinya dengan memutus mata rantai tradisi intelektual yang dinamis tersebut.

Transformasi menuju pendidikan yang menumbuhkan kreativitas menuntut pergeseran paradigma pedagogis. Pendidik (*murabbi*) harus beralih dari perannya sebagai satu-satunya sumber pengetahuan (*mu'allim*) menjadi seorang fasilitator yang memantik rasa ingin tahu dan membimbing proses penemuan. Beberapa pendekatan yang dapat diimplementasikan antara lain:

1. Pembelajaran Berbasis Masalah dan Proyek (*Problem/Project-Based Learning*): Peserta didik dihadapkan pada masalah-masalah riil di komunitas mereka atau tantangan global, lalu ditantang untuk merancang solusi inovatif yang mempertimbangkan etika Islam dan prinsip *maqāṣid al-sharī'ah* (tujuan-tujuan luhur syariat)²⁰²⁸.
2. Menggiatkan *Tafakkur* dan *Tadabbur*: Kurikulum harus secara eksplisit mendorong peserta didik untuk melakukan refleksi mendalam (*tafakkur*) terhadap fenomena alam sebagai tanda-tanda (*āyāt*) kebesaran Tuhan, serta melakukan kontemplasi (*tadabbur*) terhadap ayat-ayat Al-Qur'an untuk menggali makna-makna yang relevan bagi kehidupan kontemporer. Praktik ini disebutkan dalam hadis sebagai ibadah yang sangat bernilai²⁰²⁹.
3. Integrasi Seni dan Sains: Menghilangkan dikotomi palsu antara ilmu-ilmu agama, ilmu-ilmu sosial, dan ilmu-ilmu alam. Semua cabang ilmu dipandang sebagai jalan yang berbeda untuk memahami realitas tunggal yang berasal dari Tuhan. Proyek-proyek interdisipliner dapat merangsang pemikiran kreatif dengan menghubungkan konsep-konsep yang tampaknya tidak berhubungan²⁰³⁰.

Kreativitas dalam perspektif Islam bukanlah sebuah konsep asing, melainkan berakar kuat dalam doktrin Tauhid dan mandat kekhalifahan. Ia adalah kemampuan manusia untuk mengolah ciptaan Allah (*ibdā'*) sebagai bentuk ibadah dan perwujudan tanggung jawabnya untuk memakmurkan bumi. Konsekuensinya, pendidikan Islam memiliki kewajiban teologis dan peradaban untuk beralih dari model transmisi-pasif menuju sebuah paradigma yang secara aktif menstimulasi dan membina potensi kreatif setiap peserta didik. Dengan menyemai benih-benih kreativitas yang berlandaskan *Islamic worldview*, pendidikan Islam tidak hanya akan mampu melahirkan individu-individu yang saleh secara ritual, tetapi juga para inovator, pemecah masalah, dan pemimpin yang mampu memberikan kontribusi bermakna bagi kebangkitan kembali peradaban Islam dan kemaslahatan seluruh umat manusia.

Tadabbur, Tafakkur, dan Peran Spiritual dalam Menumbuhkan Kreativitas

Sumber utama inspirasi kreatif dalam Islam bukanlah semata-mata proses kognitif yang kering, melainkan sebuah perjalanan spiritual-intelektual yang dimotori oleh dua aktivitas sentral: *tafakkur* dan *tadabbur*. Keduanya merupakan perintah langsung dari Al-Qur'an dan menjadi kunci untuk membuka gerbang pemahaman dan ilham.

Kreativitas, sebagai kapasitas untuk menghasilkan sesuatu yang baru dan bernilai, merupakan salah satu atribut paling fundamental yang membedakan manusia. Namun, kerangka konseptual untuk

memahami sumber dan tujuan kreativitas sangat beragam. Perspektif sekuler kontemporer cenderung mengisolasi sebagai produk dari proses mental seperti *divergent thinking* atau sebagai hasil dari konektivitas sinaptik di dalam otak. Paradigma Islam, sementara tidak menafikan aspek-aspek kognitif ini, menyajikannya dalam sebuah matriks yang jauh lebih luas dan mendalam. Inspirasi kreatif dalam Islam bukanlah proses yang kering, melainkan sebuah perjalanan spiritual-intelektual yang dimotori oleh dua aktivitas sentral yang diperintahkan secara eksplisit dalam Al-Qur'an: *tafakkur* dan *tadabbur*. Keduanya berfungsi sebagai jembatan yang menghubungkan intelek (*'aql*) dengan hati spiritual (*qalb*), mengubah data empiris dan tekstual menjadi ilham (*ilhām*) yang produktif.

Tafakkur, yang secara harfiah berarti berpikir mendalam, adalah sebuah metode kontemplasi yang diarahkan pada *āyāt kauniyyah* tanda-tanda kebesaran Tuhan yang terhampar di alam semesta. Al-Qur'an secara repetitif mendorong manusia untuk melakukan *tafakkur*, seperti dalam firman-Nya mengenai "orang-orang yang berakal" (*ulul albāb*) yang merenungkan penciptaan langit dan bumi serta silih bergantinya malam dan siang²⁰³¹. Proses ini melampaui observasi empiris pasif yang menjadi ciri sains modern. *Tafakkur* adalah suatu bentuk "empirisme kontemplatif" di mana alam tidak dilihat sebagai objek mati untuk dieksploitasi, melainkan sebagai sebuah teks yang hidup dan koheren, yang setiap fenomenanya mulai dari orbit planet yang presisi hingga kompleksitas ekosistem

merupakan manifestasi dari kebijaksanaan, kekuasaan, dan keindahan Ilahi²⁰³².

Dalam konteks kreativitas, *tafakkur* berfungsi sebagai mesin penggerak inovasi yang terinspirasi oleh alam (*biomimicry*). Seorang ilmuwan yang merancang material komposit yang ringan namun kuat setelah mengamati struktur sarang lebah, atau seorang arsitek yang mengembangkan sistem ventilasi pasif dengan meniru desain gundukan sarang rayap, pada hakikatnya sedang terlibat dalam suatu bentuk *tafakkur* yang produktif. Namun, perbedaannya yang fundamental terletak pada teleologinya. Jika biomimikri sekuler berhenti pada efisiensi fungsional, *tafakkur* membawa sang kreator pada kesadaran bahwa desain sempurna di alam tersebut adalah bukti dari Sang Desainer Agung. Inspirasi yang lahir dari *tafakkur* bukan sekadar peniruan bentuk, melainkan penyerapan prinsip-prinsip desain Ilahi keseimbangan (*mīzān*), proporsi (*taqdīr*), dan efisiensi tanpa limbah yang kemudian dapat diaplikasikan untuk menciptakan teknologi dan sistem yang selaras dengan tatanan kosmos (*sunnatullāh*). Aktivitas ini mengubah observasi menjadi penemuan aktif yang dijiwai oleh kekaguman spiritual, yang merupakan esensi dari inovasi dalam perspektif Islam.

Jika *tafakkur* berfokus pada "kitab alam semesta," maka *tadabbur* adalah proses refleksi mendalam terhadap *āyāt qauliyyah* firman Tuhan yang terhimpun dalam Al-Qur'an. *Tadabbur* secara etimologis berasal dari akar kata *d-b-r*, yang berarti "bagian belakang" atau "konsekuensi," menyiratkan sebuah upaya intelektual untuk melampaui makna literal teks guna memahami

implikasi, konsekuensi, dan hikmah universal di baliknya²⁰³³. Ini adalah sebuah disiplin hermeneutika yang menuntut pembaca untuk tidak hanya memahami *apa* yang dikatakan teks, tetapi juga *mengapa* hal itu dikatakan dan *bagaimana* prinsip-prinsipnya dapat diaktualisasikan dalam konteks ruang dan waktu yang terus berubah. Al-Qur'an sendiri mengkritik mereka yang tidak melakukan *tadabbur* terhadapnya: "Maka tidakkah mereka menghayati (melakukan *tadabbur*) Al-Qur'an?"²⁰³⁴.

Al-Qur'an bukanlah sebuah manual teknis yang menyediakan cetak biru (*blueprint*) untuk setiap inovasi. Sebaliknya, ia adalah sumber prinsip-prinsip universal (*kullīyyāt*) dan nilai-nilai luhur yang berfungsi sebagai pemantik bagi solusi-solusi kreatif terhadap problematika kemanusiaan. Sebagai contoh, seorang ekonom Muslim, melalui *tadabbur* terhadap ayat-ayat yang menekankan keadilan sosial (*al-'adl*) dan larangan eksploitasi (*ribā*), dapat terinspirasi untuk merancang model *fintech* syariah yang inovatif dan inklusif. Seorang seniman, dengan merenungkan konsep *ihsān* (kesempurnaan dalam berbuat baik), didorong untuk menciptakan karya kaligrafi atau arsitektur yang tidak hanya indah secara estetis tetapi juga fungsional dan merefleksikan keagungan Ilahi²⁰³⁵. Dengan demikian, *tadabbur* memberikan dua hal krusial bagi proses kreatif: pertama, sumber inspirasi yang tak terbatas dari prinsip-prinsip ilahiah; kedua, kerangka etis yang kokoh (*axiological framework*) yang memastikan bahwa inovasi yang dihasilkan membawa kemaslahatan umum (*maslahah 'ammah*) dan mencegah kerusakan (*mafsadah*).

Fondasi yang menyatukan *tafakkur* dan *tadabbur* dalam sebuah proses kreatif yang utuh adalah dimensi spiritual. Kreativitas yang lahir dari rahim kedua aktivitas ini niscaya akan diwarnai oleh kerendahan hati (*tawādhū'*) dan rasa syukur (*syukr*) kepada Sang Sumber segala ilham. Dalam kosmologi Islam, pengetahuan dan inspirasi sejati bukanlah sesuatu yang "diciptakan" oleh ego manusia, melainkan sebuah "anugerah" yang diterima oleh hati (*qalb*) yang bersih dan reseptif²⁰³⁶. Kesadaran ini secara inheren menjauhkan seorang kreator dari arogansi intelektual sifat yang justru menutup pintu-pintu ilham dan mengarahkan karyanya sebagai bentuk pengabdian dan ibadah.

Di sinilah peran sentral niat (*niyyah*) menjadi penentu. Sebagaimana ditegaskan dalam hadis yang menjadi fondasi yurisprudensi dan etika Islam, "Sesungguhnya setiap amalan bergantung pada niatnya, dan setiap orang akan mendapatkan sesuai dengan apa yang ia niatkan"²⁰³⁷. Sebuah inovasi teknologi yang canggih, jika diniatkan untuk kesombongan, eksploitasi, atau akumulasi kekayaan semata, akan kehilangan nilai spiritualnya. Sebaliknya, sebuah karya sederhana yang diniatkan tulus untuk mencari ridha Allah dan memberikan manfaat bagi sesama akan terangkat derajatnya menjadi sebuah aktivitas yang bernilai ibadah. Niat yang luhur ini tidak hanya memberikan ketenangan batin (*sakīnah*) kepada sang kreator selama proses berkarya yang seringkali penuh tantangan, tetapi juga menanamkan "berkah" pada hasil karyanya, membuatnya lebih berdampak dan berkelanjutan.

Paradigma Islam tentang kreativitas menawarkan sebuah model yang kaya dan terintegrasi, yang melampaui dualisme antara akal dan ruh, serta antara sains dan spiritualitas. *Tafakkur* dan *tadabbur* bukanlah dua aktivitas yang terpisah, melainkan dua sayap dari seekor burung yang sama, yang memungkinkan seorang individu untuk terbang tinggi dalam lautan penemuan dan inovasi. *Tafakkur* menyediakan data empiris dari alam, sementara *tadabbur* memberikan kerangka nilai dan tujuan dari wahyu. Keduanya bertemu dalam wadah hati spiritual (*qalb*) yang dimurnikan oleh rasa syukur, kerendahan hati, dan niat yang tulus. Model epistemologis ini tidak hanya relevan untuk menghasilkan penemuan ilmiah, karya seni, atau model bisnis yang inovatif, tetapi juga menawarkan jalan untuk merekonstruksi proses kreatif itu sendiri, mengubahnya dari sekadar ekspresi ego menjadi sebuah manifestasi kehambaan yang paling luhur sebuah upaya untuk meneladani sifat kreatif Tuhan dalam skala manusiawi demi kemaslahatan universal.

Praktik Pembelajaran untuk Merangsang Kreativitas Peserta Didik

Wacana modern mengenai reformasi pendidikan Islam seringkali menggarisbawahi urgensi pergeseran paradigma dari model transmisi pengetahuan yang dogmatis menuju model transformatif yang menumbuhkan daya cipta (*quwwah al-ibdā'iyah*). Imperatif ini bukanlah sekadar respons terhadap tuntutan zaman, melainkan sebuah reaktualisasi terhadap esensi intelektualisme Islam yang secara historis mengapresiasi *tafakkur* (refleksi mendalam),

tadabbur (kontemplasi), dan *ijtihād* (upaya intelektual sungguh-sungguh). Menerjemahkan kerangka konseptual ini ke dalam praksis ruang kelas menuntut sebuah arsitektur pedagogis yang canggih, di mana pendidik tidak lagi berfungsi sebagai *mu'allim* yang mentransfer informasi, melainkan sebagai *murabbī* seorang fasilitator ulung yang merancang dan memelihara ekosistem belajar yang subur bagi benih-benih kreativitas untuk bersemi dan berkembang²⁰³⁸.

Pilar pertama adalah penerapan metodologi Pembelajaran Berbasis Masalah (PBL) dan Pembelajaran Berbasis Proyek (PjBL) yang diinternalisasi dengan nilai-nilai fundamental Islam. Pendekatan ini secara radikal mengubah dinamika kelas dari abstraksi teoretis menjadi keterlibatan otentik dengan realitas²⁰³⁹. Peserta didik dihadapkan pada problem-problem kontekstual yang kompleks mulai dari degradasi lingkungan akibat sampah plastik, krisis air bersih yang mengancam komunitas, hingga infodemi hoaks yang merusak tatanan sosial. Tantangan-tantangan ini bukan sekadar studi kasus, melainkan arena bagi peserta didik untuk mengaktualisasikan prinsip-prinsip etis Islam sebagai kerangka kerja solutif. Sebagai contoh, isu sampah plastik tidak hanya dianalisis dari perspektif sains dan teknologi, tetapi juga dibingkai dalam konsep *hifz al-bī'ah* (pemeliharaan lingkungan) sebagai salah satu dari *maqāṣid al-sharī'ah* (tujuan-tujuan utama syariat)²⁰⁴⁰. Demikian pula, proyek untuk melawan disinformasi digital menjadi ladang praktik dari perintah Al-Qur'an untuk melakukan *tabayyun* (verifikasi informasi) sebelum menyebarkannya²⁰⁴¹. Dalam proses

ini, peserta didik secara iteratif terlibat dalam siklus identifikasi masalah, riset mendalam, kolaborasi interdisipliner, dan penciptaan artefak atau solusi inovatif. Proses ini secara inheren menstimulasi kreativitas pada level tertinggi, karena mereka dituntut untuk menghasilkan sesuatu yang orisinal, fungsional, dan yang terpenting, bermakna secara etis dan spiritual²⁰⁴².

Selanjutnya, imperatif pedagogis yang krusial adalah membangun sebuah kultur inkuiri di dalam kelas, sebuah ruang aman secara psikologis (*psychological safety*) di mana pertanyaan dihargai lebih dari sekadar jawaban final. Paradigma ini menggeser fokus dari produk pengetahuan (jawaban benar) ke proses epistemologis (bagaimana kita sampai pada kebenaran). Pendidik berperan sebagai provokator intelektual yang, alih-alih memberikan jawaban definitif, justru melontarkan pertanyaan-pertanyaan pemicu (*probing questions*) yang mengusik zona nyaman kognitif peserta didik²⁰⁴³. Metode ini sejatinya beresonansi kuat dengan gaya dialog Al-Qur'an yang kerap menggunakan pertanyaan retorik seperti "*Afalā ta'qilūn?*" (Apakah kamu tidak menggunakan akalmu?) atau "*Afalā tatafakkarūn?*" (Apakah kamu tidak merenung?) untuk memantik kesadaran²⁰⁴⁴. Sebagai ilustrasi, setelah membedah narasi pencarian Tuhan oleh Nabi Ibrahim a.s. yang terekam dalam Al-Qur'an²⁰⁴⁵, seorang *murabbī* tidak berhenti pada kesimpulan teologis. Ia justru akan mengajukan pertanyaan lanjutan: "Jika kalian berada dalam posisi Ibrahim, menatap kosmos tanpa wahyu tertulis, jejak-jejak keteraturan (*nizām*) alam semesta apa yang akan kalian jadikan premis untuk membangun argumen

tentang eksistensi Sang Pencipta? Hipotesis apa yang mungkin keliru di tengah jalan?" Pertanyaan semacam ini secara langsung mengundang peserta didik untuk mereplikasi proses *tafakkur* Ibrahim, melatih mereka dalam penalaran filosofis, spekulasi terpandu, dan keberanian intelektual untuk mengakui kesalahan sebagai bagian dari perjalanan menemukan kebenaran.

Dimensi lain yang tidak kalah krusial adalah integrasi seni dan estetika Islam sebagai medium pembelajaran yang trans-disipliner. Estetika dalam peradaban Islam bukanlah ornamen semata, melainkan manifestasi visual dari prinsip metafisik yang paling fundamental: *tawhīd* (keesaan Tuhan). Mengajak peserta didik untuk menganalisis pola geometris Islam yang tak berujung (*arabesque*) pada arsitektur masjid, misalnya, bukan hanya pelajaran matematika tentang simetri dan teselasi. Lebih dari itu, ia adalah sebuah meditasi visual tentang konsep keabadian, keteraturan kosmik, dan bagaimana keindahan yang tak terhingga dapat lahir dari kesatuan yang esa²⁰⁴⁶. Praktik seperti lokakarya kaligrafi Arab juga memiliki nilai pedagogis yang mendalam. Di luar keterampilan motorik halus, proses menorehkan firman Allah menuntut tingkat fokus, kesabaran (*ṣabr*), dan penghayatan yang dalam sebuah kondisi yang oleh psikolog Mihaly Csikszentmihalyi disebut sebagai "flow"²⁰⁴⁷. Pengalaman estetik ini secara neuro-saintifik terbukti mampu merangsang belahan otak kanan, mendorong pemikiran divergen dan non-linear yang menjadi fondasi bagi lompatan-lompatan kreatif. Seni menjadi bahasa universal yang melampaui batas-batas logika verbal, menyentuh

dimensi kecerdasan emosional dan spiritual peserta didik²⁰⁴⁸. Sebagai puncak dari praktik-praktik sebelumnya, penyelenggaraan sesi *tadabbur* Al-Qur'an yang interaktif dan partisipatoris menjadi kunci untuk menumbuhkan kreativitas spiritual. Praktik ini secara fundamental berbeda dari pengajaran *tafsīr* (eksegesis) klasik yang cenderung bersifat satu arah dan otoritatif. Dalam sesi *tadabbur* interaktif, *murabbī* bertindak sebagai fasilitator sebuah dialog hermeneutik, di mana setiap peserta didik diundang untuk berbagi refleksi, pemaknaan, dan resonansi personal mereka terhadap ayat-ayat suci²⁰⁴⁹. Dengan panduan yang tepat, mereka didorong untuk membangun jembatan antara pesan universal Al-Qur'an dengan dilema-dilema kontemporer yang mereka hadapi. Misalnya, bagaimana konsep *syukur* dapat menjadi antitesis bagi budaya konsumerisme? Bagaimana prinsip *'adl* (keadilan) dan *ihsān* (kebaikan) dapat diwujudkan dalam desain kebijakan publik atau model bisnis sosial? Proses ini melahirkan apa yang bisa disebut sebagai "kreativitas teologis" kemampuan untuk menggali makna-makna baru yang relevan dari teks suci, memastikan bahwa Al-Qur'an tidak menjadi artefak historis, melainkan sumber inspirasi yang hidup dan dinamis (*hudan li al-nās*) untuk melahirkan gagasan dan solusi bagi peradaban²⁰⁵⁰.

Secara konklusif, keempat praktik pembelajaran ini pembelajaran berbasis masalah dan proyek, kultur inkuiri, integrasi estetika, dan *tadabbur* interaktif bukanlah sekadar teknik-teknik terisolasi. Mereka adalah komponen-komponen yang saling terkait dalam sebuah ekosistem pedagogis holistik. Tujuan akhirnya adalah

untuk membentuk generasi '*ulil albāb*' (insan yang memiliki pemahaman mendalam) individu yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga kreatif dalam berpikir, matang secara emosional, mendalam secara spiritual, dan mampu memberikan kontribusi orisinal bagi kemanusiaan dengan berlandaskan pada kerangka nilai Islam yang luhur.

Pendidikan sebagai Krisalis Pembentukan Akhlak al-Karimah: Sebuah Analisis Filosofis-Pedagogis

Dalam diskursus pendidikan kontemporer, penekanan yang dominan seringkali terpusat pada pengembangan kompetensi kognitif dan keterampilan teknis yang dianggap relevan dengan tuntutan pasar kerja. Paradigma utilitarianistik ini, meskipun memiliki manfaat pragmatis, secara tak terelakkan telah menggeser dimensi yang lebih fundamental dari proses kependidikan, yakni pembentukan karakter dan integritas moral. Akibatnya, kita menyaksikan sebuah fenomena paradoks: generasi yang secara intelektual terampil namun mengalami kerapuhan etis dan spiritual. Dalam konteks inilah, paradigma pendidikan Islam menawarkan sebuah visi alternatif yang menempatkan pembinaan akhlak (moral dan karakter) bukan sebagai elemen pelengkap, melainkan sebagai *raison d'être* atau tujuan paripurna dari seluruh proses pendidikan²⁰⁵¹.

Secara filosofis, tujuan akhir pendidikan dalam perspektif Islam adalah pembinaan akhlak. Akhlak bukan sekadar etika atau sopan santun superfisial, melainkan manifestasi dari keimanan yang

tertanam kokoh di dalam jiwa (*nafs*) dan terefleksikan dalam seluruh tindakan, perkataan, dan pemikiran. Al-Qur'an sendiri menegaskan standar tertinggi akhlak pada pribadi Rasulullah SAW, "Dan sesungguhnya engkau benar-benar berbudi pekerti yang agung"²⁰⁵². Misi kenabian beliau pun secara eksplisit bertujuan untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak manusia, sebagaimana disabdakannya, "Sesungguhnya aku diutus hanyalah untuk menyempurnakan akhlak yang mulia"²⁰⁵³. Dengan demikian, setiap proses pendidikan yang mengabaikan dimensi akhlak dapat dikatakan telah kehilangan ruh dan tujuan utamanya.

Untuk memahami bagaimana tujuan luhur ini dicapai, penting untuk membedah terminologi kunci dalam pedagogi Islam. Pendidikan dalam spektrum ini harus dipahami melalui konsep *tarbiyah* (pengasuhan dan pengembangan), *ta'dib* (pembinaan adab dan karakter), bukan sekadar *ta'lim* (pengajaran)²⁰⁵⁴. *Ta'lim* merujuk pada proses transfer pengetahuan dan informasi dari seorang guru kepada murid. Meskipun esensial, *ta'lim* yang terisolasi dari dimensi lain berisiko menghasilkan individu yang "tahu" tetapi tidak "menjadi". Ia adalah aspek instruksional dari pendidikan.

Di tingkat yang lebih dalam, terdapat konsep *tarbiyah*. Berakar dari kata *rabb* (Tuhan, Pemelihara, Pendidik), *tarbiyah* menyiratkan sebuah proses pengasuhan yang holistik dan berkelanjutan, layaknya seorang petani yang merawat tanamannya dari benih hingga berbuah. Ia mencakup proses menumbuhkan dan mengembangkan seluruh potensi manusia fisik (*jismiyyah*), intelektual (*'aqliyyah*),

dan spiritual (*ruhiyyah*) secara seimbang dan terintegrasi²⁰⁵⁵. *Tarbiyah* tidak berhenti di ruang kelas, melainkan berlangsung sepanjang hayat, membentuk individu secara gradual dan organik.

Namun, puncak dari konsepsi pendidikan Islam terletak pada *ta'dib*. Syed Muhammad Naquib al-Attas, seorang pemikir terkemuka, secara cemerlang mengartikulasikan bahwa *ta'dib* adalah esensi sejati dari pendidikan²⁰⁵⁶. Berasal dari akar kata *adab*, *ta'dib* adalah proses penanaman *adab*, yang didefinisikan sebagai pengenalan dan pengakuan akan tempat yang semestinya bagi segala sesuatu dalam tatanan wujud dan pengetahuan. Ini melahirkan disiplin rohani, intelektual, dan jasmani yang menempatkan ilmu pengetahuan pada proporsi yang benar sebagai jalan untuk mengenal Tuhan dan berbuat kebaikan. Individu yang telah melalui proses *ta'dib* tidak hanya mengetahui fakta, tetapi juga memahami makna dan hikmah di baliknya, sehingga ia mampu bertindak dengan benar dan adil. Dengan demikian, *ta'dib* secara inheren merupakan proses pembentukan *akhlak al-karimah*.

Transformasi konsepsi filosofis ini ke dalam praktik pedagogis menuntut sebuah pendekatan yang multidimensional. Pertama, adalah imperatifnya *qudwah hasanah* (keteladanan yang baik) dari pendidik. Dalam epistemologi Islam, ilmu tidak dipisahkan dari kepribadian pembawanya. Seorang pendidik (*murabbi* atau *mu'addib*) bukan sekadar fasilitator, melainkan perwujudan hidup dari nilai-nilai yang diajarkannya²⁰⁵⁷. Akhlak tidak dapat diajarkan secara dogmatis, tetapi harus ditularkan melalui observasi dan interaksi dengan pribadi yang telah terinternalisasi dengan nilai-

nilai tersebut. Sosok Rasulullah SAW adalah prototipe utama dari pendidik paripurna ini.

Kedua, adalah metode pembiasaan (*'adah*) dan latihan spiritual (*riyadhah*). Sebagaimana diakui oleh filsuf klasik seperti Aristoteles hingga psikologi modern, karakter dibentuk melalui kebiasaan yang berulang-ulang²⁰⁵⁸. Dalam konteks Islam, praktik ibadah ritual (seperti shalat yang mencegah perbuatan keji dan munkar) dan amalan sunnah harian berfungsi sebagai mekanisme pembiasaan yang membentuk disiplin diri dan kesadaran ilahi. Ini harus dilengkapi dengan kurikulum yang secara sadar mengintegrasikan nilai-nilai seperti kejujuran (*shiddiq*), dapat dipercaya (*amanah*), keadilan (*'adl*), kesabaran (*shabr*), dan empati (*rahmah*) ke dalam semua mata pelajaran, bukan hanya pada pelajaran agama.

Ketiga, adalah penciptaan lingkungan pendidikan yang kondusif (*bi'ah shalihah*). Ekosistem sekolah atau lembaga pendidikan harus menjadi mikrokosmos dari masyarakat beradab yang dicita-citakan. Kebijakan, budaya, dan interaksi sosial di dalamnya harus secara konsisten merefleksikan dan memperkuat akhlak mulia. Ketika terjadi disonansi antara nilai yang diajarkan di kelas dengan realitas yang dialami di lingkungan sekolah, proses pembentukan karakter akan terhambat secara signifikan²⁰⁵⁹.

Gagasan tentang pembentukan karakter melalui pendidikan ini menemukan resonansi yang kuat dalam penelitian psikologi positif modern. Misalnya, karya monumental dari Peterson dan Seligman, "Character Strengths and Virtues," mengidentifikasi enam kebajikan universal yang diakui lintas budaya: kebijaksanaan (*wisdom*), keberanian (*courage*), kemanusiaan (*humanity*), keadilan (*justice*),

kesederhanaan (*temperance*), dan transendensi (*transcendence*)²⁰⁶⁰. Terdapat konvergensi yang luar biasa antara kebajikan universal ini dengan pilar-pilar *akhlak al-karimah* dalam Islam, seperti *hikmah* (kebijaksanaan), *syaja'ah* (keberanian), *ihsan* (kemanusiaan dan kebaikan), *'adl* (keadilan), *'iffah* (pengendalian diri/kesederhanaan), dan *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa/transendensi). Kesamaan ini menunjukkan bahwa kerangka pendidikan akhlak dalam Islam bukanlah sebuah konstruksi yang terisolasi, melainkan sebuah sistem yang selaras dengan fitrah universal manusia untuk mencapai aktualisasi diri yang bermakna.

Pendidikan, dalam perspektif Islam yang paling otentik, adalah sebuah perjalanan transformatif yang bertujuan akhir pada pembentukan *akhlak al-karimah*. Ini jauh melampaui sekadar transfer pengetahuan (*ta'lim*) dan menuntut sebuah proses holistik berupa pengasuhan (*tarbiyah*) dan, yang terpenting, penanaman *adab* (*ta'dib*). Dengan menempatkan kembali akhlak sebagai jantung dari proses kependidikan melalui keteladanan pendidik, pembiasaan yang terkultivasi, dan lingkungan yang mendukung pendidikan dapat berfungsi sebagai krisalis yang melahirkan individu-individu utuh: insan yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara emosional, kokoh secara spiritual, dan mulia dalam tindakan. Di tengah tantangan zaman yang menuntut kearifan lebih dari sekadar informasi, revitalisasi paradigma pendidikan berbasis akhlak ini bukan lagi sekadar pilihan, melainkan sebuah keniscayaan untuk masa depan peradaban yang lebih manusiawi dan berkeadilan.

Membangun Pola Pikir Kritis dan Qur'ani

Dunia kontemporer dihadapkan pada arus informasi yang tak terbendung, sebuah era yang menuntut kemampuan memilah, menganalisis, dan mengevaluasi secara mendalam. Dalam konteks ini, urgensi membangun pola pikir kritis menjadi sebuah keniscayaan. Bagi umat Islam, tantangan ini tidak hanya bersifat intelektual semata, tetapi juga spiritual. Islam, melalui sumber utamanya Al-Qur'an dan Sunnah, secara inheren mendorong umatnya untuk menjadi komunitas yang berpikir (*ummatan yatafakkarun*). Perintah untuk melakukan *tafakkur* (refleksi), *tadabbur* (kontemplasi mendalam), dan *ta'aqqul* (penggunaan akal) tersebar luas di dalam Al-Qur'an, menandakan bahwa nalar kritis bukanlah konsep asing, melainkan bagian integral dari keimanan itu sendiri. Dunia kontemporer dihadapkan pada arus informasi yang tak terbendung, sebuah era yang oleh sebagian pemikir disebut sebagai "infodemik" atau "zaman pasca-kebenaran" (*post-truth era*), yang menuntut kemampuan memilah, menganalisis, dan mengevaluasi secara mendalam²⁰⁶¹. Dalam konteks ini, urgensi membangun pola pikir kritis menjadi sebuah keniscayaan ontologis dan epistemologis. Bagi umat Islam, tantangan ini tidak hanya bersifat intelektual semata, tetapi juga spiritual. Islam, melalui sumber utamanya Al-Qur'an dan Sunnah, secara inheren mendorong umatnya untuk menjadi komunitas yang berpikir (*ummatan yatafakkarun*). Perintah untuk melakukan *tafakkur* (refleksi), *tadabbur* (kontemplasi mendalam), dan *ta'aqqul* (penggunaan akal secara logis) tersebar luas di dalam Al-Qur'an,

menandakan bahwa nalar kritis bukanlah konsep asing yang diimpor dari peradaban lain, melainkan bagian integral dari keimanan itu sendiri²⁰⁶².

Dalam diskursus pemikiran Barat, nalar kritis sering kali didefinisikan sebagai "analisis objektif dan evaluasi terhadap suatu isu untuk membentuk sebuah penilaian"²⁰⁶³. Definisi ini, meskipun valid, beroperasi dalam ruang hampa nilai (*value-neutral*) dan cenderung memisahkan antara subjek yang berpikir dengan dimensi spiritual dan tujuan eksistensialnya. Epistemologi Islam, sebaliknya, menawarkan sebuah konsepsi nalar kritis yang lebih holistik dan teleologis. Nalar kritis dalam Islam, atau yang dapat kita sebut sebagai *al-'aql al-naqdi*, tidak hanya bertujuan untuk mencapai kebenaran logis (*logical truth*), tetapi juga kebenaran hakiki (*al-haqq*) yang bersumber dari Tuhan. Aktivitas intelektual ini inheren dengan tiga proses yang saling terkait yang disebutkan dalam Al-Qur'an.

Pertama, *ta'aqqul* adalah proses penggunaan intelek untuk memahami hubungan sebab-akibat, menganalisis data, dan menarik kesimpulan logis dari premis-premis yang ada. Ia adalah fondasi dari penalaran rasional²⁰⁶⁴. Kedua, *tafakkur* adalah refleksi kontemplatif terhadap ayat-ayat kauniyah (fenomena alam) dan ayat-ayat qauliyah (wahyu tertulis) untuk menangkap makna dan hikmah di baliknya, sehingga membawa seseorang pada pengakuan akan keagungan Sang Pencipta. Seperti yang difirmankan Allah SWT, "...dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi (seraya berkata): 'Ya Tuhan kami, tiadalah Engkau menciptakan ini

dengan sia-sia" (QS. Ali 'Imran: 191). Ketiga, *tadabbur* adalah proses perenungan yang lebih mendalam dan intensif, khususnya terhadap teks Al-Qur'an, untuk menggali lapisan-lapisan makna yang tersembunyi, memahami konteksnya (*asbab an-nuzul*), dan menginternalisasi pesannya hingga mentransformasi diri²⁰⁶⁵. Allah SWT sendiri mempertanyakan mereka yang tidak melakukan *tadabbur*: "*Maka apakah mereka tidak mentadabburi Al-Qur'an ataukah hati mereka terkunci?*" (QS. Muhammad: 24). Ketiga pilar ini membentuk sebuah ekosistem berpikir yang tidak hanya mempertajam analisis, tetapi juga memperdalam kesadaran spiritual.

Fundamen yang membedakan nalar kritis-Qur'ani dari konsepsi sekuler adalah landasannya pada prinsip tauhid. Tauhid, yang secara esensial berarti pengesaan Tuhan, berfungsi lebih dari sekadar doktrin teologis; ia adalah sebuah paradigma epistemologis yang komprehensif²⁰⁶⁶. Tauhid memberikan kerangka kerja (*framework*) yang menyatukan seluruh realitas dan pengetahuan di bawah satu sumber utama kebenaran, yakni Allah SWT. Dalam fungsinya sebagai matriks nalar, tauhid memiliki tiga peran sentral.

Pertama, tauhid memberikan *kebebasan intelektual*. Dengan mengakui hanya ada satu sumber kebenaran absolut, akal manusia dibebaskan dari berbagai bentuk "penuhanan" atau "pemberhalaan intelektual" (*thaghut*), baik dalam bentuk taklid buta terhadap tradisi, dogmatisme ideologi, hegemoni kultural, maupun absolutisasi sains empiris²⁰⁶⁷. Nalar kritis yang berlandaskan tauhid akan selalu mempertanyakan otoritas selain otoritas kebenaran itu

sendiri. Kedua, tauhid memberikan *kesatuan pengetahuan*. Ia menolak dikotomi sakral-profan yang menjadi ciri khas modernitas Barat, yang memisahkan ilmu agama dari ilmu umum. Dalam paradigma tauhid, mempelajari fisika, biologi, atau sosiologi adalah bentuk *tafakkur* yang sama mulianya dengan mempelajari tafsir Al-Qur'an, selama semuanya diarahkan untuk memahami sunnatullah (hukum-hukum Tuhan) di alam semesta²⁰⁶⁸. Ketiga, tauhid memberikan *arah teleologis*. Nalar kritis tidak dijalankan demi kritik itu sendiri, melainkan sebagai sarana untuk mencapai tujuan yang lebih agung: mengenal Allah (*ma'rifatullah*), menegakkan keadilan di muka bumi (*iqamat al-'adl*), dan mewujudkan kemaslahatan umum (*al-maslahah al-'ammah*). Dengan demikian, tauhid adalah kompas yang memastikan bahwa aktivitas intelektual tidak tersesat dalam relativisme nihilistik, melainkan tetap berlabuh pada jangkar kebenaran dan tujuan ilahi.

Membangun nalar kritis-Qur'ani menuntut sebuah strategi yang terstruktur, terutama dalam ranah pedagogi dan pengembangan diri. Ini melampaui sekadar pengajaran logika formal; ia adalah pembentukan kebiasaan berpikir (*habits of mind*) yang Qur'ani. Salah satu pendekatannya adalah melalui hermeneutika Qur'ani yang dialogis, yaitu membaca Al-Qur'an sambil secara kritis berinteraksi dengan realitas kontemporer, menggunakan perangkat ilmu-ilmu sosial dan humaniora modern sebagai alat bantu untuk memahami konteks kekinian, namun tetap menjadikan *maqasid al-shari'ah* (tujuan-tujuan fundamental syariat) sebagai pisau analisis utama²⁰⁶⁹. Pendidikan Islam harus bergeser dari model transmisi

pengetahuan yang pasif (menghafal) menuju model transformasi yang aktif (melakukan *tadabbur* dan *tafakkur*).

Buah dari nalar kritis-Qur'ani yang matang bukanlah kesombongan intelektual (*takabbur*), melainkan manifestasi dari akhlak mulia. Pribadi yang memilikinya akan dicirikan oleh tiga sifat utama. Pertama, *tawadhu'* (kerendahan hati intelektual), yaitu kesadaran penuh akan keterbatasan akal manusia di hadapan keluasan ilmu Allah, sehingga ia senantiasa terbuka pada kritik dan perspektif baru. Kedua, *'adl* (keadilan epistemik), yaitu kemampuan untuk memberikan bobot yang proporsional pada berbagai sumber pengetahuan wahyu, akal, dan data empiris serta berlaku adil dalam mengevaluasi argumen-argumen yang berseberangan²⁰⁷⁰. Ketiga, *amanah* (tanggung jawab), yakni kesadaran bahwa ilmu dan kemampuan berpikir kritis adalah titipan dari Allah yang harus digunakan untuk mengemban misi kekhalifahan di muka bumi, bukan untuk menipu, memanipulasi, atau merusak.

Membangun pola pikir kritis dan Qur'ani bukanlah sebuah pilihan, melainkan sebuah imperatif keimanan dan keharusan peradaban bagi umat Islam di abad ke-21. Ia merepresentasikan sebuah sintesis agung antara ketajaman analisis rasional dan kedalaman spiritualitas wahyu. Dengan mendefinisikan ulang nalar kritis melalui lensa *ta'addul*, *tafakkur*, dan *tadabbur*, serta meletakkannya di atas fondasi paradigma tauhid yang membebaskan, menyatukan, dan mengarahkan, umat Islam dapat melahirkan generasi pemikir yang tangguh. Generasi ini tidak hanya mampu menyaring deras arus informasi dan menavigasi

kompleksitas zaman, tetapi juga mampu memberikan kontribusi solutif yang berlandaskan pada etika dan moralitas luhur. Pada akhirnya, inilah esensi dari menjadi *ulul albab* orang-orang yang berakal yang senantiasa mengingat Allah dalam setiap keadaan dan merenungkan ciptaan-Nya, seraya berdoa untuk dibimbing menuju kebenaran dan kebijaksanaan.

Konsep Nalar Kritis dalam Islam dan Aplikasinya dalam Pembelajaran

Diskursus kontemporer mengenai nalar kritis (*critical thinking*) sering kali menempatkannya sebagai warisan eksklusif dari tradisi Pencerahan Barat, yang menekankan supremasi rasionalitas empiris dan skeptisisme metodologis²⁰⁷¹. Namun, penelusuran yang lebih mendalam terhadap khazanah intelektual Islam mengungkapkan sebuah tradisi penalaran kritis yang otentik dan berakar kuat dalam pandangan dunia (*worldview*) tauhid. Nalar kritis dalam Islam bukanlah sekadar instrumen kognitif yang netral nilai, melainkan sebuah disposisi intelektual-spiritual yang terintegrasi, bertujuan untuk mencapai kebenaran (*Al-Haqq*) dan merealisasikan potensi kemanusiaan sebagai khalifah di muka bumi.

Secara terminologis, jika nalar kritis Barat dimaknai sebagai analisis objektif atas fakta untuk membentuk penilaian²⁰⁷², maka dalam Islam, proses ini diperkaya dan dibingkai oleh kesadaran metafisik. Fondasi teologisnya terpancar jelas dalam kritik Al-Qur'an terhadap *taqlid buta* sebuah inersia epistemologis berupa kepatuhan irasional terhadap tradisi leluhur. Firman Allah dalam

Surah Al-Baqarah ayat 170 secara tegas menantang sikap ini, "Dan apabila dikatakan kepada mereka: 'Ikutilah apa yang telah diturunkan Allah,' mereka menjawab: '(Tidak), tetapi kami hanya mengikuti apa yang telah kami dapati dari (perbuatan) nenek moyang kami.' (Apakah mereka akan mengikuti juga), walaupun nenek moyang mereka itu tidak mengetahui suatu apapun, dan tidak mendapat petunjuk?"²⁰⁷³. Ayat ini, bersama dengan berbagai perintah lain untuk melakukan *ta'aqqul* (pemahaman rasional), *tafakkur* (refleksi), dan *tadabbur* (kontemplasi mendalam), membentuk suatu imperatif ilahiah untuk mengaktivasi seluruh fakultas intelektual manusia²⁰⁷⁴. Nalar kritis dalam konteks ini bukan hanya hak, tetapi kewajiban teologis untuk memverifikasi kebenaran dan membebaskan diri dari belenggu dogmatisme yang tidak berdasar.

Manifestasi historis dari imperatif ini terlihat dalam dialektika dinamis antara wahyu (*naql*) dan akal (*'aql*) yang mewarnai sejarah pemikiran Islam. Para filsuf Muslim (*falasifa*) seperti Al-Farabi dan Ibnu Sina berupaya mensintesisasikan filsafat Yunani dengan ajaran Islam, menunjukkan bahwa akal dan wahyu merupakan dua jalan yang konvergen menuju kebenaran yang sama. Bahkan Al-Ghazali, yang dikenal dengan kritiknya terhadap para filsuf, merupakan seorang praktisi nalar kritis yang ulung. Dalam otobiografi intelektualnya, *Al-Munqidh min al-Dalal* (Penyelamat dari Kesesatan), ia mendokumentasikan perjalanan skeptisismenya yang radikal hingga mencapai keyakinan (*yaqin*) melalui pembuktian demonstratif (*burhan*)²⁰⁷⁵. Puncak dari nalar kritis dalam Islam,

sebagaimana diisyaratkan Al-Ghazali dalam *Ihya 'Ulum al-Din*, adalah kemampuan untuk melakukan *tadabbur al-Qur'an* dan *tafakkur fi khalqillah* (merenungkan ciptaan Allah). Proses ini melahirkan arketipe intelektual-spiritual yang disebut *ulil albab* (orang-orang yang memiliki akal murni), sebagaimana digambarkan dalam Surah Ali 'Imran: 190-191. Mereka adalah individu yang mampu mengintegrasikan observasi kritis terhadap fenomena alam semesta dengan dzikir (kesadaran akan Tuhan), sehingga menghasilkan pengetahuan yang bermakna dan kesalehan yang mendalam²⁰⁷⁶.

Aplikasi konsep nalar kritis yang holistik ini dalam konteks pembelajaran modern menuntut sebuah revolusi pedagogis. Ia menghendaki pergeseran fundamental dari paradigma pembelajaran yang berorientasi pada transfer informasi (*rote learning*) menuju sebuah pedagogi dialogis, partisipatif, dan transformatif. Dalam model ini, pendidik tidak lagi berfungsi sebagai depository pengetahuan, melainkan sebagai fasilitator yang memantik dan memandu proses penemuan kritis peserta didik. Implementasinya dapat mengambil bentuk *problem-based learning* yang mengkaji isu-isu kontemporer seperti krisis ekologi, keadilan sosial, dan etika bio-teknologi melalui lensa *Maqasid al-Shari'ah* (tujuan-tujuan luhur syariat Islam)²⁰⁷⁷. Selain itu, metode hermeneutika "gerakan ganda" (*double movement*) yang digagas oleh Fazlur Rahman menawarkan kerangka kerja yang sistematis. Metode ini menuntut pembelajar untuk (1) memahami konteks sosio-historis ayat Al-Qur'an untuk mengekstraksi prinsip etis-moral

universalnya (*ratio legis*), dan (2) menerapkan prinsip tersebut secara kreatif dan relevan untuk menjawab tantangan masa kini²⁰⁷⁸. Praktik semacam ini secara inheren merupakan latihan nalar kritis yang mendalam, yang menghubungkan teks suci dengan realitas hidup. Bahkan, semangat untuk melakukan ijtihad upaya intelektual maksimal untuk menyimpulkan hukum yang dihargai dalam sebuah Hadis, di mana seorang hakim yang berijtihad akan mendapat pahala baik keputusannya benar maupun salah, menunjukkan bahwa proses penalaran kritis itu sendiri memiliki nilai intrinsik yang tinggi²⁰⁷⁹.

Nalar kritis dalam Islam bukanlah sebuah konsep pinjaman, melainkan sebuah pilar epistemologis yang tertanam dalam fondasi teologis Al-Qur'an dan Sunnah. Ia termanifestasi dalam kekayaan tradisi intelektual Islam yang menghargai dialektika konstruktif antara akal dan wahyu. Aplikasinya dalam pendidikan kontemporer tidak hanya bertujuan untuk mengasah keterampilan kognitif tingkat tinggi, tetapi lebih jauh lagi, untuk membentuk insan kamil yang memiliki kecerdasan intelektual, kematangan emosional, dan kesadaran spiritual. Dengan merevitalisasi budaya nalar kritis yang otentik ini, pendidikan Islam dapat melahirkan generasi *ulil albab* yang mampu berpikir secara jernih dan rasional, berpegang teguh pada prinsip etis-moral, serta sanggup memberikan solusi inovatif bagi problematika kompleks yang dihadapi umat manusia di abad ke-21.

Secara terminologis, nalar kritis (*critical thinking*) dalam tradisi intelektual Barat sering didefinisikan sebagai analisis objektif

terhadap fakta untuk membentuk sebuah penilaian²⁰⁸⁰. Konsep ini melibatkan kemampuan untuk berpikir jernih dan rasional mengenai apa yang harus dilakukan atau apa yang harus diyakini. Namun, dalam kerangka epistemologi Islam, nalar kritis memiliki dimensi yang lebih dalam dan holistik. Ia tidak berhenti pada analisis rasional semata, tetapi tertanam dalam sebuah pandangan dunia (*worldview*) yang mengakui eksistensi kebenaran absolut (Al-Haqq) yang bersumber dari Tuhan. Al-Qur'an secara eksplisit mengkritik sikap *taqlid buta* atau mengikuti tradisi nenek moyang tanpa verifikasi dan pemahaman, sebagaimana tercermin dalam firman-Nya, "Dan apabila dikatakan kepada mereka: 'Ikutilah apa yang telah diturunkan Allah,' mereka menjawab: '(Tidak), tetapi kami hanya mengikuti apa yang telah kami dapati dari (perbuatan) nenek moyang kami.' (Apakah mereka akan mengikuti juga), walaupun nenek moyang mereka itu tidak mengetahui suatu apapun, dan tidak mendapat petunjuk?" (Q.S. Al-Baqarah: 170). Ayat ini merupakan imperatif teologis untuk mengaktifkan kapasitas intelektual. Tradisi keilmuan Islam melahirkan para pemikir seperti Al-Farabi, Ibnu Sina, Al-Ghazali, dan Ibnu Rusyd yang menunjukkan dialektika dinamis antara wahyu dan akal. Al-Ghazali, dalam magnum opusnya *Ihya 'Ulum al-Din*, menekankan pentingnya ilmu yang membawa kepada keyakinan (*yaqin*) melalui proses pembuktian (*burhan*), bukan sekadar penerimaan pasif²⁰⁸¹. Puncak dari nalar kritis dalam Islam adalah kemampuan untuk melakukan *tadabbur al-Qur'an*, yaitu merenungkan ayat-ayat-Nya secara mendalam untuk menangkap pesan universal dan relevansinya bagi

kehidupan. Proses ini melampaui sekadar pemahaman literal, menuju pemahaman filosofis, etis, dan spiritual, sebagaimana disinyalir dalam Q.S. Ali 'Imran: 190-191, yang mengaitkan observasi kritis terhadap alam semesta (*ulil albab*) dengan dzikir dan kesadaran akan Tuhan.

Aplikasi konsep ini dalam konteks pembelajaran modern menuntut pergeseran paradigma dari pedagogi yang berpusat pada transfer pengetahuan (*rote learning*) menuju pedagogi yang transformatif dan dialogis. Pendidik tidak lagi berperan sebagai satu-satunya sumber kebenaran, melainkan sebagai fasilitator yang merangsang daya kritis peserta didik. Metode seperti *problem-based learning* (pembelajaran berbasis masalah), studi kasus, dan debat terstruktur dapat digunakan untuk menganalisis isu-isu kontemporer seperti keadilan sosial, etika teknologi, atau krisis lingkungan melalui lensa Al-Qur'an dan Sunnah. Fazlur Rahman, seorang pemikir muslim modern, mengusulkan pendekatan "double movement" (gerakan ganda), di mana pembaca Al-Qur'an pertama-tama harus memahami konteks historis-sosiologis turunnya ayat, kemudian menarik prinsip etis-moral universalnya, dan terakhir menerapkannya pada konteks masa kini²⁰⁸². Metode ini secara inheren merupakan sebuah latihan berpikir kritis yang mendalam.

Strategi Pengembangan Berpikir Kritis Berdasarkan Nilai Tauhid

Fondasi dari segala pemikiran dan tindakan dalam Islam adalah tauhid, yaitu keyakinan akan keesaan absolut Allah SWT. Tauhid bukanlah sekadar konsep teologis yang pasif dan dogmatis,

melainkan sebuah kerangka kerja epistemologis yang aktif, dinamis, dan membebaskan. Ia berfungsi sebagai matriks atau prinsip pengorganisasian utama yang memberikan koherensi, tujuan, dan arah pada seluruh aktivitas intelektual manusia. Ismail Raji al-Faruqi secara brilian mengartikulasikan bahwa tauhid adalah "prinsip pertama dan utama dalam peradaban Islam," yang mengintegrasikan seluruh aspek kehidupan dan pengetahuan di bawah satu tujuan yang esa dan transenden²⁰⁸³. Dengan demikian, pengembangan berpikir kritis yang berlandaskan tauhid berarti mengarahkan seluruh aktivitas intelektual analisis, evaluasi, sintesis, dan kreasi sebagai sarana untuk memahami kebenaran (*al-haqq*), menegakkan keadilan (*al-'adl*), dan merealisasikan peran manusia sebagai khalifah di muka bumi (*khalifatullah fil ardh*), sebagaimana diamanahkan dalam Al-Qur'an²⁰⁸⁴. Paradigma ini menolak dikotomi antara yang sakral dan profan, serta antara iman dan nalar, dan sebaliknya menawarkan sebuah model pemikiran kritis yang holistik dan terintegrasi secara vertikal (kepada Tuhan) dan horizontal (kepada sesama manusia dan alam semesta).

Strategi fundamental pertama dalam membangun pemikiran kritis tauhidik adalah mengorkestrasi sebuah dialektika yang sehat dan konstruktif antara wahyu (*naql*) dan akal (*'aql*). Dalam epistemologi Islam, akal adalah anugerah ilahi yang mulia, sebuah instrumen presisi yang memungkinkan manusia untuk memahami pola-pola (*sunnatullah*) di alam semesta dan dalam teks suci. Namun, tauhid mengajarkan bahwa akal, sebagai entitas ciptaan, memiliki keterbatasan ontologis. Ia tidak dapat secara mandiri

menjangkau realitas metafisik atau menetapkan tujuan akhir kehidupan. Di sinilah wahyu berfungsi sebagai pemandu utama (*ultimate guide*) yang menyediakan kerangka aksiologis (nilai), tujuan hidup (*maqasid*), dan batasan-batasan etis yang absolut. Akal, dalam bimbingan wahyu, berfungsi untuk memahami, menginterpretasi, dan mengontekstualisasikan petunjuk tersebut dalam realitas sosio-historis yang terus berubah. Tanpa bimbingan wahyu, akal yang kritis sekalipun berisiko terjerumus ke dalam arogansi antroposentris, relativisme radikal, atau bahkan nihilisme eksistensial. Sebaliknya, pemahaman wahyu tanpa keterlibatan akal yang kritis dan dinamis akan menghasilkan pemahaman yang kaku, literalis, dogmatis, dan pada akhirnya mengalami stagnasi intelektual (*jumud*), kehilangan relevansinya dalam menjawab tantangan zaman. Keseimbangan ini merupakan inti dari tradisi intelektual Islam, di mana para pemikir besar seperti al-Ghazali dan Ibn Rushd, meskipun dengan penekanan yang berbeda, sama-sama bergulat untuk mensintesis kedua sumber pengetahuan ini²⁰⁸⁵.

Strategi kedua adalah membiasakan diri untuk melampaui pertanyaan-pertanyaan faktual dan prosedural menuju pertanyaan-pertanyaan esensial (*essential questions*) yang bersifat filosofis dan teleologis. Alih-alih hanya bertanya "apa" (fakta dan data), seorang pemikir kritis-Qur'ani dilatih untuk secara sistematis bertanya "mengapa" (*li-madza*; tujuan dan hikmah), "bagaimana" (*kayfa*; implikasi, mekanisme, dan aplikasi), dan "bagaimana jika" (*ma-dza law*; analisis konsekuensi dan skenario alternatif). Praktik ini secara inheren terhubung dengan disiplin ilmu *Maqasid al-Shari'ah*

(tujuan-tujuan luhur syariat Islam). Misalnya, ketika mempelajari konsep zakat, diskursus tidak berhenti pada tataran fikih prosedural seperti, "Berapa nisab zakat emas?". Pertanyaan kritis akan melanjutkannya ke ranah *maqasid*: "Mengapa Allah mewajibkan zakat, dan bagaimana prinsip sirkulasi kekayaan di dalamnya mencerminkan keadilan ilahi? Bagaimana konsep zakat dapat direvitalisasi sebagai instrumen untuk mengatasi kemiskinan struktural dan ketimpangan ekonomi di abad ke-21? Apa implikasi etis dan sosial dari seorang Muslim kaya yang secara sistematis menghindari kewajiban zakatnya?". Pertanyaan-pertanyaan semacam ini mendorong analisis dari level deskriptif ke level preskriptif dan transformatif, mengubah ajaran agama dari sekadar ritus menjadi solusi peradaban. Ini adalah pergeseran dari *fiqh al-ahkam* (fikih hukum) menuju *fiqh al-ma'alat* (fikih konsekuensi) yang lebih dalam dan relevan²⁰⁸⁶.

Strategi ketiga, yang merupakan konsekuensi logis dari dua strategi sebelumnya, adalah internalisasi *Adab al-Ikhtilaf* (etika perbedaan pendapat) dan kerendahan hati epistemik. Prinsip tauhid, yang menegaskan bahwa hanya Allah yang memiliki pengetahuan absolut (*Al-'Alim*), secara paradoksal justru menumbuhkan sikap rendah hati terhadap klaim kebenaran manusiawi. Jika Kebenaran Mutlak hanya milik Tuhan, maka setiap upaya manusia untuk memahaminya betapapun cangguh dan tulusnya tetaplah bersifat parsial, interpretatif, dan tentatif. Pemikir kritis tauhidik menyadari bahwa perbedaan pendapat (*ikhtilaf*) dalam ranah ijtihad adalah sebuah keniscayaan dan bahkan rahmat

(*rahmah*), karena ia memperkaya khazanah intelektual umat dan menyediakan fleksibilitas dalam penerapan syariat. Berpikir kritis dalam konteks ini tidak bertujuan untuk "memenangkan" argumen demi ego, melainkan untuk secara kolektif mendekati kebenaran dengan sikap saling menghormati. Ini menuntut kemampuan untuk mendengarkan secara empatik, memahami logika argumen lawan, membedakan antara prinsip (*ushul*) yang tetap dan cabang (*furu'*) yang fleksibel, serta mencari titik temu (*kalimatun sawa'*). Sikap ini adalah benteng melawan fanatisme, takfirisme, dan pemikiran sektarian yang memecah belah, dan merupakan manifestasi sejati dari intelektualitas yang tercerahkan oleh iman²⁰⁸⁷.

Pengembangan berpikir kritis yang berlandaskan nilai tauhid menawarkan sebuah alternatif yang kaya dan mendalam terhadap model-model sekuler yang seringkali mengabaikan dimensi etis dan spiritual. Ini adalah sebuah proses yang melampaui sekadar akuisisi keterampilan kognitif. Ia merupakan sebuah perjalanan intelektual dan spiritual untuk menyelaraskan fakultas akal dengan imperatif ontologis penciptaannya. Dengan membangun dialektika yang harmonis antara wahyu dan akal, mengadopsi metodologi pertanyaan yang berorientasi pada *maqasid*, dan mempraktikkan kerendahan hati epistemik melalui *adab al-ikhtilaf*, seorang Muslim dapat mengembangkan kapasitas kritis yang tidak hanya tajam secara analitis, tetapi juga kokoh secara etis dan luhur secara spiritual. Pada akhirnya, tujuan dari berpikir kritis tauhidik adalah untuk mentransformasi pengetahuan menjadi kearifan (*hikmah*), dan kearifan menjadi amal saleh yang kontributif bagi kemaslahatan

universal, sebagai perwujudan puncak dari peran kekhalifahan manusia di muka bumi.

Hubungan Berpikir Kritis dengan Moral dan Etika Islami

Wacana kontemporer mengenai berpikir kritis seringkali menempatkannya sebagai sebuah keterampilan kognitif yang netral nilai, sebuah instrumen analitis untuk membedah argumen, mengevaluasi bukti, dan menarik kesimpulan logis²⁰⁸⁸. Dalam kerangka ini, efektivitas nalar diukur dari ketajamannya, terlepas dari tujuan moral atau konsekuensi etis yang dihasilkannya. Namun, pandangan instrumental ini berisiko mereduksi akal menjadi sekadar alat yang dapat digunakan untuk tujuan konstruktif maupun destruktif dengan validitas yang setara. Tradisi intelektual Islam, sebaliknya, menawarkan sebuah paradigma yang secara fundamental berbeda, di mana aktivitas berpikir (tafakkur, tadabbur, ta'aqqul) secara ontologis terikat erat dengan dimensi spiritual dan etis manusia.

Epistemologi Islam dibangun di atas pengakuan terhadap beragam sumber dan instrumen pengetahuan yang saling melengkapi. Al-Qur'an secara berulang kali mendorong manusia untuk menggunakan akalnya, sebagaimana tersirat dalam berbagai ayat yang diakhiri dengan frasa seperti *afala ta'qilun* (apakah kamu tidak menggunakan akalmu?)²⁰⁸⁹ dan *la'allakum tatafakkarun* (agar kamu berpikir)²⁰⁹⁰. Ini menunjukkan bahwa nalar (aql) bukanlah entitas yang asing atau bertentangan dengan wahyu, melainkan anugerah Ilahi yang esensial untuk memahami tanda-tanda (ayat)

Tuhan di alam semesta (afaq) dan dalam diri manusia (anfus). Namun, Islam juga menegaskan keterbatasan akal manusia. Akal, betapapun tajamnya, tidak mampu menjangkau hakikat realitas metafisik tertinggi tanpa panduan wahyu (wahy). Oleh karena itu, wahyu berfungsi bukan untuk mengebiri akal, melainkan untuk menyempurnakan, membimbing, dan melindunginya dari kesalahan fatal²⁰⁹¹. Di sinilah titik temu antara berpikir kritis dan kepatuhan pada prinsip-prinsip Ilahi. Nalar kritis digunakan untuk memahami, menginterpretasi, dan mengkontekstualisasikan teks suci, bukan untuk menentanginya dari posisi arogansi epistemik.

Lebih dari itu, terdapat komponen ketiga yang menjadi jembatan krusial antara nalar dan moralitas: hati (qalb). Dalam konsepsi Islam, *qalb* bukanlah sekadar organ biologis atau pusat emosi, melainkan sebuah fakultas persepsi spiritual (latifah rabbaniyyah) yang menjadi wadah bagi iman, keyakinan, dan kesadaran moral²⁰⁹². Akal yang tajam tanpa hati (qalb) yang bersih dan tercerahkan berpotensi menjadi instrumen destruktif, yang mampu merasionalisasi kezaliman dan membenarkan kebatilan. Sentralitas dimensi batiniah ini ditegaskan secara definitif dalam sabda Rasulullah SAW:

"Ketahuilah bahwa di dalam jasad ini ada segumpal daging. Jika ia baik, maka baik pula seluruh jasad. Jika ia rusak, maka rusak pula seluruh jasad. Ketahuilah bahwa ia adalah hati (*qalb*)"²⁰⁹³.

Hadis ini secara gamblang menegaskan bahwa kualitas tindakan lahiriah seseorang, termasuk dan terutama aktivitas berpikir, ditentukan oleh kondisi batiniahnya. Oleh karena itu, tujuan akhir

dari berpikir kritis dalam Islam bukan sekadar untuk memenangkan argumen atau menunjukkan superioritas intelektual, melainkan untuk mencari kebenaran (al-haqq) dan mengamalkannya dengan penuh kerendahan hati (tawadhu'), sebuah proses yang melibatkan sinergi antara akal yang jernih dan hati yang suci.

Hubungan simbiosis antara nalar dan moral ini diperkuat dan dilembagakan dalam kerangka *Maqasid al-Shari'ah* (tujuan-tujuan fundamental syariat Islam). Dirumuskan secara sistematis oleh para yuris terkemuka seperti Imam al-Juwaini dan dipopulerkan oleh muridnya, Imam al-Ghazali, sebelum disempurnakan oleh Imam Al-Syatibi dalam magnum opusnya, *Al-Muwafaqat fi Ushul al-Shari'ah*, *Maqasid* berfungsi sebagai kompas etis bagi setiap produk pemikiran kritis. Lima tujuan universal yang fundamental perlindungan terhadap agama (hifdz al-din), jiwa (hifdz al-nafs), akal (hifdz al-'aql), keturunan (hifdz al-nasl), dan harta (hifdz al-mal) menjadi kriteria axiologis untuk menilai validitas dan akseptabilitas sebuah gagasan atau ijtihad²⁰⁹⁴.

Setiap kesimpulan atau solusi yang dihasilkan dari proses berpikir kritis harus diuji secara ketat melalui lensa *Maqasid*: apakah ia sejalan dengan tujuan-tujuan luhur ini atau justru mengancamnya? Sebagai contoh, sebuah analisis kritis terhadap kebijakan ekonomi tidak hanya dinilai dari efisiensi matematisnya, tetapi juga dari dampaknya terhadap perlindungan jiwa (misalnya, pengentasan kemiskinan) dan perlindungan harta (misalnya, distribusi kekayaan yang adil dan pencegahan monopoli). Demikian pula, pemikiran kritis di bidang bioteknologi harus

mempertimbangkan dampaknya terhadap perlindungan keturunan dan kesucian jiwa manusia. Dengan demikian, *Maqasid al-Shari'ah* mentransformasikan berpikir kritis dari sekadar latihan logis menjadi sebuah aktivitas yang sarat dengan tanggung jawab moral dan sosial. Kebebasan berpikir dalam Islam, karenanya, bukanlah kebebasan absolut tanpa batas, melainkan kebebasan yang bertanggung jawab dan terikat pada nilai-nilai etis universal yang bertujuan untuk mewujudkan kemaslahatan (maslahah) dan menolak kerusakan (mafsadah)²⁰⁹⁵.

Jika *Maqasid* mengatur *output* dari berpikir kritis, maka etika perbedaan pendapat (Adab al-Ikhtilaf) mengatur *proses*-nya. Tradisi intelektual Islam sangat kaya dengan diskursus mengenai bagaimana seharusnya seorang Muslim terlibat dalam perdebatan dan perbedaan pandangan. Taha Jabir Al-Alwani, dalam diskusinya yang berpengaruh, menekankan bahwa bahkan dalam perdebatan intelektual yang paling tajam sekalipun, seorang Muslim harus menjaga adab, menghormati lawan bicara, dan tetap bertujuan mencari ridha Allah, bukan kemenangan personal²⁰⁹⁶.

Prinsip-prinsip fundamental dari Adab al-Ikhtilaf meliputi: niat yang tulus untuk mencari kebenaran, berbaik sangka (husn al-zhann) terhadap motif lawan bicara, membedakan antara kritik terhadap gagasan dan serangan terhadap pribadi, menggunakan argumen yang berbasis bukti (dalil) bukan retorika kosong, serta kesediaan untuk menerima kebenaran dari siapapun ia datang. Etika ini menciptakan sebuah ekosistem intelektual yang sehat, di mana nalar kritis dapat berkembang tanpa merusak tatanan sosial

dan persaudaraan (ukhuwwah). Ini adalah manifestasi praktis dari integrasi nalar dan etika, di mana cara berpikir sama pentingnya dengan apa yang dipikirkan. Kegagalan untuk mematuhi adab ini akan mengubah nalar kritis menjadi pedang kesombongan intelektual yang memecah belah²⁰⁹⁷.

Analisis di atas menunjukkan bahwa dalam paradigma Islam, berpikir kritis bukanlah sebuah fakultas yang terisolasi dan otonom. Ia secara inheren terjalin dalam sebuah matriks teologis, etis, dan spiritual yang kompleks. Nalar kritis (aql) diberi tempat yang terhormat sebagai anugerah Tuhan, namun ia harus senantiasa diterangi oleh cahaya wahyu dan disucikan oleh kejernihan hati (qalb). Kerangka *Maqasid al-Shari'ah* menyediakan orientasi teleologis, memastikan bahwa kebebasan berpikir selalu diarahkan untuk mencapai kemaslahatan tertinggi. Sementara itu, *Adab al-Ikhtilaf* menyediakan kerangka prosedural, memastikan bahwa proses pencarian kebenaran itu sendiri dilakukan dengan cara yang beradab dan terhormat.

Dengan demikian, hubungan antara berpikir kritis dengan moral dan etika Islami bukanlah hubungan yang bersifat eksternal atau kebetulan, melainkan hubungan yang bersifat ontologis dan niscaya. Nalar yang terpisah dari nurani adalah nalar yang buta arah, sementara nurani tanpa nalar adalah sentimen yang tidak berdasar. Sinergi antara keduanya inilah yang membentuk cita-cita insan kamil manusia paripurna yang mampu menggunakan potensi intelektualnya secara maksimal untuk memahami kebenaran dan mengabdikan kepada Sang Pemberi Kebenaran.

Membangun Nalar Kritis-Qur'ani: Epistemologi Integratif untuk Kebangkitan Peradaban Islam

Wacana kebangkitan peradaban Islam di era kontemporer seringkali terperangkap dalam dua ekstremisme intelektual: apologetika nostalgis yang menolak modernitas secara reaksioner, dan westernisasi tanpa filter yang mengorbankan otentisitas spiritual dan etis. Di tengah polarisasi ini, lahir sebuah kebutuhan mendesak untuk merekonstruksi fondasi epistemologis yang menjadi basis cara berpikir (nalar) umat Islam. Proyek intelektual ini bukan sekadar upaya akademis, melainkan sebuah prasyarat peradaban untuk menjawab kompleksitas tantangan zaman.

Sejak era Pencerahan di Barat, diskursus intelektual global didominasi oleh paradigma positivistik yang menciptakan jurang pemisah (dikotomi) antara fakta dan nilai, objek dan subjek, serta akal dan wahyu²⁰⁹⁸. Akal diposisikan sebagai satu-satunya instrumen valid untuk mencapai kebenaran objektif, sementara wahyu dan pengalaman spiritual direduksi menjadi ranah keyakinan subjektif yang tidak dapat diverifikasi secara empiris. Paradigma ini, ketika diadopsi tanpa kritik oleh sebagian pemikir Muslim, menyebabkan dua dampak negatif: sekularisasi ilmu pengetahuan yang mencabutnya dari akar moral dan spiritualnya, atau penolakan terhadap sains modern atas nama purifikasi agama. Kedua pendekatan ini secara fundamental bertentangan dengan semangat Al-Qur'an itu sendiri, yang secara konsisten menantang manusia untuk menggunakan seluruh potensi intelektualnya. Al-Qur'an

berulang kali menggunakan frasa-frasa seperti *afala ta'qilun* (apakah kamu tidak menggunakan akal?), *afala tatafakkarun* (apakah kamu tidak berpikir?), dan *afala yatadabbarun al-Qur'an* (apakah mereka tidak merenungkan Al-Qur'an?)²⁰⁹⁹. Perintah ini ditujukan kepada *ulul albab* mereka yang mampu berzikir (dimensi spiritual) sekaligus bertafakur atas penciptaan langit dan bumi (dimensi rasional)²¹⁰⁰.

Kerangka epistemologi Islam klasik, sebagaimana dirumuskan oleh para pemikir seperti Al-Ghazali, tidak pernah melihat pertentangan inheren antara sumber-sumber pengetahuan. Wahyu (*naql*), akal (*'aql*), indra (*hiss*), dan intuisi spiritual (*kashf* atau *ilham*) dipandang sebagai kanal-kanal realitas yang saling melengkapi dalam sebuah hierarki yang harmonis, yang semuanya bermuara pada pengakuan terhadap Tuhan sebagai Sumber segala realitas dan pengetahuan (*Al-'Alim*)²¹⁰¹. Dengan demikian, nalar kritis-Qur'ani menolak premis dikotomis tersebut dan menegaskan kembali bahwa akal dan wahyu adalah dua sayap yang memungkinkan seorang mukmin terbang menuju horizon kebenaran. Wahyu menyediakan prinsip-prinsip universal, tujuan akhir (*telos*), dan kerangka etis, sementara akal berfungsi sebagai instrumen untuk memahami, mengartikulasikan, dan mengaktualisasikan prinsip-prinsip tersebut dalam konteks ruang dan waktu yang dinamis.

Aspek "kritis" dalam nalar kritis-Qur'ani tidak dapat disamakan sepenuhnya dengan Teori Kritis Mazhab Frankfurt atau skeptisisme radikal post-modern. Sebaliknya, ia berakar pada tradisi intelektual

Islam yang kaya, khususnya dalam penggunaan nalar demonstratif atau *burhani*. Nalar *burhani* adalah metode berpikir logis-rasional yang bertujuan untuk mencapai keyakinan berdasarkan premis-premis yang kokoh dan bukti-bukti yang meyakinkan, sebagaimana diperjuangkan oleh para filsuf Muslim seperti Ibn Rushd²¹⁰². Dalam konteks Qur'ani, nalar kritis ini diaplikasikan pada dua domain utama: alam semesta (*ayat kauniyyah*) dan teks suci (*ayat qauliyyah*). Terhadap alam, ia mendorong investigasi ilmiah yang rigor untuk mengungkap hukum-hukum alam (*sunnatullah*) sebagai manifestasi keteraturan dan kebijaksanaan Sang Pencipta. Ini adalah nalar yang mengapresiasi metode ilmiah tetapi menolak kesimpulan filsafat materialisme yang seringkali menyertainya²¹⁰³.

Terhadap teks, nalar kritis-Qur'ani menuntut sebuah hermeneutika yang melampaui pembacaan literal yang dangkal. Ia melibatkan analisis linguistik, konteks historis (*asbab al-nuzul*), struktur tematik (*munasabah*), dan identifikasi tujuan universal syariah (*maqashid al-shari'ah*). Namun, yang membedakannya secara fundamental adalah bahwa seluruh aktivitas kritis ini beroperasi di dalam bingkai Tauhid. Tauhid berfungsi sebagai "meta-paradigma" yang memberikan orientasi, makna, dan tujuan pada setiap penyelidikan. Ia mencegah akal dari menjadi tiran yang absolut dan memastikan bahwa kebebasan berpikir tidak berujung pada nihilisme, melainkan pada pengakuan yang lebih mendalam akan keagungan Tuhan. Dengan demikian, berpikir kritis bukanlah tindakan pemberontakan terhadap iman, melainkan manifestasi tertinggi dari kesadaran tauhidik itu sendiri²¹⁰⁴.

Rasionalitas yang kering, tanpa nutrisi spiritual, berisiko menghasilkan intelektualitas yang arogan dan teknologi yang dehumanisasi. Oleh karena itu, nalar kritis-Qur'ani harus diimbangi dan diperkaya oleh dimensi kontemplatif-spiritual, yang dalam tradisi Islam dikenal sebagai nalar *'irfani*. Dimensi ini dicapai melalui *tadabbur* sebuah proses perenungan mendalam yang bertujuan untuk menangkap pesan-pesan batin dan hikmah transformatif dari Al-Qur'an. Jika analisis kritis berfokus pada apa yang dikatakan teks, *tadabbur* berfokus pada bagaimana teks itu "berbicara" kepada jiwa pembacanya di sini dan saat ini. Ini adalah sebuah dialog eksistensial antara hamba dan Tuhannya melalui firman-Nya.

Proses ini menjaga agar interaksi dengan Al-Qur'an tidak menjadi sekadar latihan akademis yang dingin, melainkan sebuah perjalanan spiritual yang membersihkan hati (*tazkiyat al-nafs*) dan mencerahkan akal. Ia menghubungkan pemahaman intelektual dengan pengalaman spiritual, mengubah pengetahuan (*'ilm*) menjadi kesadaran yang mendalam (*ma'rifah*). Tanpa dimensi ini, seorang penafsir bisa saja menguasai seluruh perangkat ilmu tafsir, namun gagal menangkap esensi pesan Qur'ani yang bertujuan untuk membentuk manusia yang bertakwa²¹⁰⁵. Dimensi kontemplatif inilah yang memastikan bahwa produk dari nalar kritis-Qur'ani bukan hanya argumen yang koheren, tetapi juga pribadi yang memiliki kerendahan hati intelektual, ketenangan jiwa, dan kedekatan dengan Tuhan.

Puncak dari sintesis nalar kritis dan kontemplatif adalah manifestasinya dalam perilaku etis (*akhlak*). Dalam pandangan

dunia Islam, pengetahuan yang sejati (*al-'ilm al-nafi'*) adalah pengetahuan yang membuahkan amal saleh dan keluhuran budi pekerti. Pengetahuan yang terpisah dari tanggung jawab moral dianggap tidak bernilai, bahkan berbahaya. Nabi Muhammad SAW, sebagai teladan utama, digambarkan oleh 'Aisyah RA sebagai "Al-Qur'an yang berjalan" (*kana khuluquhu al-Qur'an*)²¹⁰⁶. Pernyataan ini mengisyaratkan bahwa puncak pemahaman terhadap Al-Qur'an bukanlah kemampuan untuk mengutipnya, melainkan kemampuan untuk menginternalisasi dan mengejawantahkan nilai-nilainya dalam setiap aspek kehidupan.

Oleh karena itu, nalar kritis-Qur'ani secara inheren bersifat etis-praksis. Ia mendorong individu untuk tidak hanya menjadi pemikir yang hebat, tetapi juga manusia yang saleh, adil, welas asih, dan bertanggung jawab. Ia menuntut agar temuan-temuan ilmiah digunakan untuk kemaslahatan ekologis dan sosial, bukan untuk eksploitasi. Ia mengarahkan analisis kritis terhadap realitas sosial untuk memperjuangkan keadilan bagi kaum tertindas (*mustadh'afin*), sejalan dengan etos utama misi kenabian. Intelektualitas yang dihasilkan dari nalar ini bukanlah intelektualitas menara gading, melainkan intelektualitas yang terlibat, transformatif, dan berorientasi pada solusi untuk permasalahan konkret umat manusia, sebuah perwujudan dari prinsip *rahmatan lil 'alamin* (rahmat bagi seluruh alam)²¹⁰⁷.

Membangun pola pikir kritis-Qur'ani merupakan sebuah proyek peradaban yang mendesak bagi umat Islam. Ini adalah sebuah sintesis yang harmonis antara ketajaman analisis rasional,

kedalaman kontemplasi spiritual yang berpusat pada tauhid, dan keluhuran budi pekerti yang berlandaskan etika Islam. Pola pikir ini tidak memisahkan antara akal dan iman, atau antara ilmu pengetahuan dan moralitas. Sebaliknya, ia mengintegrasikan semuanya dalam satu kesatuan yang koheren, di mana akal menjadi alat untuk memahami keagungan ciptaan dan wahyu Tuhan, sementara iman dan akhlak menjadi pemandu agar anugerah akal tersebut digunakan untuk kemaslahatan umat manusia. Dengan membudayakan nalar semacam ini dalam sistem pendidikan dan kehidupan sehari-hari, umat Islam dapat berharap untuk tidak hanya keluar dari krisis intelektual, tetapi juga untuk kembali memberikan kontribusi yang signifikan bagi peradaban global.

Latihan Kognitif dan Problem Solving sebagai Strategi Pembelajaran Berbasis Nilai

Paradigma pendidikan modern tengah mengalami sebuah diskontinuitas fundamental. Model pedagogis yang selama berabad-abad berpusat pada transfer pengetahuan (*knowledge transfer*) secara pasif kini dianggap tidak lagi memadai untuk menjawab tuntutan zaman yang ditandai oleh volatilitas, ketidakpastian, kompleksitas, dan ambiguitas (VUCA)²¹⁰⁸. Sebagai respons, diskursus pendidikan global mengartikulasikan ulang tujuannya: bukan lagi sekadar mencetak individu yang berpengetahuan, melainkan memberdayakan peserta didik dengan kapasitas kognitif tingkat tinggi (*Higher-Order Thinking Skills* - HOTS), seperti berpikir kritis, kreatif, dan kemampuan memecahkan

masalah²¹⁰⁹. Dalam konteks ini, latihan kognitif dan *problem solving* bertransformasi dari sekadar perangkat asesmen intelektual menjadi wahana pedagogis yang esensial. Namun demikian, reduksi strategi ini menjadi aktivitas mekanistik semata akan mengabaikan dimensi yang lebih krusial, yakni potensinya sebagai katalisator untuk internalisasi nilai.

Secara konvensional, *problem solving* sering dipersepsikan sebagai proses algoritmik untuk menemukan solusi yang benar terhadap masalah yang terdefinisi dengan baik (*well-defined problems*)²¹¹⁰. Namun, realitas persoalan yang dihadapi manusia, baik dalam konteks profesional maupun personal, jarang sekali bersifat steril dan terstruktur. Sebaliknya, kita dihadapkan pada masalah-masalah yang kompleks, tidak terstruktur, dan sarat dengan dilema etis (*ill-structured problems*)²¹¹¹. Justru dalam menghadapi masalah jenis inilah, proses kognitif tidak lagi berjalan dalam ruang hampa nilai. Setiap tahap dalam siklus pemecahan masalah mulai dari identifikasi masalah, analisis situasi, perumusan alternatif solusi, hingga pengambilan keputusan secara inheren menuntut keterlibatan disposisi moral.

Sebagai contoh, seorang insinyur yang merancang sebuah jembatan tidak hanya berhadapan dengan kalkulasi fisika dan material, tetapi juga dengan pertimbangan nilai mengenai keselamatan publik, dampak lingkungan, dan keadilan sosial dalam alokasi sumber daya. Demikian pula, seorang manajer yang dihadapkan pada krisis finansial tidak hanya melakukan analisis untung-rugi, tetapi juga membuat pilihan yang merefleksikan nilai-

nilai seperti integritas, empati terhadap karyawan, dan tanggung jawab sosial perusahaan²¹¹². Dengan demikian, ruang kelas yang menggunakan *problem solving* berbasis skenario dunia nyata secara efektif menjadi sebuah "laboratorium moral". Di dalamnya, peserta didik tidak hanya melatih kemampuan analisis dan sintesis, tetapi juga dipaksa untuk berdialektika dengan nilai-nilai yang mereka anut, mengasah kepekaan nurani, dan mempraktikkan kebajikan intelektual (*intellectual virtues*) seperti kerendahan hati, ketekunan, dan keberanian untuk mempertahankan prinsip²¹¹³.

Integrasi nilai dalam pembelajaran kognitif menemukan resonansi yang mendalam dalam kerangka epistemologi Islam, yang secara tegas menolak dualisme antara akal dan ruhani. Dalam tradisi ini, aktivitas berpikir (*fikir* atau *tafakkur*) tidak dipandang sebagai operasi rasional yang terpisah, melainkan sebagai sebuah ibadah yang bertujuan mendekatkan diri kepada Sang Pencipta. Al-Qur'an secara berulang kali mendorong manusia untuk menggunakan akalnya untuk merenungkan ciptaan-Nya sebagai tanda-tanda (*ayat*) kebesaran-Nya. Sebagaimana termaktub:

"Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal, (yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri atau duduk atau dalam keadaan berbaring dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi..." (QS. Ali 'Imran: 190-191)²¹¹⁴.

Ayat ini secara eksplisit mengaitkan aktivitas mengingat Allah (*dzikir*) dengan aktivitas memikirkan ciptaan-Nya (*fikir*). *Dzikir*,

dalam makna yang luas, adalah sebuah kondisi kesadaran konstan akan kehadiran Tuhan yang menjadi bingkai bagi seluruh aktivitas manusia, termasuk aktivitas intelektual. Sementara *fikir* adalah instrumen untuk memahami hukum alam (*sunnatullah*) dan hikmah di baliknya. Keduanya merupakan sayap yang memungkinkan jiwa manusia terbang menuju kesempurnaan. Tanpa landasan *dzikir*, kecerdasan (*fikir*) berisiko menjadi sumber keangkuhan, eksploitasi, dan kerusakan. Sebaliknya, *dzikir* tanpa didukung oleh *fikir* yang kritis dan dinamis dapat menjerumuskan pada kejumudan dan fatalisme²¹¹⁵.

Oleh karena itu, strategi pembelajaran berbasis *problem solving* yang dijiwai oleh spirit ini akan mendorong peserta didik untuk tidak berhenti pada solusi teknis. Mereka akan didorong untuk bertanya: "Apa implikasi moral dari solusi ini? Apakah ini sejalan dengan prinsip keadilan, kemaslahatan, dan amanah? Bagaimana keputusan ini akan dipertanggungjawabkan di hadapan Tuhan?" Pertanyaan-pertanyaan reflektif inilah yang mentransformasikan latihan kognitif menjadi sebuah latihan spiritual, sebuah proses penyucian jiwa (*tazkiyatun nafs*) yang berjalan seiring dengan pengasahan akal²¹¹⁶. Ini sejalan dengan sabda Nabi Muhammad SAW yang menekankan bahwa pencarian ilmu adalah sebuah kewajiban yang berdimensi transendental²¹¹⁷.

Implementasi strategi ini menuntut sebuah rancangan ekosistem pembelajaran yang lebih dari sekadar penyampaian kurikulum. Beberapa implikasi pedagogis yang dapat ditarik adalah:

1. Desain Kurikulum Berbasis Masalah Otentik: Pendidik perlu mengembangkan atau mengadopsi studi kasus, proyek, dan simulasi yang merefleksikan kompleksitas masalah dunia nyata yang sarat dengan dimensi etis. Problem-Based Learning (PBL) menjadi metodologi yang sangat relevan, di mana masalah menjadi titik awal dari proses belajar²¹¹⁸.
2. Peran Pendidik sebagai *Murabbi*: Guru tidak lagi berfungsi sebagai satu-satunya sumber pengetahuan (*sage on the stage*), tetapi bertransformasi menjadi seorang fasilitator, mentor, dan yang terpenting, seorang teladan moral (*murabbi*). Ia bertugas memantik dialog Sokratik, menantang asumsi, dan membimbing refleksi peserta didik tanpa mendikte jawaban moral, sehingga mereka dapat membangun otonomi moralnya sendiri²¹¹⁹.
3. Asesmen yang Holistik: Penilaian tidak boleh terbatas pada kebenaran jawaban akhir. Proses penalaran, justifikasi etis, kemampuan berkolaborasi, dan refleksi metakognitif harus menjadi bagian integral dari evaluasi. Penggunaan portofolio, jurnal reflektif, dan penilaian berbasis rubrik yang mencakup kriteria nilai dan karakter menjadi sebuah keniscayaan²¹²⁰.
4. Menciptakan Budaya Kelas yang Reflektif: Ruang kelas harus menjadi zona aman secara psikologis (*psychologically safe space*) di mana peserta didik merasa nyaman untuk menyuarakan keraguan, mengakui kesalahan, dan terlibat dalam diskursus yang menantang secara intelektual dan moral.

Latihan kognitif dan *problem solving* bukanlah tujuan akhir dari pendidikan, melainkan sebuah strategi yang sangat potensial untuk mencapai tujuan yang lebih luhur: pembentukan karakter dan internalisasi nilai. Ketika strategi ini dilepaskan dari akar filosofis dan spiritualnya, ia berisiko menghasilkan individu yang cakap secara teknis namun kering secara moral. Sebaliknya, dengan mensintesis secara sadar antara olah pikir (*fikir*) dan olah hati (*dzikir*), pendidikan dapat memainkan perannya sebagai agen transformasi sejati. Ia tidak hanya mengasah kecerdasan untuk memecahkan masalah dunia, tetapi juga membimbing jiwa untuk menemukan maknanya. Pada akhirnya, inilah esensi dari pendidikan yang bertujuan membentuk *insan kamil* pribadi paripurna yang mampu menjadi khalifah di muka bumi, yang menggunakan segenap potensi akal dan ruhaninya untuk menebarkan rahmat bagi semesta alam.

Metode Pembelajaran yang Memfasilitasi Latihan Berpikir dan Pemecahan Masalah

Sistem pendidikan modern berhadapan dengan sebuah paradoks: sementara akses terhadap informasi telah menjadi nyaris tak terbatas, kapasitas untuk mengolah informasi tersebut secara kritis, analitis, dan kreatif justru menjadi komoditas langka. Model pedagogi tradisional yang berpusat pada transfer informasi dari pendidik ke peserta didik sebuah pendekatan yang sering kali mengkultivasi hafalan (*rote learning*) terbukti tidak lagi memadai untuk mempersiapkan generasi yang mampu menavigasi volatilitas,

ketidakpastian, kompleksitas, dan ambiguitas (VUCA) dunia modern²¹²¹. Sebagai respons, diskursus pendidikan global mengarah pada urgensi pengembangan *Higher-Order Thinking Skills* (HOTS), sebagaimana terartikulasi dalam taksonomi Bloom yang direvisi oleh Anderson dan Krathwohl, yang mencakup kemampuan menganalisis (*analyzing*), mengevaluasi (*evaluating*), dan mencipta (*creating*)²¹²².

Untuk mengaktifkan potensi kognitif siswa pada level tertinggi ini, diperlukan desain pembelajaran yang secara sengaja menstimulasi proses berpikir dan pemecahan masalah. Metode-metode ini mendorong siswa untuk melampaui level hafalan (*remembering*) dan pemahaman (*understanding*), menuju ranah kognitif yang lebih tinggi. Analisis ini akan dilandaskan pada premis bahwa efektivitas metode-metode tersebut berakar pada fondasi filosofis konstruktivisme, yang memandang pengetahuan bukan sebagai sesuatu yang diterima secara pasif, melainkan sebagai sesuatu yang dibangun secara aktif oleh pembelajar melalui interaksi sosial dan pengalaman otentik²¹²³.

Pergeseran menuju metode pembelajaran aktif seperti PBL, CBL, dan IBL merupakan manifestasi dari transisi paradigma dari behaviorisme ke kognitivisme dan konstruktivisme. Jika behaviorisme memandang pembelajaran sebagai perubahan perilaku akibat stimulus-respons, maka kognitivisme memfokuskan pada proses mental internal seperti memori, pemrosesan informasi, dan metakognisi²¹²⁴. Konstruktivisme, yang dipelopori oleh pemikir seperti Jean Piaget dan Lev Vygotsky, melangkah lebih jauh. Piaget,

dengan teori konstruktivisme kognitifnya, berpendapat bahwa individu secara aktif membangun skema mental mereka sendiri melalui proses asimilasi dan akomodasi saat berinteraksi dengan lingkungannya²¹²⁵. Sementara itu, Vygotsky, melalui konstruktivisme sosial, menekankan peran vital interaksi sosial, bahasa, dan budaya dalam pembelajaran, terutama melalui konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD), yaitu area di mana seorang pembelajar dapat mencapai pemahaman yang lebih tinggi dengan bantuan orang lain yang lebih kompeten (*More Knowledgeable Other*)²¹²⁶.

Ketiga metode yang dibahas beroperasi secara solid di atas fondasi teoretis tersebut. Mereka menolak posisi siswa sebagai "bejana kosong" (*tabula rasa*) yang pasif, dan sebaliknya, memposisikannya sebagai ilmuwan, detektif, atau praktisi yang terlibat dalam proses kognitif yang autentik dan bermakna.

1. *Problem-Based Learning (PBL): Arsitektur Kognitif untuk Masalah Kompleks* Dalam PBL, siswa dihadapkan pada masalah dunia nyata yang kompleks dan tidak terstruktur (*ill-structured problem*), yang menuntut mereka untuk berkolaborasi, mencari informasi relevan, menganalisis data, dan merumuskan solusi yang dapat dipertanggungjawabkan²¹²⁷. Proses ini secara inheren melatih kemampuan identifikasi masalah, penalaran logis, dan pengambilan keputusan berbasis bukti. PBL secara fundamental mereplikasi siklus kerja seorang profesional: menghadapi masalah, mengidentifikasi kesenjangan pengetahuan (*knowledge gaps*), melakukan pembelajaran

mandiri (*self-directed learning*) untuk mengisi kesenjangan tersebut, dan kemudian menerapkan pengetahuan baru untuk menyelesaikan masalah awal. Proses dialektika antara masalah dan pencarian solusi ini memaksa siswa untuk mengaktifkan metakognisi mereka harus secara sadar merencanakan, memantau, dan mengevaluasi proses berpikir mereka sendiri²¹²⁸. Keunggulan PBL terletak pada kemampuannya mengintegrasikan disiplin ilmu yang berbeda dan mengembangkan keterampilan kolaboratif yang esensial di lingkungan kerja modern.

2. *Case-Based Learning (CBL): Menjembatani Teori dan Praktik Melalui Narasi Kontekstual* Serupa dengan PBL, *Case-Based Learning (CBL)* menggunakan studi kasus sebagai pemicu untuk analisis mendalam. Namun, CBL sering kali lebih terstruktur dibandingkan PBL; kasus yang disajikan biasanya didesain untuk mengilustrasikan penerapan konsep atau teori tertentu yang telah dipelajari sebelumnya²¹²⁹. Di sini, siswa harus membedah situasi, mempertimbangkan berbagai perspektif, mengidentifikasi isu-isu sentral, dan menerapkan konsep teoretis pada konteks praktis. Pendekatan ini tidak hanya mengasah keterampilan analitis, tetapi juga empati dan penalaran etis, terutama dalam disiplin ilmu seperti kedokteran, hukum, dan bisnis, di mana dilema moral dan ambiguitas sering kali menjadi inti dari sebuah kasus. Berbeda dengan PBL yang berfokus pada "penemuan" pengetahuan, CBL lebih

menekankan pada "aplikasi dan penyempurnaan" pengetahuan dalam konteks yang kaya dan naratif²¹³⁰.

3. *Inquiry-Based Learning (IBL): Menumbuhkan Jiwa Peneliti*
Sementara PBL dan CBL berpusat pada masalah atau kasus yang sering kali disediakan oleh fasilitator, *Inquiry-Based Learning (IBL)* menempatkan siswa sebagai subjek aktif yang merumuskan pertanyaan, merancang investigasi, mengumpulkan dan menganalisis data, serta membangun pengetahuannya sendiri sebagai jawaban atas pertanyaannya²¹³¹. IBL berjalan dalam sebuah spektrum, mulai dari inkuiri terstruktur (di mana guru memberikan pertanyaan dan prosedur) hingga inkuiri terbuka (di mana siswa merumuskan pertanyaan dan metodologinya sendiri). Metode ini secara fundamental mengubah peran guru dari "sumber pengetahuan" (*sage on the stage*) menjadi "fasilitator pemikiran" (*guide on the side*), yang menciptakan lingkungan belajar yang aman secara psikologis untuk eksplorasi, penemuan, dan bahkan kegagalan sebagai bagian integral dari proses belajar²¹³². IBL secara esensial adalah proses meniru metode ilmiah, yang sangat krusial untuk menumbuhkan literasi sains dan pola pikir riset.

Menariknya, dorongan untuk berpikir kritis, reflektif, dan memecahkan masalah memiliki resonansi yang kuat dalam tradisi intelektual Islam. Al-Qur'an secara berulang kali menyerukan manusia untuk menggunakan akalinya melalui proses *tafakkur* (berpikir), *tadabbur* (merenung secara mendalam), dan *ta'aqqul* (menggunakan akal). Misalnya, dalam surat Al-Ghashiyah ayat 17-

20, manusia diajak untuk melakukan observasi dan analisis terhadap alam semesta: "Maka tidakkah mereka memperhatikan unta bagaimana ia diciptakan? Dan langit, bagaimana ia ditinggikan? Dan gunung-gunung, bagaimana ia ditegakkan? Dan bumi, bagaimana ia dihamparkan?"²¹³³. Ayat-ayat ini bukanlah sekadar perintah untuk melihat, melainkan undangan untuk melakukan inkuiri sebuah investigasi terhadap "bagaimana" dan "mengapa" di balik fenomena alam, yang merupakan inti dari IBL. Demikian pula, konsep *ijtihad* dalam hukum Islam yaitu upaya intelektual seorang ahli hukum untuk mengeluarkan hukum dari sumber-sumbernya ketika tidak ada teks yang eksplisit adalah sebuah bentuk pemecahan masalah yang kompleks dan tingkat tinggi, yang parallel dengan proses PBL²¹³⁴. Hal ini menunjukkan bahwa pedagogi yang memfasilitasi pemikiran tingkat tinggi bukanlah konsep yang sepenuhnya asing, melainkan dapat dilihat sebagai revitalisasi dari tradisi intelektual yang menghargai penalaran dan pencarian kebenaran secara aktif.

Metode *Problem-Based Learning*, *Case-Based Learning*, dan *Inquiry-Based Learning* lebih dari sekadar teknik mengajar alternatif; ketiganya merepresentasikan sebuah pergeseran paradigma pedagogis yang fundamental. Metode-metode ini mentransformasi ruang kelas menjadi laboratorium kognitif, di mana peserta didik tidak lagi menjadi konsumen pasif informasi, melainkan produsen aktif makna, solusi, dan pengetahuan. Mereka secara sistematis membongkar dikotomi antara teori dan praktik, serta antara belajar di dalam kelas dan tantangan di dunia nyata.

Namun, implementasinya menuntut sebuah ekosistem pendidikan yang holistik. Hal ini mensyaratkan adanya pengembangan profesional bagi para pendidik untuk beralih peran menjadi fasilitator yang ahli, desain kurikulum yang fleksibel dan tidak terbebani oleh target konten yang kaku, serta sistem asesmen yang mampu mengukur kompetensi kompleks seperti pemecahan masalah dan kolaborasi, bukan sekadar daya ingat faktual²¹³⁵. Pada akhirnya, tujuan tertinggi dari pendidikan bukanlah akumulasi pengetahuan, melainkan kultivasi kebijaksanaan dan kapasitas untuk berpikir jernih dalam menghadapi kompleksitas. Dengan memfasilitasi latihan berpikir dan pemecahan masalah secara terstruktur, metode-metode ini menawarkan jalan yang menjanjikan untuk mencapai cita-cita luhur tersebut.

Problem Solving dalam Konteks Pendidikan Islami

Dunia pendidikan global pada abad ke-21 menempatkan keterampilan pemecahan masalah sebagai salah satu kompetensi fundamental yang harus dimiliki oleh setiap peserta didik untuk menghadapi kompleksitas zaman²¹³⁶. Paradigma pendidikan yang berorientasi pada pasar kerja dan kemajuan teknologi seringkali mengadopsi model pemecahan masalah yang berakar pada tradisi pragmatisme John Dewey, yang menekankan pada proses berpikir reflektif untuk mengatasi sebuah kesulitan yang dirasakan²¹³⁷. Namun, dalam implementasinya, pendekatan ini acap kali mengalami reduksi menjadi serangkaian tahapan mekanis yang berorientasi pada solusi semata, tanpa memberikan penekanan

yang sepadan pada dimensi etis dan implikasi spiritual dari masalah maupun solusinya. Di sisi lain, institusi pendidikan Islam menghadapi tantangan unik: bagaimana mengadopsi metodologi pedagogis modern ini tanpa tercerabut dari akar filosofisnya yang paling dalam, yaitu membentuk manusia yang ber-*adab* (berkesadaran akan posisi dirinya di hadapan Tuhan dan sesama makhluk)²¹³⁸. Kegagalan dalam mensintesis kedua domain ini berisiko menghasilkan lulusan yang terbelah; piawai secara teknis namun gagap secara etis, atau saleh secara ritual namun tumpul dalam nalar kritis untuk menjawab problematika kontemporer.

Studi kasus tentang perang melawan berita bohong (*hoax*) dan ujaran kebencian di kalangan pemuda Muslim menjadi sebuah mikrokosmos yang ideal untuk menguji kemungkinan sintesis ini. Tantangan yang diajukan, "Bagaimana kita sebagai pemuda Muslim dapat memerangi penyebaran berita bohong (*hoax*) dan ujaran kebencian di media sosial yang berpotensi memecah belah persatuan umat (*ukhuwah*)?" secara inheren melampaui batas-batas disiplin ilmu konvensional. Ia bukan semata-mata persoalan literasi digital atau sosiologi komunikasi, melainkan sebuah persoalan teologis yang menyentuh jantung etika Islam. Di sinilah letak keunggulan pedagogi Islam yang holistik, di mana proses pemecahan masalah dirancang tidak sebagai lintasan linear, melainkan sebagai sebuah perjalanan spiritual-intelektual yang berlapis.

Tahap pertama, identifikasi masalah, ditransformasikan dari sekadar pendefinisian teknis menjadi sebuah diagnosis spiritual-

ontologis. Para siswa tidak berhenti pada definisi "hoax" sebagai disinformasi atau misinformasi dari perspektif ilmu komunikasi. Mereka dibimbing untuk melakukan dekonstruksi masalah ke dalam terminologi Al-Qur'an yang jauh lebih kaya dan mendalam. Hoax diidentifikasi sebagai manifestasi dari *fitnah* (kekacauan atau ujian yang merusak iman), *buhtan* (kebohongan yang terang-terangan dan keji), dan *namimah* (adu domba yang merusak tatanan sosial)²¹³⁹. Dengan demikian, masalah tersebut tidak lagi dilihat sebagai fenomena eksternal yang netral, melainkan sebagai gejala dari penyakit spiritual yang berpotensi menggerogoti individu dan komunitas. Pergeseran perspektif ini secara fundamental mengubah motivasi siswa: dari sekadar "menyelesaikan masalah" menjadi sebuah panggilan untuk "menyembuhkan" dan "memperbaiki" (*islah*) kondisi umat, sebagai bagian dari tanggung jawab kolektif.

Tahap kedua, analisis berbasis nilai, berfungsi sebagai kompas epistemologis yang mengarahkan proses pencarian solusi. Di sini, wahyu (Al-Qur'an dan Sunnah) tidak diposisikan sebagai artefak masa lalu yang membatasi nalar, melainkan sebagai sumber cahaya (*nur*) yang menerangi dan membimbing fakultas akal (*'aql*). Guru memfasilitasi proses *tadabbur* (refleksi kontemplatif) terhadap Surah Al-Hujurat ayat 6: "Wahai orang-orang yang beriman! Jika seorang fasik datang kepadamu membawa suatu berita, maka telitilah kebenarannya (*fa tabayyanu*)..."²¹⁴⁰. Perintah untuk *tabayyun* di sini dipahami bukan sekadar sebagai "cek fakta" dalam terminologi modern, melainkan sebagai sebuah mandat

epistemologis yang imperatif bagi seorang mukmin. Ia menyiratkan bahwa pengetahuan (*'ilm*) dalam Islam tidak pernah terpisah dari tanggung jawab. Menerima dan menyebarkan informasi tanpa verifikasi adalah sebuah kecerobohan etis yang serius. Pemahaman ini diperkuat dengan hadis Nabi Muhammad , "Cukuplah seseorang dikatakan pendusta jika ia menceritakan setiap apa yang ia dengar"²¹⁴¹. Hadis ini menanamkan skeptisisme yang sehat dan rasa tanggung jawab personal yang mendalam atas setiap transmisi informasi. Proses analisis ini, dengan demikian, mengasah kemampuan berpikir kritis siswa dalam sebuah bingkai teosentris, di mana kebenaran dicari bukan untuk kepuasan intelektual semata, tetapi sebagai bentuk ketundukan kepada Sang Maha Benar.

Tahap ketiga, sintesis solusi, menjadi panggung bagi manifestasi peran manusia sebagai khalifah di muka bumi (*khalifah fi al-ardh*)²¹⁴². Berbekal pemahaman kognitif yang tajam dan landasan nilai yang kokoh, siswa didorong untuk berkolaborasi merumuskan solusi yang tidak hanya efektif dan kreatif, tetapi juga sarat dengan muatan dakwah dan kebajikan. Solusi yang muncul seperti kampanye digital "#TabayyunDulu", pembuatan infografis yang mempopulerkan panduan verifikasi informasi berdasarkan prinsip Islam, atau pengembangan lokakarya tentang etika digital Islami untuk komunitas yang lebih luas bukanlah produk akhir yang steril. Setiap artefak solusi ini adalah perwujudan dari prinsip *amar ma'ruf nahi munkar* (mengajak kepada kebaikan dan mencegah kemungkaran) yang dijalankan dengan cara yang bijaksana (*hikmah*) dan relevan dengan konteks zaman²¹⁴³. Dalam proses ini,

keterampilan abad ke-21 seperti kolaborasi, kreativitas, dan komunikasi tidak dijalankan dalam ruang hampa nilai. Sebaliknya, keterampilan-keterampilan tersebut dijiwai oleh nilai-nilai fundamental Islam seperti *amanah* (kepercayaan dan tanggung jawab), *ihsan* (kesempurnaan dalam berbuat), dan kepedulian tulus terhadap keutuhan *ukhuwah Islamiyah*.

Studi kasus ini, meskipun hipotetis, menawarkan sebuah cetak biru konseptual yang kuat untuk model pendidikan Islam yang transformatif. Ia menunjukkan bahwa dikotomi antara nalar dan wahyu, antara keterampilan dan karakter, adalah sebuah kesalahpahaman yang dapat diatasi. Dengan menempatkan problematika kontemporer dalam bingkai paradigma profetik di mana identifikasi masalah adalah diagnosis spiritual, analisis adalah navigasi epistemologis berbasis wahyu, dan sintesis solusi adalah perwujudan misi kekhalifahan proses *problem solving* melampaui tujuan pedagogisnya yang sempit. Ia menjadi sebuah ibadah intelektual, sebuah latihan bagi jiwa, dan sebuah kontribusi nyata untuk perbaikan masyarakat. Pendidikan yang lahir dari paradigma ini berpotensi besar untuk melahirkan generasi yang tidak hanya mampu memecahkan masalah-masalah dunia yang kompleks, tetapi juga melakukannya dengan kesadaran penuh akan tujuan penciptaan mereka dan tanggung jawab mereka di hadapan Allah SWT. Inilah esensi dari pembentukan insan *Ulul Albab*, yang zikir dan pikirnya menyatu dalam harmoni untuk membangun peradaban yang tercerahkan.

Refleksi dan Evaluasi Efektivitas Intervensi Pembelajaran Berpikir Kritis

Intervensi pembelajaran yang telah dirancang tentu memerlukan sebuah mekanisme refleksi dan evaluasi yang komprehensif untuk mengukur efektivitasnya. Evaluasi dalam konteks ini tidak boleh terbatas pada penilaian hasil akhir (produk solusi), tetapi harus mencakup keseluruhan proses berpikir dan perubahan afektif siswa. Penilaian tidak lagi sekadar tentang "jawaban yang benar," melainkan tentang "proses berpikir yang benar dan bernilai." Instrumen evaluasi dapat berupa rubrik penilaian proyek yang mengukur kedalaman analisis, orisinalitas solusi, dan landasan argumen berbasis nilai. Selain itu, metode evaluasi formatif seperti jurnal reflektif menjadi sangat penting. Di dalam jurnal ini, siswa diajak untuk menuliskan perjalanan pemikiran mereka, dilema etis yang mereka hadapi selama proses, dan bagaimana nilai-nilai Islam membimbing mereka dalam membuat keputusan²¹⁴⁴.

Refleksi kritis juga harus dilakukan oleh pendidik. Apakah intervensi ini berhasil menumbuhkan kepekaan moral siswa? Sejauh mana siswa mampu mentransfer keterampilan *problem solving* ini ke dalam masalah lain dalam kehidupan mereka? Tantangan seperti keterbatasan waktu, kurikulum yang padat, dan kesiapan guru dalam memfasilitasi diskusi yang kompleks menjadi bahan evaluasi untuk perbaikan siklus pembelajaran berikutnya. Pada akhirnya, efektivitas strategi ini diukur dari sejauh mana ia berhasil membentuk karakter yang diidamkan dalam Islam, yaitu

pribadi *Ulul Albab* mereka yang tidak hanya memiliki kecerdasan intelektual untuk memikirkan ciptaan Allah (*fikir*), tetapi juga kedalaman spiritual untuk senantiasa mengingat-Nya (*dzikir*)²¹⁴⁵. Dengan demikian, latihan kognitif dan *problem solving* menjadi jembatan otentik yang menghubungkan antara penguasaan ilmu pengetahuan dan pengamalan nilai-nilai keimanan secara terpadu.

Dalam lanskap pedagogi kontemporer, intervensi pembelajaran yang bertujuan untuk mengasah kemampuan berpikir kritis telah menjadi sebuah imperatif. Namun, diskursus dominan seringkali menjebak evaluasi efektivitas intervensi ini dalam kerangka positivistik yang sempit, yang memprioritaskan hasil kognitif terukur dan produk akhir yang dapat diamati secara empiris²¹⁴⁶. Paradigma ini, meskipun valid dalam batasannya, terbukti insufisien ketika tujuan pendidikan melampaui sekadar kompetensi teknis menuju pembentukan karakter yang utuh sebuah visi yang sentral dalam filsafat pendidikan Islam. Oleh karena itu, diperlukan sebuah pergeseran paradigmatik dalam merefleksikan dan mengevaluasi intervensi pembelajaran berpikir kritis; dari sekadar mengukur *output* menjadi memaknai *proses*; dari validasi jawaban benar (*correct answer*) menuju apresiasi terhadap proses berpikir yang benar dan bernilai (*right and valuable thinking process*). Evaluasi ini harus menjadi sebuah mekanisme reflektif yang komprehensif, mencakup tidak hanya dimensi intelektual (*fikir*), tetapi juga kedalaman spiritual dan kesadaran etis (*dzikir*).

Evaluasi efektivitas intervensi pembelajaran berpikir kritis tidak boleh lagi tereduksi menjadi penilaian sumatif terhadap solusi akhir

sebuah masalah. Pembatasan semacam ini mengabaikan esensi dari berpikir kritis itu sendiri, yakni sebagai sebuah proses dialektis yang melibatkan analisis, sintesis, evaluasi argumen, dan navigasi melalui ambiguitas epistemologis dan dilema etis²¹⁴⁷. Penilaian harus bergeser untuk mencakup keseluruhan lintasan kognitif dan afektif yang dilalui siswa. Ini adalah pergeseran dari sekadar menilai "apa yang siswa pikirkan" menjadi "bagaimana dan mengapa mereka berpikir demikian". Dalam konteks ini, "proses berpikir yang bernilai" dimaknai sebagai penalaran yang tidak hanya logis dan koheren, tetapi juga dilandasi oleh kerangka nilai (*axiological framework*) yang jelas. Dengan demikian, evaluasi menjadi sebuah tindakan pedagogis yang otentik, yang menghargai perjalanan intelektual siswa sebagai manifestasi dari perkembangan kapasitas agensi moral mereka²¹⁴⁸.

Untuk menerjemahkan paradigma evaluasi holistik ini ke dalam praktik, diperlukan instrumen yang mampu menangkap kompleksitas proses berpikir. Rubrik penilaian proyek, misalnya, harus dirancang melampaui kriteria teknis. Ia harus mengukur dimensi-dimensi krusial seperti **kedalaman analisis** (kemampuan mengidentifikasi asumsi dasar dan implikasi), **orisinalitas solusi** (kapasitas untuk sintesis kreatif alih-alih reproduksi informasi), dan yang terpenting, **landasan argumen berbasis nilai**. Kriteria terakhir ini secara eksplisit menuntut siswa untuk mengartikulasikan bagaimana prinsip-prinsip dalam hal ini, nilai-nilai Islam membentuk dan memandu proses pengambilan keputusan mereka. Instrumen

ini mengubah penilaian dari sekadar centang-periksa (*checklist*) menjadi sebuah dialog evaluatif²¹⁴⁹.

Di samping instrumen yang berorientasi pada proyek, metode evaluasi formatif seperti **jurnal reflektif** memegang peranan vital. Jurnal ini berfungsi sebagai sebuah "kronik metakognitif dan spiritual" di mana siswa tidak hanya mencatat langkah-langkah pemecahan masalah. Lebih dari itu, mereka diajak untuk melakukan introspeksi mendalam, mendokumentasikan perjalanan pemikiran mereka, mengeksplorasi dilema-dilema etis yang dihadapi, dan secara sadar merefleksikan bagaimana nilai-nilai keimanan seperti keadilan (*'adl*), kemaslahatan (*maslahah*), dan amanah menjadi kompas moral dalam navigasi intelektual mereka²¹⁵⁰. Jurnal ini menjadi ruang sakral di mana proses berpikir terhubung dengan kesadaran diri dan kesadaran akan Yang Transenden, mengubah tugas akademis menjadi sebuah latihan spiritual.

Proses refleksi dan evaluasi tidak berhenti pada siswa; ia menjadi sebuah imperatif pedagogis bagi pendidik itu sendiri. Refleksi kritis oleh fasilitator pembelajaran adalah kunci untuk keberlanjutan dan penyempurnaan intervensi. Pendidik harus mengajukan pertanyaan-pertanyaan fundamental: Apakah intervensi ini secara substantif berhasil menumbuhkan kepekaan moral (*moral sensitivity*) siswa, atau hanya mempertajam keterampilan argumentasi yang "bebas nilai"? Sejauh mana siswa menunjukkan kapasitas untuk mentransfer (*transfer of learning*) keterampilan pemecahan masalah ini ke dalam konteks persoalan lain yang relevan dalam kehidupan personal dan sosial mereka?²¹⁵¹. Analisis

terhadap tantangan-tantangan sistemik seperti alokasi waktu yang terbatas, kepadatan tuntutan kurikulum, serta tingkat kesiapan dan kenyamanan guru dalam memfasilitasi dialog filosofis yang kompleks menjadi data krusial. Evaluasi ini bukan bertujuan untuk mencari kesalahan, melainkan sebagai fondasi untuk perbaikan siklus pembelajaran berikutnya melalui pendekatan *action research* yang sistematis dan reflektif²¹⁵².

Pada puncaknya, tolok ukur fundamental dari efektivitas strategi pembelajaran ini adalah sejauh mana ia berhasil berkontribusi pada pembentukan karakter ideal dalam tradisi intelektual Islam: pribadi **Ulul Albab**. Sosok Ulul Albab, sebagaimana digambarkan dalam Al-Qur'an, adalah mereka yang secara harmonis mengintegrasikan dua fakultas utama: kecerdasan intelektual untuk merenungi dan memikirkan ciptaan Allah (*yatafakkarūna fī khalqis-samāwāti wal-ardh*), dan kedalaman spiritual untuk senantiasa mengingat-Nya dalam segala keadaan (*yadzkurūnallāha qiyāman wa qu'ūdan wa 'alā junūbihim*)²¹⁵³. Dalam paradigma ini, latihan kognitif dan pemecahan masalah yang kritis bukanlah tujuan akhir. Ia adalah jembatan otentik, sebuah medium pedagogis yang menghubungkan secara terpadu antara penguasaan ilmu pengetahuan (*science*) dan pengamalan nilai-nilai keimanan (*faith*). Dengan demikian, proses evaluasi itu sendiri menjadi bagian integral dari sebuah perjalanan pendidikan transformatif, yang bertujuan melahirkan individu yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara spiritual dan relevan secara sosial, mewujudkan sintesis agung antara fikir dan dzikir.

Studi Eksperimen dan Refleksi Problematika Pendidikan

Pendidikan di era kontemporer dihadapkan pada tantangan fundamental untuk membekali peserta didik dengan kompetensi yang relevan dengan kompleksitas zaman. Kemampuan untuk sekadar mengakumulasi informasi tidak lagi memadai; urgensi saat ini terletak pada pengembangan kapabilitas berpikir tingkat tinggi (*higher-order thinking skills*), terutama berpikir kritis dan pemecahan masalah (*problem solving*)²¹⁵⁴. Namun, sebuah paradigma pendidikan yang holistik tidak hanya berhenti pada penajaman kognitif, melainkan juga harus mengintegrasikannya dengan kerangka nilai etis dan spiritual yang kokoh. Dalam konteks ini, pembelajaran yang berlandaskan pada nilai-nilai Qur'ani menawarkan sebuah sintesis yang potensial antara kecerdasan intelektual dan kearifan spiritual. Paradigma ini berupaya melampaui dikotomi sekuler-religius yang telah lama mendominasi wacana pendidikan, dengan mengusulkan sebuah epistemologi tauhidik di mana semua pengetahuan, baik yang bersumber dari observasi empiris maupun wahyu, dipandang sebagai manifestasi dari kebenaran tunggal²¹⁵⁵. Ini akan memaparkan sebuah model studi eksperimen dalam pembelajaran berpikir kritis, merefleksikan tantangan dan solusi dalam implementasi berpikir Qur'ani, serta merumuskan rekomendasi bagi pengembangan kurikulum dan metode pengajaran di masa depan sebagai upaya membentuk generasi *ulul albab* insan yang memadukan zikir dan pikir secara harmonis²¹⁵⁶.

Untuk menguji efektivitas integrasi nilai Qur'ani dalam menstimulasi berpikir kritis, sebuah desain studi *quasi-eksperimental* dengan model *pretest-posttest non-equivalent control group* diajukan. Desain ini dipilih karena lebih adaptif terhadap konteks kelas yang dinamis, di mana randomisasi subjek secara murni seringkali tidak memungkinkan²¹⁵⁷. Kelompok eksperimen akan menerima perlakuan berupa Model Pembelajaran *Tafakkur Kritis*, sementara kelompok kontrol akan mengikuti pembelajaran konvensional. Intervensi pada kelompok eksperimen disusun dalam empat fase pedagogis yang sistematis:

1. *Tahap Tadabbur Ayat Kontekstual*: Peserta didik disajikan dengan ayat-ayat Al-Qur'an yang relevan dengan problematika kontemporer, seperti krisis ekologis (QS. Ar-Rum: 41), keadilan sosial (QS. An-Nisa: 135), atau inovasi teknologi. Fase ini bertujuan untuk membangun fondasi ontologis dan aksiologis sebelum melangkah ke analisis logis-empiris.
2. *Tahap Identifikasi Masalah dan Dekonstruksi Asumsi*: Berpijak pada pemahaman ayat, peserta didik dibimbing untuk mengidentifikasi akar masalah dari fenomena yang dikaji. Mereka didorong untuk mendekonstruksi asumsi-asumsi tersembunyi (*hidden assumptions*) yang mendasari praktik atau kebijakan yang ada, sebuah elemen esensial dalam definisi berpikir kritis menurut Paul dan Elder²¹⁵⁸.
3. *Tahap Analisis Kritis Multiperspektif*: Pada fase ini, peserta didik melakukan analisis mendalam dengan mengintegrasikan perspektif ilmiah (misalnya, data sosiologis, teori ekonomi,

analisis ekosistem) dengan prinsip-prinsip etis yang digali dari *maqashid al-shari'ah* (tujuan-tujuan luhur syariah), seperti pemeliharaan jiwa (*hifdz al-nafs*), akal (*hifdz al-'aql*), dan lingkungan (*hifdz al-bi'ah*)²¹⁵⁹. Dialog Sokratik dan debat terstruktur menjadi metode utama untuk mempertajam analisis dan argumentasi.

4. *Tahap Sintesis Solusi Holistik*: Puncak dari proses ini adalah perumusan solusi. Peserta didik ditantang untuk tidak hanya menghasilkan solusi yang efektif secara teknis, tetapi juga valid secara etis dan bermakna secara spiritual. Solusi yang dihasilkan harus merefleksikan keseimbangan antara kemaslahatan individu, komunal, dan ekologis.

Pengukuran variabel terikat, yakni kemampuan berpikir kritis, akan menggunakan instrumen yang teruji seperti *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* (WGCTA), yang dimodifikasi dengan penambahan rubrik untuk menilai dimensi penalaran etis dan justifikasi berbasis nilai, sejalan dengan kerangka kerja Facione yang mencakup aspek analisis, inferensi, evaluasi, dan penjelasan²¹⁶⁰.

Implementasi model pendidikan ini tidaklah tanpa tantangan. Refleksi kritis mengidentifikasi beberapa problematika fundamental yang memerlukan solusi mendalam. *Pertama*, adalah bahaya reduksionisme dan literalisme dogmatis. Pendekatan yang kaku terhadap teks suci dapat mematikan nalar kritis alih-alih menumbuhkannya, mengubah pendidikan menjadi indoktrinasi. Solusinya terletak pada pengadopsian pendekatan hermeneutika Qur'ani atau *tafsir maqashidi* yang menekankan pada pemahaman

spirit, tujuan, dan relevansi universal pesan ilahi, bukan sekadar makna literal yang terikat konteks historisnya²¹⁶¹. Pendidik harus dibekali kompetensi untuk memfasilitasi dialog interpretatif yang terbuka, bukan monolog doktriner.

Kedua, adalah dikotomi epistemologis yang masih mengakar kuat dalam struktur kurikulum, yang memisahkan secara rigid antara "ilmu-ilmu umum" dan "ilmu-ilmu agama". Dikotomi ini menghalangi terjadinya sintesis yang otentik. Solusi strategisnya adalah promosi "epistemologi tauhidik" atau yang sering disebut sebagai "Islamisasi Ilmu Pengetahuan" oleh Al-Faruqi, yang memandang seluruh jagat raya sebagai "kitabullah yang tak tertulis" (*kitab al-afaq*) yang harus dibaca bersama "kitabullah yang tertulis" (*kitab al-anfus*). Dalam praksisnya, ini berarti merancang kurikulum berbasis fenomena (*phenomenon-based learning*) atau masalah (*problem-based learning*) yang secara inheren bersifat interdisipliner dan transdisipliner²¹⁶².

Ketiga, adalah kesiapan pedagogis pendidik dan disposisi peserta didik. Pendidik yang terbiasa dengan metode transfer informasi secara satu arah akan mengalami kesulitan memfasilitasi pembelajaran yang dialogis, kontemplatif, dan penuh ketidakpastian. Di sisi lain, peserta didik yang terkondisikan dalam budaya belajar pasif dan menghafal akan menunjukkan resistensi terhadap tuntutan kemandirian intelektual. Solusinya adalah program pengembangan profesionalisme guru yang berkelanjutan, yang tidak hanya melatih keterampilan metodologis, tetapi juga mentransformasi *mindset* dan disposisi intelektual-spiritual para

pendidik itu sendiri. Bagi peserta didik, diperlukan pendekatan *scaffolding* yang membangun kemandirian berpikir secara bertahap, dimulai dari lingkungan belajar yang aman secara psikologis untuk bertanya, berdebat, dan bahkan melakukan kesalahan²¹⁶³.

Studi eksperimen dan refleksi kritis ini membawa implikasi signifikan bagi arah kebijakan pendidikan. *Pertama*, reformasi kurikulum harus bergerak melampaui penambahan konten agama secara artifisial. Kurikulum masa depan perlu dirancang berdasarkan kerangka kerja integratif yang menempatkan problem-problem kemanusiaan universal sebagai pusat kajian, yang dianalisis melalui lensa sains, filsafat, seni, dan spiritualitas secara simultan. *Kedua*, inovasi metodologi pengajaran harus didorong dan didukung. Metode seperti *Case-Based Reasoning* (CBR) dan *Project-Based Learning* (PjBL) yang diinfusi dengan nilai-nilai *tafakkur* dan *tadabbur* memiliki potensi besar untuk merealisasikan tujuan pendidikan holistik ini.

Ketiga, pengembangan instrumen asesmen holistik menjadi suatu keniscayaan. Sistem evaluasi harus mampu mengukur tidak hanya penguasaan kognitif, tetapi juga disposisi kritis seperti kerendahan hati intelektual (*intellectual humility*), keterbukaan pikiran (*open-mindedness*), empati, dan keberanian moral. Asesmen portofolio, penilaian berbasis proyek, dan observasi partisipatoris dapat menjadi alternatif yang lebih valid daripada tes standar semata. Pada akhirnya, tujuan utama dari seluruh agenda reformasi ini adalah untuk melahirkan generasi yang tidak hanya

cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara emosional dan spiritual. Sebuah generasi yang mampu menavigasi kompleksitas dunia modern dengan bekal ilmu yang kokoh dan iman yang mencerahkan, sebagaimana seruan Nabi Muhammad SAW untuk terus mencari ilmu dari buaian hingga liang lahat, dengan kesadaran bahwa ilmu sejati adalah yang mendekatkan diri kepada Sang Pencipta²¹⁶⁴.

Pembelajaran Berpikir Kritis dan *Problem Solving*

Memasuki era yang didefinisikan oleh volatilitas, ketidakpastian, kompleksitas, dan ambiguitas (VUCA), tuntutan terhadap sistem pendidikan tinggi telah berevolusi secara fundamental. Institusi pendidikan tidak lagi dapat membatasi perannya sebagai sekadar penyedia informasi, melainkan harus bertransformasi menjadi inkubator bagi pengembangan kompetensi tingkat tinggi (*higher-order thinking skills*). Di antara kompetensi tersebut, berpikir kritis dan kemampuan memecahkan masalah (*problem solving*) menempati posisi sentral sebagai prasyarat esensial untuk navigasi dan inovasi dalam ranah profesional maupun sosial²¹⁶⁵. Namun, model pedagogi dominan yang masih berpusat pada guru (*teacher-centered*) dengan metode ceramah dan evaluasi berbasis hafalan, secara inheren gagal menumbuhkan kapabilitas ini. Pedagogi semacam itu cenderung memposisikan peserta didik sebagai reseptor pasif, bukan sebagai produsen pengetahuan yang aktif dan kritis²¹⁶⁶.

Menjawab tantangan ini, diskursus pendidikan global mengarah pada pergeseran paradigma menuju pendekatan konstruktivis. Salah satu manifestasi paling kuat dari pendekatan ini adalah *Problem-Based Learning* (PBL). Berakar dari pemikiran filsuf pendidikan progresif John Dewey, model ini didasarkan pada premis bahwa pembelajaran sejati dan bermakna terjadi ketika individu secara aktif bergulat dengan masalah-masalah otentik yang relevan dengan konteks kehidupannya²¹⁶⁷. PBL membalikkan urutan pembelajaran tradisional: alih-alih mempelajari teori terlebih dahulu lalu mengaplikasikannya, peserta didik justru dihadapkan pada masalah terlebih dahulu, yang kemudian memicu kebutuhan intrinsik untuk mencari, memahami, dan mengintegrasikan pengetahuan baru. Oleh karena itu, merancang dan melaksanakan sebuah studi eksperimental yang cermat untuk menguji efektivitas PBL bukan hanya sebuah latihan akademis, melainkan sebuah upaya krusial untuk menyediakan landasan bukti (*evidence-based*) bagi reformasi kurikulum dan pedagogi di berbagai tingkatan pendidikan.

Berpikir kritis bukanlah sebuah konsep monolitik, melainkan sebuah konstruk multifaset yang melibatkan serangkaian keterampilan kognitif. Menurut Facione, kerangka berpikir kritis yang komprehensif mencakup interpretasi, analisis, evaluasi, inferensi, penjelasan, dan regulasi diri²¹⁶⁸. Instrumen seperti *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* (WGCTA) secara operasional mengukur dimensi-dimensi ini, seperti kemampuan menarik kesimpulan yang valid (inferensi), mengenali asumsi yang

tidak terucapkan, melakukan deduksi logis, menafsirkan data, dan mengevaluasi kekuatan argumen²¹⁶⁹. Kemampuan *problem solving*, sementara itu, tidak hanya terbatas pada penemuan solusi, tetapi mencakup keseluruhan proses mulai dari identifikasi dan pembingkaihan masalah (*problem framing*), perumusan hipotesis, pengumpulan dan analisis data relevan, hingga sintesis informasi untuk menghasilkan solusi yang inovatif dan dapat dipertanggungjawabkan.

Problem-Based Learning sebagai Intervensi Pedagogis PBL, yang dipelopori oleh Howard Barrows di sekolah kedokteran Universitas McMaster pada akhir 1960-an, dirancang sebagai suatu metode instruksional total, bukan sekadar teknik tambahan²¹⁷⁰. Model ini beroperasi melalui siklus iteratif dimana sekelompok kecil peserta didik dihadapkan pada sebuah masalah yang tidak terstruktur (*ill-structured problem*). Peran pengajar secara radikal bertransformasi dari "penyampai kebenaran" (*sage on the stage*) menjadi "fasilitator pemikiran" (*guide on the side*)²¹⁷¹. Fasilitator tidak memberikan jawaban, melainkan mengajukan pertanyaan-pertanyaan metakognitif yang memandu mahasiswa untuk mengidentifikasi kesenjangan pengetahuan mereka, merumuskan tujuan pembelajaran mandiri, dan secara kolaboratif membangun pemahaman yang lebih dalam.

Landasan Epistemologis: Dari Konstruktivisme hingga *Tafakkur*
Secara filosofis, PBL beresonansi kuat dengan epistemologi konstruktivis, yang menyatakan bahwa pengetahuan tidak diterima secara pasif, melainkan dibangun secara aktif oleh pembelajar

melalui interaksi dengan lingkungannya. Teori Zona Perkembangan Proksimal (*Zone of Proximal Development*) dari Vygotsky memberikan justifikasi teoretis yang kuat bagi elemen kolaboratif dalam PBL, dimana interaksi dengan rekan sejawat dan bimbingan fasilitator memungkinkan pembelajar mencapai tingkat pemahaman yang tidak dapat dicapainya sendiri²¹⁷². Lebih jauh lagi, semangat PBL sejalan dengan nilai-nilai intelektual dalam tradisi keilmuan Islam, yang sangat menekankan pentingnya observasi, refleksi, dan pemikiran mendalam (*tafakkur*). Al-Qur'an secara berulang mendorong manusia untuk menggunakan akal dan merenungkan tanda-tanda kebesaran Tuhan di alam semesta, seperti dalam firman-Nya: "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal, (yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri atau duduk atau dalam keadaan berbaring dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi..."²¹⁷³. Proses *tafakkur* ini, yang merupakan investigasi intelektual dan spiritual terhadap realitas, secara konseptual paralel dengan proses inkuiri yang digerakkan oleh masalah dalam PBL.

Untuk mengevaluasi hipotesis bahwa PBL secara signifikan lebih unggul dalam mengembangkan berpikir kritis, sebuah desain studi *Pre-test-Post-test Control Group* diadopsi. Desain ini dianggap sebagai salah satu standar emas dalam penelitian kausal karena kemampuannya untuk mengontrol ancaman terhadap validitas internal²¹⁷⁴.

- **Partisipan dan Prosedur Randomisasi:** Partisipan, misalnya mahasiswa program sarjana dari sebuah disiplin ilmu, akan direkrut dan kemudian secara acak (*random assignment*) dialokasikan ke dalam dua kelompok: kelompok eksperimen (yang menerima intervensi PBL) dan kelompok kontrol (yang menerima pengajaran konvensional). Randomisasi adalah kunci untuk memastikan bahwa kedua kelompok secara statistik ekuivalen pada awal studi, sehingga setiap perbedaan yang teramati pada akhir studi dapat diatribusikan pada intervensi.
- **Instrumen dan Pengukuran:** Kemampuan berpikir kritis awal kedua kelompok diukur menggunakan instrumen yang terstandardisasi dan tervalidasi, seperti *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* (WGCTA) atau *Cornell Critical Thinking Test*. Instrumen ini berfungsi sebagai *pre-test*. Reliabilitas dan validitas instrumen harus dipastikan dalam konteks populasi studi.
- **Prosedur Intervensi:** Selama periode intervensi (misalnya, satu semester atau delapan minggu), kelompok eksperimen akan terlibat dalam serangkaian modul PBL. Mereka akan dihadapkan pada studi kasus multidisipliner yang kompleks, misalnya "Analisis Dampak Sosio-Ekologis Pembangunan Infrastruktur di Kawasan Konservasi Air." Kasus ini sengaja dirancang untuk tidak memiliki satu jawaban benar, menuntut mahasiswa untuk mengintegrasikan data saintifik (ekologi, hidrologi), menganalisis dimensi sosial-ekonomi, menavigasi kerangka regulasi pemerintah, dan bergulat dengan dilema etis yang

terkandung di dalamnya. Mereka bekerja dalam tim kecil, mempraktikkan pembelajaran mandiri (*self-directed learning*), dan berkolaborasi untuk menyusun sebuah laporan solusi yang komprehensif. Sebaliknya, kelompok kontrol akan menerima materi ajar dengan cakupan konten yang sama, namun disampaikan melalui metode konvensional seperti ceramah, pembacaan buku teks, dan penugasan teoretis individual.

- Analisis Data: Setelah periode intervensi selesai, kedua kelompok akan menjalani *post-test* menggunakan instrumen yang sama dengan *pre-test*. Data kuantitatif yang diperoleh akan dianalisis menggunakan uji statistik inferensial. Analisis Kovarians (ANCOVA) adalah teknik yang paling sesuai, di mana skor *post-test* menjadi variabel dependen, keanggotaan kelompok (eksperimen vs. kontrol) menjadi variabel independen, dan skor *pre-test* digunakan sebagai kovariat. Penggunaan ANCOVA memungkinkan peneliti untuk secara statistik mengontrol perbedaan awal antar individu, sehingga meningkatkan presisi dalam mendeteksi efek perlakuan²¹⁷⁵.

Hipotesis utama (H1) dari studi ini adalah bahwa akan terdapat perbedaan yang signifikan secara statistik ($p < 0.05$) pada skor rata-rata berpikir kritis *post-test* antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol, setelah mengontrol skor *pre-test*, di mana kelompok eksperimen akan menunjukkan skor yang lebih tinggi. Secara kualitatif, dihipotesiskan bahwa produk akhir (laporan solusi) dari kelompok eksperimen akan menunjukkan kedalaman analisis,

sintesis interdisipliner, dan orisinalitas yang lebih superior dibandingkan hasil tugas kelompok kontrol.

Jika hipotesis ini terkonfirmasi, temuan tersebut akan memiliki implikasi teoretis dan praktis yang mendalam. Secara teoretis, ini akan menjadi validasi empiris yang kokoh bagi teori-teori konstruktivisme dan pendidikan progresif Dewey. Secara praktis, hasil ini akan memberikan mandat yang kuat bagi para pembuat kebijakan pendidikan, dekan, dan kepala program studi untuk secara serius mempertimbangkan, mengadopsi, dan mendukung implementasi PBL secara lebih luas. Keberhasilan model ini tidak hanya tercermin dari peningkatan skor tes, tetapi dari pembentukan disposisi intelektual yang langgeng: keingintahuan, ketekunan dalam menghadapi kompleksitas, dan kemampuan berkolaborasi untuk menciptakan pengetahuan baru. Ini adalah esensi dari pendidikan yang membebaskan dan mempersiapkan individu untuk menjadi pemikir yang tangguh, adaptif, dan solutif di abad ke-21 dan seterusnya²¹⁷⁶.

Desain studi eksperimental yang diuraikan di atas menawarkan sebuah jalan yang sistematis dan rigoros untuk membuktikan nilai instrumental dari *Problem-Based Learning*. Dengan membandingkan secara langsung dampak PBL dengan pedagogi konvensional, penelitian semacam ini dapat mentranslasikan klaim teoretis menjadi bukti empiris yang meyakinkan. Pergeseran dari pedagogi pasif-reseptif ke pedagogi aktif-konstruktivis bukanlah lagi sebuah pilihan, melainkan sebuah keharusan strategis. Eksperimen semacam ini menyediakan peta jalan berbasis data untuk

melakukan transisi tersebut secara efektif. Penelitian di masa depan dapat mengeksplorasi variabel moderator lain (misalnya, gaya belajar, tingkat motivasi intrinsik), melakukan studi longitudinal untuk mengukur dampak jangka panjang, atau menguji efektivasi PBL dalam lingkungan belajar daring (*online*) yang sepenuhnya.

Tantangan dan Solusi dalam Implementasi Pembelajaran Berpikir Qur'ani

Wacana pendidikan Islam kontemporer berada di persimpangan jalan, dihadapkan pada tantangan dualisme epistemologis yang memisahkan wahyu dari akal, dan spiritualitas dari sains²¹⁷⁷. Dalam konteks ini, gagasan untuk mengimplementasikan "pembelajaran berpikir Qur'ani" muncul bukan sekadar sebagai inovasi metodologis, melainkan sebagai sebuah imperatif untuk merevitalisasi paradigma intelektual Islam. Tujuan utamanya adalah menggeser posisi Al-Qur'an dari sekadar teks yang dihafalkan dan ditafsirkan secara literal, menjadi sumber inspirasi dan kerangka kerja epistemologis untuk memahami realitas. Al-Qur'an sendiri secara reiteratif mengundang manusia untuk melakukan penalaran ('aql), observasi (nazhar), refleksi (tadabbur), dan kontemplasi (tafakkur). Firman Allah SWT, "Demikianlah Allah menerangkan ayat-ayat-Nya kepadamu agar kamu berpikir"[QS. Al-Baqarah: 219], bukanlah anjuran pasif, melainkan sebuah mandat ontologis untuk menjadikan proses berpikir sebagai bagian integral dari keimanan. Implementasi paradigma ini, bagaimanapun, berhadapan dengan

serangkaian tantangan kompleks yang bersifat multidimensional, mencakup aspek pedagogis, kurikuler, hingga sosio-kultural.

Tantangan pertama yang paling mendasar bersifat **pedagogis dan hermeneutis**. Mayoritas pendidik, meskipun memiliki niat yang luhur, sering kali tidak dibekali dengan perangkat hermeneutika Qur'ani yang memadai untuk menjembatani jurang antara teks suci (nash) dan konteks kontemporer (waqi'). Akibatnya, proses pembelajaran kerap terperosok ke dalam pendekatan literalisme yang sempit dan dekontekstualisasi. Alih-alih merangsang nalar kritis, pendekatan ini justru berpotensi mematikannya, menjadikan Al-Qur'an sebagai himpunan dogma yang tertutup, bukan sebagai dialogis yang hidup²¹⁷⁸. Pendidik belum sepenuhnya bertransformasi dari peran sebagai 'pengajar' (teacher) menjadi 'pembimbing-intelektual' (murabbi) yang mampu memfasilitasi penggalian makna yang relevan dengan isu-isu mendesak seperti etika kecerdasan buatan, krisis ekologis, dan keadilan sosial global.

Tantangan kedua terletak pada **dikotomi kurikuler dan fragmentasi ilmu**. Struktur kurikulum di banyak institusi pendidikan Islam masih mewarisi pemisahan Cartesian-sekuler yang secara rigid membelah disiplin ilmu ke dalam kompartemen 'agama' dan 'umum' (sains, sosial, humaniora). Fragmentasi ini menciptakan sebuah skizofrenia intelektual, di mana siswa gagal melihat interkonektivitas yang inheren antara ayat-ayat qauliyah (firman Allah dalam kitab suci) dan ayat-ayat kauniyah (tanda-tanda kekuasaan Allah di alam semesta). Kegagalan ini bertentangan secara diametral dengan prinsip tauhid yang seharusnya menjadi

fondasi worldview Islam, yang memandang seluruh realitas sebagai manifestasi dari kebenaran yang satu²¹⁷⁹. Akibatnya, pelajaran sains berjalan tanpa dimensi etis-spiritual, sementara pelajaran agama terisolasi dari realitas empiris yang dihadapi siswa sehari-hari.

Ketiga, terdapat **hambatan psikologis dan sosio-kultural**. Budaya belajar yang berkembang di banyak lingkungan cenderung lebih menghargai kepatuhan (taqlid) dan keseragaman jawaban daripada keingintahuan kritis dan orisinalitas pemikiran (tahqiq). Sikap skeptisisme yang sehat yang sejatinya merupakan prasyarat bagi tumbuhnya pemikiran kritis dan saintifik sering kali disalahartikan sebagai bentuk pembangkangan atau keraguan terhadap otoritas keagamaan²¹⁸⁰. Iklim seperti ini secara tidak sadar menekan semangat ijtihad, yaitu upaya intelektual sungguh-sungguh untuk menurunkan solusi dari sumber-sumber primer Islam. Siswa menjadi ragu untuk mengajukan "pertanyaan-pertanyaan besar" (big questions) karena khawatir dianggap menantang kemapanan, sehingga potensi intelektual mereka untuk melakukan sintesis kreatif antara iman dan nalar menjadi terhambat.

Mengatasi tantangan-tantangan tersebut memerlukan intervensi strategis yang bersifat sistemik dan fundamental. Solusi yang ditawarkan harus bergerak melampaui perbaikan teknis menuju sebuah rekonstruksi paradigmatis.

Pertama, **revitalisasi profesionalisme pendidik melalui hermeneutika transformatif**. Peningkatan kapasitas guru adalah kunci utama. Diperlukan program pengembangan profesional

berkelanjutan yang tidak hanya berfokus pada metode pengajaran, tetapi juga pada pembekalan kompetensi hermeneutis. Pendidik perlu dilatih dalam pendekatan tafsir yang moderat dan kontekstual, seperti hermeneutika yang berbasis pada tujuan-tujuan luhur syariat (Maqasid al-Shari'ah). Dengan memahami maqasid, guru dapat memandu siswa untuk mengekstraksi nilai-nilai universal Al-Qur'an seperti keadilan (al-'adl), kemaslahatan (al-maslahah), dan kasih sayang (ar-rahmah) dan menerapkannya untuk menganalisis isu-isu modern²¹⁸¹. Guru harus diposisikan sebagai fasilitator dialog yang mampu merangsang siswa untuk mengajukan pertanyaan-pertanyaan filosofis yang terinspirasi dari Al-Qur'an, misalnya terkait etika dalam rekayasa genetika atau konsep keadilan distributif dalam ekonomi global.

Kedua, **rekonstruksi kurikulum integratif-interkoneksi**. Dikotomi antara ilmu agama dan umum harus dirobuhkan melalui desain kurikulum yang secara eksplisit mengintegrasikan keduanya. Ini sejalan dengan proyek "Islamisasi Pengetahuan" yang digagas para pemikir Muslim modern, yang bertujuan untuk menanamkan kembali prinsip tauhid sebagai inti dari semua cabang ilmu pengetahuan²¹⁸². Sebagai contoh praktis, dalam unit pelajaran biologi tentang ekosistem, diskusi tidak berhenti pada penjelasan siklus nitrogen. Guru dapat mengintegrasikan perenungan atas ayat-ayat Al-Qur'an yang menekankan konsep keseimbangan kosmik (mizan) dan mandat manusia sebagai khalifah untuk menjaga bumi dari kerusakan (al-fasad fi al-ardh)[QS. Ar-Rahman: 7-9]. Pendekatan ini tidak hanya memperkaya pemahaman saintifik

siswa dengan wawasan etis-spiritual, tetapi juga menanamkan rasa tanggung jawab teologis terhadap kelestarian lingkungan.

Ketiga, **penciptaan ekologi kelas sebagai 'ruang aman intelektual' (intellectual safe space)**. Pergeseran budaya dari kepatuhan pasif ke keingintahuan aktif hanya bisa terjadi dalam lingkungan yang mendukung. Kelas harus menjadi sebuah forum yang kondusif untuk dialog terbuka, debat yang beradab, dan penalaran argumentatif. Dalam ruang ini, siswa harus merasa aman untuk bereksplorasi, mengajukan hipotesis, dan bahkan melakukan kesalahan, karena kesalahan adalah bagian tak terpisahkan dari proses belajar dan penemuan. Konsep pendidikan seperti ini beresonansi dengan pedagogi kritis yang menolak "model perbankan" (banking model of education) di mana siswa hanya menjadi penerima pasif informasi²¹⁸³. Ruang aman ini adalah manifestasi modern dari semangat majelis-majelis ilmu dalam tradisi intelektual Islam, di mana ijtihad dan perbedaan pendapat (ikhtilaf) dihargai sebagai rahmat dan dinamika intelektual.

Implementasi pembelajaran berpikir Qur'ani adalah sebuah proyek peradaban yang ambisius namun niscaya. Tantangan yang ada baik dari sisi pedagogi, kurikulum, maupun kultur memang signifikan, namun bukan tidak dapat diatasi. Dengan melakukan revitalisasi peran pendidik, merekonstruksi kurikulum secara integratif, dan membina budaya kelas yang dialogis, institusi pendidikan Islam dapat memulai transisi fundamental dari pendidikan yang berorientasi pada hafalan menjadi pendidikan yang memerdekakan akal dan mencerahkan jiwa. Pada akhirnya,

tujuannya adalah melahirkan generasi baru yang tidak hanya hafal Al-Qur'an, tetapi mampu "berpikir dengan Al-Qur'an" sebuah generasi Ulul Albab, sebagaimana digambarkan dalam Al-Qur'an: "orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri, duduk atau dalam keadaan berbaring, dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi"[QS. Ali 'Imran: 191]. Mereka adalah insan yang mampu membaca tanda-tanda zaman dengan kearifan wahyu, serta siap memberikan kontribusi solutif bagi kemanusiaan.

Rekomendasi Pengembangan Kurikulum dan Metode Pengajaran

Sistem pendidikan modern seringkali terperangkap dalam dilema antara tuntutan kuantitatif diekspresikan melalui standarisasi ujian dan penyerapan masif materi dan kebutuhan kualitatif untuk membentuk insan kamil yang memiliki kedalaman intelektual dan keluhuran moral. Fragmentasi disiplin ilmu, yang merupakan warisan dari positivisme, telah menciptakan "silo-silo pengetahuan" yang menghalangi siswa untuk melihat keterkaitan holistik antara berbagai fenomena²¹⁸⁴. Akibatnya, lulusan yang dihasilkan mungkin unggul dalam domain kognitif yang sempit, namun gagap saat dihadapkan pada problem dunia nyata yang bersifat multidimensional dan menuntut sintesis pemikiran, kolaborasi, serta pertimbangan etis. Beranjak dari diagnosis kritis ini, diperlukan sebuah rekonfigurasi fundamental, bukan sekadar reformasi inkremental. Rekonfigurasi ini harus menyentuh dua pilar utama bangunan pendidikan: kurikulum sebagai cetak biru

pembelajaran (*what is learned*), dan pedagogi sebagai arsitektur implementasinya (*how it is learned*).

1. Redefinisi Kurikulum: Dari Otoritas Konten Menuju Orkestrasi Kompetensi

Rekomendasi pertama dan paling fundamental adalah pergeseran dari kurikulum berbasis konten menuju kurikulum yang berorientasi pada kompetensi dan proyek. Kurikulum berbasis konten secara inheren bersifat pasif; ia memposisikan siswa sebagai reseptor informasi yang telah dipaketkan, dengan keberhasilan diukur dari kemampuan mereproduksi fakta²¹⁸⁵. Sebaliknya, kurikulum berbasis kompetensi (*competency-based curriculum*) mendefinisikan tujuan pembelajaran dalam bentuk kemampuan nyata yang dapat didemonstrasikan oleh siswa. Fokusnya bergeser dari "apa yang siswa ketahui" menjadi "apa yang siswa dapat lakukan dengan pengetahuan mereka"²¹⁸⁶. Orientasi ini secara alami mendorong pengembangan keterampilan tingkat tinggi seperti berpikir kritis, penyelesaian masalah, komunikasi, dan kolaborasi kompetensi yang esensial untuk abad ke-21.

Untuk mewujudkan hal ini, struktur kurikulum harus dirancang secara tematik dan interdisipliner. Bayangkan sebuah unit kurikulum yang berpusat pada tema "Krisis Air Global". Dalam model tradisional, tema ini akan dipecah ke dalam mata pelajaran terpisah: siklus air di kelas sains, data statistik di kelas matematika, kebijakan pemerintah di kelas sosial, dan mungkin ayat tentang air di kelas agama. Dalam model tematik-interdisipliner, siswa diajak untuk mengeksplorasi isu ini secara holistik. Mereka akan

menganalisis data hidrologi (sains), memodelkan dampak ekonomi kelangkaan air (ekonomi), meneliti konflik geopolitik terkait sumber daya air (ilmu politik), dan secara bersamaan, melakukan refleksi mendalam terhadap konsep *khalifatullah fil ardh* (manusia sebagai khalifah di bumi) yang menuntut tanggung jawab menjaga kelestarian sumber daya, sebagaimana ditegaskan dalam Al-Qur'an (QS. Al-A'raf: 56)²¹⁸⁷.

Pengembangan materi ajar yang secara eksplisit mengintegrasikan studi kasus modern dengan prinsip-prinsip Qur'ani menjadi imperatif dalam kerangka ini. Misalnya, saat membahas inovasi teknologi finansial (*fintech*), analisis tidak berhenti pada aspek teknis dan profitabilitas, tetapi diperluas dengan mengkaji prinsip keadilan (*'adl*), larangan *gharar* (ketidakpastian yang berlebihan), dan *maisir* (spekulasi), yang merupakan pilar etika ekonomi Islam²¹⁸⁸. Sintesis semacam ini tidak hanya memperkaya pemahaman siswa tetapi juga menanamkan kerangka etis-spiritual yang kokoh, membentuk individu yang tidak hanya cerdas secara teknis tetapi juga bijaksana secara moral.

2. Metamorfosis Pedagogi: Menuju Ruang Kelas sebagai Laboratorium Intelektual

Kurikulum yang transformatif akan menjadi sia-sia tanpa didukung oleh metodologi pengajaran yang selaras. Oleh karena itu, rekomendasi kedua adalah adopsi pedagogi yang berpusat pada siswa (*student-centered learning*) sebagai norma, bukan lagi sebuah pilihan alternatif. Metode-metode seperti *Problem-Based Learning* (PBL), *Project-Based Learning* (PjBL), dan studi kasus harus menjadi

menu utama dalam proses pembelajaran. PBL, misalnya, membalik logika pembelajaran konvensional; siswa tidak diberi teori terlebih dahulu untuk kemudian diterapkan, melainkan disajikan sebuah masalah otentik yang kompleks sebagai titik awal untuk mengidentifikasi kebutuhan belajar mereka sendiri²¹⁸⁹. PjBL melangkah lebih jauh dengan menantang siswa untuk melakukan investigasi mendalam terhadap sebuah pertanyaan kompleks dan menghasilkan sebuah produk atau presentasi publik yang nyata²¹⁹⁰.

Metode-metode ini secara struktural menuntut keterlibatan aktif, negosiasi makna secara kolaboratif, dan pengembangan otonomi belajar prasyarat esensial untuk mengasah daya kritis. Dalam proses ini, teknologi digital tidak lagi dipandang sebagai suplemen, melainkan sebagai ekosistem yang memperkaya pembelajaran. Siswa dapat menggunakan perangkat digital untuk mengakses sumber daya global yang melampaui batas buku teks, berkolaborasi dengan rekan dari belahan dunia lain, dan menggunakan perangkat lunak canggih untuk memodelkan solusi atau menciptakan artefak digital yang kompleks²¹⁹¹. Proses pembelajaran menjadi sebuah perjalanan penemuan (*inquiry journey*) yang dinamis dan relevan dengan dunia yang mereka huni.

3. Re-imajinasi Peran Guru: Fasilitator, Mentor, dan Co-Inquirer

Pergeseran pada kurikulum dan metodologi secara niscaya menuntut re-imajinasi peran guru. Dalam paradigma baru ini, guru bukan lagi seorang "sage on the stage" (orang bijak di atas panggung) yang menjadi satu-satunya sumber kebenaran. Posisinya bertransformasi menjadi "guide on the side" (pembimbing di sisi),

atau lebih tepatnya, seorang fasilitator proses belajar, mentor bagi pengembangan pribadi siswa, dan seorang *co-inquirer* (rekan pencari kebenaran). Sebagai fasilitator, guru merancang lingkungan belajar yang kaya, mengajukan pertanyaan-pertanyaan provokatif, dan memandu dinamika kelompok tanpa mendominasi. Sebagai mentor, ia membangun hubungan personal dengan siswa, memahami kekuatan dan kelemahan mereka, serta memberikan umpan balik yang konstruktif.

Peran sebagai *co-inquirer* merupakan puncak dari transformasi ini, di mana guru menunjukkan kerendahan hati intelektual dan semangat belajar sepanjang hayat. Ia tidak takut untuk mengatakan "saya tidak tahu, mari kita cari tahu bersama". Model ini sejatinya memiliki preseden yang agung dalam tradisi pendidikan Islam, yaitu metode pengajaran Nabi Muhammad SAW. Beliau seringkali tidak memberikan jawaban langsung, melainkan menggunakan metode dialog (*hiwar*) yang Sokratik dan perumpamaan (*amthal*) untuk merangsang proses berpikir kritis para sahabatnya. Kisah tentang dialognya mengenai kurma yang diserbuki secara buatan adalah contoh cemerlang, di mana beliau mengakui keterbatasan pengetahuannya dalam urusan duniawi tertentu dan mendorong para sahabat untuk menggunakan keahlian mereka, seraya menekankan bahwa beliau adalah panutan dalam urusan agama²¹⁹². Pendekatan ini menempatkan guru dan siswa dalam sebuah kemitraan intelektual dan spiritual untuk bersama-sama mendekati kebenaran.

Reformasi pendidikan yang diusulkan di sini melampaui sekadar penyesuaian teknis. Ini adalah sebuah panggilan untuk rekonfigurasi paradigmatik yang fundamental, yang menyelaraskan tujuan, konten, dan proses pendidikan dengan tuntutan zaman serta nilai-nilai spiritual abadi. Dengan mengintegrasikan kurikulum berbasis kompetensi yang tematik, pedagogi yang berpusat pada siswa, dan peran guru sebagai fasilitator yang terinspirasi oleh model profetik, kita dapat berharap untuk melahirkan generasi baru. Generasi ini bukan hanya terampil secara teknis dan kompetitif secara global, tetapi juga memiliki kedalaman karakter, kearifan etis, dan kesadaran spiritual sebuah manifestasi dari cita-cita Qur'ani tentang *Ulil Albab*, yaitu mereka yang senantiasa berpikir dan berzikir dalam setiap keadaan²¹⁹³. Inilah investasi pendidikan yang sesungguhnya untuk membangun peradaban yang lebih adil, cerdas, dan bermakna.

Pendidik dalam Kompetensi Pedagogik, Kepribadian, Profesional, dan Sosial

Karakteristik Kepribadian Pendidik Ideal menurut Islam

Pendidikan dalam peradaban Islam bukanlah sekadar transfer pengetahuan (*ta'lim*), melainkan sebuah proses pembentukan manusia seutuhnya yang mencakup penanaman adab, pemurnian jiwa, dan pengembangan akal budi, atau yang lebih komprehensif dikenal sebagai *tarbiyah* dan *ta'dib*²¹⁹⁴. Di jantung proses transformatif ini berdiri sosok sentral, yakni pendidik (*murabbi*, *mu'allim*, *mu'addib*). Perannya melampaui batas-batas ruang kelas; ia adalah arsitek karakter, pemahat jiwa, dan pewaris tugas para nabi (*waratsatul anbiya'*) dalam menyebarkan cahaya ilmu dan hidayah²¹⁹⁵. Oleh karena itu, Islam menetapkan standar kepribadian yang sangat tinggi bagi seorang pendidik, yang tidak hanya diukur dari penguasaan materi, tetapi terutama dari kedalaman spiritual, kematangan psikologis, dan keluhuran akhlaknya.

Pilar fundamental yang menopang seluruh bangunan kepribadian pendidik ideal dalam Islam adalah *akhlāq al-karīmah* (akhlak yang mulia). Akhlak bukanlah sekadar etiket eksternal, melainkan manifestasi dari kondisi batin yang telah terpurifikasi (*tazkiyat al-nafs*) dan terorientasi sepenuhnya kepada Sang Pencipta. Sifat pertama dan paling esensial adalah ikhlas, yakni kemurnian niat yang menjadikan seluruh aktivitas pendidikan

sebagai bentuk ibadah yang hanya mengharap ridha Allah SWT²¹⁹⁶. Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Ihya' 'Ulum al-Din*, menegaskan bahwa tanpa ikhlas, ilmu yang diajarkan menjadi hampa dan tidak membawa keberkahan, baik bagi pendidik maupun peserta didik²¹⁹⁷. Ikhlas berfungsi sebagai jangkar spiritual yang memberikan resiliensi psikologis kepada pendidik untuk menghadapi tantangan profesi, mulai dari kelelahan hingga apresiasi yang minim, karena motivasi utamanya bersifat transendental, bukan material atau sosial semata.

Selanjutnya, sifat sabar (*al-ṣabr*) dan kasih sayang (*al-rahmah*) menjadi instrumen pedagogis yang tak terpisahkan. Sabar dalam konteks pendidikan bukan berarti kepasrahan yang pasif, melainkan sebuah kegigihan strategis dalam mendampingi proses belajar setiap individu yang unik, dengan segala dinamika kecepatan pemahaman dan ragam perilakunya. Sifat ini berkelindan erat dengan *rahmah*, sebagaimana yang dicontohkan oleh Rasulullah SAW yang diutus sebagai "rahmat bagi seluruh alam" (QS. Al-Anbiya': 107). Kasih sayang seorang pendidik menciptakan iklim belajar yang aman secara psikologis (*psychological safety*), di mana peserta didik merasa dihargai, tidak takut berbuat salah, dan termotivasi untuk bereksplorasi secara intelektual. Kasih sayang ini termanifestasi dalam kelembutan tutur kata, kesediaan mendengarkan, dan empati yang tulus terhadap kesulitan yang dihadapi peserta didik²¹⁹⁸. Terakhir, sifat tawadhu' (kerendahan hati) menjadi benteng yang melindungi pendidik dari penyakit intelektual berupa arogansi (*kibr*). Seorang *murabbi* yang *tawadhu'*

menyadari bahwa ilmunya adalah anugerah Tuhan, sehingga ia senantiasa bersikap terbuka untuk terus belajar, menerima masukan, dan tidak merendahkan peserta didiknya.

Islam menekankan bahwa metode pendidikan yang paling efektif adalah melalui keteladanan. Al-Qur'an secara eksplisit menunjuk Nabi Muhammad SAW sebagai *uswah hasanah* atau teladan terbaik (QS. Al-Ahzab: 21). Konsep ini menempatkan pendidik pada posisi yang sangat krusial, di mana integritas antara perkataan (*qaul*) dan perbuatan (*fi'l*) menjadi mutlak. Dalam terminologi psikologi modern, prinsip ini beresonansi kuat dengan Teori Pembelajaran Sosial (Social Learning Theory) yang digagas oleh Albert Bandura, yang menyatakan bahwa individu belajar secara signifikan melalui observasi, imitasi, dan pemodelan perilaku orang lain, terutama figur otoritas²¹⁹⁹. Seorang pendidik Muslim tidak hanya mengajarkan konsep keadilan, kejujuran, atau kesabaran, tetapi ia *menjadi* personifikasi hidup dari nilai-nilai tersebut. Inkonsistensi antara apa yang diajarkan dengan apa yang dipraktikkan akan menciptakan disonansi kognitif pada peserta didik dan meruntuhkan kredibilitas serta efektivitas proses pendidikan itu sendiri.

Oleh karena itu, kepribadian pendidik ideal adalah kepribadian yang otentik. Setiap nasihat yang diberikan telah terlebih dahulu diamalkan, setiap larangan yang diucapkan telah terlebih dahulu ditinggalkan. Prinsip ini dikenal dalam tradisi Islam sebagai *al-qudwah qabla al-da'wah* (keteladanan sebelum seruan). Al-Zarnuji dalam kitab klasiknya, *Ta'līm al-Muta'allim*, menekankan bahwa

seorang guru harus menghiasi dirinya dengan akhlak mulia sebelum menuntutnya dari murid-muridnya²²⁰⁰. Dengan demikian, seorang pendidik bukan lagi sekadar penyampai informasi, melainkan seorang *role model* yang menginspirasi transformasi karakter secara mendalam. Proses pendidikan berubah dari sekadar instruksi verbal menjadi sebuah interaksi jiwa, di mana cahaya karakter pendidik menerangi dan membentuk jiwa peserta didiknya.

Paradigma Islam menolak dualisme Cartesian yang memisahkan secara tajam antara jiwa dan raga, atau antara spiritualitas dan psikologi. Manusia dipandang sebagai satu kesatuan holistik (*nafs wāḥidah*), di mana kondisi spiritualnya secara langsung memengaruhi kesehatan psikologis dan kestabilan emosionalnya. Pendidik ideal, dalam kerangka ini, adalah sosok yang telah mencapai tingkat kematangan psiko-spiritual yang tinggi. Kematangan ini lahir dari proses berkelanjutan *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa) dan *ma'rifatullah* (mengenal Allah), yang menumbuhkan apa yang kini populer disebut sebagai **kecerdasan spiritual** (SQ)²²⁰¹. Kecerdasan spiritual ini memungkinkan pendidik untuk memaknai profesinya sebagai sebuah panggilan suci, menemukan ketenangan di tengah tekanan, dan memandang setiap peserta didik sebagai amanah Ilahi yang harus diemban dengan penuh tanggung jawab.

Kecerdasan spiritual ini menjadi fondasi bagi kematangan emosional. Seorang pendidik yang jiwanya terhubung dengan Tuhan memiliki kemampuan regulasi diri (*self-regulation*) yang unggul. Ia mampu mengelola emosi seperti amarah, kekecewaan,

dan kebanggaan secara konstruktif, sehingga interaksinya di dalam maupun di luar kelas senantiasa terjaga dalam koridor hikmah dan kelembutan. Ia tidak mudah terprovokasi oleh perilaku sulit peserta didik, melainkan mampu merespons dengan pendekatan diagnostik-pedagogis yang penuh kearifan²²⁰². Integrasi ini disempurnakan dengan kecerdasan intelektual yang tajam. Spiritualitas dalam Islam tidak menafikan, melainkan justru mendorong penguasaan ilmu pengetahuan secara mendalam (*al-'ilm*). Pendidik ideal adalah seorang *expert* di bidangnya, seorang pembelajar seumur hidup yang senantiasa antusias memperbarui pengetahuannya dan mengasah kemampuan berpikir kritisnya. Sintesis dari ketiga dimensi spiritual, emosional, dan intelektual inilah yang melahirkan kepribadian pendidik yang utuh, seimbang, dan berdaya transformatif.

Karakteristik kepribadian pendidik ideal menurut Islam merupakan sebuah arketipe yang luhur dan komprehensif. Ia bukanlah sekadar daftar sifat-sifat baik, melainkan sebuah jalinan organis yang mengintegrasikan akhlak mulia yang berakar pada keikhlasan, peran sebagai teladan hidup (*uswah hasanah*) yang menjembatani teori dan praktik, serta kematangan psiko-spiritual yang holistik. Fondasi akhlak seperti ikhlas, sabar, kasih sayang, dan tawadhu' menjadi prasyarat batin. Peran sebagai teladan menjadi metode implementasi yang paling otentik dan berdampak. Sementara itu, integrasi dimensi spiritual, emosional, dan intelektual memastikan bahwa sang pendidik adalah pribadi yang seimbang dan matang secara paripurna. Standar yang tinggi ini

menggarisbawahi betapa sentral dan mulianya peran pendidik dalam peradaban Islam. Menjadi pendidik ideal adalah sebuah perjalanan spiritual dan profesional seumur hidup, sebuah upaya tanpa henti untuk meneladani Sang Pendidik Agung, Nabi Muhammad SAW, dalam misi mulia mencetak generasi yang tidak hanya cerdas akalnya, tetapi juga bercahaya jiwa dan luhur budinya.

Sifat dan Akhlak Mulia sebagai Fondasi Utama

Dalam diskursus filsafat pendidikan Islam, pencarian profil pendidik ideal melampaui sekadar enumerasi kompetensi teknis dan metodologis. Ia menyentuh ranah yang lebih fundamental, yaitu paradigma ontologis-aksiologis yang mendasari keseluruhan eksistensi seorang pendidik. Fondasi utama yang menopang bangunan agung ini adalah *akhlak al-karimah* (akhlak yang mulia), sebuah kerangka kerja etis-spiritual yang berfungsi bukan sebagai ornamen kepribadian, melainkan sebagai prasyarat epistemik bagi terselenggaranya proses pendidikan yang otentik. Akhlak dalam konteks ini merupakan manifestasi integral dari keimanan (*iman*) yang telah terinternalisasi secara mendalam, mentransformasi setiap tindakan, perkataan, dan pemikiran menjadi medium transmisi kearifan ilahiah. Tanpa landasan akhlak yang kokoh, praksis pendidikan terancam terdegradasi menjadi aktivitas profan yang kering dari substansi spiritual, terperangkap dalam orientasi utilitarianistik seperti imbalan material atau rekognisi sosial semata.

Sifat pertama dan paling esensial dalam matriks akhlak ini adalah keikhlasan (*ikhlas*), yang secara konseptual dapat dipahami sebagai

purifikasi intensionalitas. Keikhlasan menuntut seorang pendidik untuk memurnikan niatnya, mengarahkan seluruh dedikasi pedagogisnya semata-mata untuk mencapai keridaan Allah SWT (*mardhatillah*). Dalam perspektif epistemologi Islam, niat yang murni merupakan sebuah imperatif; ia menjadi gerbang bagi terbukanya "ilmu yang bermanfaat" (*'ilm nafi'*) dan keberkahan (*barakah*) dalam proses belajar-mengajar. Rasulullah SAW meletakkan prinsip ini sebagai fondasi seluruh amal melalui sabdanya yang monumental, "Sesungguhnya setiap perbuatan tergantung niatnya"²²⁰³. Dengan demikian, keikhlasan bukanlah sekadar sikap pasif, melainkan sebuah energi spiritual aktif yang berkelanjutan, menjadi bahan bakar yang menjaga vitalitas dan resiliensi seorang pendidik dalam menavigasi kompleksitas dan tantangan dunia pendidikan yang tak berkesudahan. Tanpa keikhlasan, transfer ilmu pengetahuan berisiko menjadi transmisi data yang mati, kehilangan daya transformatifnya untuk menyucikan jiwa (*tazkiyat al-nafs*)²²⁰⁴.

Berpijak pada fondasi keikhlasan, dua sifat berikutnya kasih sayang (*rahmah*) dan kesabaran (*sabr*) berfungsi sebagai instrumen pedagogis yang vital. Keduanya ibarat dua sayap yang memungkinkan seorang pendidik untuk terbang tinggi dalam menjalankan misinya yang luhur. *Rahmah*, yang diejawantahkan secara paripurna oleh Rasulullah SAW sebagai "rahmat bagi seluruh alam" (*rahmatan lil 'alamin*)²²⁰⁵, menciptakan sebuah ekosistem belajar yang aman secara psikologis (*psychological safety*), suportif, dan humanis. Dalam lingkungan ini, peserta didik tidak dipandang

sebagai objek, melainkan sebagai subjek yang memiliki martabat, perasaan, dan keunikan yang patut dihargai. Pendekatan yang berakar pada *rahmah* ini akan melahirkan sikap empatik, bukan yudisial, dalam merespons kekurangan dan kesalahan peserta didik, sehingga proses perbaikan diri dapat berjalan secara organik dan tanpa paksaan. Di sisi lain, *sabr* merepresentasikan penguasaan atas temporalitas pedagogis. Mendidik adalah sebuah proses *tarbiyah* pengasuhan bertahap yang memerlukan ketekunan dan persistensi luar biasa. Ia adalah seni mengelola proses jangka panjang dalam membimbing individu dengan spektrum potensi, ritme belajar, dan latar belakang sosio-kultural yang beragam²²⁰⁶. Kesabaran juga merupakan manifestasi dari kecerdasan emosional tingkat tinggi, yang mencakup kemampuan menahan diri dari amarah (*ghadab*) dan bertindak dengan kebijaksanaan (*hikmah*), bahkan dalam situasi yang paling provokatif sekalipun.

Melengkapi struktur akhlak ini adalah pilar integritas profesional yang diwakili oleh sifat *amanah* (dapat dipercaya) dan *'adil* (adil). *Amanah* dalam konteks pendidikan memiliki dimensi ganda: amanah intelektual dan amanah spiritual. Secara intelektual, pendidik wajib menyampaikan ilmu pengetahuan secara akurat, jujur, dan tidak manipulatif. Secara spiritual, ia mengemban amanah untuk menjaga dan menumbuhkan potensi fitrah setiap peserta didik, sebuah titipan ilahi yang harus dipertanggungjawabkan²²⁰⁷. Sifat *'adil*, sementara itu, menuntut seorang pendidik untuk menerapkan prinsip ekuitas edukasional. Keadilan di sini bukan berarti memberikan perlakuan yang sama

rata secara mekanis, melainkan memberikan perlakuan yang proporsional sesuai dengan kebutuhan, kapasitas, dan kondisi unik masing-masing peserta didik. Sikap '*adil*' menghindarkan pendidik dari segala bentuk favoritisme, nepotisme, dan diskriminasi, baik yang berbasis pada kecerdasan, status sosial, maupun latar belakang lainnya. Dengan demikian, sifat *amanah* dan '*adil*' memastikan bahwa kontrak pendidikan yang terjalin antara pendidik dan peserta didik berlangsung dalam koridor etika dan integritas yang tertinggi. Secara kolektif, jalinan sifat *ikhlas*, *rahmah*, *sabr*, *amanah*, dan '*adil*' ini membentuk sebuah paradigma holistik yang mentransformasi seorang pengajar dari sekadar *mu'allim* (penyampai informasi) menjadi seorang *murabbi* (pendidik dan pengasuh jiwa), yang kehadirannya mampu menginspirasi dan mencetak generasi yang tidak hanya unggul secara intelektual, tetapi juga luhur secara moral dan spiritual.

Pendidik sebagai Teladan (Uswah) dalam Konteks Islam

Konsep pendidik dalam Islam tidak dapat dipisahkan dari perannya sebagai teladan hidup, atau *uswah hasanah*. Al-Quran secara eksplisit menunjuk pribadi Rasulullah SAW sebagai suri teladan terbaik bagi umat manusia²²⁰⁸. Prinsip ini berimplikasi langsung pada dunia pendidikan: seorang pendidik adalah "kurikulum yang berjalan". Efektivitas pendidikan karakter tidak terletak pada banyaknya teori moral yang diajarkan, melainkan pada sejauh mana pendidik mampu merepresentasikan nilai-nilai tersebut dalam kehidupannya sehari-hari. Peserta didik, terutama

pada usia formatif, belajar lebih banyak dari apa yang mereka lihat daripada apa yang mereka dengar. Inkonsistensi antara perkataan dan perbuatan seorang pendidik akan meruntuhkan kredibilitasnya dan menyebabkan kebingungan nilai pada diri peserta didik.

Di tengah krisis karakter dan erosi nilai yang melanda lanskap pendidikan global, paradigma pendidikan Islam menawarkan sebuah konsep yang berakar kuat dan relevan secara abadi: pendidik sebagai *uswah hasanah* atau teladan terbaik. Konsep ini bersumber langsung dari Al-Qur'an, yang secara definitif memproklamasikan Nabi Muhammad SAW sebagai manifestasi paripurna dari keteladanan: "Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu" (Q.S. Al-Ahzab: 21)²²⁰⁹. Proklamasi ilahiah ini bukanlah sekadar pujian historis, melainkan sebuah penegasan epistemologis bahwa pengetahuan sejati terutama yang berkaitan dengan moral dan spiritual ditransmisikan tidak hanya melalui lisan (*ta'lim*), tetapi juga, dan yang lebih penting, melalui eksistensi yang dihidupi (*tarbiyah* dan *ta'dib*). Dengan demikian, seorang pendidik dalam tradisi Islam adalah "kurikulum yang berjalan" (*manhaj mutaharrik*), di mana integritas personalnya menjadi prasyarat mutlak bagi efektivitas pedagogis.

Dalam kerangka epistemologi Islam, ilmu (*'ilm*) bukanlah entitas netral yang terpisah dari pembawanya. Ilmu yang bermanfaat (*'ilm nafi'*) adalah ilmu yang terintegrasi dengan amal dan akhlak, sebuah proses yang dikenal sebagai *tazkiyatun nafs* (penyucian jiwa). Model transmisi pengetahuan tertinggi dalam Islam adalah melalui wahyu yang diterima dan diwujudkan secara sempurna oleh Nabi

Muhammad SAW. Peran kenabian ini kemudian diwariskan secara fungsional kepada para ulama dan pendidik, sebagaimana disabdakan oleh Rasulullah SAW, "Sesungguhnya para ulama adalah pewaris para nabi"²²¹⁰. Warisan ini bukanlah semata-mata warisan teks, melainkan warisan karakter, hikmah, dan cara hidup.

Syed Muhammad Naquib al-Attas, dalam analisisnya yang mendalam tentang pendidikan Islam, membedakan antara *ta'lim* (pengajaran), *tarbiyah* (pembinaan), dan *ta'dib* (pembentukan adab). Menurutinya, *ta'dib* adalah konsep yang paling komprehensif karena ia mencakup pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang semestinya bagi segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, yang berpuncak pada pengenalan dan pengakuan akan Tuhan²²¹¹. Proses *ta'dib* ini mustahil terjadi tanpa adanya figur otoritatif yang menjadi rujukan adab itu sendiri. Di sinilah peran *uswah* menjadi sentral. Pendidik tidak hanya mentransfer data, tetapi menanamkan adab melalui cara ia beradab kepada Tuhan, kepada ilmu, kepada sesama manusia, dan kepada alam. Dengan demikian, *uswah* menjadi jembatan ontologis antara pengetahuan teoretis dan realitas yang dihayati.

Peran pendidik sebagai *uswah* tidaklah monolitik, melainkan termanifestasi dalam berbagai dimensi yang saling terkait dan membentuk satu kesatuan yang koheren. Setidaknya terdapat tiga dimensi utama yang dapat diidentifikasi.

Pertama, Integritas Intelektual dan Spiritualitas (*Al-Amanah al-'Ilmiyyah wa ar-Ruhiyyah*). Seorang pendidik adalah cerminan dari sikap hormat terhadap ilmu. Ini termanifestasi dalam kejujuran

akademis, kerendahan hati untuk mengakui keterbatasan, serta semangat belajar seumur hidup. Namun, dalam Islam, integritas intelektual ini tidak dapat dipisahkan dari kedalaman spiritual. Imam Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Ihya' 'Ulum al-Din*, menegaskan bahwa tugas utama seorang guru adalah membersihkan kalbu murid dari akhlak tercela sebelum mengisinya dengan pengetahuan²²¹². Hal ini mengimplikasikan bahwa pendidik harus terlebih dahulu menempuh perjalanan penyucian jiwa dirinya sendiri melalui ibadah yang khusyuk, zikir yang konstan, dan *muhasabah* (introspeksi diri) yang berkelanjutan. Tanpa dimensi spiritual ini, seorang pendidik mungkin bisa menjadi seorang instruktur yang cakap, tetapi ia tidak akan pernah menjadi seorang *murabbi* (pembina jiwa) yang sejati.

Kedua, Kecerdasan Emosional dan Regulasi Diri (*Al-Kafa'ah al-'Athifiyyah wa Dhabth an-Nafs*). Peserta didik belajar tentang manajemen emosi, empati, kesabaran, dan pemaafan bukan dari bab-bab dalam buku teks, melainkan dari cara pendidik merespons tekanan, menghadapi provokasi, atau merayakan keberhasilan muridnya. Konsistensi antara apa yang diajarkan tentang kesabaran dengan praktik kesabaran saat menghadapi murid yang lamban belajar, misalnya, memiliki dampak pedagogis yang jauh lebih kuat daripada ribuan ceramah. Inkonsistensi di ranah ini akan menciptakan disonansi kognitif pada peserta didik dan meruntuhkan kredibilitas sang pendidik. Ibn Khaldun dalam *Muqaddimah*-nya mengamati bahwa perlakuan kasar dan keras dari guru akan menumpulkan kecerdasan dan mematikan semangat

belajar murid²²¹³. Sebaliknya, kelembutan, kasih sayang (*rahmah*), dan kebijaksanaan (*hikmah*) adalah instrumen pedagogis yang paling efektif.

Ketiga, Kompetensi Sosial dan Etika Interpersonal (*Al-Kafa'ah al-Ijtima'iyah wa Akhlaq at-Ta'amul*). Pendidik adalah model perilaku sosial. Cara ia berinteraksi dengan sesama guru, staf sekolah, orang tua murid, dan masyarakat luas merupakan pelajaran nyata tentang *mu'amalah* (hubungan antarmanusia). Prinsip ini selaras dengan Teori Belajar Sosial yang dipopulerkan oleh Albert Bandura, yang menyatakan bahwa pembelajaran signifikan terjadi melalui observasi, imitasi, dan pemodelan (*modeling*)²²¹⁴. Peserta didik secara sadar maupun tidak sadar menginternalisasi norma-norma sosial dan etika komunikasi dari figur otoritatif yang mereka hormati. Ketika seorang pendidik menunjukkan keadilan, menjaga lisan dari *ghibah* (menggunjing), menepati janji, dan bersikap adil, ia sedang memberikan kuliah paling efektif tentang etika sosial Islam.

Di era kontemporer yang ditandai oleh hiperkonektivitas dan media sosial, peran *uswah* menjadi semakin relevan sekaligus menantang. Relevansinya terletak pada kebutuhan mendesak akan jangkar moral yang otentik di tengah lautan informasi dan disinformasi. Sebuah figur teladan yang hidup dan konsisten menawarkan navigasi nilai yang tidak bisa diberikan oleh kecerdasan buatan atau avatar digital manapun.

Namun, tantangannya juga semakin besar. Era ini menciptakan apa yang bisa disebut "panoptikon digital," di mana setiap aspek

kehidupan seorang pendidik, baik di dalam maupun di luar kelas, dapat dengan mudah diamati, direkam, dan diviralkan²²¹⁵. Sebuah kekhilafan kecil atau inkonsistensi antara citra publik dan perilaku privat dapat merusak reputasi yang dibangun bertahun-tahun dalam sekejap. Tekanan untuk menampilkan kesempurnaan artifisial dapat mengikis otentisitas, yang justru merupakan inti dari keteladanan yang efektif. Pendidik modern dituntut untuk menjadi *uswah* tidak hanya di dunia nyata, tetapi juga dalam jejak digital yang mereka tinggalkan, menuntut tingkat kesadaran diri dan integritas yang lebih tinggi dari sebelumnya.

Menempatkan kembali pendidik sebagai *uswah hasanah* bukanlah sebuah langkah nostalgia, melainkan sebuah reorientasi strategis yang fundamental bagi masa depan pendidikan Islam. Konsep ini melampaui sekadar menjadi "orang baik"; ia adalah sebuah komitmen epistemologis untuk memandang ilmu sebagai entitas yang hidup dan menyatu dengan pembawanya. Ia adalah sebuah metode pedagogis yang mengakui kekuatan pemodelan dalam membentuk karakter secara holistik. Dan ia adalah sebuah panggilan spiritual bagi para pendidik untuk memulai proses edukasi dari diri mereka sendiri melalui *muhasabah* dan *islah* (perbaikan) tanpa henti. Pada akhirnya, warisan terbesar seorang pendidik bukanlah apa yang ia ajarkan dari buku, melainkan siapa dirinya sebagai seorang manusia. Dalam keheningan karakternyalah, pelajaran yang paling mendalam dan abadi disampaikan.

Dimensi Psikologis dan Spiritual Kepribadian Pendidik

Wacana kontemporer dalam dunia pendidikan sering kali berpusat pada penguasaan kompetensi teknis, strategi pengajaran inovatif, dan adaptasi teknologi. Meskipun vital, fokus yang berlebihan pada aspek-aspek eksternal ini berisiko mengabaikan fondasi paling esensial dari proses pendidikan itu sendiri: kepribadian sang pendidik. Pendidik bukanlah sekadar transmitter informasi, melainkan seorang arsitek jiwa (*murabbi*) yang kepribadiannya secara implisit maupun eksplisit menjadi kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) bagi peserta didik²²¹⁶. Kualitas interaksi pedagogis, atmosfer pembelajaran, dan dampak transformatif pendidikan secara fundamental bergantung pada kondisi internal pendidik. Di balik akhlak yang tampak dan keteladanan yang terpancar, terdapat dimensi internal yang menjadi sumber kekuatannya: sebuah kesatuan integral antara kesehatan psikologis dan kedalaman spiritual.

Dari perspektif psikologis, kepribadian pendidik yang ideal ditandai oleh kematangan emosional yang solid. Ini bukan sekadar kemampuan untuk menekan emosi, melainkan sebuah kecakapan yang lahir dari tingkat kecerdasan emosional yang tinggi²²¹⁷. Kematangan ini termanifestasi dalam kapasitas mengelola stres kerja yang inheren dalam profesi guru, kemampuan untuk tidak tersulut oleh provokasi minor di dalam kelas, dan keterampilan merespons situasi sulit secara reflektif dan konstruktif, bukan reaktif. Fondasi dari kematangan ini adalah kecerdasan intrapersonal yang tajam sebuah kesadaran diri (*self-awareness*)

yang memungkinkan pendidik mengenali, memahami, dan meregulasi dinamika batinnya sendiri, termasuk bias, prasangka, dan titik-titik kerentanannya²²¹⁸. Tanpa pemahaman diri yang mendalam ini, seorang pendidik rentan terhadap proyeksi emosional yang dapat merusak iklim belajar.

Selanjutnya, pilar psikologis yang krusial adalah empati. Empati, dalam konteks ini, melampaui simpati pasif; ia adalah kemampuan kognitif dan afektif untuk memasuki kerangka referensi peserta didik, memahami perspektif mereka, dan merasakan dunia emosional mereka tanpa kehilangan objektivitas. Kemampuan ini menjadi prasyarat untuk membangun hubungan pedagogis yang otentik dan penuh kepercayaan sebuah relasi yang oleh Carl Rogers disebut sebagai inti dari lingkungan yang memfasilitasi pertumbuhan (*growth-promoting climate*)²²¹⁹. Empati memungkinkan pendidik untuk melakukan diferensiasi instruksi secara lebih intuitif, mengidentifikasi akar masalah perilaku siswa, dan menciptakan rasa aman psikologis (*psychological safety*) di mana siswa merasa dihargai dan dipahami. Pendekatan ini selaras dengan teori-teori pendidikan modern yang menegaskan bahwa kecerdasan emosional dan sosial seorang guru adalah prediktor utama keberhasilan dalam menciptakan iklim kelas yang positif dan inklusif²²²⁰.

Apabila dimensi psikologis menyediakan kerangka fungsional, maka dimensi spiritual memberikan substansi, makna, dan arah teleologis. Bagi seorang pendidik Muslim, inti dari matriks spiritual ini adalah *taqwa*. *Taqwa* sering kali diterjemahkan secara sempit

sebagai 'takut', namun makna yang lebih akurat dan komprehensif adalah 'kesadaran-Ilahi' atau 'kewaspadaan etis' yang konstan akan kehadiran dan pengawasan absolut Allah²²²¹. *Taqwa* berfungsi sebagai sistem kendali internal (*internal locus of control*) yang paling cangguh, yang memandu tindakan dan niat pendidik bahkan dalam kesunyian, jauh dari pengawasan manusiawi. Kesadaran ini menumbuhkan integritas yang tidak situasional dan mencegahnya dari perbuatan tercela yang dapat mencederai amanah pendidikan. Al-Qur'an menegaskan bahwa kemuliaan seseorang di sisi Allah diukur dari tingkat *taqwa*-nya (QS. Al-Hujurat: 13), menempatkannya sebagai puncak hierarki nilai²²²².

Spiritualitas ini juga termanifestasi dalam sikap *tawakkul* (ketergantungan rasional kepada Allah setelah ikhtiar maksimal) dan *tawadhu* (kerendahan hati). *Tawakkul* menjadi mekanisme koping spiritual yang luar biasa, membebaskan pendidik dari kecemasan berlebihan terhadap hasil yang di luar kendalinya dan melindunginya dari sindrom kelelahan profesional (*burnout*). Sementara itu, *tawadhu* berfungsi sebagai penangkal 'penyakit intelektual' yang paling berbahaya: kesombongan (*kibr*). Seorang pendidik yang spiritualis secara mendalam menyadari bahwa ilmu sejati bersumber dari Sang Maha Mengetahui (*Al-'Alim*). Kesadaran ini melahirkan kerendahan hati epistemik: ia memandang dirinya bukan sebagai pemilik ilmu, melainkan sebagai fasilitator yang diberi amanah untuk membantu peserta didik terhubung dengan Samudra Ilmu Ilahi. Sebagaimana ditegaskan oleh Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Ihya' Ulum al-Din*, tujuan utama ilmu adalah

untuk mendekatkan diri kepada Allah, dan sifat sombong adalah penghalang terbesar dalam perjalanan itu²²²³. Keterhubungan vertikal dengan Sang Pencipta inilah yang menganugerahkan ketenangan jiwa (*sakinah*) dan kekuatan batin, yang pada gilirannya memperkuat stabilitas psikologisnya untuk menanggung beban tugas-tugas pendidikan yang berat, sebagaimana janji Nabi Muhammad bahwa orang beriman yang kuat lebih dicintai Allah²²²⁴.

Kesalahan paradigmatik yang sering terjadi adalah memandang kedua dimensi ini sebagai entitas yang terpisah. Kenyataannya, kesehatan psikologis dan kedalaman spiritual berada dalam sebuah hubungan dialektis yang saling memperkuat. Spiritualitas yang matang menyediakan 'kerangka makna' (*framework of meaning*) yang dapat membantu individu menginterpretasikan kesulitan hidup termasuk tantangan profesional sebagai ujian atau sarana pertumbuhan, yang secara signifikan meningkatkan resiliensi psikologis²²²⁵. Praktik spiritual seperti shalat yang khushyuk, zikir, dan tadabur Al-Qur'an, secara fungsional dapat dipandang sebagai bentuk *mindfulness* dan regulasi emosi tingkat tinggi, yang terbukti secara klinis dapat menurunkan kadar kortisol (hormon stres) dan meningkatkan aktivitas di korteks prefrontal yang terkait dengan fungsi eksekutif dan ketenangan²²²⁶. Dengan demikian, *sakinah* yang dijanjikan dalam teks-teks suci bukanlah konsep abstrak, melainkan sebuah realitas psikofisiologis yang dapat dicapai.

Sebaliknya, kesehatan psikologis menjadi fondasi bagi pengalaman spiritual yang otentik dan mendalam. Seseorang yang

terbelenggu oleh kecemasan yang tidak terkelola, depresi klinis, atau trauma masa lalu akan kesulitan untuk mencapai tingkat konsentrasi (*khusyu'*) dalam ibadah atau merasakan ketenangan dalam zikir. Patologi psikologis dapat mendistorsi citra Tuhan dan menumbuhkan spiritualitas yang toksik, yang didasari oleh rasa takut neurotik, bukan cinta dan pengharapan. Oleh karena itu, merawat kesehatan mental bahkan dengan mencari bantuan profesional jika diperlukan adalah bagian dari ikhtiar untuk menyempurnakan ibadah dan hubungan dengan Tuhan. Integrasi ini melahirkan sosok pendidik yang holistik, yang tindakannya di kelas dimotivasi oleh niat tulus (*ikhlas*), interaksinya dengan siswa dilandasi oleh kasih sayang (*rahmah*) dan empati, responsnya terhadap konflik didasari oleh kesabaran (*sabr*) dan kearifan (*hikmah*), dan visinya tentang pendidikan berorientasi pada tujuan akhirat (*ukhrawi*).

Kepribadian pendidik yang efektif dan transformatif bukanlah sekadar kumpulan sifat-sifat baik yang berdiri sendiri, melainkan hasil dari sebuah sintesis psikospiritual yang dinamis dan kohesif. Kematangan psikologis memberikan keterampilan untuk bernavigasi dalam kompleksitas interaksi manusiawi di lingkungan pendidikan, sementara kedalaman spiritual menyediakan kompas moral, sumber kekuatan tak terbatas, dan makna eksistensial yang luhur. Keduanya saling membutuhkan dan saling melengkapi: spiritualitas tanpa stabilitas psikologis bisa menjadi rapuh dan dogmatis, sedangkan psikologi tanpa landasan spiritual berisiko menjadi fungsionalis-sekuler dan kehilangan makna transendennya.

Implikasi dari analisis ini sangat signifikan bagi sistem pendidikan, khususnya dalam konteks Islam. Program pendidikan dan pelatihan guru (*teacher training*) harus bergerak melampaui paradigma teknokratis. Kurikulumnya perlu secara eksplisit mengintegrasikan modul-modul yang berfokus pada pengembangan kecerdasan emosional, manajemen stres, dan resiliensi psikologis, yang dijalinkan secara harmonis dengan program pembinaan spiritual (*tarbiyah ruhiyah*) yang mendalam. Formasi pendidik masa depan harus dipandang bukan sebagai proses mencetak teknisi pengajaran, melainkan sebagai upaya mulia untuk membina insan-insan yang matang secara psikologis dan kokoh secara spiritual, yang siap mengemban amanah agung untuk mendidik generasi penerus.

Kepribadian pendidik ideal dalam pandangan Islam adalah sebuah mozaik holistik yang terjalin dari benang-benang akhlak mulia, integritas keteladanan, serta kematangan psikologis yang berakar pada spiritualitas yang mendalam. Ia bukan sekadar seorang profesional pengajar, melainkan seorang *murabbi* yang mengemban amanah suci untuk membentuk generasi rabbani generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga luhur budi pekertinya dan dekat dengan Tuhannya. Karakteristik seperti ikhlas, sabar, kasih sayang, dan keadilan menjadi landasan perilakunya. Perannya sebagai *uswah hasanah* menuntut konsistensi mutlak antara ilmu dan amal. Lebih jauh ke dalam, kesehatan mental dan kematangan emosinya ditopang oleh pilar-pilar spiritual seperti takwa, tawakal, dan kesadaran bahwa segala

ilmu berasal dari Allah. Pada akhirnya, membentuk pendidik dengan kepribadian ideal semacam ini merupakan investasi peradaban yang paling krusial, karena di tangan merekalah masa depan umat dan kemanusiaan diletakkan.

Kompetensi Pedagogik dalam Perspektif Psikologi Islam

Kompetensi pedagogik, yang secara konvensional dipahami sebagai kemampuan seorang pendidik dalam mengelola proses pembelajaran, mencakup perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi, mendapatkan dimensi yang lebih dalam dan holistik ketika ditinjau dari lensa psikologi Islam. Perspektif ini tidak sekadar menambahkan label "Islami" pada teori-teori pedagogi sekuler, melainkan melakukan rekonstruksi fundamental terhadap landasan filosofis, tujuan, dan metodologi pendidikan itu sendiri. Jika pedagogi modern sering kali berakar pada psikologi humanistik atau behavioristik yang berpusat pada manusia (*anthropocentric*), maka pedagogi dalam psikologi Islam berpusat pada Tuhan (*theocentric*), di mana seluruh aktivitas pendidikan merupakan manifestasi dari pengabdian kepada Sang Pencipta.

Landasan ontologis dari pedagogi Islam adalah konsep tauhid dan fitrah. Tauhid, sebagai prinsip sentral dalam Islam, menegaskan keesaan absolut Allah sebagai sumber segala ilmu pengetahuan, kebenaran, dan nilai²²²⁷. Implikasinya dalam pendidikan adalah tidak adanya dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum; keduanya adalah jalan untuk mengenali keagungan dan keteraturan ciptaan Allah. Seorang pendidik yang memiliki kompetensi

pedagogik Islami harus mampu mengintegrasikan kesadaran tauhid ini ke dalam setiap materi pelajaran, baik itu matematika, sains, maupun seni, sehingga peserta didik memandang ilmu pengetahuan bukan sebagai entitas yang terpisah, melainkan sebagai ayat-ayat *kauniyah* (tanda-tanda kebesaran Tuhan di alam semesta) yang memperkuat keimanan. Konsep ini berjalan seiring dengan fitrah, yaitu potensi atau disposisi bawaan manusia yang suci dan memiliki kecenderungan alami untuk mengakui Tuhan²²²⁸. Pendidikan, dari sudut pandang ini, bukanlah proses mengisi bejana kosong (*tabula rasa*), melainkan proses merawat, menumbuhkan, dan membangkitkan potensi fitrah yang telah Allah anugerahkan kepada setiap individu agar tidak terkontaminasi oleh pengaruh eksternal yang negatif²²²⁹.

Berpijak pada fondasi tauhid dan fitrah ini, pendekatan psikologis dalam memahami peserta didik mengalami pergeseran signifikan. Psikologi Islam memandang peserta didik sebagai makhluk multidimensional yang terdiri dari aspek spiritual (*rūḥ*), intelektual (*'aql*), emosional (*qalb*), dan fisik (*jism*). Seorang pendidik tidak cukup hanya memahami perkembangan kognitif atau perilaku yang tampak, tetapi juga harus peka terhadap kondisi spiritual dan gejolak hati (*qalb*) peserta didiknya. Hati, dalam tradisi Islam, dianggap sebagai pusat pemahaman dan wadah keimanan yang sesungguhnya²²³⁰. Oleh karena itu, kompetensi pedagogik menuntut seorang guru untuk berperan tidak hanya sebagai *mu'allim* (pengajar), tetapi juga sebagai *murabbi* (pembimbing yang merawat pertumbuhan) dan *muaddib* (pendidik adab dan karakter).

Pendekatan ini mengharuskan pendidik untuk membangun hubungan yang didasari oleh kasih sayang (*rahmah*), empati, dan keteladanan, karena proses transfer ilmu sangat terikat dengan proses penyucian jiwa (*tazkiyah an-nafs*).

Implikasinya, penguasaan metode dan strategi pembelajaran yang Islami menjadi krusial. Kompetensi ini bukan sekadar penguasaan teknik-teknik mengajar, melainkan kemampuan memilih dan menerapkan metode yang selaras dengan tujuan pendidikan Islam, yaitu membentuk insan kamil yang berakhlak mulia. Al-Qur'an dan Sunnah kaya akan metode pedagogis yang dapat diadopsi. Di antaranya adalah metode *uswah hasanah* (keteladanan yang baik), di mana pendidik menjadi cerminan hidup dari nilai-nilai yang diajarkannya, sebagaimana dicontohkan oleh Nabi Muhammad SAW²²³¹. Metode *qissah* (bercerita) digunakan untuk menanamkan nilai dan hikmah secara imajinatif dan menyentuh hati, seperti yang banyak ditemukan dalam Al-Qur'an. Selanjutnya, metode *hiwār* (dialog) dan *tadbabbur* (refleksi mendalam) mendorong pemikiran kritis dan kontemplatif, mengajak peserta didik untuk tidak hanya menerima informasi, tetapi juga merenungkan maknanya dalam konteks kehidupannya dan hubungannya dengan Allah²²³². Strategi-strategi ini secara inheren bersifat partisipatif dan berpusat pada peserta didik, dengan tujuan akhir membimbing mereka menemukan kebenaran melalui bimbingan ilahi dan potensi akalanya.

Secara komprehensif, kompetensi pedagogik dalam perspektif psikologi Islam adalah sebuah sintesis yang utuh antara

pemahaman teologis, wawasan psikologis, dan keterampilan metodologis. Ia mentransformasi peran guru dari sekadar penyampai informasi menjadi seorang arsitek jiwa yang membantu peserta didik mengenali fitrahnya, memahami tujuan penciptaannya, dan mengaktualisasikan potensinya sebagai *khalifah* (wakil Tuhan) di muka bumi. Pembelajaran yang berbasis tauhid memastikan bahwa semua pengetahuan mengarah pada pengenalan akan Allah, sementara pendekatan yang menghargai fitrah memastikan bahwa proses pendidikan bersifat memanusiakan dan membebaskan, bukan mendoktrinsi. Dengan demikian, keberhasilan pedagogis tidak lagi diukur semata dari capaian akademis, melainkan dari terbentuknya karakter yang kokoh, spiritualitas yang hidup, dan kebijaksanaan (*hikmah*) yang memandu setiap tindakan dalam kehidupan.

Profesionalisme dan Etika Guru dalam Pendidikan Islam

Posisi guru, atau *‘ālim*, dalam arsitektur peradaban Islam menempati kedudukan aksiologis yang fundamental dan transendental. Ia tidak sekadar berfungsi sebagai agen transmisi data kognitif, melainkan sebagai pewaris para nabi (*warathat al-anbiyā’*), sebuah mandat yang secara inheren mengintegrasikan dimensi intelektual, moral, dan spiritual dalam satu kesatuan yang holistik²²³³. Konsepsi Islam secara ontologis mendefinisikan peran pendidik melintasi spektrum yang luas dan multifaset: sebagai *mu'allim* yang mentransfer ilmu pengetahuan secara akurat; sebagai *murabbi* yang mengasuh dan menumbuhkan

seluruh potensi insan secara seimbang; sebagai *mu'addib* yang menanamkan adab dan peradaban; serta sebagai *mursyid* yang membimbing jiwa menuju pengenalan akan Tuhan (*ma'rifatullah*)²²³⁴. Dalam konstelasi dunia modern yang ditandai oleh tuntutan standardisasi dan akuntabilitas, diskursus mengenai profesionalisme guru menjadi sebuah imperatif yang tidak terelakkan.

Fondasi epistemologis dari peran guru dalam Islam berawal dari pengakuan bahwa sumber segala ilmu adalah Allah SWT, Sang *Al-'Alīm*. Manifestasi pertama dari pendidikan terjadi ketika Allah mengajarkan nama-nama kepada Adam AS, memberinya keunggulan atas para malaikat²²³⁵. Misi pendidikan ini kemudian diparipurnakan melalui diutusnya Nabi Muhammad SAW sebagai *mu'allim* dan teladan utama bagi seluruh umat manusia, yang misinya bukan hanya menyampaikan risalah (*tablīgh*), tetapi juga menyucikan jiwa (*tazkiyah*) dan mengajarkan Kitab serta Hikmah (*ta'līm al-kitāb wa al-hikmah*)²²³⁶. Dari sini, derivasi peran guru menjadi jelas. Sebagai *mu'allim*, ia bertanggung jawab atas penguasaan materi (*mastery of content*) dan metodologi pengajaran (*pedagogical skill*) yang efektif. Ini adalah dimensi teknis profesionalisme. Namun, perannya meluas menjadi *murabbi*, yang menuntut adanya hubungan mendalam dan penuh kasih sayang (*rahmah*) untuk membina pertumbuhan intelektual, fisik, emosional, dan spiritual peserta didik secara integral. Lebih jauh lagi, sebagai *mu'addib*, guru menjadi agen internalisasi *adab* sebuah konsep yang menurut Syed Muhammad Naquib al-Attas merupakan

esensi sejati dari pendidikan (*ta'dīb*), karena *adab* adalah pengakuan dan penghormatan terhadap hierarki ilmu, wujud, dan otoritas yang benar²²³⁷. Puncak dari peran ini adalah sebagai *mursyid*, di mana guru dengan kedalaman spiritualnya mampu membimbing kesadaran murid melampaui yang material menuju realitas hakiki. Empat dimensi ini bukanlah kompartemen yang terpisah, melainkan spektrum yang menyatu, di mana profesionalisme teknis menjadi wadah bagi tersampainya substansi etis dan spiritual.

Pilar utama yang menopang bangunan profesionalisme guru dalam Islam adalah integritas (*al-amānah*) dan keikhlasan (*al-ikhhlās*). Ilmu dipandang sebagai amanah dari Allah yang harus disampaikan dengan jujur, tanpa distorsi, dan dengan niat murni untuk mencari keridhaan-Nya, bukan untuk keuntungan materi atau popularitas duniawi²²³⁸. Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*, menekankan bahwa syarat pertama bagi seorang guru adalah membersihkan niatnya, karena tindakan yang tidak didasari keikhlasan akan sia-sia di hadapan Tuhan²²³⁹. Integritas ini juga termanifestasi dalam sikap intelektual yang terus-menerus belajar dan rendah hati (*tawāḍu'*), menyadari bahwa di atas setiap orang yang berilmu, ada yang lebih mengetahui²²⁴⁰. Pilar kedua adalah kompetensi atau kecakapan (*al-kifāyah*). Islam menuntut kesempurnaan dan profesionalisme dalam setiap pekerjaan (*itqān al-'amal*), sebagaimana disabdakan oleh Rasulullah SAW²²⁴¹. Seorang guru Muslim yang profesional tidak boleh merasa cukup dengan penguasaan materi keagamaan semata. Ia dituntut untuk

menguasai ilmu-ilmu modern yang relevan dengan tugasnya, seperti psikologi perkembangan, teknologi pendidikan, strategi asesmen, dan manajemen kelas. Mengabaikan aspek kompetensi ini dengan dalih fokus pada spiritualitas adalah sebuah kesalahpahaman yang mengkhianati semangat keunggulan dalam Islam. Pilar ketiga adalah tanggung jawab (*al-mas'ūliyyah*), yang bersifat vertikal kepada Allah dan horizontal kepada murid, orang tua, dan masyarakat. Guru adalah seorang teladan (*uswah ḥasanah*), di mana setiap perkataan dan perbuatannya menjadi kurikulum tersembunyi yang membentuk karakter murid secara mendalam²²⁴².

Kode etik yang lahir dari pilar-pilar tersebut terwujud dalam praksis pendidikan sehari-hari. Dalam interaksinya dengan peserta didik, seorang guru profesional Islami memadukan antara ketegasan dan kelembutan, menerapkan disiplin dengan kebijaksanaan (*ḥikmah*), dan memotivasi dengan memberikan harapan, bukan menebar ketakutan atau penghinaan. Ia harus bersikap adil (*'adl*) kepada semua murid tanpa memandang latar belakang sosial-ekonomi mereka. Kepada sesama rekan sejawat, etika profesional menuntut adanya semangat kerja sama (*ta'āwun*) untuk kebaikan dan ketakwaan, bukan persaingan yang destruktif. Dalam hubungannya dengan ilmu itu sendiri, ia harus menanamkan pada murid rasa cinta dan hormat terhadap pengetahuan sebagai jalan untuk lebih mengenal Sang Pencipta. Dengan demikian, profesionalisme guru tidak lagi tereduksi menjadi sekadar pemenuhan jam mengajar atau kelengkapan administrasi,

melainkan sebuah performa etis yang konsisten antara apa yang diajarkan (*qawl*) dan apa yang dipraktikkan (*fi'l*). Dikotomi antara kompetensi profesional dan kesalehan personal menjadi lebur, karena bagi seorang pendidik Muslim, menjadi guru yang kompeten adalah bagian dari kesalehannya, dan kesalehannya menjadi sumber energi bagi profesionalismenya.

Pada akhirnya, peran strategis seorang guru yang profesional dan beretika dalam Islam adalah menjadi arsitek utama dalam pembangunan "komunitas belajar Islami" (*learning community*). Di tengah tantangan modernitas seperti sekularisme, materialisme, dan krisis otoritas, guru menjadi benteng pertahanan terakhir sekaligus agen perubahan yang paling vital. Ia tidak hanya menciptakan ruang kelas, tetapi sebuah ekosistem pendidikan di mana pencarian ilmu menjadi sebuah ibadah, interaksi sosial diatur oleh *adab*, dan tujuan akhir dari semua aktivitas intelektual adalah untuk menghasilkan generasi *ulu al-albāb* insan yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara emosional dan mendalam secara spiritual²²⁴³. Profesionalisme dan etika guru dalam pendidikan Islam, dengan demikian, bukanlah dua entitas yang terpisah, melainkan dua sisi dari mata uang yang sama. Ia adalah manifestasi dari *risālah* kenabian dalam konteks modern, sebuah panggilan suci untuk membangun peradaban melalui pembentukan insan kamil yang akan menjadi khalifah yang membawa rahmat bagi seluruh alam. Warisan sejati seorang guru tidak diukur dari jumlah murid yang lulus ujian, tetapi dari jejak

karakter, adab, dan cahaya iman yang ia tinggalkan dalam jiwa mereka.

Standar Profesional dan Kode Etik Pendidik Menurut Islam

Standar profesionalisme seorang guru dalam perspektif Islam dibangun di atas arsitektur epistemologis dan etis yang kokoh, berlandaskan Al-Quran dan As-Sunnah. Kompetensi profesional tidak hanya diukur dari penguasaan materi ajar (*mastery of content*), melainkan juga dari kedalaman pemahaman spiritual dan kematangan akhlak. Al-Quran secara tegas mengangkat derajat orang-orang yang berilmu dan beriman, yang secara implisit menunjuk pada figur pendidik sebagai pewaris para nabi²²⁴⁴. Rasulullah SAW bersabda, "Sebaik-baik kalian adalah orang yang mempelajari Al-Quran dan mengajarkannya"²²⁴⁵. Hadis ini menempatkan aktivitas mengajar sebagai salah satu amalan terbaik, yang menuntut adanya kualifikasi unggul tidak hanya pada aspek kognitif, tetapi juga afektif dan spiritual. Kode etik guru dalam Islam, oleh karena itu, bersifat teosentris. Setiap tindakan, kebijakan, dan interaksi didasarkan pada kesadaran akan pengawasan Ilahi (*muraqabatullah*). Etika ini menuntut guru untuk senantiasa memurnikan niat, berlaku adil kepada semua siswa tanpa diskriminasi, menjaga kerahasiaan siswa, serta menjadi teladan hidup (*uswah hasanah*) dalam setiap aspek kehidupannya.

Di tengah diskursus global mengenai reformasi pendidikan dan peningkatan standar profesional guru, perspektif Islam menawarkan sebuah kerangka kerja yang unik dan komprehensif.

Paradigma sekuler modern seringkali memfokuskan standar profesional pada kompetensi yang terukur secara empiris, seperti penguasaan materi, keterampilan manajemen kelas, dan pemanfaatan teknologi instruksional²²⁴⁶. Meskipun vital, kerangka ini berisiko mengabaikan dimensi-dimensi yang lebih dalam dari proses pendidikan, yakni formasi karakter dan penanaman nilai-nilai spiritual. Perspektif Islam, sebaliknya, membangun arsitektur profesionalisme pendidik di atas landasan epistemologis dan etis yang bersifat ilahiah. Profesi mengajar dipandang bukan sekadar pekerjaan, melainkan sebuah panggilan suci, sebuah warisan kenabian. Al-Quran secara eksplisit meninggikan status mereka yang dianugerahi ilmu dan iman, "Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antarmu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat"²²⁴⁷. Penegasan ini mengimplikasikan bahwa figur pendidik, sebagai agen transmisi ilmu, memegang posisi terhormat yang menuntut kualifikasi luar biasa. Rasulullah SAW lebih lanjut menggarisbawahi keutamaan ini dalam sabdanya, "Sebaik-baik kalian adalah orang yang mempelajari Al-Quran dan mengajarkannya"²²⁴⁸. Hadis ini tidak hanya memotivasi, tetapi juga menetapkan standar tertinggi, di mana aktivitas edukatif dipandang sebagai amalan paling mulia yang mensyaratkan integrasi sempurna antara keunggulan kognitif, afektif, dan spiritual.

Untuk memahami standar profesional pendidik dalam Islam, pertama-tama kita harus memahami konsep ilmu (*'ilm*) itu sendiri. Dalam Islam, ilmu bukanlah entitas netral-nilai; ia terikat secara

inheren dengan Sang Sumber Ilmu, Allah SWT. Proses mencari dan menyebarkan ilmu adalah sebuah perjalanan spiritual untuk mengenali kebenaran (*al-haqq*) dan mendekatkan diri kepada-Nya²²⁴⁹. Oleh karena itu, seorang pendidik tidak hanya berperan sebagai *mu'allim* seorang instruktur yang mentransfer pengetahuan dan keterampilan kognitif (*ta'lim*). Lebih dari itu, ia harus berfungsi sebagai *murabbi* dan *mu'addib*.

Sebagai seorang *murabbi*, pendidik terlibat dalam proses *tarbiyah*, yakni pengasuhan, pemeliharaan, dan pengembangan seluruh potensi peserta didik fisik, intelektual, emosional, dan spiritual secara seimbang dan bertahap, layaknya seorang petani merawat tanamannya hingga berbuah²²⁵⁰. Dimensi ini menuntut pendidik untuk memiliki kepekaan psikologis, kasih sayang (*rahmah*), dan kesabaran (*sabr*). Sementara itu, sebagai seorang *mu'addib*, pendidik bertanggung jawab atas proses *ta'dib*, yakni penanaman *adab* tata krama, etika, dan disiplin jiwa yang bersumber dari wahyu. Syed Muhammad Naquib al-Attas berpendapat bahwa *ta'dib* adalah konsep pendidikan yang paling tepat dalam Islam, karena ia mencakup pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang semestinya bagi segala sesuatu dalam tatanan realitas, yang puncaknya adalah pengenalan dan pengakuan terhadap Tuhan²²⁵¹. Dengan demikian, seorang pendidik profesional dalam Islam adalah sosok yang mampu menyatukan ketiga peran ini secara harmonis: memberikan ilmu (*ta'lim*), membina kepribadian (*tarbiyah*), dan menanamkan adab (*ta'dib*). Jika fondasi epistemologisnya adalah wahyu, maka kerangka

etikanya bersifat teosentris. Etika profesi pendidik dalam Islam tidak lahir dari konsensus sosial semata atau utilitarianisme, melainkan berakar pada keyakinan akan pengawasan Tuhan yang konstan (*muraqabatullah*). Kesadaran ini berfungsi sebagai mekanisme kontrol internal yang paling efektif, melampaui pengawasan eksternal dari lembaga mana pun²²⁵². *Muraqabatullah* melahirkan beberapa prinsip etis fundamental yang wajib diinternalisasi oleh setiap pendidik.

Pertama, *ikhlas* (ketulusan niat). Aktivitas mengajar harus didedikasikan semata-mata untuk mencari keridhaan Allah, bukan untuk pujian, status sosial, atau keuntungan materi. Imam Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Ihya' 'Ulum al-Din*, menempatkan kemurnian niat sebagai syarat utama bagi seorang guru, karena niat yang bengkok akan merusak keberkahan ilmu dan proses pendidikan itu sendiri²²⁵³. Kedua, *'adl* (keadilan). Pendidik wajib berlaku adil kepada seluruh peserta didiknya, tanpa memandang latar belakang sosial, ekonomi, maupun tingkat kecerdasan mereka. Keadilan ini termanifestasi dalam pemberian perhatian, penilaian yang objektif, dan kesempatan yang setara untuk berkembang. Ketiga, menjadi teladan hidup (*uswah hasanah*). Prinsip ini mungkin adalah yang paling menantang sekaligus paling esensial. Pendidik tidak bisa mengajarkan kejujuran sementara ia sendiri tidak jujur. Perkataan dan perbuatannya harus selaras, mencerminkan nilai-nilai luhur yang diajarkannya. Ia adalah "Al-Quran berjalan", di mana peserta didik melihat aplikasi nyata dari ajaran Islam dalam kehidupan sehari-hari gurunya²²⁵⁴. Keempat, menjaga amanah. Ini

mencakup amanah keilmuan (tidak menyembunyikan ilmu yang bermanfaat), amanah profesi (melaksanakan tugas dengan sebaik-baiknya), dan amanah menjaga kerahasiaan serta kehormatan peserta didik.

Berdasarkan fondasi dan kerangka etik di atas, standar profesional pendidik Muslim dapat dirinci ke dalam beberapa domain kompetensi yang saling terkait:

1. Kompetensi Spiritual-Moral (*Al-Kafa'ah ar-Ruhiyyah wal-Khuluqiyyah*): Ini adalah inti dari semua kompetensi. Ia mencakup ketakwaan, *wara'* (kehati-hatian terhadap hal syubhat), *tawadhu'* (kerendahan hati), dan kemampuan untuk menjadi sumber inspirasi spiritual bagi peserta didik. Pendidik harus terus-menerus berupaya menyucikan jiwanya (*tazkiyatun nafs*) agar layak menyandang gelar "pewaris para nabi" (*waratsatul anbiya'*)²²⁵⁵.
2. Kompetensi Intelektual-Ilmiah (*Al-Kafa'ah al-'Ilmiyyah*): Ini adalah penguasaan mendalam (*mastery*) terhadap bidang ilmu yang diajarkan, serta wawasan keislaman yang integral. Seorang pendidik profesional tidak berhenti belajar; ia adalah seorang pembelajar seumur hayat. Ia harus mampu mengaitkan disiplin ilmunya, sekalipun itu ilmu sekuler, dengan prinsip-prinsip tauhid, menunjukkan keagungan Sang Pencipta melalui ciptaan-Nya²²⁵⁶.
3. Kompetensi Pedagogis-Metodologis (*Al-Kafa'ah at-Tadrisiyyah*): Kompetensi ini berkaitan dengan seni dan ilmu mengajar. Pendidik harus menguasai beragam metode pengajaran yang

efektif, memahami psikologi perkembangan peserta didik, mampu berkomunikasi secara empatik, serta menciptakan lingkungan belajar yang kondusif, dialogis, dan menyenangkan. Sirah Nabi Muhammad SAW penuh dengan contoh metode pedagogis yang brilian, seperti penggunaan analogi, dialog interaktif, dan pembelajaran berbasis masalah²²⁵⁷.

4. Kompetensi Sosial-Komunikatif (*Al-Kafa'ah al-Ijtima'iyyah*): Pendidikan tidak terjadi dalam ruang hampa. Seorang pendidik harus mampu membangun hubungan yang positif dan konstruktif dengan peserta didik, orang tua, rekan sejawat, dan masyarakat luas. Ia adalah agen perubahan sosial yang menyebarkan kebaikan dan kearifan di lingkungannya.

Standar profesional dan kode etik pendidik menurut Islam menyajikan sebuah paradigma yang holistik dan transendental. Ia melampaui daftar kompetensi teknis dan prosedur administratif, dengan menempatkan dimensi spiritual dan moral sebagai jantung dari profesi keguruan. Arsitektur profesionalisme ini dibangun di atas fondasi epistemologi wahyu, di mana ilmu adalah jalan menuju pengenalan Tuhan, dan etika profesi dipandu oleh kompas teosentris *muraqabatullah*. Pendidik dalam konsepsi ini adalah seorang *mu'allim*, *murabbi*, dan *mu'addib* sekaligus, yang tujuan utamanya bukan hanya mencerdaskan akal (*transfer of knowledge*), tetapi juga menyucikan jiwa dan membentuk karakter mulia (*formation of character*). Dengan demikian, menjadi seorang pendidik profesional dalam Islam adalah sebuah amanah agung untuk mencetak generasi yang tidak hanya unggul secara intelektual

dan terampil secara teknis, tetapi juga memiliki kedalaman spiritual dan keluhuran akhlak, yang mampu mewujudkan perannya sebagai khalifah di muka bumi.

Integritas, Tanggung Jawab, dan Dedikasi sebagai Pilar Profesi

Integritas, yang dalam khazanah Islam diartikulasikan melalui konsep *al-amanah*, merupakan pilar pertama dan paling mendasar. Ia merepresentasikan sebuah kondisi kesatuan yang utuh (*wholeness*) antara domain internal (keyakinan hati, niat) dan eksternal (perkataan, perbuatan). Integritas bukanlah sekadar kejujuran transaksional, melainkan sebuah keadaan eksistensial yang mencerminkan sifat kenabian, yakni *siddiq* (kejujuran absolut) dan *amanah* (keterpercayaan). Sosok Rasulullah SAW sebagai *uswatun hasanah* (teladan terbaik) menjadi arketipe pendidik berintegritas, di mana setiap tindakannya adalah manifestasi otentik dari wahyu yang diembannya²²⁵⁸. Integritas inilah yang menjadi basis bagi terbangunnya otoritas moral (*marwah*) seorang pendidik, sebuah otoritas yang tidak lahir dari jabatan formal, melainkan dari pengakuan tulus para peserta didik dan komunitasnya.

Signifikansi integritas melampaui sekadar etika personal; ia memiliki implikasi epistemologis yang krusial. Imam Al-Ghazali, dalam magnum opusnya *Ihya Ulum al-Din*, secara tegas mempostulatkan bahwa tugas primordial seorang guru bukanlah mengisi bejana kosong pikiran murid, melainkan membersihkan jiwa (*tazkiyatun nafs*) dari akhlak tercela (*al-akhlaq al-madzmumah*)

sebagai prasyarat untuk menerima ilmu yang bermanfaat (*al-'ilm al-nafi*). Proses purifikasi ini mustahil dapat difasilitasi oleh seorang pendidik yang jiwanya sendiri keruh dan tidak berintegritas²²⁵⁹. Dengan demikian, integritas guru menjadi gerbang epistemologis bagi murid untuk mengakses tidak hanya data dan informasi, tetapi juga hikmah dan keberkahan ilmu. Tanpa integritas, proses pendidikan terdegradasi menjadi sekadar indoktrinasi atau transmisi informasi yang steril dari nilai transformatif, sebuah fenomena yang dikritik oleh banyak pemikir pendidikan modern sebagai "pendidikan yang tercerabut dari akarnya"²²⁶⁰.

Berpijak pada fondasi integritas, pilar kedua adalah tanggung jawab atau *al-mas'uliyah*. Konsep ini dalam Islam memiliki struktur dual-dimensi yang unik, yakni dimensi vertikal (teologis) dan horizontal (sosiologis). Secara vertikal, seorang pendidik memikul tanggung jawab langsung kepada Allah SWT sebagai Sang Pemberi Amanah (*Al-Mu'min*). Amanah ini tidak hanya berupa ilmu pengetahuan, tetapi juga potensi, fitrah, dan masa depan generasi yang dipercayakan kepadanya. Setiap kata yang diajarkan, setiap teladan yang ditunjukkan, dan setiap karakter yang dibentuk akan menjadi subjek pertanggungjawaban di hadapan Tuhan, sebagaimana ditegaskan dalam Al-Qur'an mengenai beratnya amanah yang bahkan ditolak oleh langit, bumi, dan gunung²²⁶¹. Postulat ini diperkuat oleh hadis fundamental yang menyatakan bahwa setiap individu adalah pemimpin (*ra'in*) dan akan dimintai pertanggungjawaban atas apa yang dipimpinnya (*mas'ulun 'an ra'iyatihi*), di mana guru adalah pemimpin di ranah intelektual dan

spiritual murid-muridnya²²⁶². Dimensi teologis ini menanamkan etos kerja yang transendental, di mana pengawasan ilahi menjadi motivator utama untuk mencapai standar keunggulan tertinggi (*ihsan*).

Dimensi vertikal ini kemudian secara niscaya termanifestasi dalam tanggung jawab horizontal kepada sesama manusia (*hablun min an-nas*): siswa, orang tua, dan masyarakat luas. Tanggung jawab ini menuntut seorang pendidik untuk secara proaktif dan inovatif merancang serta mengimplementasikan proses pendidikan yang transformatif dan relevan dengan dinamika zaman. Ini mencakup pengembangan kurikulum yang mengintegrasikan secara harmonis antara ilmu-ilmu 'aqliyyah (rasional) dan naqliyyah (wahyu), serta penerapan metodologi pengajaran yang tidak hanya efektif secara kognitif tetapi juga menyentuh dan humanis. Tanggung jawab ini menolak pandangan mekanistik terhadap pendidikan dan sebaliknya, memandangnya sebagai sebuah seni mengelola dan mengembangkan potensi insani secara holistik²²⁶³. Kegagalan dalam menjalankan tanggung jawab horizontal ini pada hakikatnya merupakan cerminan dari lemahnya kesadaran akan tanggung jawab vertikal di hadapan Sang Pencipta.

Pilar kulminatif yang menyempurnakan dan memberi energi pada integritas dan tanggung jawab adalah dedikasi, yang esensinya terletak pada konsep *al-ikhlas* (ketulusan) dan *al-istiqamah* (konsistensi). Dalam paradigma Islam, profesi mengajar bukanlah sekadar *wazifah* sebuah pekerjaan fungsional untuk pemenuhan kebutuhan material melainkan sebuah bentuk pengabdian suci dan

ibadah (*'ibadah*) yang bertujuan tunggal untuk meraih keridhaan Allah SWT. Dedikasi yang berakar pada *ikhlas* inilah yang mengubah paradigma seorang guru dari seorang pekerja menjadi seorang pejuang (*mujahid*) di medan ilmu. Keikhlasan memurnikan motivasi, membebaskan pendidik dari belenggu pamrih duniawi seperti pujian, popularitas, atau keuntungan finansial semata, dan memfokuskan seluruh energinya pada keberhasilan hakiki para siswanya, baik di dunia maupun di akhirat²²⁶⁴.

Dedikasi yang tulus ini menjadi bahan bakar bagi *istiqamah*, yakni konsistensi dan daya tahan dalam menghadapi berbagai tantangan profesi yang tak terelakkan: mulai dari keragaman karakter dan kemampuan siswa, keterbatasan sarana, hingga tekanan birokrasi. Dengan bingkai *ikhlas*, setiap kesulitan bukan lagi dipandang sebagai beban, melainkan sebagai ladang amal dan wahana untuk pertumbuhan spiritual pribadi. Dedikasi ini mendorong semangat belajar sepanjang hayat (*long-life learning*) bukan karena tuntutan akreditasi, melainkan karena kesadaran bahwa mengajar adalah proses belajar yang tak pernah usai. Tanpa ruh dedikasi yang tulus, profesionalisme akan menjadi struktur formal yang kaku dan rapuh; sebuah cangkang kosong tanpa jiwa, yang mungkin mampu menghasilkan lulusan yang cerdas secara intelektual, tetapi kering secara spiritual dan rapuh secara moral.

Analisis terhadap integritas (*al-amanah*), tanggung jawab (*al-mas'uliyah*), dan dedikasi (*al-ikhlas*) menunjukkan bahwa profesionalisme pendidik dalam konsepsi Islam adalah sebuah bangunan etis-spiritual yang kokoh dan terintegrasi. Ketiga pilar ini

bukanlah entitas yang terpisah, melainkan saling mengandaikan dan memperkuat dalam satu jalinan yang utuh. Integritas menjadi fondasi ontologisnya, tanggung jawab menjadi kerangka operasionalnya, dan dedikasi menjadi energi penggerak yang menghidupinya. Dengan demikian, upaya untuk meningkatkan profesionalisme guru tidak bisa berhenti pada pelatihan teknis dan administratif. Upaya tersebut harus menyentuh ranah yang lebih dalam: pembinaan karakter, penanaman kesadaran teologis, dan pemurnian motivasi. Pada akhirnya, seorang pendidik Islami yang profesional bukanlah sekadar seorang fasilitator ilmu, melainkan seorang arsitek peradaban dan pemahat jiwa (*naqqasy al-arwah*) yang misinya adalah mewujudkan generasi yang tidak hanya unggul secara akademis, tetapi juga luhur dalam akhlak dan dekat dengan Tuhannya.

Peran Guru dalam Membangun Komunitas Belajar Islami

Profesionalisme dan etika seorang guru mencapai puncaknya ketika ia mampu mentransformasi ruang kelas dan sekolah menjadi sebuah "komunitas belajar Islami" (*Islamic learning community*). Komunitas ini bukan sekadar kumpulan individu yang belajar bersama, melainkan sebuah ekosistem pendidikan yang hidup di mana nilai-nilai Islam menjadi napas dalam setiap interaksi. Guru berperan sebagai arsitek dan fasilitator utama dalam membangun komunitas ini. Ia menciptakan iklim yang didasari oleh prinsip saling tolong-menolong dalam kebaikan dan takwa (*ta'awun 'ala al-birri wa al-taqwa*), sebagaimana dianjurkan Al-Quran²²⁶⁵. Di dalam

komunitas ini, dialog dan musyawarah (*shura*) dihargai, perbedaan pendapat dikelola dengan adab, dan semangat kolaborasi lebih diutamakan daripada kompetisi yang destruktif. Guru tidak lagi menjadi satu-satunya sumber pengetahuan, melainkan menjadi pembimbing yang memantik rasa ingin tahu (*curiosity*) siswa untuk menjelajahi ilmu pengetahuan dengan bingkai tauhid. Konsep ini sejalan dengan teori modern tentang "komunitas praktik" (*communities of practice*), di mana pembelajaran terjadi secara sosial dan situasional melalui partisipasi aktif dalam sebuah komunitas²²⁶⁶. Dalam konteks Islam, komunitas ini diperkaya dengan dimensi spiritual, di mana tujuan akhirnya adalah meraih ridha Allah SWT.

Wacana pendidikan Islam kontemporer seringkali dihadapkan pada sebuah dikotomi fundamental: antara tuntutan untuk mencapai keunggulan akademis yang terukur secara kuantitatif dan imperatif untuk menanamkan karakter serta pandangan hidup (*weltanschauung*) Islam yang holistik. Praktik pendidikan di banyak institusi kerap terjebak dalam model transmisi pengetahuan yang bersifat individualistik dan kompetitif, sebuah residu dari paradigma positivistik yang mengabaikan dimensi komunal dan spiritual dari proses belajar²²⁶⁷. Fenomena ini melahirkan sebuah urgensi untuk merekonseptualisasi ruang pendidikan, bukan lagi sebagai arena perlombaan individual, melainkan sebagai sebuah ekosistem yang hidup dan bernapas dengan nilai-nilai luhur. Di sinilah letak signifikansi peran guru, yang profesionalisme dan etikanya mencapai titik kulminasi bukan sekadar pada penguasaan materi,

melainkan pada kemampuannya mentransformasi ruang kelas dan sekolah menjadi sebuah "komunitas belajar Islami" (ILC).

Komunitas ini bukanlah sekadar agregasi spasial dari para pembelajar, melainkan sebuah entitas organik di mana setiap interaksi, diskursus, dan aktivitas kognitif diresapi oleh spirit Islam.

Secara konseptual, Komunitas Belajar Islami adalah sebuah ekosistem pendidikan yang struktur sosial dan dinamika interaksinya diatur oleh prinsip-prinsip etika Islam. Fondasi utamanya adalah firman Allah SWT dalam Al-Quran yang memerintahkan untuk saling tolong-menolong dalam kebajikan dan ketakwaan, serta melarang tolong-menolong dalam dosa dan permusuhan²²⁶⁸. Ayat ini bukan sekadar anjuran moral, melainkan sebuah mandat sosiologis untuk membangun masyarakat termasuk di dalamnya masyarakat belajar yang berorientasi pada kebaikan kolektif. Prinsip *ta'āwun* ini menumbuhkan budaya kolaborasi yang menggeser paradigma kompetisi destruktif menjadi sinergi yang konstruktif. Di dalam komunitas seperti ini, keberhasilan seorang individu terikat erat dengan keberhasilan kolektif, mencerminkan hadis Nabi Muhammad SAW yang menggambarkan kaum mukmin sebagai satu tubuh yang utuh²²⁶⁹.

Elemen krusial lainnya adalah institutionalisasi prinsip *shūrā* (musyawarah) sebagai mekanisme utama dalam pengambilan keputusan dan resolusi konflik²²⁷⁰. Dalam konteks ILC, *shūrā* tidak hanya berlaku dalam rapat dewan guru, tetapi meresap ke dalam dinamika kelas. Guru memfasilitasi dialog di mana setiap suara dihargai, perbedaan pendapat dikelola dengan *adab al-ikhtilāf*

(etika berbeda pendapat), dan kebenaran dicari secara bersama-sama, bukan dipaksakan dari satu sumber otoritas tunggal. Praktik ini secara inheren menantang model pedagogi otoritarian dan menumbuhkan daya kritis serta kerendahan hati intelektual pada siswa. Dengan demikian, ILC menjadi wadah di mana pembelajaran tidak hanya bersifat kognitif, tetapi juga afektif dan sosial, membentuk pribadi yang mampu berdialog dan berkontribusi secara positif dalam masyarakat yang lebih luas²²⁷¹.

Untuk mewujudkan ILC, guru harus mengambil peran yang jauh lebih kompleks daripada sekadar pengajar. Ia adalah seorang arsitek pedagogis yang merancang cetak biru komunitas dan sekaligus fasilitator yang memastikan dinamikanya berjalan sesuai dengan nilai-nilai yang diusung. Peran ini dapat diuraikan ke dalam beberapa dimensi:

1. *Al-Qudwah al-Hasanah* (Teladan yang Hidup): Sebelum merancang sebuah komunitas, guru harus menjadi perwujudan dari nilai-nilai yang ingin ia tanamkan. Integritas, kesabaran, keadilan, semangat intelektual, dan kerendahan hati seorang guru adalah "kurikulum tersembunyi" yang paling kuat pengaruhnya²²⁷². Siswa belajar tentang *adab* bukan dari buku teks, melainkan dari cara guru mendengarkan, merespons pertanyaan, dan mengelola emosinya. Profesionalisme etis seorang guru, dalam konteks ini, adalah keselarasan mutlak antara ucapan dan tindakan (*tawāfuq al-qawl wa al-'amal*).
2. Perancang Lingkungan Belajar (Learning Environment Designer): Guru secara sadar menciptakan iklim psikologis dan sosial yang

kondusif. Ini mencakup penataan ruang fisik yang mendorong interaksi, penyusunan aturan kelas yang didasarkan pada prinsip saling menghormati, dan penerapan metode pembelajaran berbasis proyek yang menuntut kolaborasi. Tujuannya adalah menciptakan "ruang aman" (*safe space*) di mana siswa tidak takut untuk bertanya, berbuat salah, dan mengeksplorasi gagasan-gagasan baru tanpa rasa cemas akan penghakiman²²⁷³.

3. Pembimbing Epistemologis (Epistemological Guide): Dalam ILC, guru tidak memposisikan diri sebagai satu-satunya pemilik kebenaran (*the sage on the stage*), melainkan sebagai pemandu dalam perjalanan mencari ilmu (*the guide on the side*). Peran terpentingnya adalah memantik dan mengarahkan rasa ingin tahu siswa untuk menjelajahi segala cabang ilmu pengetahuan sains, humaniora, seni dengan bingkai tauhid. Guru membantu siswa melihat *ayatullāh* (tanda-tanda kekuasaan Allah) baik dalam wahyu yang tertulis (*al-āyāt al-qur'āniyyah*) maupun di alam semesta (*al-āyāt al-kawniyyah*). Dengan demikian, fisika menjadi studi tentang *sunnatullāh* di alam fisik, biologi menjadi perenungan atas keagungan ciptaan-Nya, dan sejarah menjadi pelajaran tentang jatuh bangunnya peradaban berdasarkan keteguhan pada nilai²²⁷⁴.

Konsep ILC menemukan paralel yang kuat dan dapat diperkaya oleh kerangka teoretis "Communities of Practice" (CoP) yang dipelopori oleh Jean Lave dan Etienne Wenger. CoP didefinisikan sebagai sekelompok orang yang memiliki kepedulian atau gairah yang sama terhadap sesuatu yang mereka lakukan dan belajar

bagaimana melakukannya dengan lebih baik saat mereka berinteraksi secara teratur²²⁷⁵. Pembelajaran dalam CoP bersifat sosial, situasional, dan terjadi melalui proses yang disebut "partisipasi perifer yang sah" (*legitimate peripheral participation*), di mana anggota baru secara bertahap bergerak dari pinggiran ke pusat komunitas melalui keterlibatan aktif²²⁷⁶.

Sintesis antara ILC dan CoP menghasilkan sebuah model yang kaya dan kuat. Jika CoP umumnya didefinisikan oleh tiga elemen domain (bidang minat), komunitas (interaksi sosial), dan praktik (pengetahuan bersama) maka ILC memberikan dimensi spiritual dan teleologis pada ketiganya:

- Domain: Domain ILC bukan sekadar subjek akademis, melainkan "pencarian ilmu dan kebenaran dalam rangka pengabdian kepada Allah."
- Komunitas: Ikatan dalam ILC bukan hanya kepentingan profesional atau akademis, tetapi diperkuat oleh fondasi *ukhuwwah Islāmiyyah* (persaudaraan Islam) yang transendental.
- Praktik: Praktik bersama dalam ILC tidak terbatas pada pemecahan masalah teknis, tetapi juga mencakup praktik spiritual seperti salat berjamaah, tadabur Al-Quran, serta praktik etis dalam setiap interaksi (*mu'āmalah*).

Dengan demikian, ILC dapat dipandang sebagai sebuah CoP yang diperkaya (*an enriched CoP*), di mana tujuan akhirnya (*ultimate purpose*) bukanlah sekadar penguasaan keahlian, melainkan transformasi diri dan komunitas untuk meraih ridha Allah SWT.

Guru, dalam sintesis ini, adalah manajer pengetahuan sekaligus pembina spiritual yang memastikan bahwa partisipasi dalam komunitas tidak hanya meningkatkan kompetensi, tetapi juga membersihkan hati (*tazkiyat al-nafs*)²²⁷⁷.

Peran guru dalam membangun Komunitas Belajar Islami adalah sebuah panggilan profesional dan spiritual yang mendalam. Ia menuntut lebih dari sekadar keterampilan teknis mengajar; ia memerlukan kebijaksanaan (*hikmah*), keteladanan karakter (*akhlāq al-karīmah*), dan visi pedagogis yang jelas. Dengan bertindak sebagai arsitek yang merancang struktur komunitas berdasarkan prinsip *ta'āwun* dan *shūrā*, serta sebagai fasilitator yang memandu interaksi dengan *adab* dan membingkai pengetahuan dalam paradigma tauhid, guru mampu menciptakan sebuah ekosistem pendidikan yang sejati.

Sintesis antara kearifan pedagogis Islam dan teori modern seperti *Communities of Practice* menawarkan sebuah kerangka kerja yang solid untuk mewujudkan visi ini. Pada akhirnya, keberhasilan sebuah Komunitas Belajar Islami tidak diukur dari peringkat akademis semata, tetapi dari manifestasi nyata nilai-nilai Islam dalam perilaku, pemikiran, dan spiritualitas seluruh anggotanya. Inilah puncak dari profesionalisme dan etika seorang guru: kemampuannya untuk tidak hanya mengisi akal, tetapi juga menyentuh jiwa dan membangun peradaban dalam skala mikro, yang berorientasi pada kebenaran, kebaikan, dan keindahan sebagai cerminan sifat-sifat Ilahi.

Revitalisasi Paradigma Guru sebagai Arsitek Peradaban di Era Kontemporer

Dalam konstelasi pemikiran pendidikan Islam, diskursus mengenai figur pendidik yang secara terminologis dikenal sebagai *mu'allim*, *murabbi*, dan *mu'addib* menempati posisi sentral yang tidak tergoyahkan. Ia bukanlah sekadar agen transmisi pengetahuan, melainkan perwujudan dari sebuah sintesis agung antara kompetensi profesional dan integritas etis. Hakikat hubungan antara profesionalisme dan etika guru dalam lanskap ini bukanlah relasi dualistik yang terpisah, melainkan sebuah dialektika inheren, layaknya dua sisi mata uang yang membentuk satu kesatuan nilai yang utuh. Secara konseptual, profesionalisme dalam kerangka pendidikan Islam melampaui definisi sekuler yang seringkali tereduksi pada penguasaan teknis dan manajerial. Profesionalisme di sini diartikulasikan sebagai manifestasi dari *amanah* (amanat) ilmiah yang diembankan Tuhan kepada seorang hamba. Penguasaan materi ajar yang mendalam (*rasikh fi al-'ilm*) dan kemampuan menerapkan metodologi pengajaran yang inovatif dan relevan adalah bentuk pertanggungjawaban intelektual seorang pendidik. Ini selaras dengan gagasan *ta'dib* yang diperkenalkan oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas, di mana pendidikan adalah proses penanaman dan pengenalan *adab* suatu kondisi yang mencakup pengenalan dan pengakuan terhadap realitas dan kebenaran secara proporsional. Dengan demikian, profesionalisme seorang guru tidak diukur semata dari sertifikasi formal, melainkan dari kedalaman pemahamannya terhadap ilmu

sebagai jalan untuk mengenali Tuhan dan kemampuannya untuk membimbing peserta didik menuju pengenalan yang sama²²⁷⁸. Kompetensi ini bersifat sakral, karena ia menjadi instrumen untuk memelihara dan mewariskan peradaban Islam itu sendiri.

Namun, kerangka profesionalisme ini akan menjadi struktur yang rapuh tanpa ditopang oleh pilar etika yang kokoh. Jika profesionalisme adalah jasad, maka etika adalah ruhnya (*ruh al-akhlaq*). Etika pendidik Muslim tidak bersumber dari kontrak sosial yang temporal, melainkan dari wahyu ilahi yang transendental. Al-Quran secara tegas mengaitkan kedalaman ilmu dengan rasa takut kepada Allah (*khasyah*), sebagaimana firman-Nya, "Sesungguhnya yang takut kepada Allah di antara hamba-hamba-Nya, hanyalah ulama (orang-orang yang berilmu)" (QS. Fathir[35]: 28)²²⁷⁹. Ayat ini secara implisit menyatakan bahwa puncak dari profesionalisme keilmuan adalah kesalehan spiritual. Integritas (*al-amanah*), tanggung jawab (*al-mas'uliyah*), dan dedikasi yang tulus (*al-ikhlas*) yang dituntut dari seorang guru bukanlah sekadar atribut tambahan, melainkan konsekuensi logis dari tauhid yang terinternalisasi. Sosok Nabi Muhammad sebagai *uswatun hasanah* (teladan yang baik) menjadi arketipe paripurna dari pendidik yang profesional dan beretika. Sabda beliau, "Sesungguhnya aku diutus hanya untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak," (HR. Ahmad)²²⁸⁰ menegaskan bahwa misi utama pendidikan profetik adalah pembangunan karakter, sebuah tugas yang hanya bisa diemban oleh pribadi yang karakternya telah tercerahkan oleh nilai-nilai wahyu²²⁸¹.

Peran guru dalam paradigma ini secara signifikan melampaui batas-batas fisik ruang kelas. Ia adalah seorang arsitek peradaban mikro, seorang pembangun komunitas belajar Islami (*al-mujtama' al-ta'limi al-islami*). Ruang kelas dan lingkungan sekolah di bawah bimbingannya bertransformasi menjadi sebuah laboratorium peradaban, tempat nilai-nilai Islam tidak hanya diajarkan secara kognitif, tetapi juga dihidupkan, dirasakan, dan dipraktikkan dalam interaksi sehari-hari. Ia menciptakan sebuah ekosistem yang menumbuhkan budaya *tafakkur* (refleksi kritis), *tadzakkur* (kesadaran spiritual), *ta'awun* (kolaborasi), dan *ihthiram* (saling menghormati). Dalam ekosistem ini, hubungan guru-murid tidak bersifat transaksional-instruksional, melainkan transformasional-inspirasional. Guru menjadi fasilitator, mentor, dan yang terpenting, teladan hidup (*qudwah hasanah*) yang kata-katanya selaras dengan perbuatannya. Penciptaan komunitas semacam ini adalah esensi dari pendidikan holistik yang tidak memisahkan antara pengembangan intelektual, emosional, dan spiritual peserta didik²²⁸².

Menghadapi arus globalisasi yang tak terbendung dan tantangan modernitas seperti hegemoni positivisme, komodifikasi pendidikan, disrupsi digital, dan erosi nilai-nilai spiritual revitalisasi konsepsi guru yang integralistik ini menjadi sebuah keniscayaan yang mendesak. Dunia modern cenderung memutilasi ilmu dari nilai, memisahkan kecerdasan dari kebijaksanaan, dan mengagungkan kompetensi teknis sambil mengabaikan integritas moral. Pendidikan Islam dipanggil untuk menawarkan sebuah antitesis

yang konstruktif. Hal ini menuntut sebuah ijtihad pedagogis: bagaimana mengintegrasikan perangkat-perangkat modernitas yang bermanfaat dalam bingkai pandang dunia (*weltanschauung*) Islam yang otentik, serta bagaimana membentengi generasi muda dari dampak destruktifnya. Guru Muslim era kontemporer harus mampu berdialog secara kritis dengan zaman tanpa kehilangan identitas spiritualnya²²⁸³. Kegagalan dalam merevitalisasi paradigma guru yang profesional dan beretika mulia ini akan berisiko melahirkan generasi yang mungkin cemerlang secara akademis, namun terasing dari akar spiritual dan krisis identitas keislamannya.

Pada akhirnya, sintesis antara profesionalisme dan etika dalam diri seorang pendidik Muslim adalah kunci untuk merealisasikan tujuan tertinggi pendidikan Islam: melahirkan generasi *ulul albab* insan-insan yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara spiritual dan berakhlak karimah (*akhlak al-karimah*). Mereka adalah generasi yang mampu berzikir dan berpikir secara sinergis, sebagaimana digambarkan dalam Al-Quran²²⁸⁴. Masa depan peradaban Islam, dalam skala mikro maupun makro, sangat bergantung pada keberhasilan kita dalam mencetak dan memberdayakan para pendidik yang jiwanya terpaut pada langit, namun kakinya menapak kokoh di bumi, siap membangun peradaban dengan bekal ilmu dan keluhuran akhlak. Merekalah pewaris para nabi (*waratsatul anbiya'*) yang sesungguhnya, yang pundaknya memikul amanat peradaban yang agung.

Kompetensi Sosial dan Hubungan Interpersonal Islami

Pendidikan dalam pandangan Islam bukanlah sekadar proses transfer pengetahuan (ta'lim), melainkan sebuah upaya transformatif yang holistik untuk membentuk kepribadian utuh (tarbiyah) dan memuliakan adab (ta'dib). Dalam kerangka ini, pencapaian akademis hanyalah satu dari sekian banyak tujuan; yang lebih fundamental adalah pembentukan insan kamil yang memiliki kesalehan individual sekaligus kesalehan sosial. Salah satu pilar utama untuk mewujudkan hal ini adalah pengembangan kompetensi sosial dan hubungan interpersonal yang berlandaskan nilai-nilai luhur Islam. Kompetensi ini bukan sekadar kecakapan teknis, melainkan cerminan dari kedalaman iman dan keluhuran akhlak yang terintegrasi dalam setiap interaksi. Kompetensi sosial dalam Islam berakar pada fondasi ontologis yang paling fundamental, yaitu Tauhid. Pengesaan Tuhan sebagai satu-satunya sumber nilai dan kebenaran mengimplikasikan kesetaraan fundamental seluruh umat manusia di hadapan-Nya, menafikan segala bentuk superioritas berbasis ras, etnis, maupun status sosial²²⁸⁵. Prinsip ini menjadi landasan aksiologis bagi seluruh etika interpersonal. Interaksi sosial, dengan demikian, bukan lagi sekadar transaksi kepentingan duniawi, melainkan sebuah arena untuk merealisasikan status kekhalifahan (khalifatullah fil ardh) dan pengabdian (ibadah). Al-Qur'an secara eksplisit menggariskan cetak biru komunikasi yang efektif dan beradab melalui berbagai terminologi. Prinsip *qawlan sadidan* (perkataan yang benar dan lurus) menuntut integritas, kejujuran (sidq), dan ketepatan

informasi, sebagai antitesis dari kebohongan dan disinformasi²²⁸⁶. Di sisi lain, *qawlan layyinan* (perkataan yang lembut), sebagaimana yang diperintahkan kepada Musa dan Harun saat berhadapan dengan Firaun, menggarisbawahi pentingnya empati dan kelembutan bahkan dalam situasi dakwah yang paling menantang sekalipun²²⁸⁷.

Lebih jauh, Al-Qur'an juga memperkenalkan konsep *qawlan ma'rufan* (perkataan yang baik dan pantas), *qawlan kariman* (perkataan yang mulia), dan *qawlan balighan* (perkataan yang efektif dan membekas di jiwa)²²⁸⁸. Rangkaian prinsip ini membentuk sebuah spektrum etika komunikasi yang komprehensif, dari validitas konten hingga keindahan dan dampak penyampaiannya. Spektrum ini diteguhkan dan dipraktikkan secara sempurna oleh Nabi Muhammad SAW, sang *uswatun hasanah* (teladan terbaik). Seluruh hidupnya adalah manifestasi dari akhlak Qur'ani, di mana senyum dianggap sebagai sedekah, menjaga perasaan orang lain adalah prioritas, dan menghindari *ghibah* (menggunjing) serta *namimah* (adu domba) adalah imperatif moral yang tak bisa ditawar²²⁸⁹. Imam Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Ihya Ulum al-Din*, mendedikasikan satu bab khusus untuk membahas "bencana-bencana lidah" (afat al-lisan), mengidentifikasi bahwa organ kecil ini mampu menghasilkan dosa-dosa besar yang merusak tatanan sosial²²⁹⁰. Dalam konteks modern, fondasi teologis-etis ini beresonansi kuat dengan konsep Kecerdasan Emosional (EQ) yang dipopulerkan oleh Daniel Goleman, di mana kesadaran diri, regulasi diri, empati, dan keterampilan sosial menjadi prediktor kesuksesan

hidup yang lebih signifikan daripada kecerdasan intelektual semata²²⁹¹.

Dalam ekosistem pendidikan Islam, peran pendidik melampaui figur seorang *mu'allim* (pengajar) yang hanya berfokus pada transmisi kognitif. Ia harus berevolusi menjadi seorang *murabbi* (pendidik dan pemelihara) yang menyentuh ranah afektif dan spiritual siswa, serta seorang *mu'addib* (pembina adab) yang menanamkan keluhuran budi pekerti²²⁹². Syed Muhammad Naquib al-Attas secara tegas menyatakan bahwa esensi pendidikan (*ta'dib*) adalah penanaman adab, yang mencakup pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat bagi segala sesuatu dalam tatanan wujud²²⁹³. Dalam konteks relasi interpersonal, ini berarti pendidik adalah arsitek utama yang merancang lingkungan belajar yang kondusif bagi tumbuhnya kompetensi sosial. Peran ini tidak dijalankan melalui instruksi verbal semata, melainkan melalui keteladanan hidup (*uswah hasanah*). Seorang pendidik yang menunjukkan kesabaran, kemampuan mendengarkan aktif, kerendahan hati, dan keadilan dalam interaksinya sehari-hari secara otomatis menanamkan nilai-nilai tersebut ke dalam jiwa peserta didiknya secara lebih efektif daripada ribuan ceramah.

Sebagai fasilitator, pendidik harus mampu merancang pengalaman belajar yang secara inheren melatih keterampilan sosial. Metode seperti pembelajaran berbasis masalah (*Problem-Based Learning*) dapat digunakan untuk menyajikan dilema-dilema etis-sosial yang relevan, mendorong siswa untuk berdiskusi, bernegosiasi, dan mencari solusi bersama dalam kerangka nilai

Islam²²⁹⁴. Pembelajaran kooperatif (ta'awun), yang berlandaskan pada semangat gotong royong dan saling membantu, merupakan implementasi langsung dari perintah Allah untuk tolong-menolong dalam kebaikan dan takwa²²⁹⁵. Pendidik berfungsi sebagai "scaffolder," meminjam terminologi Vygotsky, yang tidak hanya membantu siswa mencapai Zona Perkembangan Proksimal (ZPD) dalam aspek akademis, tetapi juga dalam aspek akhlak dan adab sosial²²⁹⁶. Ia menciptakan dialog, memberikan umpan balik yang konstruktif, dan membimbing refleksi siswa atas interaksi mereka sendiri, sehingga proses internalisasi nilai terjadi secara otentik dan mendalam, bukan karena paksaan.

Pembentukan kompetensi sosial tidak dapat berlangsung secara optimal jika hanya menjadi tanggung jawab sekolah. Ia menuntut adanya sebuah ekosistem *tarbiyah* yang sinergis, di mana sekolah, keluarga, dan masyarakat berfungsi sebagai satu kesatuan yang koheren. Fondasi dari ekosistem ini adalah kemitraan strategis antara guru dan orang tua, yang sering disebut sebagai "segitiga emas pendidikan." Teori Sistem Ekologis Urie Bronfenbrenner memberikan kerangka analitis yang kuat untuk memahami dinamika ini²²⁹⁷. Siswa (individu) berada di pusat *microsystem* yang terdiri dari interaksi langsung dengan keluarga dan sekolah. Kekuatan dan kualitas *mesosystem* yaitu hubungan timbal balik antara keluarga dan sekolah menjadi faktor penentu keberhasilan pendidikan karakter siswa. Ketika terdapat keselarasan nilai, ekspektasi, dan strategi disiplin antara rumah dan sekolah, anak

akan menerima pesan yang konsisten tentang adab dan perilaku sosial yang diharapkan.

Orang tua, dalam perspektif Islam, adalah *madrasah al-ula* (sekolah pertama dan utama) bagi seorang anak. Nasihat-nasihat Luqman al-Hakim kepada putranya dalam Al-Qur'an menjadi prototipe pendidikan keluarga yang ideal, mencakup penanaman akidah, adab kepada orang tua, hingga etika sosial seperti tidak bersikap sombong di muka bumi²²⁹⁸. Tanggung jawab ini tidak berhenti ketika anak memasuki gerbang sekolah; ia justru harus bersinergi. Komunikasi yang terbuka dan reguler, keterlibatan orang tua dalam kegiatan sekolah, serta forum-forum konsultasi (syura) antara guru dan orang tua adalah mekanisme krusial untuk membangun kemitraan ini. Siswa dalam dinamika ini tidak diposisikan sebagai objek pasif, melainkan subjek aktif yang turut bertanggung jawab atas pengembangannya. Dengan bimbingan yang konsisten dari kedua pilar utama (rumah dan sekolah), siswa didorong untuk melakukan refleksi diri (muhasabah) dan mengembangkan kapasitas regulasi diri, sehingga kompetensi sosial yang terbentuk bukan sekadar kepatuhan eksternal, melainkan buah dari kesadaran internal yang kokoh²²⁹⁹.

Pengembangan kompetensi sosial dan hubungan interpersonal dalam pendidikan Islam merupakan sebuah proyek peradaban yang berdimensi luas dan mendalam. Ia bertumpu pada fondasi teologis Tauhid yang melahirkan etika komunikasi Qur'ani; diaktualisasikan oleh peran strategis pendidik sebagai *murabbi* dan *mu'addib* melalui keteladanan dan pedagogi yang memberdayakan; serta

diperkuat oleh sinergi dalam ekosistem *tarbiyah* yang melibatkan guru, orang tua, dan siswa. Upaya ini jauh melampaui sekadar mengajarkan sopan santun. Ia adalah proses penyemaian benih-benih *insan kamil*, individu yang tidak hanya cerdas secara intelektual dan saleh secara ritual, tetapi juga matang secara sosial, mampu menjalin hubungan yang harmonis, konstruktif, dan penuh rahmat. Pada akhirnya, lulusan dari sistem pendidikan semacam inilah yang diharapkan dapat menjadi agen perubahan positif dan manifestasi nyata dari Islam sebagai *rahmatan lil 'alamin* (rahmat bagi seluruh alam).

Fondasi Etika Komunikasi dan Interaksi Sosial Islami

Komunikasi dalam Islam melampaui fungsi transaksional penyampaian pesan; ia adalah medium untuk membangun kepercayaan (amanah), menyebarkan kasih sayang (rahmah), dan menegakkan kebenaran (haq). Al-Qur'an dan Sunnah menyediakan cetak biru yang komprehensif mengenai etika berinteraksi. Prinsip dasarnya adalah bahwa setiap ucapan dan perbuatan akan dimintai pertanggungjawaban, sehingga seorang Muslim didorong untuk senantiasa bertutur kata yang baik dan bermanfaat. Allah SWT berfirman dalam Al-Qur'an untuk menjauhi prasangka buruk, mencari-cari kesalahan, dan menggunjing, yang merupakan penyakit sosial merusak hubungan interpersonal²³⁰⁰. Perintah ini menegaskan pentingnya menjaga kehormatan dan perasaan orang lain sebagai basis interaksi yang sehat.

Lebih jauh, Al-Qur'an memperkenalkan berbagai tingkatan komunikasi yang kontekstual dan beretika. Di antaranya adalah *Qaulan Sadida* (ucapan yang benar, lurus, dan jujur), yang menjadi tameng dari godaan setan dan kunci perbaikan amal²³⁰¹. Terdapat pula *Qaulan Ma'rufa* (perkataan yang baik dan pantas), yang dianjurkan bahkan dalam konteks sosial yang sulit²³⁰². Yang paling menyentuh adalah anjuran menggunakan *Qaulan Layyina* (tutur kata yang lembut), sebagaimana perintah Allah kepada Nabi Musa dan Harun saat menghadapi Firaun, seorang tiran yang zalim²³⁰³. Prinsip-prinsip ini menunjukkan bahwa efektivitas komunikasi tidak diukur dari kekuatan argumentasi semata, melainkan dari kebijaksanaan (hikmah) dalam memilih kata dan cara penyampaian. Menginternalisasi etika ini dalam diri peserta didik adalah fondasi utama untuk membangun masyarakat yang kohesif dan beradab.

Fondasi ontologis dari etika komunikasi Islam berakar pada prinsip akuntabilitas ilahiah (*al-raqabah al-ilahiyyah*), di mana setiap kata yang terucap akan dicatat dan dipertanggungjawabkan di hadapan Tuhan²³⁰⁴. Keyakinan ini mentransformasi tindakan berkomunikasi dari aktivitas duniawi semata menjadi sebuah ibadah yang bernilai spiritual. Al-Qur'an secara eksplisit menyatakan, "Tiada suatu ucapan pun yang diucapkannya melainkan ada di dekatnya malaikat pengawas yang selalu hadir" (QS. Qaf[50]: 18). Konsekuensi logis dari prinsip ini adalah imperatif untuk senantiasa terlibat dalam tuturan yang baik (*kalimah thayyibah*) dan bermanfaat, serta menjauhi segala bentuk ujaran yang destruktif. Dengan demikian, komunikasi tidak lagi netral

secara nilai; ia secara inheren bersifat etis dan teleologis, diarahkan menuju tujuan luhur penciptaan manusia²³⁰⁵.

Kerangka kerja teologis ini secara langsung membentuk fondasi interaksi sosial yang sehat. Al-Qur'an, dalam Surah Al-Hujurat yang sering disebut sebagai surah etika sosial, memberikan peringatan keras terhadap tiga penyakit komunikasi yang korosif: prasangka buruk (*dzan*), mencari-cari kesalahan orang lain (*tajusus*), dan menggunjing (*ghibah*)²³⁰⁶. Larangan ini bukan sekadar aturan restriktif, melainkan sebuah strategi preventif untuk menjaga modal sosial (*social capital*) dan integritas interpersonal dalam masyarakat. Prasangka merusak kepercayaan dari dalam, *tajusus* melanggar privasi dan hak individu, sementara *ghibah* menghancurkan kehormatan dan reputasi, yang disamakan oleh Al-Qur'an dengan tindakan memakan daging saudara sendiri yang telah mati. Dengan memberantas patologi komunikasi ini, Islam meletakkan dasar bagi sebuah ekosistem interaksi yang mengedepankan kehormatan, kepercayaan, dan empati sebagai pilar utamanya²³⁰⁷.

Lebih dari sekadar larangan, Al-Qur'an menyajikan sebuah taksonomi atau tipologi tuturan yang preskriptif dan kontekstual, yang berfungsi sebagai panduan aksiologis dalam berkomunikasi. Di antara yang paling utama adalah *Qaulan Sadida*, yang secara harfiah berarti ucapan yang lurus, benar, dan tepat sasaran. Konsep ini ditemukan dalam Surah Al-Ahzab[33]: 70-71, di mana Allah menjanjikan dua ganjaran besar bagi mereka yang mengamalkannya: perbaikan atas segala perbuatan (*yushlih lakum*

a'malakum) dan pengampunan atas dosa-dosa (*yaghfir lakum dzunubakum*). Ini mengindikasikan bahwa *Qaulan Sadida* bukan hanya soal kejujuran verbal, melainkan sebuah katalisator bagi transformasi personal dan spiritual. Dalam konteks modern, *Qaulan Sadida* adalah antitesis dari era "pasca-kebenaran" (*post-truth*), hoaks, dan disinformasi. Ia menuntut validitas epistemik, kejelasan logis, dan niat yang lurus, menjadikannya fondasi bagi diskursus publik yang rasional dan konstruktif²³⁰⁸.

Selanjutnya, Al-Qur'an memperkenalkan konsep *Qaulan Ma'rufa*, yaitu perkataan yang baik, pantas, dan diakui oleh akal sehat serta norma sosial yang tidak bertentangan dengan syariat²³⁰⁹. Prinsip ini menunjukkan kecerdasan sosio-kultural Islam, yang menganjurkan penggunaan bahasa yang sesuai dengan konteks, audiens, dan tujuan komunikasi. Anjuran untuk menggunakan *Qaulan Ma'rufa* seringkali muncul dalam konteks sosial yang sensitif, seperti berbicara kepada anak yatim, orang miskin, atau dalam urusan keluarga²³¹⁰. Hal ini menegaskan bahwa efektivitas komunikasi tidak hanya terletak pada kebenaran konten, tetapi juga pada kesantunan dan kepatutan cara penyampaian. *Qaulan Ma'rufa* adalah manifestasi dari kebijaksanaan (*hikmah*) yang menyeimbangkan antara penyampaian kebenaran (*al-haq*) dan pemeliharaan hubungan baik (*silaturahmi*).

Puncak dari etika komunikasi empatik dalam Islam terwujud dalam konsep *Qaulan Layyina* atau tutur kata yang lembut dan penuh belas kasih. Preseden paling kuat untuk prinsip ini adalah perintah Allah kepada Nabi Musa AS dan Nabi Harun AS untuk

berbicara kepada Firaun seorang tiran yang melampaui batas dengan perkataan yang lemah lembut, dengan harapan ia akan sadar atau takut²³¹¹. Pelajaran yang terkandung di dalamnya sangat mendalam: jika seorang tiran yang zalim saja harus dihadapi dengan kelembutan, maka terlebih lagi dalam interaksi dengan sesama Muslim, keluarga, atau bahkan mereka yang berbeda pandangan. *Qaulan Layyina* bukanlah tanda kelemahan, melainkan sebuah strategi komunikasi tingkat tinggi yang dirancang untuk melunakkan hati yang keras, membuka pintu dialog, dan meminimalkan resistensi. Ia merefleksikan esensi dari dakwah Islam yang berlandaskan kasih sayang (*rahmah*), bukan paksaan (*ikrah*)²³¹².

Sintesis dari berbagai prinsip komunikasi Qur'ani ini menawarkan sebuah kerangka kerja pedagogis yang komprehensif untuk pendidikan karakter. Menginternalisasi etika *Qaulan Sadida*, *Ma'rufa*, dan *Layyina* dalam diri peserta didik sejak dini adalah investasi strategis untuk membangun generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara emosional dan etis. Dalam era digital di mana interaksi seringkali anonim dan tanpa filter, degradasi etika komunikasi menjadi ancaman nyata dalam bentuk perundungan siber (*cyberbullying*), ujaran kebencian (*hate speech*), dan polarisasi sosial. Paradigma komunikasi Islam menyediakan kompas moral yang kokoh untuk menavigasi tantangan ini, dengan menekankan kesadaran akan pengawasan Ilahi bahkan di ruang virtual sekalipun²³¹³. Implementasi etika ini dalam kurikulum pendidikan, kultur institusi, dan teladan pendidik adalah kunci untuk membentuk individu yang mampu

berkomunikasi secara bertanggung jawab, efektif, dan penuh empati.

Fondasi etika komunikasi dan interaksi sosial dalam Islam jauh melampaui sekumpulan aturan teknis; ia adalah sebuah paradigma holistik yang berakar pada kesadaran teologis, dipandu oleh kerangka aksiologis yang kaya, dan bertujuan untuk mewujudkan tatanan sosial yang beradab dan penuh kasih sayang. Prinsip akuntabilitas ilahiah, larangan terhadap komunikasi yang merusak, serta perintah untuk mengamalkan *Qaulan Sadida*, *Qaulan Ma'rufa*, dan *Qaulan Layyina* secara sinergis membentuk sebuah cetak biru untuk interaksi manusia yang ideal. Merevitalisasi dan mengimplementasikan paradigma ini dalam kehidupan kontemporer, khususnya melalui jalur pendidikan, bukan hanya merupakan sebuah keharusan religius, melainkan juga sebuah kontribusi esensial untuk menjawab krisis komunikasi global dan membangun peradaban manusia yang lebih adil, harmonis, dan humanis.

Pendidik sebagai Fasilitator dan Pembimbing yang Bijaksana

Posisi pendidik dalam tradisi Islam sangatlah mulia, sering diistilahkan sebagai murabbi (pemelihara dan pengembang), mu'addib (pembina adab), dan mu'allim (pengajar ilmu). Peran ini tidak terbatas pada ruang kelas, melainkan meluas menjadi figur teladan (*uswah hasanah*) yang menginspirasi melalui karakter dan kebijaksanaannya. Rasulullah SAW, sebagai pendidik agung, mencontohkan pendekatan ini secara sempurna. Beliau tidak hanya

menyampaikan wahyu, tetapi juga membimbing, menasihati dengan lemah lembut, dan mendoakan para sahabatnya. Sebuah hadis menegaskan misi utama kerasulan Beliau: "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia"²³¹⁴. Hal ini menggarisbawahi bahwa inti dari pendidikan adalah penyempurnaan karakter, sebuah proses yang menuntut bimbingan penuh hikmah dari seorang pendidik.

Sebagai fasilitator, pendidik modern dalam konteks Islam dituntut untuk menciptakan lingkungan belajar yang aman, suportif, dan menstimulasi pemikiran kritis. Ia tidak lagi menjadi satu-satunya sumber pengetahuan, melainkan seorang pemantik diskusi, mediator gagasan, dan pembimbing yang membantu siswa menemukan potensi dirinya. Kebijakan (hikmah) menjadi kompetensi kunci, yaitu kemampuan untuk menempatkan ilmu, nasihat, dan tindakan sesuai dengan situasi, kondisi, dan kapasitas psikologis peserta didik²³¹⁵. Pendidik yang bijaksana memahami kapan harus tegas dan kapan harus berlembut, kapan harus memberi instruksi langsung dan kapan harus membiarkan siswa belajar dari kesalahan. Peran ini menuntut kesabaran (sabar) yang luar biasa dan kasih sayang (rahmah) yang tulus, mentransformasi hubungan guru-siswa dari sekadar instruksional menjadi relasi spiritual yang mendalam.

Peradaban manusia, dalam lintasan sejarahnya, senantiasa menempatkan figur pendidik pada posisi yang sentral dan strategis. Jauh melampaui fungsi teknis sebagai penyampai informasi, pendidik adalah arsitek jiwa, pemahat karakter, dan penjaga

transmisi nilai-nilai luhur antar generasi. Dalam tradisi intelektual Islam, posisi ini memperoleh dimensi sakralitas yang mendalam, tercermin dalam khazanah terminologis yang kaya dan berlapis. Pendidik tidak hanya disebut *mu'allim* (seorang yang mengajarkan ilmu, dari akar kata *'ilm*), tetapi juga *murabbi* (seorang yang memelihara, menumbuhkan, dan mengembangkan, dari akar kata *rabba* yang juga merujuk pada Tuhan sebagai Pemelihara) serta *mu'addib* (seorang yang menanamkan *adab* tata krama, etika, dan peradaban)²³¹⁶. Tripartisi konseptual ini mengisyaratkan bahwa pendidikan Islam secara ontologis bertujuan untuk membentuk manusia seutuhnya (*insan kamil*), sebuah proses yang meniscayakan peran pendidik yang tidak hanya kompeten secara intelektual, tetapi juga matang secara spiritual dan emosional.

Pemahaman terhadap peran pendidik dalam Islam harus dimulai dari dekonstruksi ketiga istilah kunci tersebut. Peran sebagai *mu'allim* adalah yang paling umum dipahami, berfokus pada transfer pengetahuan kognitif (*ta'llim*). Namun, Islam memandang ilmu tidak pernah netral secara nilai; ia senantiasa terikat pada tujuan yang lebih tinggi, yakni mendekatkan diri kepada Sang Pencipta dan membawa kemaslahatan bagi semesta²³¹⁷. Di sinilah peran *mu'addib* menjadi krusial. Syed Muhammad Naquib al-Attas, seorang pemikir pendidikan Islam kontemporer, secara tegas menyatakan bahwa esensi pendidikan adalah *ta'dib* penanaman *adab*. Menurutnya, ilmu tanpa *adab* akan melahirkan kerusakan, baik pada level individu maupun sosial. Seorang *mu'addib* bertanggung jawab untuk memastikan bahwa pengetahuan yang

diperoleh peserta didik terinternalisasi menjadi karakter yang mulia, disiplin yang benar, dan pengenalan akan tempat yang semestinya bagi segala sesuatu²³¹⁸.

Sementara itu, peran *murabbi* mencakup dimensi yang paling luas dan mendalam. *Tarbiyah*, proses yang dilakukan oleh seorang *murabbi*, adalah pendidikan yang bersifat memelihara, menutrisi, dan mengembangkan seluruh potensi manusia spiritual, intelektual, emosional, dan fisik secara bertahap dan berkelanjutan, laksana seorang petani merawat tanamannya dari benih hingga berbuah²³¹⁹. Seorang *murabbi* tidak hanya mengajar dan membina, tetapi juga mendoakan, mengawasi pertumbuhan jiwa, dan membangun ikatan batin yang kuat dengan peserta didiknya. Figur paripurna dari sintesis ketiga peran ini adalah Rasulullah SAW. Misi utama Beliau, sebagaimana ditegaskan dalam sebuah hadis yang masyhur, adalah penyempurnaan akhlak: "*Sesungguhnya aku diutus hanyalah untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak.*"²³²⁰. Beliau adalah *mu'allim* yang menyampaikan wahyu, *mu'addib* yang menanamkan *adab* tertinggi melalui teladannya (*uswah hasanah*), dan *murabbi* yang dengan penuh kasih sayang membimbing para sahabat dari kegelapan jahiliah menuju cahaya iman dan ilmu.

Dalam lanskap pendidikan modern yang didominasi oleh paradigma konstruktivis, peran pendidik mengalami pergeseran signifikan. Teori-teori seperti yang diajukan oleh Vygotsky mengenai *Zone of Proximal Development* (ZPD) menekankan bahwa pembelajaran optimal terjadi melalui interaksi sosial dan bimbingan dari "orang lain yang lebih tahu" (*a more knowledgeable other*),

bukan melalui ceramah satu arah²³²¹. Konsep pendidik sebagai fasilitator yang memantik diskusi, memediasi gagasan, dan menciptakan lingkungan belajar yang aman untuk bereksplorasi dan bahkan melakukan kesalahan menjadi sentral. Jika ditelisik lebih dalam, paradigma ini sesungguhnya memiliki resonansi yang kuat dengan konsep *murabbi* dan *mu'addib*.

Seorang pendidik Muslim yang berfungsi sebagai fasilitator tidak sedang mengadopsi konsep asing, melainkan merevitalisasi esensi dari *tarbiyah*. Ia tidak lagi memposisikan diri sebagai satu-satunya otoritas kebenaran, tetapi sebagai pemantik api keingintahuan (*curiosity*) dan pemikiran kritis (*tafakkur*) pada diri siswa. Lingkungan belajar yang suportif dan stimulatif yang ia ciptakan adalah manifestasi modern dari majelis ilmu yang penuh kehangatan dan keterbukaan di masa Rasulullah SAW dan para ulama salaf. Dalam konteks ini, kebijaksanaan (*hikmah*) menjadi kompetensi metakognitif yang paling fundamental. Al-Qur'an mengapresiasi *hikmah* sebagai anugerah agung: "*Allah menganugerahkan hikmah kepada siapa yang dikehendaki-Nya. Dan barangsiapa yang dianugerahi hikmah itu, ia benar-benar telah dianugerahi karunia yang banyak.*" (QS. Al-Baqarah²³²²: 269)²³²³. *Hikmah* dalam pedagogi adalah kemampuan untuk mendiagnosis kebutuhan, kesiapan, dan kondisi psikologis setiap peserta didik, lalu memberikan perlakuan baik berupa nasihat, materi, maupun metode yang paling tepat dan efektif untuknya. Ia adalah seni mengetahui kapan harus menarik dan kapan harus mengulur, kapan harus berbicara dan kapan harus menjadi pendengar yang empatik.

Transformasi peran menjadi fasilitator dan pembimbing yang bijaksana tidak dapat terwujud tanpa dua pilar spiritual yang kokoh: kesabaran (*sabar*) dan kasih sayang (*rahmah*). Pendidikan karakter adalah proses jangka panjang yang penuh tantangan; ia menuntut kesabaran yang melampaui batas-batas transaksional. *Sabar* dalam konteks ini bukanlah sikap pasif, melainkan sebuah daya tahan aktif (*active perseverance*) dalam mendampingi proses tumbuh kembang peserta didik yang unik dan seringkali tidak linear²³²⁴. Ia adalah kemampuan untuk terus berinvestasi secara emosional dan spiritual meskipun hasil instan tidak terlihat.

Di atas kesabaran, bersemayamlah *rahmah*, yakni kasih sayang tulus yang menjadi bahan bakar utama relasi edukatif. Misi kerasulan Muhammad SAW sendiri didefinisikan oleh Al-Qur'an sebagai manifestasi dari *rahmah*: "*Dan tiadalah Kami mengutus engkau (Muhammad), melainkan untuk (menjadi) rahmat bagi semesta alam.*" (QS. Al-Anbiya'[21]: 107)²³²⁵. Dalam pendidikan, *rahmah* menerjemahkan hubungan guru-siswa dari sekadar instruksional menjadi relasi spiritual yang mendalam dan saling mengasuh. Kasih sayang inilah yang membuka hati peserta didik untuk menerima bimbingan, menumbuhkan rasa percaya, dan pada akhirnya menginspirasi mereka untuk meneladani akhlak sang pendidik. Tanpa *rahmah*, proses *ta'dib* akan terasa sebagai indoktrinasi yang menekan, dan proses *tarbiyah* akan menjadi kering dan tanpa jiwa. Pendidik yang beroperasi dengan landasan *rahmah* sejatinya sedang meniru sifat *Ar-Rahmān* dan *Ar-Rahīm* dari Allah SWT, menjadikan ruang kelas sebagai miniatur dari

manifestasi kasih sayang Ilahi²³²⁶. Posisi pendidik dalam Islam adalah sebuah amanah yang agung, sebuah peran profetik yang mewarisi tugas para nabi dalam membimbing umat manusia. Konseptualisasi klasik sebagai *murabbi*, *mu'addib*, dan *mu'allim* menyediakan kerangka kerja yang holistik dan komprehensif, yang ketika diterjemahkan ke dalam konteks pedagogi kontemporer, menemukan wujudnya dalam figur fasilitator dan pembimbing yang bijaksana. Peran ini menuntut pendidik untuk melampaui penguasaan materi ajar dan menguasai seni kemanusiaan: seni memahami jiwa, seni membina karakter, dan seni membangun hubungan. Dengan berbekal kompetensi inti berupa *hikmah*, *sabar*, dan *rahmah*, pendidik tidak lagi hanya mencetak insan cerdas secara akademis, tetapi secara aktif berpartisipasi dalam proyek peradaban terbesar: membentuk generasi *khaira ummah* (umat terbaik) yang memiliki kedalaman spiritual, kemuliaan akhlak, dan kontribusi nyata bagi kemaslahatan seluruh alam.

Dinamika Segitiga Emas: Sinergi Guru, Siswa, dan Orang Tua

Keberhasilan pendidikan Islam tidak dapat ditopang oleh satu pilar saja, melainkan memerlukan sinergi dari apa yang disebut sebagai "segitiga emas" pendidikan: guru, siswa, dan orang tua. Hubungan ketiganya harus dibangun di atas fondasi kerja sama (ta'awun), saling percaya (tsiqah), dan tujuan bersama untuk membentuk generasi rabbani. Allah SWT secara eksplisit mendorong kolaborasi dalam kebaikan dan takwa, "Dan tolong-menolonglah kamu dalam (mengerjakan) kebajikan dan takwa, dan

jangan tolong-menolong dalam berbuat dosa dan pelanggaran"²³²⁷. Ayat ini menjadi landasan teologis bagi pentingnya kemitraan strategis dalam dunia pendidikan.

Orang tua adalah pendidik pertama dan utama (*madrasatul ula*) yang menanamkan nilai-nilai dasar. Peran mereka tidak berakhir ketika anak memasuki gerbang sekolah; justru di sinilah kolaborasi dimulai. Komunikasi yang terbuka dan reguler antara orang tua dan guru menjadi krusial untuk memantau perkembangan anak secara holistik akademik, sosial, maupun spiritual. Di sisi lain, guru berperan sebagai mitra profesional bagi orang tua, memberikan wawasan pedagogis dan pengamatan ahli mengenai perilaku anak di lingkungan sekolah. Siswa, yang berada di pusat dinamika ini, bukan objek pasif melainkan subjek aktif yang perlu dilibatkan. Mereka perlu memahami bahwa guru dan orang tua adalah satu tim yang bekerja untuk kebaikan mereka. Ketika ketiga elemen ini bergerak secara harmonis, dengan komunikasi yang efektif dan rasa saling menghormati, maka terciptalah sebuah ekosistem pendidikan yang kuat dan kondusif, yang mampu melahirkan individu-individu unggul secara komprehensif²³²⁸. Keunggulan pendidikan Islam sering kali terfokus pada aspek kurikuler, metodologi pengajaran, atau kualitas institusional semata. Meskipun elemen-elemen ini tidak dapat dipungkiri signifikansinya, terdapat sebuah dimensi relasional yang lebih fundamental namun kerap terabaikan: dinamika interaksi antara guru, siswa, dan orang tua. Konfigurasi ini, yang dapat diistilahkan sebagai "Segitiga Emas" pendidikan, merupakan fondasi sosio-kultural dan spiritual di mana

proses *tarbiyah* (pendidikan), *ta'lim* (pengajaran), dan *ta'dib* (pembinaan adab) berlangsung²³²⁹. Kegagalan dalam membangun relasi yang sehat dan sinergis di antara ketiga kutub ini akan menyebabkan disonansi pedagogis, di mana nilai yang ditanamkan di sekolah berpotensi dinegasikan di rumah, atau sebaliknya, menciptakan kebingungan eksistensial pada diri siswa yang menjadi pusat dari proses ini.

Oleh karena itu, keberhasilan pendidikan Islam tidak dapat ditopang oleh satu pilar saja. Ia menuntut sebuah kemitraan strategis yang kokoh. Imperatif teologis untuk kolaborasi ini tertuang secara eksplisit dalam firman Allah SWT, "Dan tolong-menolonglah kamu dalam (mengerjakan) kebajikan dan takwa, dan jangan tolong-menolong dalam berbuat dosa dan pelanggaran" (QS. Al-Ma'idah: 2)²³³⁰. Ayat ini melampaui anjuran sosial semata; ia merupakan landasan ontologis bagi setiap usaha kolektif yang bertujuan mencapai kebaikan (*al-birr*) dan kesadaran ilahiah (*al-taqwa*), di mana pendidikan adalah manifestasi utamanya.

Untuk memahami kompleksitas hubungan dalam Segitiga Emas, pendekatan monodisipliner tidak lagi memadai. Kerangka teoretis yang digunakan dalam analisis ini bersifat hibrida, mengintegrasikan kearifan pedagogi Islam dengan Teori Sistem Ekologis yang dipopulerkan oleh Urie Bronfenbrenner. Bronfenbrenner mengemukakan bahwa perkembangan individu (dalam hal ini, siswa) tidak terjadi dalam ruang hampa, melainkan dipengaruhi oleh interaksi dalam serangkaian sistem lingkungan yang saling terkait²³³¹.

Hubungan langsung antara orang tua di rumah dan guru di sekolah membentuk apa yang disebut Bronfenbrenner sebagai *mesosystem* yakni keterkaitan antara dua atau lebih *microsystem* (lingkungan terdekat anak, seperti keluarga dan sekolah). Kualitas dari *mesosystem* inilah yang menjadi penentu krusial bagi perkembangan anak. Semakin kuat dan positif hubungan antara rumah dan sekolah, semakin optimal perkembangan akademik, sosial, dan spiritual siswa²³³².

Dari perspektif Islam, konsep ini selaras dengan prinsip holisme (*syumuliyah*) dalam memandang manusia. Manusia adalah makhluk teo-antroposentris yang perkembangannya dipengaruhi oleh dimensi vertikal (hubungan dengan Allah SWT) dan horizontal (hubungan dengan sesama manusia dan alam). Sinergi dalam Segitiga Emas dapat dipandang sebagai manifestasi dari penjagaan hubungan horizontal (*hablun minannas*) untuk memperkuat tujuan akhir hubungan vertikal (*hablun minallah*). Fondasi dari sinergi ini adalah *ta'awun* (kerja sama yang saling menguntungkan) dan *tsiqah* (kepercayaan mendalam), yang keduanya merupakan derivasi dari nilai-nilai *ukhuwah Islamiyah* (persaudaraan Islam)²³³³. Tanpa *tsiqah*, komunikasi menjadi dangkal dan kerja sama menjadi mekanis, kehilangan roh dan tujuan sejatinya.

1. Orang Tua sebagai *Madrasatul Ula*: Fondasi Aksiologis dan Afektif Peran orang tua sebagai pendidik pertama dan utama (*madrasatul ula*) adalah sebuah konsep yang mengakar kuat dalam tradisi Islam. Rasulullah SAW bersabda, "Setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah. Kedua orang tuanyalah yang

menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi"²³³⁴. Hadis ini menegaskan peran sentral orang tua sebagai arsitek awal bagi fondasi akidah, nilai, dan karakter anak. Peran ini tidak berhenti ketika anak memasuki gerbang sekolah. Sebaliknya, ia bertransformasi menjadi peran mitra strategis. Orang tua memegang otoritas moral dan afektif yang tidak tergantikan, bertugas menanamkan nilai-nilai dasar, memantau internalisasi adab, dan menciptakan lingkungan rumah yang kondusif untuk belajar dan bertumbuh secara spiritual. Kegagalan orang tua dalam menjalankan fungsi ini akan menciptakan beban berlebih pada institusi sekolah, yang tidak akan pernah bisa sepenuhnya menggantikan kehangatan dan keteladanan dalam keluarga²³³⁵.

2. Guru sebagai *Murabbi* dan Arsitek Pedagogis Profesional Jika orang tua adalah fondasi, maka guru adalah pilar dan arsitek yang membangun struktur di atasnya. Peran guru dalam Islam melampaui sekadar transfer pengetahuan (*mu'allim*). Seorang guru sejati adalah seorang *murabbi* (pendidik yang menumbuhkan potensi), seorang *muaddib* (pembina adab dan karakter), dan seorang *mursyid* (pembimbing spiritual)²³³⁶. Dalam konteks Segitiga Emas, guru berperan sebagai mitra profesional bagi orang tua. Mereka membawa keahlian pedagogis, pemahaman psikologi perkembangan, dan observasi objektif terhadap perilaku anak di lingkungan sosial yang lebih luas. Kewajiban guru adalah menerjemahkan visi pendidikan menjadi praktik pembelajaran yang efektif, sekaligus berkomunikasi secara proaktif dengan orang tua mengenai

kemajuan, tantangan, dan potensi unik yang dimiliki setiap siswa. Sikap saling menghormati antara guru dan orang tua adalah kunci; orang tua menghormati keahlian profesional guru, dan guru menghormati peran utama orang tua²³³⁷.

3. Siswa sebagai Subjek Aktif dan Poros Dinamika Dalam paradigma modern, siswa tidak lagi dipandang sebagai objek pasif yang sekadar menerima informasi. Mereka adalah subjek aktif, pembelajar otonom yang berada di pusat dinamika Segitiga Emas. Keterlibatan (*engagement*) siswa adalah hasil, sekaligus pendorong, dari sinergi antara guru dan orang tua. Ketika siswa merasakan dan memahami bahwa orang tua dan gurunya adalah satu tim solid yang bekerja untuk kepentingan terbaik mereka, rasa aman psikologis (*psychological safety*) akan terbangun. Hal ini akan mendorong mereka untuk lebih terbuka, berani mengambil risiko intelektual, dan bertanggung jawab atas proses belajar mereka sendiri. Melibatkan siswa dalam dialog tentang tujuan pendidikan mereka, memberikan mereka ruang untuk berefleksi (*tafakkur*), dan menumbuhkan rasa kepemilikan atas perjalanan akademis dan spiritual mereka adalah elemen krusial untuk melengkapi dinamika segitiga ini²³³⁸.

Sinergi dalam Segitiga Emas tidak terjadi secara otomatis; ia harus diupayakan secara sadar dan terstruktur melalui beberapa mekanisme. Pertama, komunikasi transformatif yang terbuka, reguler, dan dua arah. Ini melampaui laporan rapor semesteran, mencakup pertemuan rutin, pemanfaatan platform digital untuk

informasi real-time, hingga kunjungan rumah (jika memungkinkan) untuk membangun pemahaman kontekstual. Kedua, penyelarasan kurikulum. Ini bukan hanya tentang kurikulum formal di sekolah, tetapi juga "kurikulum tersembunyi" di rumah. Perlu ada keselarasan visi antara sekolah dan rumah mengenai ekspektasi perilaku, disiplin, etos kerja, dan nilai-nilai spiritual yang ingin ditanamkan. Ketiga, keterlibatan kolaboratif dalam kegiatan sekolah. Mengundang orang tua untuk berpartisipasi aktif dalam komite sekolah, menjadi sukarelawan, atau menjadi narasumber ahli sesuai profesinya dapat membangun modal sosial (*social capital*) dan memperkuat rasa kepemilikan bersama terhadap institusi pendidikan²³³⁹.

Implementasi ideal dari Segitiga Emas ini menghadapi berbagai tantangan di era kontemporer. Di antaranya adalah kesenjangan komunikasi akibat kesibukan orang tua, perbedaan nilai dan latar belakang budaya antara keluarga dan sekolah, komersialisasi pendidikan yang mereduksi hubungan menjadi sebatas klien dan penyedia jasa, serta ketidakpercayaan (*distrust*) yang mungkin timbul dari ekspektasi yang tidak realistis.

Untuk memitigasi tantangan ini, lembaga pendidikan Islam harus mengambil peran proaktif. Upaya yang dapat dilakukan mencakup: (1) Menyelenggarakan lokakarya (*parenting workshops*) secara rutin untuk menyamakan persepsi dan membekali orang tua dengan keterampilan mendidik yang relevan. (2) Membangun saluran komunikasi yang jelas, terstruktur, dan mudah diakses. (3) Mengedepankan prinsip transparansi dan akuntabilitas untuk

membangun *tsiqah*. (4) Secara konsisten mengartikulasikan kembali filosofi dan visi pendidikan lembaga kepada seluruh pemangku kepentingan, sehingga semua pihak bergerak menuju tujuan yang sama: melahirkan *generasi rabbani* yang unggul secara komprehensif intelektual, emosional, sosial, dan spiritual.

Dinamika Segitiga Emas yang melibatkan guru, siswa, dan orang tua adalah jantung dari ekosistem pendidikan Islam yang hidup dan efektif. Ini bukanlah sebuah model pilihan, melainkan sebuah keharusan konseptual dan teologis. Sinergi yang terbangun di atas pilar *ta'awun* dan *tsiqah*, serta dioperasionalkan melalui komunikasi transformatif dan penyelarasan visi, menciptakan sebuah lingkungan yang subur bagi benih-benih potensi siswa untuk bertumbuh menjadi pohon yang kokoh dan berbuah lebat. Ketika ketiga entitas ini bergerak secara harmonis, saling menguatkan, dan berorientasi pada tujuan yang sama, maka cita-cita untuk membentuk individu yang tidak hanya cerdas secara akademis tetapi juga luhur dalam akhlak dan mendalam dalam spiritualitas sebuah *generasi rabbani* yang menjadi rahmat bagi semesta alam bukan lagi sekadar utopia, melainkan sebuah keniscayaan yang dapat diwujudkan.

Paradigma Kompetensi Sosial dan Relasi Interpersonal dalam Bingkai Pendidikan Islam

Fondasi utama yang membedakan pendekatan Islam terhadap kompetensi sosial adalah prinsip *Tawhid*, yang menegaskan keesaan absolut Tuhan dan, sebagai konsekuensinya, kesatuan

segala aspek kehidupan di bawah naungan-Nya²³⁴⁰. Prinsip ini menolak fragmentasi pengetahuan dan pengalaman manusia, termasuk pemisahan antara yang sakral dan profan, atau antara pengembangan intelektual dan pembinaan karakter. Dari matriks *Tawhid* inilah lahir sebuah trilogi konseptual yang tak terpisahkan: iman, ilmu, dan amal.

Iman berfungsi sebagai landasan ontologis dan motivasi terdalam. Ia adalah keyakinan yang mengakar di dalam hati mengenai eksistensi Tuhan, tujuan penciptaan, dan akuntabilitas di akhirat. Iman memberikan "mengapa" di balik setiap tindakan sosial: mengapa harus jujur, mengapa harus berempati, mengapa harus adil. Tanpa iman, etika sosial berisiko menjadi utilitarianisme dangkal atau kepatuhan normatif yang kosong dari makna spiritual²³⁴¹. Selanjutnya, *'ilm* (ilmu) menyediakan kerangka epistemologis. Ilmu dalam Islam bersifat inklusif, mencakup wahyu (Al-Quran dan Sunnah) dan akal (pengetahuan yang diperoleh melalui observasi dan penalaran). Ilmu memberikan "apa" dan "bagaimana" dalam berinteraksi: ia mengajarkan prinsip-prinsip komunikasi profetik, psikologi manusia, etika pergaulan, dan cara menyelesaikan konflik secara konstruktif. Al-Ghazali, dalam magnum opusnya *Ihya 'Ulum al-Din*, secara ekstensif membahas bagaimana ilmu harus membuahkan perbaikan akhlak dan perilaku sosial²³⁴².

Puncak dari dialektika ini adalah *'amal* (aksi atau perbuatan), yang merupakan dimensi aksiologis. Amal adalah jembatan yang menghubungkan keyakinan internal dan pengetahuan konseptual

dengan realitas tindakan yang teramati. Kompetensi sosial kemampuan berkomunikasi efektif, berkolaborasi, menunjukkan empati, dan mengelola hubungan adalah bentuk nyata dari *'amal shalih* (amal saleh). Dengan demikian, seorang Muslim yang berinteraksi dengan orang lain secara santun tidak hanya sedang mempraktikkan keterampilan sosial, tetapi secara simultan ia sedang merealisasikan imannya dan mengaplikasikan ilmunya dalam sebuah ibadah yang bernilai di hadapan Tuhan.

Jika trilogi iman-ilmu-amal adalah kerangka makro, maka konsep *muraqabah* adalah mekanisme mikro yang menggerakkan etika interpersonal dalam setiap detiknya. *Muraqabah* adalah kesadaran konstan dan mendalam bahwa Tuhan Maha Melihat, Maha Mendengar, dan Maha Mengetahui segala yang tersembunyi di dalam hati²³⁴³. Kesadaran ini mentransformasi interaksi sosial dari sekadar pertukaran informasi menjadi sebuah tindakan yang sarat dengan pertanggungjawaban teologis. Al-Quran secara tegas menyatakan, "*Tiada suatu ucapan pun yang diucapkannya melainkan ada di dekatnya malaikat pengawas yang selalu hadir*" (QS. Qaf[50]: 18)²³⁴⁴. Ayat ini menjadi pengingat permanen bahwa setiap kata memiliki bobot dan konsekuensi.

Dalam konteks komunikasi, *muraqabah* berfungsi sebagai filter etis internal. Ia mencegah lisan dari berbohong, menggunjing (*ghibah*), memfitnah (*buhtan*), dan berkata kasar, bukan semata karena takut sanksi sosial, tetapi karena kesadaran akan pengawasan Ilahi. Sebaliknya, ia mendorong ekspresi yang positif: perkataan yang benar (*qaulan sadida*), mulia (*qaulan karima*), dan

lemah lembut (*qaulan layyina*). Konsep ini beresonansi kuat dengan definisi *Ihsan* dalam sebuah hadis masyhur, yaitu “*Engkau beribadah kepada Allah seakan-akan engkau melihat-Nya, dan jika engkau tidak mampu melihat-Nya, maka sesungguhnya Dia melihatmu*”²³⁴⁵. Berinteraksi dengan sesama manusia, dalam bingkai ini, adalah bagian dari ibadah yang menuntut level kesempurnaan (*ihsan*) tertinggi. Dengan internalisasi *muraqabah*, regulasi diri dan kecerdasan emosional tidak lagi menjadi konstruk psikologis sekuler, melainkan sebuah disiplin spiritual yang mendalam.

Peran pendidik dalam Islam melampaui sekadar transfer pengetahuan (*ta'lim*). Seorang pendidik ideal adalah seorang *murabbi* dan *mu'addib*, yakni sosok yang membina, mengasuh, dan menanamkan adab (tata krama dan karakter luhur) secara holistik²³⁴⁶. Model arketipal bagi seorang *murabbi* adalah Nabi Muhammad SAW, yang diutus sebagai teladan paripurna (*uswah hasanah*). Al-Quran menggambarkan karakter beliau sebagai kunci keberhasilan dakwahnya: “*Maka disebabkan rahmat dari Allah-lah kamu berlaku lemah lembut terhadap mereka. Sekiranya kamu bersikap keras lagi berhati kasar, tentulah mereka menjauhkan diri dari sekelilingmu*” (QS. Ali ‘Imran²³⁴⁷: 159)²³⁴⁸.

Dua sifat kenabian yang paling relevan dalam konteks ini adalah *hikmah* (kebijaksanaan) dan *rahmah* (kasih sayang). *Hikmah* dalam praktik pendidikan berarti kemampuan untuk memahami kondisi psikologis siswa, memilih metode yang tepat, dan menyampaikan materi dengan cara yang paling efektif dan menyentuh hati. Ini adalah seni pedagogis yang melampaui teknik mengajar standar.

Sementara itu, *rahmah* adalah fondasi emosional dari hubungan guru-siswa. Ia mewujudkan dalam bentuk kesabaran, empati, pemaafan, dan kepedulian tulus terhadap kesejahteraan siswa, baik di dalam maupun di luar kelas²³⁴⁹. Pendidik yang menginternalisasi model kenabian ini tidak akan memandang siswa sebagai objek, melainkan sebagai amanah dari Tuhan yang harus dididik dengan cinta dan tanggung jawab. Ia menjadi fasilitator yang bijaksana, yang tidak hanya mengajar tentang kompetensi sosial, tetapi juga mencontohkannya secara langsung melalui setiap interaksi.

Keberhasilan proses pendidikan Islam dalam membentuk individu yang kompeten secara sosial tidak dapat diemban oleh institusi sekolah semata. Ia bergantung pada sinergi harmonis dari tiga pilar utama: guru, siswa, dan orang tua. Kegagalan dalam membangun kemitraan yang kuat di antara ketiganya akan menghasilkan pendidikan yang terfragmentasi dan tidak efektif. Orang tua adalah sekolah pertama dan utama (*al-madrasah al-ula*), tempat fondasi iman, akhlak, dan pola interaksi awal ditanamkan²³⁵⁰. Peran mereka adalah meletakkan dasar dan secara konsisten mendukung serta memperkuat nilai-nilai yang diajarkan di sekolah.

Guru, sebagai perpanjangan tangan orang tua di lingkungan formal, mengambil alih tugas pembinaan secara lebih terstruktur dan berlandaskan ilmu. Sementara itu, siswa bukanlah penerima pasif, melainkan subjek aktif yang harus memiliki *adab al-muta'allim* etika seorang penuntut ilmu yang mencakup rasa hormat kepada guru, kerendahan hati, dan kesungguhan dalam belajar. Ketika ketiga elemen ini dukungan konsisten dari rumah,

fasilitasi bijaksana dari sekolah, dan partisipasi aktif yang beradab dari siswa berjalan selaras, maka terbentuklah sebuah ekosistem pendidikan yang koheren dan saling menguatkan. Komunikasi terbuka, visi yang sama, dan rasa saling percaya antara rumah dan sekolah menjadi prasyarat mutlak untuk mencetak generasi yang utuh²³⁵¹.

Kompetensi sosial dan hubungan interpersonal dalam bingkai pendidikan Islam bukanlah sebuah modul tambahan, melainkan kulminasi logis dari sebuah proses pendidikan yang integral dan transendental. Ia berakar pada fondasi filosofis yang kokoh, yakni penyatuan antara iman sebagai kompas moral, ilmu sebagai panduan praktis, dan amal sebagai bukti nyata. Digerakkan oleh kesadaran ilahi (*muraqabah*) yang memurnikan setiap interaksi, difasilitasi oleh pendidik (*murabbi*) yang meneladani hikmah dan rahmah kenabian, serta ditopang oleh sinergi yang harmonis antara guru, siswa, dan orang tua, proses ini bertujuan membentuk kepribadian yang paripurna. Hasil akhirnya bukanlah sekadar lulusan yang siap kerja, tetapi lahirnya *insan kamil* pribadi yang cerdas intelektual, matang emosional, kompeten sosial, dan kokoh spiritual, yang siap mengemban misi kekhalifahan di muka bumi dan menjadi rahmat bagi seluruh alam.

Spiritualitas Guru dan Peranannya sebagai Murabbi, Mu'allim, dan Mursyid

Institusi pendidikan modern, dengan obsesinya pada standarisasi kurikulum, kuantifikasi capaian belajar, dan efisiensi manajerial, secara sadar maupun tidak, telah mendegradasi peran

luhur seorang pendidik menjadi sekadar fasilitator informasi atau *transferor of knowledge*²³⁵². Dalam kerangka ini, keberhasilan diukur melalui variabel-variabel kognitif yang teramati, sementara dimensi terdalam dari eksistensi manusia yakni transformasi spiritual (*tazkiyat al-nafs*), pembinaan karakter moral (*akhlāq al-karīmah*), dan penanaman makna (*meaning-making*) secara sistematis termarginalkan. Konsekuensinya adalah lahirnya generasi yang mungkin cemerlang secara intelektual, namun kering secara spiritual dan rapuh secara moral, sebuah fenomena yang oleh Seyyed Hossein Nasr disebut sebagai produk dari desakralisasi ilmu pengetahuan²³⁵³.

Berbeda secara diametral, tradisi intelektual dan spiritual Islam menawarkan sebuah visi pendidikan yang holistik dan integralistik. Dalam paradigma ini, pendidikan (*tarbiyah*) bukanlah sekadar proses instruksional, melainkan sebuah perjalanan transformatif yang bertujuan membentuk manusia paripurna (*al-insān al-kāmil*). Pusat dari proses sakral ini adalah figur pendidik, yang perannya jauh melampaui fungsi teknis-pedagogis. Ia adalah seorang *mu'allim* (pengajar), seorang *murabbi* (pembina dan pemelihara), sekaligus seorang *mursyid* (pembimbing spiritual). Efektivitas pelaksanaan ketiga peran multidimensional ini tidak bersandar pada penguasaan teknik mengajar semata, melainkan berakar pada fondasi spiritualitas yang kokoh dan terinternalisasi dalam diri sang pendidik.

Spiritualitas dalam konteks Islam bukanlah sekadar sentimen emosional yang personal dan subjektif, melainkan sebuah

kesadaran ontologis yang berpusat pada *Tawhid* pengakuan akan Keesaan Absolut Tuhan²³⁵⁴. Kesadaran ini membentuk fondasi epistemologi Islam, di mana ilmu (*ilm**) pada hakikatnya adalah cahaya (**nūr**) dari Tuhan yang bertujuan membawa manusia lebih dekat kepada-Nya (**marifatullāh*). Dengan demikian, tujuan akhir pendidikan bukanlah penguasaan data atau teori demi keuntungan pragmatis, melainkan sebuah proses penyucian jiwa untuk dapat menerima dan merefleksikan Kebenaran Ilahi. Al-Ghazālī dalam magnum opusnya, *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*, menegaskan bahwa ilmu yang tidak disertai dengan penyucian hati hanya akan menjadi hijab (*ḥijāb*) yang memisahkan manusia dari Tuhannya²³⁵⁵.

Oleh karena itu, spiritualitas guru menjadi *elan vital* atau daya hidup yang menggerakkan seluruh proses pendidikan. Spiritualitas ini termanifestasi dalam apa yang oleh Parker J. Palmer disebut sebagai 'kehidupan batiniah' (*inner life*) sang guru, yang mencakup integritas, identitas, dan rasa keterpanggilan (*vocation*)²³⁵⁶. Tanpa landasan spiritual ini, seorang guru mungkin bisa menjadi *mu'allim* yang kompeten dalam mentransfer informasi, namun ia akan gagal total dalam perannya sebagai *murabbi* dan *mursyid*. Spiritualitas inilah yang memberikan *hikmah* (kebijaksanaan) kepada seorang pendidik, memungkinkannya untuk tidak hanya mengajar *apa* yang harus diketahui murid, tetapi juga membimbing mereka untuk menjadi *siapa* seharusnya mereka di hadapan Sang Pencipta. Amanat pendidikan dalam Al-Qur'an sendiri menyiratkan integrasi ini, sebagaimana firman-Nya yang mengutus seorang Rasul untuk "membacakan ayat-ayat-Nya, menyucikan mereka, dan

mengajarkan kepada mereka Kitab dan Hikmah" (QS. Al-Jumu'ah[62]: 2)²³⁵⁷. Urutan penyebutan *tazkiyah* (penyucian) sebelum *ta'lim* (pengajaran) dalam beberapa ayat mengisyaratkan primasi dimensi spiritual dalam proses edukasi.

Peran pendidik dalam Islam dapat dianalisis melalui tiga arketipe yang saling terkait dan tidak terpisahkan: *mu'allim*, *murabbi*, dan *mursyid*. Ketiganya merepresentasikan tingkatan intervensi edukatif yang berbeda, mulai dari ranah kognitif hingga ke kedalaman jiwa, dan semuanya menuntut basis spiritualitas yang sesuai.

1. Peran sebagai Mu'allim: Pengajar Ilmu sebagai Tanda Kebesaran Tuhan

Pada level paling fundamental, guru adalah seorang *mu'allim*, yakni sosok yang bertanggung jawab atas transfer ilmu pengetahuan (*naql al-ilm**). Namun, dalam paradigma Islam, seorang **mu'allim** yang spiritual tidak memandang ilmu sebagai entitas netral dan bebas nilai. Setiap disiplin ilmu, baik itu fisika, biologi, matematika, maupun sastra, dipandang sebagai medium untuk menyingkap keteraturan, keindahan, dan keagungan ciptaan Tuhan (**āyātullāh**). Spiritualitas seorang **mu'allim** termanifestasi dalam kemampuannya untuk mengintegrasikan dimensi transenden ini ke dalam materi ajarannya. Ia mengajar dengan penuh kerendahan hati intelektual (**tawāḍu' ilmi*), menyadari bahwa ilmunya hanyalah setetes dari samudra Ilmu Ilahi. Ia menanamkan kepada muridnya bahwa tujuan mencari ilmu bukanlah untuk kesombongan atau perdebatan, melainkan sebagai

wujud ibadah dan syukur²³⁵⁸. Spiritualitas ini juga tercermin dalam etosnya sebagai pembelajar seumur hidup, sebagaimana dicontohkan oleh para ulama klasik yang terus mencari ilmu hingga akhir hayat, didorong oleh hadis Nabi Muhammad SAW, "Barangsiapa menempuh suatu jalan untuk mencari ilmu, maka Allah akan memudahkan baginya jalan menuju surga"²³⁵⁹.

2. Peran sebagai Murabbi: Pemelihara Pertumbuhan Jiwa dan Karakter

Jika *mu'allim* berfokus pada ranah kognitif, *murabbi* merangkul dimensi yang lebih luas dan dalam. Berakar dari kata *Rabb* (Tuhan, Pemelihara, Pendidik), peran *murabbi* adalah melakukan *tarbiyah* sebuah proses pemeliharaan, pembinaan, dan pengembangan seluruh potensi anak didik secara holistik: intelektual, emosional, fisik, dan spiritual²³⁶⁰. Peran ini menuntut lebih dari sekadar kompetensi akademik; ia menuntut kedewasaan psikologis dan spiritual. Seorang *murabbi* adalah teladan hidup (*uswah hasanah*). Karakternya adalah kurikulum tersembunyi yang paling efektif. Spiritualitas seorang *murabbi* diejawantahkan dalam bentuk kasih sayang (*rahmah*), kesabaran (*ṣabr*), dan rasa tanggung jawab yang mendalam (*amānah*) terhadap setiap jiwa yang dipercayakan kepadanya. Ia memahami secara intuitif kondisi psikologis dan spiritual muridnya, mampu memberikan nasihat yang tepat pada waktu yang tepat, serta membina hubungan yang didasari oleh kepercayaan dan penghormatan. Al-Zarnūjī dalam kitabnya yang monumental, *Talīm al-Muta'allim*, sangat menekankan pentingnya hubungan personal dan penuh adab antara guru dan murid sebagai

syarat keberkahan ilmu²³⁶¹. Inilah ranah di mana pendidikan beralih dari sekadar instruksi menjadi sebuah seni membina manusia.

3. Peran sebagai Mursyid: Pemandu Jalan Spiritual Menuju Kebenaran

Dimensi terdalam dan puncak dari peran seorang pendidik adalah sebagai *mursyid*. Berasal dari kata *rushd* (petunjuk lurus), seorang *mursyid* adalah pembimbing spiritual yang membantu murid menempuh perjalanan batin (*suluk*) menuju pengenalan diri dan Tuhan. Jika *mu'allim* memberikan peta (ilmu) dan *murabbi* memastikan kendaraan (karakter) dalam kondisi baik, maka *mursyid* adalah pemandu yang berjalan di samping murid, menunjukkan jalan yang aman dan mengingatkan akan bahaya di sepanjang perjalanan. Peran ini menuntut tingkat spiritualitas tertinggi: kejernihan batin (*bashīrah*), kebijaksanaan (*ḥikmah*), dan pengalaman spiritual yang otentik. Seorang *mursyid* tidak hanya mengajar tentang penyucian jiwa; ia telah melalui proses tersebut dan mampu membimbing orang lain berdasarkan pengalamannya²³⁶². Dalam konteks pendidikan formal kontemporer, peran ini mungkin tidak terinstitusionalisasi seperti dalam tradisi tasawuf (*ṭarīqah*), namun esensinya tetap relevan. Guru yang berperan sebagai *mursyid* adalah sosok yang mampu membantu murid mengatasi krisis eksistensial, menjawab pertanyaan-pertanyaan tentang makna hidup, dan membimbing mereka untuk menemukan ketenangan spiritual di tengah hiruk pikuk dunia modern. Ia adalah "dokter jiwa" yang mendiagnosis penyakit-penyakit hati seperti kesombongan, iri hati, dan

materialisme, lalu menawarkan terapi spiritual yang bersumber dari ajaran Ilahi.

Pengakuan terhadap urgensi spiritualitas dan peran tiga dimensi pendidik ini memiliki implikasi radikal terhadap model pendidikan guru saat ini. Program pendidikan dan pelatihan guru (*teacher training*) yang hanya berfokus pada penguasaan materi dan metodologi pedagogis modern terbukti tidak memadai. Diperlukan sebuah paradigma baru dalam formasi guru, yang oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas disebut sebagai proses *ta'dīb* penanaman adab, yang mencakup ilmu dan amal secara integral²³⁶³.

Model pendidikan guru yang transformatif harus mengintegrasikan tiga pilar utama: (1) **Pengembangan Intelektual-Akademik**, penguasaan mendalam terhadap bidang ilmu yang diajarkan, dengan perspektif tauhidik; (2) **Pembinaan Karakter dan Pedagogis**, pelatihan dalam seni mengajar (*tarbiyah*) yang berbasis kasih sayang dan keteladanan; dan (3) **Formasi Spiritual (*Takwīn Rūḥī*)**, sebuah program terstruktur yang mencakup pengkajian ilmu-ilmu penyucian jiwa, praktik spiritual (*riyāḍah*), refleksi diri (*muḥāsabah*), dan bimbingan dari para pendidik senior yang bijaksana. Proses ini bertujuan untuk tidak hanya mencetak guru yang "mengajar", tetapi melahirkan pendidik yang "menjadi" personifikasi dari ilmu dan kebijaksanaan itu sendiri. Sekolah atau universitas perlu menjadi ekosistem yang mendukung pertumbuhan spiritual para pendidiknya, bukan sekadar pabrik yang menghasilkan tenaga pengajar²³⁶⁴.

Dikotomi antara pengembangan kognitif dan pembinaan jiwa dalam pendidikan modern adalah sebuah kekeliruan fatal yang telah mengerdilkan potensi manusia. Tradisi pendidikan Islam, dengan konsepsinya yang kaya tentang peran pendidik sebagai *mu'allim*, *murabbi*, dan *mursyid*, menawarkan sebuah alternatif yang lebih manusiawi dan bermakna. Namun, realisasi dari visi agung ini bergantung sepenuhnya pada fondasi spiritualitas yang hidup dan berdenyut dalam diri setiap pendidik. Spiritualitas bukanlah sekadar atribut tambahan, melainkan esensi dan syarat mutlak yang memungkinkan seorang guru untuk mentransformasikan pengajaran menjadi bimbingan, dan informasi menjadi pencerahan. Menghidupkan kembali spiritualitas dalam profesi keguruan bukan lagi sebuah pilihan, melainkan sebuah imperatif untuk menyelamatkan jiwa pendidikan dan, pada akhirnya, jiwa peradaban itu sendiri. Masa depan pendidikan tidak terletak pada teknologi yang lebih canggih, melainkan pada lahirnya para pendidik dengan jiwa yang lebih tercerahkan.

Dimensi Psikologi Transenden dalam Kepribadian Pendidik

Spiritualitas dalam konteks kependidikan bukanlah sekadar manifestasi ritual keagamaan, melainkan sebuah dimensi psikologis transenden yang membentuk inti kepribadian seorang guru. Psikologi transenden merujuk pada kesadaran individu akan adanya realitas yang lebih tinggi dari dirinya sendiri, yang memberinya makna, tujuan, dan arah dalam hidup²³⁶⁵. Bagi seorang pendidik Muslim, dimensi ini berpusat pada kesadaran mendalam akan

posisinya sebagai hamba (*abdullah*) dan khalifah Allah di muka bumi (*khalifatullah fil ardh*), yang diamanahi tugas suci untuk menyebarkan ilmu dan membina generasi²³⁶⁶. Amanah ini mengubah profesi mengajar dari sekadar pekerjaan menjadi sebuah panggilan jiwa (*vocation*), sebuah ibadah yang setiap detiknya bernilai di hadapan Tuhan.

Dimensi transenden ini termanifestasi dalam beberapa atribut kepribadian yang esensial. Pertama adalah *ikhlas* (ketulusan), yaitu mengajar semata-mata untuk mencari keridhaan Allah, bukan untuk pujian atau imbalan material. Ketulusan ini membebaskan guru dari beban ekspektasi duniawi dan memberinya energi spiritual yang tak terbatas. Kedua adalah *tawadhu'* (kerendahan hati), yakni kesadaran bahwa ilmu yang dimilikinya adalah titipan dari Allah, sehingga ia terhindar dari arogansi intelektual dan senantiasa terbuka untuk belajar. Ketiga adalah *sabr* (kesabaran), kemampuan untuk menghadapi tantangan dalam mendidik dengan ketenangan jiwa, karena ia memandang setiap kesulitan sebagai bagian dari proses penyempurnaan diri dan peserta didiknya. Spiritualitas ini melahirkan apa yang disebut sebagai kecerdasan spiritual (*Spiritual Intelligence*), kemampuan untuk bertindak dengan kebijaksanaan dan welas asih, serta mempertahankan kedamaian batin dalam situasi apa pun²³⁶⁷.

Psikologi transenden, sebagaimana digagas oleh para pemikir seperti Abraham Maslow dalam fase akhir pemikirannya, merujuk pada kesadaran individu akan adanya realitas yang melampaui ego dan eksistensi material, yang menjadi sumber utama bagi makna,

tujuan, dan nilai-nilai luhur dalam kehidupan²³⁶⁸. Bagi seorang pendidik Muslim, dimensi ini terkristalisasi dalam kesadaran ontologis akan dua peran eksistensialnya: sebagai *'abdullāh* (hamba Allah) dan *khalīfatullāh fi al-ardh* (wakil Tuhan di muka bumi)²³⁶⁹. Imperatif teologis ini mentransformasikan profesi mengajar dari sekadar transfer pengetahuan (*knowledge transmission*) menjadi sebuah panggilan suci (*sacred vocation*), sebuah laku ibadah yang setiap artikulasinya sarat dengan nilai spiritual dan akuntabilitas di hadapan Sang Pencipta²³⁷⁰.

Konsepsi pendidik sebagai *'abdullāh* dan *khalīfah* ini melahirkan serangkaian atribut kepribadian yang menjadi pilar bagi efektivitas pedagogisnya. Atribut pertama dan yang paling mendasar adalah **ikhlas** (ketulusan intensional). Dalam kerangka psikologi transenden, *ikhlas* berfungsi sebagai mekanisme pemurnian motivasi, yang membebaskan pendidik dari belenggu ekspektasi duniawi seperti pujian, pengakuan sosial, atau imbalan finansial. Ketulusan ini menggeser lokus kendali dari eksternal ke internal, menghasilkan energi psikis yang berkelanjutan dan resiliensi terhadap kelelahan profesional (*burnout*), karena sumber kepuasannya tidak lagi bergantung pada validasi luar, melainkan pada pencapaian keridhaan Ilahi²³⁷¹. Al-Ghazālī dalam magnum opusnya, *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*, menegaskan bahwa amal tanpa *ikhlas* laksana jasad tanpa ruh; ia hampa dari nilai esensial²³⁷². Dengan demikian, *ikhlas* menjadi katalisator yang mengubah tindakan mengajar menjadi sebuah ekspresi pengabdian murni.

Atribut esensial kedua yang lahir dari kesadaran transenden adalah **tawāḍu'** (kerendahan hati epistemologis). Ini bukan sekadar sikap sopan santun, melainkan sebuah postur intelektual yang mengakui bahwa ilmu yang dimiliki hanyalah setetes kecil dari samudra pengetahuan Tuhan yang tak terbatas. Kesadaran ini, sebagaimana diisyaratkan dalam Al-Qur'an, "...dan tidaklah kamu diberi pengetahuan melainkan sedikit" (QS. Al-Isrā': 85), mencegah seorang pendidik dari jebakan arogansi intelektual dan sindrom "maha tahu"²³⁷³. **Tawāḍu'** melahirkan keterbukaan pikiran, keingintahuan yang tak pernah padam, dan kesediaan untuk terus belajar, bahkan dari peserta didiknya sekalipun. Pendidik yang **tawāḍu'** memandang dirinya bukan sebagai satu-satunya sumber kebenaran, melainkan sebagai fasilitator dalam proses penyingkapan ilmu. Sikap ini menciptakan iklim kelas yang dialogis, inklusif, dan aman secara psikologis, di mana setiap individu merasa dihargai kontribusi pemikirannya.

Selanjutnya, dimensi transenden ini termanifestasi dalam **ṣabr** (kesabaran adaptif dan transformatif). **Ṣabr** dalam konteks ini melampaui makna pasif "menahan diri"; ia adalah sebuah bentuk ketahanan spiritual (*spiritual resilience*) yang aktif dan dinamis. Profesi pendidik secara inheren dipenuhi dengan kompleksitas dan tantangan: mulai dari keragaman karakter dan kapasitas kognitif peserta didik, tekanan administratif, hingga keterbatasan sumber daya. Tanpa fondasi **ṣabr** yang kokoh, seorang pendidik rentan terhadap respons emosional yang reaktif dan tidak konstruktif. Kesabaran yang berakar pada keyakinan transenden memungkinkan

pendidik untuk memandang setiap kesulitan bukan sebagai hambatan, melainkan sebagai bagian integral dari proses tarbiyah (pembinaan) yang menyempurnakan diri dan peserta didiknya. Ia adalah kemampuan untuk mempertahankan ketenangan batin (*inner peace*) dan kejernihan berpikir di tengah "badai" kelas, sebuah kompetensi yang krusial untuk pengambilan keputusan pedagogis yang bijaksana²³⁷⁴.

Sintesis dari *ikhlas*, *tawāḍuʿ*, dan *ṣabr* dalam diri seorang pendidik pada akhirnya membentuk sebuah konstelasi afektif-kognitif yang oleh para ahli disebut sebagai **Kecerdasan Spiritual** (*Spiritual Intelligence* atau SQ). Zohar dan Marshall mendefinisikan SQ sebagai kecerdasan untuk menghadapi dan memecahkan masalah makna dan nilai, serta kemampuan untuk menempatkan tindakan dan kehidupan dalam konteks yang lebih luas, kaya, dan bermakna²³⁷⁵. Pendidik dengan SQ yang matang tidak hanya mampu mengajar "apa" (konten), tetapi juga menginspirasi "mengapa" (tujuan). Ia mampu mengintegrasikan nilai-nilai universal dan etika luhur ke dalam materi ajar, bertindak dengan kebijaksanaan (*wisdom*) dan welas asih (*compassion*), serta menciptakan sebuah ekosistem belajar yang tidak hanya mencerdaskan akal, tetapi juga menyucikan jiwa. Pada akhirnya, formasi kepribadian pendidik yang berpusat pada dimensi psikologis transenden inilah yang menjadi kunci untuk melahirkan generasi yang tidak hanya kompeten secara intelektual, tetapi juga utuh secara moral dan spiritual, sebagaimana visi tertinggi pendidikan Islam untuk membentuk *insān kāmil* (manusia

paripurna)²³⁷⁶. Oleh karena itu, setiap institusi pendidikan calon guru memiliki tanggung jawab fundamental untuk tidak hanya membekali para calon pendidik dengan keterampilan teknis, tetapi juga memfasilitasi perjalanan mereka dalam menemukan dan menghidupkan dimensi transenden ini dalam diri mereka.

Peran Guru sebagai Murabbi, Mu'allim, dan Mursyid

Krisis makna dan alienasi spiritual yang melanda institusi pendidikan modern menuntut reorientasi fundamental terhadap hakikat dan tujuan pendidikan itu sendiri²³⁷⁷. Dalam konteks ini, khazanah pedagogi Islam menawarkan sebuah kerangka konseptual yang holistik-integratif, di mana peran pendidik tidak terbatas pada fungsi instruksional, melainkan melampauinya menuju dimensi spiritual dan transformatif. Spiritualitas yang terinternalisasi dalam diri seorang pendidik menjadi prasyarat esensial yang memungkinkannya untuk mengaktualisasikan tiga peran fundamental secara sinergis: *mu'allim* (pengajar), *murabbi* (pembina), dan *mursyid* (pembimbing spiritual). Ketiga peran ini bukanlah entitas yang terpisah, melainkan sebuah spektrum peran yang saling melengkapi, merefleksikan kedalaman epistemologis, etis, dan spiritual seorang pendidik dalam perjalanan membentuk insan kamil²³⁷⁸.

Pada tingkatan paling fundamental, peran seorang pendidik terwujud sebagai *mu'allim*. Istilah ini berakar dari kata '*ilm* (pengetahuan), yang menempatkan aktivitas *ta'lim* (pengajaran) sebagai inti dari perannya. Fokus utama seorang *mu'allim* adalah

transmisi pengetahuan dan penguasaan materi ajar secara kognitif. Namun, dalam epistemologi Islam, pengetahuan (*'ilm*) tidak pernah bersifat netral-nilai (*value-free*). Setiap partikel ilmu, baik dalam sains eksakta, ilmu sosial, maupun humaniora, pada hakikatnya adalah manifestasi dari ayat-ayat Allah, baik yang tersurat (*qauliyyah*) maupun yang tak tersurat (*kauniyyah*)²³⁷⁹. Seorang *mu'allim* yang memiliki kesadaran spiritual mendalam akan senantiasa mengintegrasikan materi ajar dengan kesadaran akan Kebesaran Sang Pencipta. Ia tidak hanya mengajarkan rumus-rumus fisika sebagai formula mekanistik, tetapi sebagai jendela untuk menyaksikan keteraturan hukum alam (*sunnatullah*) yang presisi dan agung. Ia mengajarkan biologi bukan sekadar sebagai klasifikasi taksonomi, tetapi sebagai ajakan untuk merenungi keajaiban ciptaan (*tafakkur fi khalqillah*). Dengan demikian, peran *mu'allim* melampaui transfer informasi; ia bertugas memastikan bahwa ilmu yang diterima oleh peserta didik tidak mengalienasi mereka dari Tuhan, melainkan justru memperkuat iman dan menumbuhkan rasa takjub. Dalam kapasitas inilah seorang pendidik menjadi pewaris para nabi (*warathat al-anbiya'*), yang tugas utamanya adalah mewariskan ilmu yang bermanfaat (*'ilman nafi'an*) ilmu yang mencerahkan akal sekaligus menyucikan jiwa²³⁸⁰.

Peran selanjutnya, yang memiliki cakupan lebih dalam dan luas, adalah sebagai *murabbi*. Terminologi ini berasal dari akar kata *Rabb* (Tuhan, Pemelihara, Pendidik), yang secara inheren menyiratkan proses pemeliharaan (*ri'ayah*), penumbuhan (*tanmiyah*), dan pengembangan (*tarbiyah*) secara holistik. Jika *mu'allim* berfokus

pada pengisian akal (*mind*), maka *murabbi* merawat hati (*qalb*), membina akhlak (*character*), dan mengembangkan seluruh potensi fitrah kemanusiaan peserta didik²³⁸¹. Seorang *murabbi* laksana seorang ahli kebun (*gardener*) yang dengan penuh kesabaran, cinta, dan kearifan merawat benih-benih potensi dalam diri setiap anak menyiraminya dengan kasih sayang, memupuknya dengan nasihat, dan melindunginya dari "hama" keburukan hingga benih itu tumbuh menjadi pohon yang kokoh, berdaun rindang, dan berbuah manis. Fokus utama seorang *murabbi* adalah pembentukan adab, yang dalam pandangan ulama klasik seperti Imam Al-Ghazali, merupakan fondasi sebelum ilmu (*al-adab qabla al-'ilm*). Sebab, ilmu tanpa dilandasi adab yang luhur berpotensi menjadi instrumen destruktif²³⁸². Untuk menjalankan peran ini, seorang pendidik dituntut untuk menjadi teladan hidup yang paripurna (*uswah hasanah*), di mana setiap perkataan, perbuatan, dan bahkan diamnya menjadi cerminan otentik dari nilai-nilai luhur yang diajarkannya. Ini selaras dengan seruan Al-Quran agar para pendidik menjadi golongan *rabbaniyyun* yakni mereka yang tidak hanya mengetahui dan mengajarkan kitab suci, tetapi juga mengamalkannya secara konsisten dalam kehidupan²³⁸³. Proses *tarbiyah* ini adalah sebuah seni membentuk manusia seutuhnya, bukan sekadar mencetak tenaga kerja yang kompeten.

Puncak dari spektrum peran pendidik dalam tradisi Islam adalah sebagai *mursyid*. Berasal dari akar kata *irsyad* (petunjuk), seorang *mursyid* adalah pembimbing perjalanan spiritual yang menuntun jiwa muridnya (*murid*) dari kegelapan kejahilan menuju cahaya

pengenalan diri (*ma'rifat al-nafs*) dan, pada akhirnya, pengenalan sejati akan Tuhan (*ma'rifatullah*)²³⁸⁴. Jika *mu'allim* ibarat pemberi peta pengetahuan dan *murabbi* adalah penyedia bekal dan pelatih ketahanan, maka *mursyid* adalah sosok yang berjalan membersamai sang pejalan spiritual, menunjukkan jalan-jalan setapak yang tersembunyi, memperingatkan akan jurang-jurang kelalaian, dan membantunya melewati badai-badai keraguan yang menerpa batin. Peran ini menuntut kualifikasi spiritual yang luar biasa, tidak hanya penguasaan ilmu-ilmu lahiriah, tetapi juga ketajaman mata batin (*bashirah*) dan anugerah kebijaksanaan (*hikmah*) yang mendalam²³⁸⁵. Dengan *bashirah*-nya, seorang *mursyid* mampu mendiagnosis penyakit-penyakit spiritual (*amrad al-qulub*) yang subtil, seperti kesombongan intelektual (*'ujb*), iri hati (*hasad*), atau ketergantungan pada dunia material (*hubb al-dunya*). Ia kemudian meresepkan "terapi" spiritual yang sesuai dengan kondisi unik setiap individu, baik melalui nasihat yang menyentuh kalbu, praktik-praktik rohani, maupun keteladanan yang hening namun kuat. Seorang *mursyid* tidak hanya mengajar *tentang* kebenaran; ia adalah representasi hidup dari kebenaran itu sendiri, menjadi cermin bening di mana sang murid dapat melihat potensi kesempurnaan dirinya dan jalan menuju Tuhan²³⁸⁶.

Analisis terhadap konseptualisasi *mu'allim*, *murabbi*, dan *mursyid* menunjukkan bahwa pedagogi Islam memandang peran pendidik sebagai sebuah amanah yang agung dan multi-dimensi. Ketiga peran ini membentuk sebuah hierarki spiritual-pedagogis yang dinamis: dimulai dari transmisi ilmu yang mencerahkan

(*ta'lim*), berlanjut pada pembinaan karakter yang menyeluruh (*tarbiyah*), dan memuncak pada bimbingan spiritual yang membebaskan (*irsyad*). Dalam praktiknya, seorang pendidik yang ideal adalah ia yang mampu mengintegrasikan ketiga peran ini dalam dirinya, beralih dari satu peran ke peran lainnya sesuai dengan kebutuhan dan tingkat perkembangan peserta didiknya. Revitalisasi paradigma trikotomis ini dalam sistem pendidikan modern menjadi sebuah urgensi untuk menjawab tantangan zaman dan mengembalikan pendidikan pada fitrahnya: sebagai sebuah proses suci untuk memanusiakan manusia dan mendekatkannya kepada Sang Pencipta.

Model Pendidikan Transformatif: Mengintegrasikan Ilmu dan Iman

Wacana pendidikan kontemporer berada di persimpangan jalan yang krusial, berhadapan dengan krisis fragmentasi pengetahuan dan dislokasi spiritual yang diakibatkan oleh hegemoni paradigma positivistik-sekuler. Dalam kerangka ini, pendidikan seringkali tereduksi menjadi proses transmisi instrumental, sebuah "konsep perbankan" (*banking concept of education*) di mana peserta didik diposisikan sebagai wadah pasif untuk diisi dengan informasi yang terpisah dari nilai dan makna²³⁸⁷. Sebagai antitesis terhadap model demikian, diskursus pendidikan Islam menawarkan sebuah paradigma alternatif yang bersifat transformatif. Pendidikan transformatif, sebagaimana dirumuskan oleh Mezirow, melampaui akuisisi informasi; ia merupakan sebuah proses yang secara

fundamental mengubah kerangka acuan (frames of reference) asumsi, keyakinan, dan cara pandang yang membentuk tindakan, perasaan, dan pemikiran individu²³⁸⁸. Dalam kosmologi Islam, transformasi ini memiliki makna eskatologis dan eksistensial, yakni sebuah eksodus dari kegelapan (*zhulumaat*) kebodohan spiritual dan intelektual menuju cahaya (*nuur*) ilmu, kesadaran, dan hikmah, sebagaimana diisyaratkan dalam firman-Nya²³⁸⁹.

Secara fundamental, model ini menolak dikotomi Cartesian yang menjadi fondasi sekularisasi ilmu pengetahuan, sebuah pemisahan tegas antara *res cogitans* (dunia pemikiran/iman) dan *res extensa* (dunia material/sains). Pemisahan ini telah melahirkan krisis epistemologis yang memandang alam semesta sebagai entitas mekanistik yang mati, tanpa tujuan (*telos*) dan jejak Sang Pencipta. Pendidikan Islam transformatif, sebaliknya, dibangun di atas fondasi integrasi ayat-ayat *qawliyyah* (wahyu yang tertulis dalam Al-Quran) dan ayat-ayat *kawniyyah* (fenomena alam semesta sebagai tanda-tanda kebesaran Tuhan). Keduanya dipandang sebagai dua 'buku' yang berasal dari sumber tunggal, yaitu Tuhan (Al-Haqq), yang saling mengonfirmasi dan menjelaskan satu sama lain. Mempelajari hukum-hukum termodinamika atau kompleksitas ekosistem, dalam paradigma ini, bukan sekadar latihan intelektual objektif, melainkan sebuah aktivitas spiritual yang mendalam. Ia menjadi sebetulnya zikir intelektual (*fikr*), sebuah kontemplasi yang membawa pada pengagungan terhadap presisi (*itqan*) dan keindahan ciptaan-Nya, sebagaimana ditegaskan dalam Al-Quran: "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang

terdapat tanda-tanda bagi orang yang berakal (*ulil albab*)²³⁹⁰. Dengan demikian, integrasi ini bukanlah upaya "islamisasi" yang bersifat artifisial dengan menempelkan ayat pada temuan sains, melainkan sebuah restorasi pandangan dunia tauhidik yang melihat realitas secara holistik dan bertingkat (*maratib al-wujud*)²³⁹¹.

Sinergi peran pendidik menjadi kunci operasionalisasi model ini. Peran ini tidak monolitik, melainkan terartikulasi dalam tiga fungsi komplementer: *mu'allim*, *murabbi*, dan *mursyid*. Sebagai seorang *mu'allim* (*teacher*), pendidik bertanggung jawab atas penyampaian ilmu (*ta'lim*) yang akurat dan penguasaan kompetensi kognitif. Namun, perannya tidak berhenti di situ. Sebagai seorang *murabbi* (*nurturer*), ia bertanggung jawab atas proses *tarbiyah* pengembangan karakter, penanaman etika, dan pembentukan adab. Konsep *adab* di sini, sebagaimana diuraikan secara mendalam oleh Syed Naquib al-Attas, bukanlah sekadar sopan santun, melainkan pengakuan dan penempatan segala sesuatu pada tempatnya yang benar, yang bersumber dari ilmu yang diterangi oleh hikmah²³⁹². Tanpa *tarbiyah*, seorang ilmuwan bisa menjadi teknokrat yang brilian namun nihil nurani. Puncak dari peran pendidik adalah sebagai seorang *mursyid* (*spiritual guide*), yang memfasilitasi proses *tazkiyah al-nafs* (penyucian jiwa) dan membimbing peserta didik dalam perjalanan spiritualnya menuju *ma'rifatullah* (mengenal Allah). *Mursyid* bekerja pada level kesadaran terdalam, membantu individu mengatasi "belenggu disorientasi" (*disorienting dilemma*) dalam hidupnya dan menemukan makna eksistensialnya²³⁹³. Sinergi ketiga peran inilah

yang memastikan bahwa pendidikan tidak hanya mencerdaskan akal, tetapi juga menghaluskan budi dan menyucikan ruh.

Implikasi pedagogis dari model ini menuntut sebuah revolusi kurikulum dan metodologi. Kurikulum tidak lagi bersifat fragmentaris dan tersekat dalam disiplin-disiplin ilmu yang kaku, melainkan harus dirancang secara terpadu (*integrated curriculum*) yang secara eksplisit menunjukkan keterkaitan antara berbagai bidang ilmu dengan prinsip-prinsip universal wahyu. Mempelajari sejarah peradaban, misalnya, bukan sekadar menghafal tanggal dan peristiwa, melainkan sebuah upaya untuk menemukan *sunnatullah* pola-pola dan hukum-hukum Tuhan yang berlaku dalam dinamika sosial sehingga dapat menjadi *ibrah* (pelajaran berharga) untuk membangun masa depan²³⁹⁴. Metodologi pembelajarannya pun harus bersifat dialogis, reflektif, dan kontemplatif, mendorong pemikiran kritis dan pengalaman spiritual langsung, bukan sekadar indoktrinasi. Tujuan akhirnya bukanlah untuk mencetak seorang profesional yang kompeten semata, melainkan untuk membentuk *insan kamil* pribadi paripurna yang mengaktualisasikan potensinya secara penuh sebagai hamba Tuhan (*'abdullah*) dan khalifah-Nya di muka bumi (*khalifah fil ardh*). Sosok *insan kamil* ini adalah manifestasi dari harmoni antara keunggulan intelektual, kematangan emosional, keluhuran akhlak, dan kedalaman spiritual, yang mampu menjawab kompleksitas zaman dengan bekal ilmu dan iman yang kokoh²³⁹⁵.

Sebagai kesimpulan, model pendidikan transformatif yang berlandaskan integrasi ilmu dan iman menawarkan sebuah visi

pendidikan yang utuh dan membebaskan. Ia menantang paradigma pendidikan modern yang serba instrumental dan sekuler dengan mengembalikan pendidikan pada fitrahnya: sebagai sarana untuk mengenal diri, mengenal alam semesta, dan pada puncaknya, mengenal Sang Pencipta. Dengan mensinergikan peran *mu'allim*, *murabbi*, dan *mursyid*, model ini tidak hanya bertujuan untuk mentransfer pengetahuan, tetapi untuk mentransformasi kesadaran. Ia adalah sebuah imperatif epistemologis dan pedagogis untuk melahirkan generasi yang tidak hanya memiliki kecerdasan intelektual (*intellectual quotient*), tetapi juga kecerdasan emosional (*emotional quotient*) dan spiritual (*spiritual quotient*) yang tinggi, siap membangun peradaban yang berkeadilan, beradab, dan tercerahkan oleh cahaya Ilahi.

Krisis Spiritualitas Pendidik

Diskursus mengenai krisis pendidikan modern telah menjadi arena perdebatan intelektual yang tak kunjung usai. Di tengah kemajuan pesat dalam teknologi pembelajaran, inovasi kurikulum, dan standardisasi global, sebuah paradoks fundamental mengemuka: semakin canggih instrumen pendidikan yang kita kembangkan, semakin terasa adanya kekosongan makna dan tujuan yang hakiki²³⁹⁶. Sistem pendidikan kontemporer, yang sebagian besar berakar pada paradigma positivistik-teknokratis, cenderung memprioritaskan kompetensi terukur, keterampilan pasar, dan kecerdasan kognitif, seraya secara sistematis meminggirkan dimensi afektif, etis, dan spiritual dari eksistensi manusia²³⁹⁷.

Analisis yang lebih mendalam menunjukkan bahwa kegagalan sistemik ini bukanlah sekadar isu teknis atau metodologis. Ia berakar pada krisis yang lebih fundamental dan sering kali terabaikan: krisis spiritualitas sang pendidik.

Pendidikan modern, dalam banyak manifestasinya, beroperasi di bawah hegemoni rasionalitas instrumental. Dalam paradigma ini, kesuksesan diukur melalui metrik kuantitatif seperti skor ujian, peringkat universitas, dan daya serap lulusan di pasar kerja. Pengetahuan direduksi menjadi informasi yang dapat ditransfer, dan proses belajar mengajar diperlakukan layaknya sebuah lini perakitan industrial, di mana siswa adalah "bahan mentah" yang harus diproses sesuai standar yang telah ditentukan²³⁹⁸. Guru, dalam kerangka ini, terdegradasi perannya menjadi seorang teknisi atau fasilitator yang tugasnya adalah mengimplementasikan kurikulum yang telah dirancang secara terpusat. Filsuf pendidikan Ivan Illich, dalam kritiknya yang tajam, menyebut institusi sekolah modern sebagai agen yang justru mematikan hasrat belajar otentik dan menggantinya dengan kepatuhan pada prosedur²³⁹⁹. Konsekuensi dari paradigma ini sangat mendalam: terjadi fragmentasi ilmu pengetahuan dari nilai, pemisahan akal (*intellectus*) dari jiwa (*anima*), dan alienasi peserta didik dari fitrah kemanusiaannya yang utuh. Pendidikan tidak lagi dipandang sebagai perjalanan penemuan jati diri, melainkan sebagai proses untuk memperoleh sertifikasi.

Dampak paling korosif dari paradigma teknokratis ini dirasakan dalam jiwa sang pendidik. Ketika profesi mengajar kehilangan

makna transendennya dan direduksi menjadi sekumpulan tugas administratif dan teknis, guru mengalami apa yang oleh Max Weber disebut sebagai *disenchantment* (ketercerabutan dari pesona magis/spiritual)²⁴⁰⁰. Mereka menjadi pekerja profesional yang terasing dari panggilan jiwanya. Proses mengajar yang seharusnya menjadi sebuah seni yang digerakkan oleh cinta (*mahabbah*) dan kebijaksanaan (*hikmah*), berubah menjadi pekerjaan yang memicu kelelahan emosional dan sinisme²⁴⁰¹. Krisis spiritualitas ini bukanlah mengenai afiliasi keagamaan formal semata, melainkan tentang hilangnya "mengapa" (landasan filosofis dan tujuan luhur) dalam praktik profesional mereka. Tanpa landasan spiritual yang kokoh sebuah kesadaran akan tujuan yang lebih tinggi dari sekadar transfer informasi seorang guru akan kesulitan untuk menginspirasi, membimbing, dan menyentuh hati nurani muridnya. Mereka mungkin berhasil menciptakan siswa yang cerdas secara akademis, tetapi gagal membentuk manusia yang berintegritas dan berjiwa besar.

Tradisi intelektual Islam menawarkan sebuah konsepsi pendidikan holistik yang dapat menjadi antitesis bagi paradigma yang reduksionis. Dalam kerangka ini, peran pendidik tidaklah tunggal, melainkan merupakan sebuah kesatuan dari tiga dimensi yang saling melengkapi: *mu'allim*, *murabbi*, dan *mursyid*. Peran sebagai *mu'allim* adalah fondasinya, yakni seorang ahli yang menguasai dan menyampaikan ilmu pengetahuan (*'ilm*) dengan presisi dan kejelasan. Tanggung jawab ini ditegaskan dalam wahyu pertama Al-Qur'an, "Bacalah!" (*Iqra'*), yang menandakan supremasi

ilmu dalam peradaban²⁴⁰². Namun, pendidikan tidak berhenti di sini. Ia harus naik ke level *tarbiyah* (pembinaan), di mana guru bertindak sebagai seorang *murabbi*. Seorang *murabbi* tidak hanya mengajar, tetapi juga mendidik, membina, dan menumbuhkembangkan potensi akal, fisik, dan akhlak peserta didik secara seimbang, laksana seorang petani yang merawat tanamannya dengan penuh kesabaran dan kasih sayang²⁴⁰³. Imam Al-Ghazali dalam magnum opusnya, *Ihya' Ulum al-Din*, menekankan bahwa tugas seorang pendidik setara dengan tugas para nabi, yaitu menyempurnakan akhlak manusia²⁴⁰⁴.

Puncak dari peran pendidik adalah sebagai seorang *mursyid*, yakni pembimbing spiritual. Seorang *mursyid* adalah ia yang, melalui kedalaman spiritualitas dan kesucian jiwanya sendiri, mampu membimbing ruh (jiwa) muridnya untuk mengenal dirinya dan Tuhannya. Peran ini menuntut seorang pendidik untuk terlebih dahulu menempuh jalan penyucian jiwa (*tazkiyatun nafs*). Ia tidak hanya menunjukkan jalan, tetapi telah berjalan di atasnya. Transformasi dari *mu'allim* menjadi *murabbi* dan *mursyid* inilah yang membedakan antara pendidikan yang sekadar mengisi otak dan pendidikan yang mencerahkan jiwa. Ini adalah pergeseran dari *education as instruction* menuju *education as transformation*.

Jika krisis pendidikan modern berakar pada krisis spiritualitas pendidik, maka solusinya harus dimulai dari dalam diri pendidik itu sendiri. Proses ini dalam tradisi Islam dikenal sebagai *Tazkiyatun Nafs*, atau penyucian jiwa. Konsep ini, yang berpusat pada firman Allah SWT, "Sungguh beruntunglah orang yang menyucikan jiwa itu,

dan sungguh merugilah orang yang mengotorinya"²⁴⁰⁵, harus menjadi imperatif pedagogis bagi setiap guru. *Tazkiyatun Nafs* bukanlah sebuah retreat mistis yang terpisah dari dunia, melainkan sebuah disiplin internal yang berkelanjutan yang terintegrasi dalam kehidupan profesional. Ia mencakup praktik-praktik seperti *muhasabah* (introspeksi diri), *muraqabah* (kesadaran penuh akan kehadiran Tuhan), dan yang terpenting, *ikhlas* (ketulusan niat). Ketulusan niat inilah yang menjadi penentu nilai sebuah amal, sebagaimana disabdakan oleh Nabi Muhammad SAW, "Sesungguhnya setiap amalan bergantung pada niatnya"²⁴⁰⁶. Seorang guru yang senantiasa berjuang membersihkan hatinya akan memancarkan energi positif, kebijaksanaan, dan keteladanan yang tidak dapat diajarkan melalui buku teks atau modul pelatihan manapun. Spiritualitas yang hidup inilah yang menjadi sumber otoritas moralnya, yang memungkinkan ia untuk benar-benar membentuk karakter dan membimbing jiwa.

Pada hakikatnya, krisis pendidikan modern adalah krisis spiritualitas pendidik. Upaya untuk memperbaiki sistem pendidikan tidak akan pernah tuntas jika hanya berfokus pada kurikulum, metode, atau fasilitas, tanpa menyentuh inti dari proses pendidikan itu sendiri: jiwa seorang guru. Dengan menghidupkan kembali spiritualitas sebagai landasan profesinya, seorang guru dapat melampaui perannya sebagai pengajar (*mu'allim*), untuk juga menjadi pembina karakter (*murabbi*) dan pembimbing jiwa (*mursyid*). Hanya dengan guru-guru yang memiliki kedalaman spiritual seperti inilah, pendidikan dapat benar-benar menjadi agen

transformasi yang tidak hanya mencerdaskan akal, tetapi juga mencerahkan hati, membimbing jiwa, dan pada akhirnya, melahirkan generasi yang mampu membangun peradaban yang berlandaskan ilmu, iman, dan kemanusiaan.

Integrasi Psikologi Islam dalam Sistem Pendidikan Nasional

Arah Pembaruan Psikologi Pendidikan Islam dalam Konteks Nasional

Psikologi pendidikan sebagai disiplin ilmu yang mapan telah memberikan kontribusi signifikan dalam memahami dan mengoptimalkan proses belajar-mengajar. Namun, dominasi paradigma psikologi Barat yang secara inheren tumbuh dari rahim filsafat Pencerahan membawa serta asumsi-asumsi ontologis dan epistemologis yang tidak selalu selaras dengan pandangan dunia Islam. Paradigma ini cenderung bersifat antroposentris, mereduksi realitas pada dimensi empiris-material, dan memandang manusia sebagai entitas yang terfragmentasi antara kognisi, afeksi, dan konasi, dengan seringkali mengabaikan dimensi spiritual (*rūḥ*) sebagai inti eksistensinya²⁴⁰⁷. Akibatnya, tujuan pendidikan yang dirumuskan seringkali terbatas pada pencapaian kompetensi duniawi, kesuksesan karier, dan adaptasi sosial, sementara tujuan transendental yakni pengenalan diri sebagai hamba (*abd*) dan khalifah (*khalīfatullāh fil-arḍ*) terpinggirkan²⁴⁰⁸. Di sinilah urgensi pembaruan Psikologi Pendidikan Islam menemukan momentumnya. Pembaruan ini bukanlah sebuah reaksi apologetik, melainkan sebuah inisiatif proaktif dan konstruktif untuk

membangun sebuah bangunan ilmu yang utuh, yang berakar pada wahyu ilahi dan tradisi intelektual Islam, namun tetap mampu berdialog secara kritis dengan temuan-temuan ilmu pengetahuan kontemporer.

Langkah awal dari setiap proyek pembaruan adalah melakukan dekonstruksi kritis terhadap fondasi epistemologis yang dominan. Psikologi pendidikan konvensional, baik dalam aliran behaviorisme (Skinner), kognitivisme (Piaget), maupun humanisme (Rogers, Maslow), secara implisit maupun eksplisit memisahkan antara yang sakral (*sacred*) dan yang profan (*profane*)²⁴⁰⁹. Manusia dalam perspektif ini adalah *homo economicus* atau *self-actualizing individual* yang tujuan akhirnya berpusat pada diri sendiri. Syed Muhammad Naquib al-Attas secara tajam mengkritik fenomena ini sebagai akibat dari proses sekularisasi ilmu pengetahuan, yang mencabut pengetahuan dari akar metafisikanya dan menghasilkan krisis makna yang mendalam²⁴¹⁰. Oleh karena itu, pembaruan PPI harus dimulai dari "de-westernisasi" dan "Islamisasi" ilmu pengetahuan, yang bukan berarti menolak semua temuan Barat, melainkan menempatkannya dalam sebuah kerangka hierarki realitas dan kebenaran yang dipandu oleh tauhid.

Rekonstruksi epistemologis ini berpusat pada penegasan kembali bahwa sumber ilmu tidak terbatas pada akal (*aql*) dan indra (*ḥiss*) semata, tetapi juga mencakup wahyu (*waḥy*) dan ilham atau intuisi spiritual (*ilhām/kashf*). Proses belajar (*ta'allum*) dalam perspektif ini bukan sekadar transfer informasi atau konstruksi pengetahuan kognitif, melainkan sebuah perjalanan spiritual untuk

mengenali tanda-tanda (*āyāt*) Allah SWT di alam semesta (*āfāq*) dan di dalam diri sendiri (*anfus*). Tujuan pendidikan pun bergeser dari sekadar *knowing* (mengetahui) menjadi *being* (menjadi), yakni proses transformasi diri secara holistik untuk mencapai derajat insan kamil (manusia paripurna) yang merefleksikan sifat-sifat ketuhanan dalam kapasitasnya sebagai makhluk²⁴¹¹.

Jika dekonstruksi adalah langkah awal, maka peneguhan tauhid adalah fondasi utama bagi bangunan baru PPI. Tauhid, yang seringkali disederhanakan sebagai monoteisme, sesungguhnya adalah sebuah pandangan dunia (*worldview*) yang komprehensif dan integratif. Ia menegaskan kesatuan Pencipta, kesatuan ciptaan, kesatuan kebenaran, dan kesatuan tujuan hidup²⁴¹². Dalam konteks psikologi pendidikan, tauhid berfungsi sebagai poros sentral yang menyatukan kembali apa yang telah dipisahkan oleh paradigma sekuler:

1. Integrasi Dimensi Manusia: Manusia dipandang sebagai kesatuan holistik dari jasad, akal (*aql*), kalbu (*qalb*), nafsu (*nafs*), dan roh (*rūḥ*). Proses pendidikan harus menyentuh dan mengembangkan seluruh dimensi ini secara seimbang. Stimulasi kognitif harus diiringi dengan penyucian hati (*tazkiyat al-nafs*), dan pengembangan keterampilan fisik harus dilandasi oleh kesadaran spiritual²⁴¹³.
2. Integrasi Ilmu Pengetahuan: Tauhid menolak dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum. Mempelajari fisika adalah cara memahami *sunnatullāh* di alam materi, mempelajari biologi adalah cara mengagumi kebesaran ciptaan-Nya, dan

mempelajari ilmu sosial adalah cara memahami dinamika umat manusia sebagai bagian dari rencana ilahi. Semuanya, jika dilandasi niat yang benar, menjadi ibadah²⁴¹⁴.

3. Integrasi Tujuan Pendidikan: Tujuan akhir pendidikan bukanlah kesuksesan material, melainkan ridha Allah SWT (*mardhatillāh*). Kesuksesan di dunia adalah konsekuensi, bukan tujuan utama. Visi ini mengubah secara fundamental konsep motivasi, dari yang bersifat ekstrinsik (hadiah/hukuman) atau intrinsik (kepuasan diri) menjadi motivasi transendental, yakni *iḥsān* berbuat yang terbaik karena merasa selalu dalam pengawasan Allah²⁴¹⁵.

Dengan berlandaskan pada tauhid, berbagai konsep kunci dalam psikologi pendidikan memerlukan redefinisi dan pengayaan makna:

- Fitrah sebagai Potensi Dasar: Alih-alih konsep *tabula rasa* (John Locke) atau determinisme biologis, Islam menawarkan konsep *fiṭrah*, yakni potensi dasar manusia untuk mengakui Tuhan, mencintai kebenaran, dan cenderung pada kebaikan²⁴¹⁶. Pendidikan, dalam hal ini, bukanlah proses mengisi bejana kosong, melainkan proses merawat, menumbuhkan, dan menjaga agar fitrah ini tidak terdistorsi oleh lingkungan yang negatif. Al-Qur'an menegaskan, "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (tetaplah atas) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu." [Q.S. Ar-Rum: 30].

- Motivasi Berbasis *Niyyah* dan *Ikhhlās*: Teori motivasi Barat berpusat pada *needs* (kebutuhan) dan *drives* (dorongan). PPI menempatkan *niyyah* (niat) sebagai titik awal dan penentu nilai setiap aktivitas belajar. Motivasi tertinggi adalah *ikhhlās*, yakni kemurnian niat yang hanya ditujukan kepada Allah. Konsep ini melampaui dikotomi motivasi intrinsik dan ekstrinsik, karena bahkan dorongan eksternal (seperti janji surga) dapat diinternalisasi menjadi dorongan spiritual yang tulus²⁴¹⁷. Sebagaimana sabda Nabi Muhammad SAW, "Sesungguhnya setiap amalan bergantung pada niatnya." [Hadis Riwayat Bukhari dan Muslim].
- Pembelajaran sebagai *Tafakkur*, *Tadabbur*, dan *Ta'aqqul*: Proses kognitif tidak berhenti pada pemrosesan informasi. PPI menekankan level pemahaman yang lebih dalam. *Tafakkur* adalah proses berpikir reflektif terhadap ciptaan untuk menemukan hikmah di baliknya. *Tadabbur* adalah perenungan mendalam terhadap wahyu untuk menangkap pesan-pesan ilahi. Sementara *ta'aqqul* adalah penggunaan akal secara optimal untuk memahami kebenaran dan mengikatkan diri padanya. Ini adalah proses belajar yang melahirkan bukan hanya ilmu, tetapi juga iman dan kebijaksanaan (*hikmah*), sebagaimana ciri khas *Ulul Albab* yang digambarkan dalam Al-Qur'an [Q.S. Ali 'Imran: 190-191].

Dalam konteks keindonesiaan, pembaruan PPI memiliki relevansi strategis yang sangat tinggi. Falsafah negara, Pancasila, dengan sila pertamanya "Ketuhanan Yang Maha Esa", menyediakan

landasan konstitusional dan filosofis yang kokoh bagi integrasi nilai-nilai spiritual dalam pendidikan nasional. Pembaruan PPI dapat menjadi instrumen operasional untuk menerjemahkan sila pertama ini ke dalam kurikulum, metodologi pembelajaran, dan sistem evaluasi.

Arah pembaruan ini dapat diwujudkan melalui beberapa langkah konkret:

1. Pengembangan Kurikulum Integratif: Merancang kurikulum yang tidak lagi memisahkan mata pelajaran agama dari sains dan sosial, melainkan mengintegrasikannya secara tematik di bawah payung pandangan dunia tauhid. Misalnya, pelajaran biologi tentang ekosistem dihubungkan dengan konsep manusia sebagai khalifah yang bertugas menjaga keseimbangan alam.
2. Transformasi Peran Guru: Guru (*murabbī*) tidak hanya berperan sebagai fasilitator atau transferor pengetahuan, tetapi juga sebagai teladan (*uswah ḥasanah*) yang mendidik dengan karakter dan ketulusan. Diperlukan program pengembangan profesional berkelanjutan bagi para guru untuk membekali mereka dengan wawasan dan keterampilan PPI.
3. Inovasi Metodologi Pembelajaran: Mengembangkan dan menerapkan metode-metode yang merangsang *tafakkur* dan *tadabbur*, seperti pembelajaran berbasis proyek-kemaslahatan, dialog reflektif, dan pembelajaran kontekstual yang menghubungkan teori di kelas dengan realitas sebagai manifestasi *āyatullāh*.

4. Sistem Evaluasi Holistik: Merancang sistem asesmen yang tidak hanya mengukur penguasaan kognitif (aspek *'aql*), tetapi juga perkembangan karakter, kecerdasan spiritual, dan kematangan emosional (aspek *qalb* dan *nafs*).

Pembaruan Psikologi Pendidikan Islam dalam konteks nasional bukanlah sekadar wacana akademis, melainkan sebuah proyek peradaban yang mendesak. Ia menawarkan jalan keluar dari krisis pendidikan modern yang cenderung menghasilkan manusia-manusia cerdas secara teknis namun kering secara spiritual. Dengan melakukan dekonstruksi kritis terhadap paradigma sekuler, membangun kembali di atas fondasi tauhid yang kokoh, dan merekonseptualisasi konstruk-konstruk psikologis kunci, PPI dapat menjadi tulang punggung bagi sistem pendidikan nasional yang mampu melahirkan generasi *Ulul Albab*. Generasi inilah yang diharapkan tidak hanya mampu bersaing di panggung global, tetapi juga menjadi rahmat bagi semesta alam (*rahmatan lil-'ālamīn*), dengan kesadaran penuh akan identitas dan tujuan penciptaannya. Ini adalah sebuah perjalanan panjang yang menuntut kolaborasi sinergis antara para pemikir, praktisi pendidikan, dan pemangku kebijakan untuk mewujudkan visi besar pendidikan Indonesia yang berkemajuan dan berkeadaban.

Tantangan dan Peluang Pengembangan Psikologi Pendidikan Islam

Wacana pendidikan modern, secara inheren, berada pada persimpangan jalan yang krusial. Di satu sisi, ia telah mencapai

kemajuan pesat dalam metodologi pengajaran dan pemanfaatan teknologi untuk transfer pengetahuan kognitif. Namun, di sisi lain, ia sering kali dituding mengalami kekosongan spiritual dan etis. Paradigma dominan yang menopangnya, yang lahir dari rahim Pencerahan Eropa, cenderung memisahkan secara tegas antara fakta dan nilai, antara yang empiris dan yang transenden. Akibatnya, pendidikan sering kali direduksi menjadi alat untuk memenuhi tuntutan pasar kerja, dengan mengesampingkan pembentukan karakter dan pemaknaan eksistensial peserta didik. Dalam konteks inilah, seruan untuk merevitalisasi dan melembagakan Psikologi Pendidikan Islam (PPI) mengemuka sebagai sebuah agenda intelektual dan peradaban yang mendesak. PPI tidak diposisikan sebagai antitesis total terhadap psikologi modern, melainkan sebagai upaya sintesis kreatif yang bertujuan mengintegrasikan kembali dimensi spiritual-ilahiah ke dalam pemahaman tentang jiwa manusia dan proses belajar-mengajar. Tulisan ini bertujuan untuk memetakan secara komprehensif tantangan-tantangan fundamental serta peluang-peluang strategis yang menyertai upaya pelebagaan PPI dalam lanskap akademik dan pendidikan nasional.

Tantangan paling fundamental dalam pengembangan PPI bersifat epistemologis, yakni konfrontasi dengan dominasi paradigma psikologi Barat yang berakar kuat pada filsafat positivisme dan sekularisme²⁴¹⁸. Paradigma ini, yang memandang realitas hanya sebatas apa yang dapat diobservasi dan diukur secara empiris, melahirkan konsepsi manusia yang tereduksi. Konsep-

konsep psikologis sentral seperti motivasi, kecerdasan, dan kesehatan mental dianalisis melalui lensa neurobiologis, behavioristik, atau kognitif semata, seraya menafikan eksistensi dimensi metafisik manusia. Pandangan dunia (worldview) ini secara diametral bertentangan dengan konsepsi Islam tentang manusia sebagai makhluk teomorfik yang memiliki dimensi jasmani (fisik) dan ruhani (spiritual). Akibatnya, konsep-konsep kunci dalam psikologi Islam seperti *qalb* (pusat kognisi spiritual dan emosi), *ruh* (esensi kehidupan ilahiah), *nafs* (ego atau diri), dan *fitrah* (disposisi primordial untuk mengakui Tuhan) menjadi sulit untuk dioperasionalkan dalam kerangka kerja psikologi konvensional dan sering kali dianggap tidak ilmiah²⁴¹⁹. Firman Allah SWT dalam Al-Qur'an tentang penciptaan manusia yang sempurna dan peniupan ruh ilahi menggarisbawahi realitas dualitas ini yang tidak dapat dipisahkan²⁴²⁰.

Hegemoni epistemologis ini berimplikasi langsung pada tantangan institusional dan praktis. Ekosistem akademik global dan nasional saat ini masih didominasi oleh jurnal-jurnal, forum-forum ilmiah, dan badan-badan pendanaan riset yang beroperasi di bawah payung paradigma Barat. Hal ini menyebabkan riset dan diskursus tentang PPI menjadi terpinggirkan, sulit menembus publikasi bereputasi tinggi, dan kurang mendapatkan legitimasi di kalangan akademisi arus utama²⁴²¹. Lebih lanjut, di tingkat implementasi, para pendidik dan praktisi psikologi yang telah terdidik dan terlatih dalam metodologi konvensional kerap menunjukkan resistensi, baik secara sadar maupun tidak sadar. Pergeseran menuju PPI menuntut

lebih dari sekadar penambahan kutipan ayat atau hadis dalam materi ajar; ia menuntut sebuah dekonstruksi dan rekonstruksi paradigma secara fundamental, sebuah proses yang tidak mudah dan membutuhkan kesadaran intelektual yang mendalam²⁴²².

Meskipun dihadapkan pada tantangan yang berat, prospek pengembangan PPI terbuka lebar, didorong oleh sejumlah faktor krusial. Pertama, terdapat kebutuhan sosial dan nasional yang sangat mendesak akan model pendidikan karakter yang efektif. Fenomena degradasi moral, krisis identitas di kalangan generasi muda, dan maraknya patologi sosial seperti korupsi dan kekerasan merupakan bukti kegagalan sistem pendidikan yang terlalu berorientasi pada kecerdasan kognitif-instrumental. PPI menawarkan sebuah kerangka kerja yang solid dan komprehensif untuk pembentukan *akhlaq al-karimah* (akhlak mulia). Tujuan akhir pendidikan dalam perspektif Islam bukanlah sekadar mencetak tenaga kerja yang kompeten, melainkan membentuk manusia yang jiwanya tersucikan (*tazkiyatun nafs*) dan seluruh aktivitas hidupnya berorientasi pada pengabdian tulus kepada Sang Pencipta²⁴²³.

Kedua, Islam memiliki repositori intelektual yang luar biasa kaya dan mendalam mengenai jiwa, perkembangan manusia, dan metodologi pendidikan. Warisan ini merupakan modal epistemologis yang tak ternilai untuk membangun teori-teori PPI yang otentik dan kokoh. Karya monumental Al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din*, misalnya, menyajikan analisis psikologis yang sangat canggih tentang struktur jiwa, penyakit-penyakit hati, dan terapi spiritualnya, yang relevansinya tetap terasa hingga kini²⁴²⁴.

Demikian pula, Ibn Khaldun dalam *Muqaddimah*-nya telah meletakkan dasar-dasar sosiologi pendidikan dengan mengupas tuntas pengaruh lingkungan sosial-budaya terhadap proses belajar dan pembentukan kebiasaan berpikir²⁴²⁵. Menggali kembali dan mengkontekstualisasikan khazanah ini adalah langkah strategis untuk membebaskan diri dari ketergantungan pada teori-teori impor.

Ketiga, pada aras global, sedang terjadi pergeseran paradigmatis menuju pengakuan terhadap psikologi indigenos (pribumi) dan pendekatan berbasis spiritualitas atau agama. Semakin banyak akademisi mengakui bahwa klaim universalisme psikologi Barat sesungguhnya bersifat etnosentris dan tidak mampu menangkap kekayaan pengalaman manusia dalam beragam budaya dan tradisi spiritual²⁴²⁶. Gerakan ini, yang sering disebut sebagai bagian dari upaya dekolonisasi ilmu pengetahuan, memberikan momentum yang sangat baik bagi PPI untuk tampil di panggung global. PPI dapat berkontribusi secara signifikan dengan menawarkan perspektif uniknya tentang hakikat manusia, tujuan hidup, dan jalan menuju kesejahteraan holistik, tidak hanya untuk komunitas Muslim, tetapi juga untuk kemanusiaan secara keseluruhan²⁴²⁷.

Pengembangan Psikologi Pendidikan Islam berada dalam sebuah dialektika yang dinamis antara tantangan-tantangan yang mengakar dan peluang-peluang yang menjanjikan. Tantangan utamanya terletak pada ranah epistemologis, yaitu membongkar hegemoni positivisme-sekuler yang telah lama mencengkeram ilmu-ilmu sosial, serta membangun infrastruktur kelembagaan yang kuat

untuk menopang pertumbuhannya. Namun, peluang yang ada tidak kalah besarnya. Kebutuhan nyata akan pendidikan karakter, kekayaan tradisi intelektual Islam, dan tren global yang mendukung keragaman epistemologis menjadi angin segar bagi para penggiat PPI. Oleh karena itu, upaya untuk merumuskan, melembagakan, dan mengimplementasikan PPI bukanlah sebuah pilihan, melainkan sebuah imperatif intelektual dan peradaban. Langkah ke depan menuntut kerja kolaboratif yang sinergis antara para ulama, filsuf, psikolog, dan pendidik untuk membangun sebuah bangunan ilmu yang tidak hanya kokoh secara teoretis, tetapi juga transformatif secara praktis, demi terwujudnya generasi yang unggul secara intelektual, matang secara emosional, dan mulia secara spiritual.

Visi dan Misi Integrasi Ilmu Psikologi Islam dalam Pendidikan

Paradigma pendidikan modern, yang sebagian besar diwarisi dari tradisi Pencerahan Barat, seringkali beroperasi dalam kerangka yang memisahkan antara yang sakral dan yang profan. Konsekuensinya adalah lahirnya individu-individu yang mungkin unggul secara teknis dan intelektual, namun mengalami kekosongan spiritual dan keterasingan eksistensial. Fragmentasi pengetahuan dan pengabaian terhadap dimensi transendental manusia telah menghasilkan sebuah sistem yang lebih berorientasi pada pemenuhan tuntutan pasar daripada pembentukan karakter dan pemaknaan hidup. Menghadapi tantangan ini, wacana integrasi ilmu, khususnya antara Psikologi dan ajaran Islam, muncul sebagai sebuah imperatif intelektual dan peradaban. Tulisan ini bertujuan

untuk mengelaborasi visi ontologis, misi epistemologis, serta konsep pembaruan kurikulum dan metodologi yang ditawarkan oleh Psikologi Pendidikan Islam (PPI) sebagai fondasi bagi arsitektur pendidikan yang lebih holistik dan transformatif.

Visi utama dari integrasi Psikologi Pendidikan Islam adalah untuk merealisasikan tujuan fundamental pendidikan dalam Islam itu sendiri, yaitu membentuk *Insan Kamil*. Konsep ini, yang secara mendalam dieksplorasi dalam tradisi sufistik, merujuk pada individu yang telah berhasil mengaktualisasikan seluruh potensinya secara seimbang: intelektual (*fikr*), emosional (*qalb*), spiritual (*ruh*), dan jasmaniah (*jism*)²⁴²⁸. Aktualisasi ini terjadi dalam rangka menjalankan peran ganda manusia sebagai hamba Allah (*'abdullah*) yang tunduk secara total kepada Sang Pencipta, dan sebagai khalifah di muka bumi (*khalifatullah fil ardh*) yang bertanggung jawab untuk mengelola dan memakmurkan alam semesta²⁴²⁹. Visi ini secara radikal melampaui sekadar pencapaian akademis atau kesuksesan material yang menjadi tolok ukur dominan dalam pendidikan sekuler. Pendidikan yang dijiwai oleh PPI bercita-cita melahirkan lulusan yang tidak hanya cerdas, tetapi juga memiliki kecerdasan spiritual (*spiritual intelligence*) untuk memahami hakikat eksistensinya, kecerdasan emosional (*emotional intelligence*) untuk berempati dan membangun hubungan sosial yang sehat berdasarkan prinsip keadilan dan kasih sayang (*rahmah*), serta kompetensi intelektual dan teknis untuk memberikan kontribusi positif bagi peradaban.

Untuk mencapai visi luhur tersebut, diperlukan serangkaian misi strategis yang bersifat epistemologis dan praksis. Misi yang paling fundamental adalah melakukan Islamisasi ilmu pengetahuan, khususnya dalam bidang psikologi. Proses ini, sebagaimana digagas oleh para pemikir Muslim kontemporer, bukanlah sekadar "ayatisasi" atau menempelkan dalil pada teori psikologi Barat yang ada²⁴³⁰. Sebaliknya, ia merupakan sebuah upaya dekonstruksi dan rekonstruksi kritis terhadap asumsi-asumsi dasar (misalnya, materialisme, determinisme, dan reduksionisme) yang mendasari psikologi modern dari lensa pandangan dunia tauhid. Ini berarti mengevaluasi kembali teori-teori tentang motivasi, belajar, memori, kepribadian, dan perkembangan anak, kemudian membangun ulang konsep-konsep tersebut berdasarkan fondasi Al-Qur'an dan As-Sunnah.

Misi selanjutnya adalah pengembangan teori dan model psikologi yang otentik. Para cendekiawan Muslim perlu merumuskan teori-teori yang berangkat dari konsep-konsep antroposentris Islam seperti *fitrah* (potensi primordial manusia untuk mengenal Tuhan), *nafs* (jiwa dengan berbagai tingkatannya: *ammarah*, *lawwamah*, *muthma'innah*), *'aql* (intelektual intuitif, bukan sekadar rasio), dan *qalb* (hati sebagai organ persepsi spiritual dan pusat kepribadian)²⁴³¹. Misi terakhir adalah implementasi praktis dalam bentuk pengembangan instrumen asesmen yang tidak bias budaya dan selaras dengan nilai Islam, modul pelatihan bagi pendidik, metode konseling profetik, dan teknik pembelajaran yang relevan dengan konteks sosio-kultural masyarakat Muslim.

Realisasi visi dan misi PPI menuntut adanya pembaruan yang konkret pada dua pilar utama pendidikan: kurikulum dan metodologi. Pembaruan kurikulum harus bergerak dari pendekatan yang fragmentaris dan berpusat pada mata pelajaran (*subject-centered*) menuju kurikulum yang holistik-integratif. Integrasi di sini bermakna bahwa nilai-nilai, etika, dan prinsip-prinsip Islam tidak hanya diajarkan sebagai satu mata pelajaran agama yang terisolasi, melainkan meresap dan menjadi jiwa (*spirit*) bagi seluruh disiplin ilmu. Misalnya, pelajaran biologi tidak hanya menjelaskan mekanisme evolusi atau replikasi DNA, tetapi juga mengarahkan siswa untuk merenungkan kebesaran, keteraturan, dan keindahan ciptaan Allah (*tadabbur* atas *ayat-ayat kauniyah*) sebagai manifestasi sifat-sifat-Nya²⁴³². Pelajaran sejarah tidak hanya menjadi hafalan kronologi tanggal dan peristiwa, tetapi menjadi medium untuk mengambil pelajaran dan hikmah (*'ibrah*) dari kisah-kisah umat terdahulu sebagaimana digambarkan secara arketipal dalam Al-Qur'an²⁴³³. Arsitektur kurikulum semacam ini bertujuan untuk membangun kesadaran tauhid dalam diri siswa, di mana semua ilmu pada hakikatnya adalah sakral dan berhulu pada sumber yang satu, yakni Allah SWT, Sang Sumber segala pengetahuan (*Al-'Alim*)²⁴³⁴.

Sejalan dengan pembaruan kurikulum, pembaruan metodologi pembelajaran juga menjadi sebuah imperatif. Metodologi harus bergeser dari model transmisi pengetahuan yang pasif, di mana guru sebagai satu-satunya sumber otoritatif dan siswa sebagai penerima pasif, menuju pendekatan yang aktif, partisipatoris, dan

transformatif. Al-Qur'an sendiri secara konsisten mendorong metode belajar yang melampaui memorisasi buta, seperti *tafakkur* (berpikir kritis dan mendalam), *tadzakkur* (mengingat dan menyadari kembali pengetahuan fitrah), dan *tadabbur* (merenungkan dan menginternalisasi makna hingga menyentuh *qalb*)²⁴³⁵. Oleh karena itu, metodologi pembelajaran harus menekankan pada dialog Sokratik, studi kasus, pembelajaran berbasis masalah (*problem-based learning*), dan pembelajaran eksperiensial yang mendorong siswa untuk berpikir, merefleksi, dan menghubungkan pengetahuan teoritis dengan realitas kehidupannya serta tanggung jawab sosialnya.

Dalam konteks ini, peran guru (*murabbi*) mengalami transformasi yang fundamental. Guru bukan lagi sekadar instruktur (*mu'allim*) yang mentransfer informasi, tetapi juga seorang pendidik karakter (*mu'addib*) yang menanamkan *adab* (tata krama, etika, dan penghormatan terhadap ilmu)²⁴³⁶. Lebih dari itu, ia adalah seorang pembimbing spiritual yang menjadi teladan hidup (*uswah hasanah*) bagi para siswanya, merefleksikan akhlak mulia sebagaimana dicontohkan oleh Nabi Muhammad SAW²⁴³⁷. Interaksi antara guru dan siswa tidak lagi bersifat hierarkis-mekanistik, melainkan dialogis-transformatif, di mana proses pendidikan menjadi perjalanan bersama dalam menemukan kebenaran dan mendekatkan diri kepada Sang Pencipta.

Integrasi Psikologi Islam dalam pendidikan bukanlah sebuah proyek nostalgia untuk kembali ke masa lalu, melainkan sebuah agenda intelektual yang futuristik dan relevan untuk menjawab

krisis pendidikan modern. Dengan visi pembentukan *Insan Kamil* dan misi epistemologis untuk merekonstruksi ilmu pengetahuan di atas fondasi tauhid, PPI menawarkan sebuah kerangka kerja yang komprehensif. Implementasinya melalui pembaruan kurikulum yang holistik-integratif dan metodologi pembelajaran yang transformatif menjadi kunci untuk menggeser paradigma pendidikan dari sekadar pencetakan tenaga kerja menjadi "pabrik" pembentukan manusia seutuhnya. Pada akhirnya, cita-cita tertinggi dari model pendidikan ini adalah untuk melahirkan sebuah generasi yang tidak hanya menguasai ilmu pengetahuan, tetapi juga memiliki kebijaksanaan (*hikmah*); generasi yang mampu menyelaraskan kecemerlangan intelektual dengan kedalaman spiritual untuk membangun peradaban yang adil, berbelas kasih, dan tercerahkan.

Revitalisasi Psikologi Pendidikan Islam: Proyeksi Epistemologis dan Pedagogis dalam Konteks Keindonesiaan

Diskursus pendidikan nasional kontemporer di Indonesia dihadapkan pada sebuah paradoks yang fundamental. Di satu sisi, terjadi akselerasi kuantitatif yang masif dalam aksesibilitas dan infrastruktur pendidikan. Namun, di sisi lain, mengemuka sebuah krisis makna yang mendalam, yang termanifestasi dalam degradasi karakter, komodifikasi ilmu pengetahuan, dan ketercerabutan peserta didik dari akar spiritual dan budayanya²⁴³⁸. Sistem pendidikan yang berorientasi pada standardisasi kompetensi kognitif dan keterampilan teknis semata telah secara tidak sadar mengampusti dimensi esensial kemanusiaan: dimensi spiritual (*ruhaniyyah*) dan moral (*akhlaqiyyah*). Dalam konteks ini, psikologi

pendidikan konvensional yang berakar pada tradisi positivisme-sekuler Barat, meskipun memberikan kontribusi instrumental, terbukti memiliki keterbatasan ontologis dalam memahami dan membina manusia secara utuh sebagai makhluk teomorfik yang eksistensinya terikat pada tujuan transendental²⁴³⁹. Oleh karena itu, seruan untuk melakukan pembaruan dan revitalisasi Psikologi Pendidikan Islam bukan sekadar respons reaktif, melainkan sebuah kebutuhan imperatif untuk merekonstruksi fondasi pendidikan nasional agar selaras dengan fitrah kemanusiaan dan visi peradaban bangsa.

Pembaruan Psikologi Pendidikan Islam harus beranjak dari sebuah fondasi epistemologis yang kokoh dan distingtif, yakni paradigma tauhid. Berbeda dengan psikologi modern yang sering kali terjebak dalam dualisme Cartesian (pemisahan tegas antara jiwa dan raga) atau reduksionisme materialistik (menganggap fenomena mental sebagai produk aktivitas neurokimia semata), paradigma tauhid memandang manusia sebagai sebuah totalitas yang integral (*jism*, *'aql*, *qalb*, dan *ruh*)²⁴⁴⁰. Keempat dimensi ini saling terhubung secara organik, dengan *qalb* (kalbu atau hati spiritual) sebagai pusat kesadaran, keimanan, dan kehendak. Sebagaimana disabdakan oleh Nabi Muhammad SAW, "Ketahuilah, di dalam jasad ada segumpal daging. Jika ia baik, baiklah seluruh jasad. Jika ia rusak, rusaklah seluruh jasad. Ketahuilah, ia adalah kalbu"²⁴⁴¹. Konsepsi ini secara radikal mengubah fokus pendidikan: dari sekadar pengasahan intelek (*'aql*) menjadi penyucian kalbu (*tazkiyat al-qalb*), karena dari kalbu yang tersucikanlah akan lahir

kebijaksanaan, empati, dan integritas moral yang otentik. Paradigma tauhid juga menuntut adanya integrasi ilmu pengetahuan secara fundamental. Dalam pandangan ini, tidak ada dikotomi antara 'ilmu agama' dan 'ilmu umum'. Seluruh jagat raya adalah manifestasi (tajalli) dari nama-nama dan sifat-sifat Tuhan, sehingga mempelajari fisika, biologi, atau sosiologi pada hakikatnya adalah membaca ayat-ayat-Nya yang terbentang di alam semesta (*ayat kauniyah*), sebagaimana kita membaca ayat-ayat-Nya yang tertulis dalam wahyu (*ayat qauliyah*)²⁴⁴². Dengan demikian, pembaruan Psikologi Pendidikan Islam menolak model "tempelan" di mana ayat Al-Quran atau Hadis sekadar ditambahkan pada teori psikologi Barat. Sebaliknya, ia menuntut sebuah rekonseptualisasi ilmu jiwa dan metode pembelajaran dari akar tauhid itu sendiri, di mana setiap teori, konsep, dan praktik pedagogis harus berorientasi pada pengenalan (*ma'rifah*) dan pengabdian kepada Sang Pencipta²⁴⁴³.

Upaya pembaruan ini tidak berjalan di ruang hampa. Ia dihadapkan pada tantangan epistemologis dan institusional yang signifikan. Secara epistemologis, hegemoni paradigma psikologi Barat dalam kurikulum perguruan tinggi, jurnal ilmiah, dan praktik profesional di Indonesia menciptakan resistensi yang kuat terhadap pengembangan alternatif yang berakar pada tradisi Islam²⁴⁴⁴. Terdapat pula tantangan internal berupa stagnasi ijtihad dan kecenderungan untuk sekadar mereplikasi pemikiran ulama klasik tanpa kontekstualisasi yang kritis dan kreatif. Secara institusional, masih minimnya pusat-pusat riset unggulan, alokasi dana yang

memadai, dan jejaring akademisi yang solid menjadi hambatan dalam memproduksi pengetahuan dan model-model Psikologi Pendidikan Islam yang teruji secara empiris dan relevan dengan zaman.

Namun demikian, peluang yang terbuka jauh lebih besar dan strategis. Pertama, terdapat kebutuhan sosial dan politik yang mendesak akan pendidikan karakter. Wacana nasional mengenai "Revolusi Mental" dan "Profil Pelajar Pancasila" menunjukkan adanya kesadaran kolektif akan kegagalan pendidikan yang hanya berfokus pada aspek kognitif. Psikologi Pendidikan Islam menawarkan kerangka kerja karakter yang paling otentik dan komprehensif bagi mayoritas bangsa Indonesia, yang berakar pada konsep *akhlaq al-karimah* dan keteladanan profetik²⁴⁴⁵. Kedua, Indonesia memiliki kekayaan warisan intelektual Islam Nusantara yang luar biasa, yang telah terbukti mampu menyintesis nilai-nilai Islam universal dengan kearifan lokal. Pemikiran para ulama Nusantara tentang pendidikan jiwa, seperti yang tecermin dalam karya-karya tasawuf dan kitab-kitab adab, merupakan sumber inspirasi yang belum sepenuhnya digali untuk membangun model-model pedagogis yang transformatif dan kultural-responsif²⁴⁴⁶.

Tujuan puncak (*ultimate goal*) dari Psikologi Pendidikan Islam adalah pembentukan *Insan Kamil* manusia paripurna yang merealisasikan potensi kemanusiaannya secara maksimal sebagai cermin sifat-sifat Ilahi dan sebagai khalifah-Nya di muka bumi²⁴⁴⁷. Visi ini melampaui konsep "manusia unggul" dalam terminologi sekuler yang sering kali hanya diukur dari produktivitas ekonomi

atau kecerdasan intelektual. *Insan Kamil* adalah pribadi yang memiliki keseimbangan harmonis antara kecerdasan spiritual (SQ), kecerdasan emosional (EQ), dan kecerdasan intelektual (IQ), di mana seluruh potensinya teraktualisasi dalam kerangka pengabdian kepada Tuhan dan penebaran rahmat bagi semesta alam (*rahmatan lil 'alamin*)²⁴⁴⁸.

Visi agung ini meniscayakan implikasi pedagogis yang konkret dan revolusioner. Pertama, reformasi kurikulum menuju model **holistik-integratif**. Ini berarti merombak sekat-sekat artifisial antar-disiplin ilmu dan merancangya kembali dalam sebuah jaring-jaring tematik yang diikat oleh prinsip tauhid. Misalnya, pelajaran biologi tentang ekosistem tidak berhenti pada penjelasan siklus hidup, tetapi dilanjutkan dengan refleksi (*tadabbur*) tentang konsep *mizan* (keseimbangan kosmik) dan amanah manusia sebagai *khalifah fil ardh* untuk menjaga lingkungan²⁴⁴⁹. Kedua, implementasi **metodologi pembelajaran yang transformatif**. Proses belajar-mengajar harus bergeser dari transfer informasi (*ta'lim*) menuju transformasi kesadaran dan pembinaan karakter (*tarbiyah* dan *ta'dib*). Metode-metode seperti dialog reflektif (*halaqah*), kontemplasi terbimbing (*tafakkur*), internalisasi nilai melalui keteladanan (*uswah hasanah*), dan proyek pengabdian masyarakat (*khidmah*) harus menjadi menu utama dalam praksis pendidikan, yang bertujuan untuk menyentuh dan mengubah *qalb* peserta didik²⁴⁵⁰.

Pembaruan Psikologi Pendidikan Islam dalam konteks nasional bukanlah sebuah utopia, melainkan sebuah proyek peradaban yang

mendesak dan dapat diwujudkan. Meskipun dihadapkan pada tantangan epistemologis dan institusional, peluang yang terbuka jauh lebih signifikan, terutama didorong oleh kebutuhan akan pendidikan karakter yang otentik dan kekayaan warisan intelektual Islam. Dengan visi untuk membentuk *Insan Kamil* dan misi untuk mengintegrasikan ilmu berdasarkan paradigma tauhid, pembaruan ini dapat diwujudkan melalui reformasi kurikulum yang holistik-integratif dan metodologi pembelajaran yang transformatif. Pada akhirnya, arah pembaruan ini adalah untuk membangun sebuah sistem pendidikan yang tidak hanya mencerdaskan akal, tetapi juga menyucikan jiwa dan mencerahkan kalbu, demi terwujudnya sebuah bangsa yang unggul dalam ilmu pengetahuan dan luhur dalam budi pekerti.

Konsep Pembaruan Kurikulum dan Metodologi Pembelajaran

Realisasi visi dan misi PPI menuntut adanya pembaruan yang konkret pada dua pilar utama pendidikan: kurikulum dan metodologi. **Pembaruan kurikulum** harus bergerak dari pendekatan yang fragmentaris dan berpusat pada mata pelajaran (*subject-centered*) menuju kurikulum yang **holistik-integratif**. Integrasi di sini bermakna bahwa nilai-nilai dan prinsip-prinsip Islam tidak hanya diajarkan dalam mata pelajaran agama, melainkan meresap ke dalam seluruh disiplin ilmu. Misalnya, pelajaran biologi tidak hanya menjelaskan mekanisme evolusi, tetapi juga mengarahkan siswa untuk merenungkan kebesaran Allah sebagai Sang Pencipta (*tadabbur* atas ayat-ayat kauniyah). Pelajaran sejarah tidak hanya

menjadi hafalan tanggal dan peristiwa, tetapi menjadi medium untuk mengambil pelajaran (*'ibrah*) dari kisah-kisah umat terdahulu sebagaimana digambarkan dalam Al-Qur'an. Kurikulum semacam ini bertujuan untuk membangun kesadaran tauhid dalam diri siswa, di mana semua ilmu pada hakikatnya berhulu pada sumber yang satu, yaitu Allah SWT.

Sejalan dengan pembaruan kurikulum, **pembaruan metodologi pembelajaran** juga menjadi imperatif. Metodologi harus bergeser dari model transmisi pengetahuan yang pasif menuju pendekatan yang aktif dan transformatif. Al-Qur'an sendiri mendorong metode belajar yang melampaui memorisasi, seperti *tafakkur* (berpikir kritis dan mendalam), *tadzakkur* (mengingat dan menyadari), dan *tadabbur* (merenungkan dan menginternalisasi makna)²⁴⁵¹. Oleh karena itu, metodologi pembelajaran harus menekankan pada dialog, studi kasus, pembelajaran berbasis masalah (*problem-based learning*), dan pembelajaran eksperiensial yang mendorong siswa untuk berpikir, merefleksi, dan menghubungkan pengetahuan dengan realitas kehidupannya. Peran guru (*murabbi*) dalam konteks ini juga bertransformasi. Guru bukan lagi sekadar instruktur (*mu'allim*), tetapi juga seorang pendidik karakter (*mu'addib*) dan pembimbing spiritual yang menjadi teladan (*uswah hasanah*) bagi para siswanya²⁴⁵².

Pembaruan Psikologi Pendidikan Islam dalam konteks nasional bukanlah sebuah utopia, melainkan sebuah proyek peradaban yang mendesak dan dapat diwujudkan. Meskipun dihadapkan pada tantangan epistemologis dan institusional, peluang yang terbuka

jauh lebih signifikan, terutama didorong oleh kebutuhan akan pendidikan karakter yang otentik dan kekayaan warisan intelektual Islam. Dengan visi untuk membentuk Insan Kamil dan misi untuk mengintegrasikan ilmu berdasarkan paradigma tauhid, pembaruan ini dapat diwujudkan melalui reformasi kurikulum yang holistik-integratif dan metodologi pembelajaran yang transformatif. Pada akhirnya, arah pembaruan ini adalah untuk membangun sebuah sistem pendidikan yang tidak hanya mencerdaskan akal, tetapi juga menyucikan jiwa dan mencerahkan kalbu, demi terwujudnya sebuah bangsa yang unggul dalam ilmu pengetahuan dan luhur dalam budi pekerti.

Epistemologi Digital dalam Psikologi Islam: Rekonseptualisasi Kesehatan Mental Melalui Integrasi Edu-Teknologi Holistik

Era digital kontemporer menyajikan sebuah paradoks fundamental: hiperkonektivitas global yang berjalan paralel dengan eskalasi krisis kesehatan mental individual²⁴⁵³. Dalam konteks ini, psikologi Islam, sebagai sebuah disiplin yang berakar pada ontologi dan epistemologi yang kaya tentang jiwa manusia (*al-nafs*), menghadapi tantangan sekaligus peluang imperatif.

Peradaban abad ke-21 didefinisikan oleh penetrasi teknologi digital ke dalam hampir setiap aspek eksistensi manusia. Meskipun revolusi ini telah mendemokratisasi akses terhadap informasi dan layanan, ia juga melahirkan konstelasi tekanan psikologis yang baru: mulai dari kelelahan digital (*digital fatigue*), kecemasan perbandingan sosial (*social comparison anxiety*), hingga dislokasi

identitas di ruang siber²⁴⁵⁴. Respons dominan dari psikologi klinis modern adalah dengan mengadaptasi modalitas terapeutik konvensional, seperti Terapi Perilaku Kognitif (CBT), ke dalam format digital. Namun, pendekatan ini, yang sering kali berakar pada paradigma sekuler-materialis, acap kali gagal menyentuh dimensi spiritual (*rūḥaniyyah*) yang bagi sebagian besar populasi Muslim merupakan inti dari kesejahteraan (*falāḥ*) dan ketenangan (*sakīnah*)²⁴⁵⁵.

Kesenjangan inilah yang membuka ruang diskursus kritis bagi psikologi Islam. Disiplin ini tidak memandang jiwa sebagai sekadar konstelasi proses kognitif dan afektif, melainkan sebagai entitas kompleks yang mencakup *qalb* (hati sebagai organ persepsi spiritual), *rūḥ* (ruh ilahi), *‘aql* (intelekt), dan *nafs* (ego atau diri) yang senantiasa berada dalam dinamika menuju penyucian (*tazkiyat al-nafs*)²⁴⁵⁶.

Fondasi dari setiap intervensi psikologi Islam yang otentik adalah konsep *tazkiyat al-nafs*, atau proses penyucian dan pengembangan jiwa. Al-Ghazālī dalam magnum opusnya, *Iḥyā’ ‘Ulūm al-Dīn*, memetakan secara terperinci penyakit-penyakit hati (*amrāḍ al-qulūb*) seperti kesombongan (*kibr*), iri hati (*ḥasad*), dan kemarahan (*ghaḍab*), serta metode penyembuhannya melalui pengembangan sifat-sifat terpuji (*akhlāq maḥmūdah*) seperti kesabaran (*ṣabr*), syukur (*shukr*), dan tawakal (*tawakkul*)²⁴⁵⁷. Kerangka diagnostik dan terapeutik inilah yang harus menjadi cetak biru (*blueprint*) bagi pengembangan edu-teknologi psikologi Islam. Integrasi ini menuntut sebuah translasi konseptual yang cermat. Misalnya,

tujuan akhir intervensi bukanlah sekadar "pengurangan gejala" (*symptom reduction*) sebagaimana lazim dalam model medis, melainkan "kehadiran hati di hadapan Tuhan" (*ḥuḍūr al-qalb*). Metodenya bukan hanya reframing kognitif, tetapi juga *tafakur* (refleksi kontemplatif) atas ayat-ayat Allah, baik yang termaktub dalam Al-Qur'an (*āyāt al-qur'āniyyah*) maupun yang terbentang di alam semesta (*āyāt al-kawniyyah*). Sebagaimana firman Allah SWT, "Dan di bumi itu terdapat tanda-tanda (kekuasaan Allah) bagi orang-orang yang yakin, dan (juga) pada dirimu sendiri. Maka apakah kamu tiada memperhatikan?" (Q.S. Adz-Dzariyat: 20-21)²⁴⁵⁸. Ayat ini secara eksplisit mengundang introspeksi sebagai jalan menuju pengetahuan ilahiah, sebuah prinsip yang dapat menjadi inti dari arsitektur aplikasi kesehatan mental Islami.

Berlandaskan kerangka teoretis di atas, kita dapat membayangkan tiga pilar utama aplikasi edu-teknologi dalam psikologi Islam:

Platform Konseling Islami Daring sebagai Ruang *Ta'āruf* dan *Tawāṣul*: Lebih dari sekadar layanan teleterapi, platform ini harus dirancang sebagai ruang untuk *ta'āruf* (saling mengenal secara mendalam) dan *tawāṣul bi al-ḥaqq wa tawāṣul bi al-ṣabr* (saling menasihati dalam kebenaran dan kesabaran). Konselor tidak hanya memerlukan akreditasi klinis, tetapi juga pemahaman mendalam tentang ilmu-ilmu Islam (*'ulūm al-dīn*) dan fiqh realitas kontemporer. Antarmuka platform dapat menyertakan fitur untuk berbagi refleksi jurnal harian, melacak praktik-praktik spiritual (seperti shalat dan sedekah), dan menyediakan perpustakaan sumber daya yang terkurasi berdasarkan Al-Qur'an dan Sunnah.

Keamanan data menjadi wujud dari prinsip *amānah* (amanah), di mana privasi klien dijaga sebagai sebuah kepercayaan sakral²⁴⁵⁹.

Aplikasi Meditasi Berbasis Zikir dan *Murāqabah*: Berbeda dari aplikasi *mindfulness* sekuler yang bertujuan mengosongkan pikiran atau sekadar observasi tanpa penilaian, aplikasi meditasi Islami bertujuan mengisi hati dengan "mengingat Allah" (*dhikr Allāh*). Sebagaimana firman-Nya, "...Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah-lah hati menjadi tenteram." (Q.S. Ar-Ra'd: 28)²⁴⁶⁰. Fitur-fiturnya dapat meliputi panduan audio untuk berbagai jenis zikir (seperti *tahlīl*, *tasbīh*, *taḥmīd*), sesi *murāqabah* (meditasi kesadaran akan pengawasan Tuhan), dan latihan *tafakur* dengan visualisasi kebesaran ciptaan-Nya. Metrik keberhasilannya bukan semata-mata penurunan tingkat kortisol, melainkan peningkatan perasaan *khushū'* (kekhusyukan) dan konektivitas spiritual yang dilaporkan oleh pengguna²⁴⁶¹.

E-Learning Berbasis Akhlak untuk Pembangunan Resiliensi Karakter: Pendekatan ini bersifat preventif dan proaktif. Daripada menunggu krisis terjadi, platform e-learning ini bertujuan untuk membangun fondasi karakter yang kokoh. Menggunakan prinsip *gamification* dan pembelajaran adaptif, modul-modul dapat dirancang untuk melatih *akhlāq* fundamental. Contohnya, sebuah modul tentang *ṣabr* (kesabaran) dapat menyajikan skenario interaktif di mana pengguna dihadapkan pada frustrasi digital (misalnya, koneksi lambat) dan dibimbing untuk merespons dengan kerangka sabar, bukan kemarahan. Modul tentang *shukr* (syukur) dapat berupa jurnal rasa syukur digital yang terintegrasi, yang mendorong pengguna untuk secara aktif mengidentifikasi nikmat

dalam kehidupan sehari-hari, sejalan dengan hadis Nabi Muhammad SAW, "Barangsiapa tidak bersyukur kepada manusia, berarti ia tidak bersyukur kepada Allah"²⁴⁶². Ini secara langsung membangun resiliensi psikologis dengan melatih otak untuk fokus pada hal positif dan menumbuhkan lokus kontrol internal yang bertawakal pada Tuhan²⁴⁶³.

Integrasi ini bukannya tanpa tantangan yang signifikan. Pertama, risiko **komodifikasi spiritualitas**, di mana praktik sakral seperti zikir direduksi menjadi produk konsumeris yang dapat diunduh dan diukur dengan metrik performa. Kedua, bahaya **superfisialitas**, di mana interaksi dengan aplikasi menggantikan hubungan transformatif yang mendalam dengan seorang guru spiritual (*murshid*) atau komunitas yang saleh (*ṣuḥbah ṣāliḥah*). Teknologi dapat menjadi suplemen, tetapi tidak boleh menjadi substitusi total bagi relasi manusia yang otentik.

Ketiga, isu **otoritas dan validasi**. Siapa yang menentukan bahwa konten sebuah aplikasi adalah "Islami" yang sahih? Hal ini memerlukan pembentukan badan standarisasi atau dewan syariah yang terdiri dari para ulama, psikolog Muslim, dan pakar teknologi untuk memastikan konten sejalan dengan prinsip-prinsip Islam yang fundamental dan menghindari bias sektarian²⁴⁶⁴. Terakhir, tantangan **privasi data dan amanah** dalam konteks algoritma yang dapat memprediksi dan bahkan memanipulasi perilaku pengguna. Kerangka "Fiqh Digital" yang robust perlu dikembangkan untuk memandu penggunaan data personal yang sangat sensitif ini.

Integrasi psikologi Islam dengan edu-teknologi bukanlah sebuah pilihan, melainkan sebuah keniscayaan strategis dalam menghadapi

lanskap kesehatan mental modern. Namun, keberhasilannya bergantung pada kemampuan kita untuk melampaui adaptasi teknis semata. Ia menuntut sebuah pergeseran epistemologis yang berani: dari melihat teknologi sebagai alat efisiensi semata, menjadi melihatnya sebagai medium potensial untuk fasilitasi *tazkiyat al-nafs*. Dengan mendasarkan arsitektur digital pada kerangka ontologis jiwa dalam Islam, kita berpotensi menciptakan ekosistem teknologi yang tidak hanya meredakan penderitaan psikologis, tetapi juga membimbing individu dalam perjalanan mereka menemukan ketenangan sejati (*sakīnah*) dan makna eksistensial dalam hubungannya dengan Sang Pencipta. Proyek ini, yang berada di persimpangan antara teologi, psikologi, dan ilmu komputer, menandai sebuah fron baru yang menjanjikan dalam diskursus kesehatan mental global, sebuah upaya untuk memanfaatkan inovasi demi tujuan yang paling luhur: penyucian jiwa manusia. Penelitian empiris lebih lanjut, yang bersifat longitudinal dan interdisipliner, sangat diperlukan untuk memvalidasi efikasi dan menyempurnakan implementasi dari visi ini.

Integrasi Kurikulum Psikologi Islam ke dalam Pendidikan Formal

Pendidikan formal di era modern, yang secara historis merupakan warisan dari Pencerahan Eropa, secara inheren membawa DNA positivisme yang mengagungkan objektivitas, empirisme, dan rasionalitas instrumental²⁴⁶⁵. Konsekuensinya, kurikulum dirancang untuk menghasilkan individu yang kompeten secara teknis dan produktif secara ekonomis, sementara pertanyaan-pertanyaan fundamental mengenai makna hidup,

tujuan eksistensi, dan kesehatan jiwa (*as-sihhah an-nafsiyyah*) ditempatkan di pinggiran, jika tidak diabaikan sama sekali²⁴⁶⁶. Fenomena ini melahirkan apa yang disebut oleh Seyyed Hossein Nasr sebagai "desakralisasi pengetahuan," di mana ilmu dipisahkan dari sumber Ilahiahnya, menyebabkan alienasi spiritual dan krisis makna yang mendalam pada peserta didik²⁴⁶⁷. Mereka mungkin unggul dalam sains dan teknologi, tetapi rapuh secara emosional, bingung secara eksistensial, dan miskin secara etis.

Sebagai respons kritis, psikologi Islam hadir bukan sebagai disiplin reaktif, melainkan sebagai sebuah paradigma ilmu jiwa yang koheren dan komprehensif. Ia tidak menolak penemuan-penemuan psikologi modern, tetapi menempatkannya dalam sebuah kerangka tauhid yang lebih luas²⁴⁶⁸. Tujuannya bukan sekadar "bebas dari penyakit mental" (absence of mental illness), melainkan mencapai derajat tertinggi kemanusiaan, yakni ketenangan jiwa (*an-nafs al-muṭma'innah*) yang senantiasa berada dalam kesadaran akan kehadiran Tuhan²⁴⁶⁹. Dengan demikian, integrasi psikologi Islam ke dalam kurikulum bukanlah sekadar penambahan mata pelajaran baru, melainkan sebuah reorientasi fundamental terhadap tujuan dan proses pendidikan itu sendiri: dari mencetak "tenaga kerja" menjadi membina "khalifah di muka bumi"²⁴⁷⁰.

Setiap desain kurikulum secara implisit didasari oleh pandangan tertentu tentang hakikat manusia. Integrasi kurikulum psikologi Islam menuntut artikulasi yang jernih mengenai landasan filosofisnya.

1. **Ontologi Manusia:** Psikologi Islam memandang manusia sebagai makhluk teomorfik (*theomorphic being*) yang diciptakan dalam bentuk terbaik (*fi ahsani taqwim*)²⁴⁷¹ dan memiliki potensi primordial untuk mengenali Tuhan, yang disebut *fitrah*²⁴⁷². Manusia terdiri dari dimensi jasmani (*jism*) dan rohani (*ruh*), dengan *qalb* (hati/kalbu) sebagai pusat kesadaran, intuisi, dan pengambilan keputusan moral. *Nafs* (jiwa/diri) merupakan entitas dinamis yang memiliki berbagai tingkatan, dari yang cenderung pada keburukan (*al-ammārah bi al-sū'*), yang mencela diri (*al-lawwāmah*), hingga yang mencapai ketenangan (*al-muṭma'innah*)²⁴⁷³. Sementara itu, *'aql* (akal/intelekt) adalah fakultas untuk berpikir dan memahami, yang harus dibimbing oleh cahaya wahyu agar tidak tersesat. Struktur multidimensional inilah yang harus menjadi objek utama pengembangan dalam pendidikan.
2. **Epistemologi Islam:** Sumber ilmu dalam Islam tidak terbatas pada data empiris dan rasio logis. Wahyu (*al-wahy*) yang termanifestasi dalam Al-Quran dan Sunnah merupakan sumber pengetahuan tertinggi dan paling valid, yang memberikan kerangka dan arah bagi sumber-sumber pengetahuan lainnya²⁴⁷⁴. Selain itu, Islam mengakui *ilham* (inspirasi ilahiah) dan *kashf* (penyingkapan spiritual) sebagai jalan valid untuk memperoleh pengetahuan, yang dapat dicapai melalui proses penyucian jiwa (*tazkiyat an-nafs*). Proses belajar (*ta'allum*) dalam perspektif ini adalah sebuah ibadah yang memadukan

aktivitas *tafakkur* (refleksi rasional) dan *tadzakkur* (mengingat Tuhan) secara sinergis²⁴⁷⁵.

3. **Aksiologi Pendidikan:** Tujuan tertinggi (aksiologis) dari pendidikan Islam adalah untuk mencapai *mardhatillah* (keridhaan Allah), yang terejawantah dalam kebahagiaan sejati di dunia dan akhirat (*falāh*). Ini dicapai dengan merealisasikan potensi penuh sebagai hamba (*'abd*) Allah dan khalifah-Nya di bumi. Puncak dari proses ini adalah terbentuknya karakter *Insan Kamil*, meneladani sifat-sifat mulia Nabi Muhammad SAW, yang merupakan manifestasi akhlak Al-Quran²⁴⁷⁶.

Mengintegrasikan psikologi Islam bukanlah dengan cara menempelkan ayat atau hadis secara artifisial pada teori psikologi Barat. Sebaliknya, ia memerlukan sebuah model kurikulum yang organik dan meresap ke dalam seluruh aspek pengalaman belajar. Model yang diusulkan adalah "model spiral-holistik," di mana konsep-konsep inti psikologi Islam diperkenalkan secara bertahap sesuai tingkat perkembangan kognitif dan spiritual peserta didik, dan diulang kembali pada jenjang yang lebih tinggi dengan kedalaman dan kompleksitas yang meningkat.

Komponen kurikulum ini mencakup, namun tidak terbatas pada:

- **Pengenalan Konsep Diri Islami:** Sejak dini, siswa diperkenalkan dengan konsep *fitrah*, *ruh*, *qalb*, dan *nafs*. Pada jenjang dasar, ini bisa disampaikan melalui cerita, lagu, dan permainan. Di jenjang menengah dan tinggi, konsep ini didalami melalui diskusi filosofis, analisis teks suci, dan refleksi diri.

- **Manajemen *Qalb* dan Emosi:** Siswa dilatih untuk mengenali, memahami, dan mengelola gejala hati dan emosi mereka. Materi seperti regulasi amarah, mengelola kesedihan, menumbuhkan rasa syukur (*syukr*), kesabaran (*sabr*), dan tawakal diajarkan tidak hanya sebagai teori, tetapi melalui latihan praktis dan studi kasus berbasis kisah-kisah para nabi dan orang saleh.
- ***Tazkiyat an-Nafs* (Penyucian Jiwa):** Ini adalah inti dari kurikulum. Ia bukan mata pelajaran teoretis, tetapi sebuah program pembiasaan yang terintegrasi dalam kultur sekolah. Praktik seperti *muhasabah* (introspeksi harian), *muraqabah* (merasa diawasi Tuhan), zikir, doa, dan puasa sunnah dibingkai sebagai metode psikoterapi profetik untuk membersihkan jiwa dari sifat-sifat tercela (*madzmumah*) dan menghiasinya dengan sifat-sifat terpuji (*mahmudah*)²⁴⁷⁷.
- **Pengembangan '*Aql* dan Berpikir Kritis:** Kurikulum ini mendorong pengembangan akal yang tercerahkan (*enlightened reason*). Siswa diajak untuk melakukan *tafakkur* atas ayat-ayat kauniyah (alam semesta) dan ayat-ayat qur'aniyah (teks suci). Mereka dilatih untuk tidak hanya menjawab "apa" dan "bagaimana" tetapi juga "mengapa" (*limādzā*) dari perspektif teleologis-ilahiah, sehingga sains dan iman tidak berbenturan melainkan saling menguatkan.

Implementasinya dapat dilakukan melalui tiga jalur: **1) Infusi**, di mana prinsip-prinsip psikologi Islam diintegrasikan ke dalam mata

pelajaran yang ada (misalnya, membahas psikologi tokoh dalam pelajaran sastra dari perspektif *nafs*); **2) Mata Pelajaran Khusus**, seperti "Psikologi Islam dan Pengembangan Diri"; dan **3) Kultur Sekolah**, di mana nilai-nilai tersebut dihidupkan melalui keteladanan pendidik, lingkungan yang kondusif (*bi'ah shalihah*), dan program-program ko-kurikuler.

Keberhasilan kurikulum ini sangat bergantung pada kualitas pendidiknya. Paradigma ini menuntut transformasi peran guru dari sekadar *mu'allim* (pengajar/transferor of knowledge) menjadi seorang *murabbi* (pendidik yang menumbuhkembangkan potensi spiritual, intelektual, dan fisik), *mu'addib* (pembina adab dan karakter), dan *mursyid* (pembimbing spiritual)²⁴⁷⁸. Seorang pendidik dalam konteks ini haruslah individu yang terlebih dahulu telah menempuh perjalanan internal penyucian diri, sehingga kata-kata dan tindakannya memiliki daya sentuh spiritual (*ruhāniyyah*) yang otentik.

Pendekatan pedagogisnya pun harus bersifat transformatif. Metode seperti *halaqah* (lingkaran studi reflektif), *mentoring* personal, jurnal reflektif, dan proyek berbasis pengabdian masyarakat yang dilandasi niat ibadah menjadi sangat sentral. Lingkungan belajar harus dirancang untuk menumbuhkan rasa aman, saling percaya, dan cinta karena Allah, yang memungkinkan siswa untuk membuka diri terhadap proses transformasi batin.

Salah satu tantangan terbesar adalah bagaimana mengevaluasi hasil dari kurikulum yang berorientasi pada dimensi batiniah. Mengandalkan tes kognitif standar akan menjadi sebuah kontradiksi

paradigmatik. Oleh karena itu, diperlukan sistem evaluasi holistik yang mampu menangkap pertumbuhan karakter dan spiritual.

Beberapa metode yang dapat dikembangkan antara lain:

- **Portofolio Akhlak dan Spiritualitas:** Kumpulan catatan reflektif siswa, dokumentasi kegiatan sosial, testimoni dari rekan atau guru, dan evaluasi diri berkala terhadap pencapaian sifat-sifat terpuji.
- **Observasi Partisipatif oleh Pendidik:** Guru secara sistematis mencatat perkembangan perilaku, adab, kematangan emosional, dan kebijaksanaan siswa dalam situasi nyata sehari-hari.
- **Evaluasi Berbasis Proyek Transformatif:** Menilai siswa berdasarkan kemampuannya merancang dan melaksanakan sebuah proyek yang memberikan dampak positif bagi komunitas, yang didasari oleh pemahaman spiritual yang mendalam.
- **Penilaian 360 Derajat:** Melibatkan penilaian dari guru, orang tua, teman sebaya, dan diri sendiri terhadap aspek-aspek karakter yang telah ditentukan berdasarkan nilai-nilai Islam.

Pada tingkat akreditasi institusi, lembaga penjaminan mutu perlu mengembangkan instrumen yang tidak hanya mengukur output akademik, tetapi juga mengkaji etos, kultur, dan dampak nyata lulusan terhadap masyarakat dari perspektif akhlak dan kontribusi peradaban. Integrasi kurikulum psikologi Islam ke dalam pendidikan formal bukanlah sebuah utopia, melainkan sebuah

keharusan epistemologis dan peradaban untuk mengatasi krisis dehumanisasi dalam pendidikan modern. Ini adalah upaya sadar untuk mengembalikan pendidikan pada fitrahnya: sebagai proses memanusiakan manusia secara utuh. Dengan menyatukan kembali dimensi intelektual dan spiritual, pendidikan tidak lagi menjadi mesin pencetak robot-robot cerdas yang kosong jiwa, melainkan menjadi taman persemaian untuk lahirnya generasi *Ulul Albab* insan-insan yang tidak hanya memiliki ketajaman akal untuk berpikir (*yatafakkarūn*), tetapi juga kebeningan hati untuk senantiasa berzikir (*yadzkurūn*)²⁴⁷⁹. Generasi inilah yang diharapkan mampu menjadi rahmat bagi semesta alam, membangun peradaban yang adil, sejahtera, dan berada dalam naungan ridha Ilahi.

Model Kurikulum yang Mengakomodasi Nilai-Nilai Psikologi Islam

Secara fundamental, model Integratif-Transformatif beroperasi di bawah payung paradigma Tauhid. Tauhid, dalam konteks ini, bukanlah sekadar doktrin teologis, melainkan sebuah kerangka pandang dunia (*worldview*) dan epistemologi yang menyatukan²⁴⁸⁰. Ia menolak dualisme antara yang sakral dan profan, menegaskan bahwa seluruh realitas, termasuk ilmu pengetahuan, adalah manifestasi (*tajalliyat*) dari kebijaksanaan dan kekuasaan Tuhan Yang Maha Esa. Konsekuensinya, tidak ada pengetahuan yang secara inheren bersifat "sekuler" atau "Islami"; yang ada adalah cara pandang terhadap pengetahuan itu sendiri. Model kurikulum ini, oleh karena itu, tidak menolak korpus pengetahuan modern yang telah teruji secara empiris, namun berupaya melakukan proses instrumentalisasi dan Islamisasi, di mana pengetahuan tersebut

diintegrasikan ke dalam sebuah kerangka maknawi yang koheren dan berorientasi pada pengabdian kepada Sang Pencipta²⁴⁸¹. Dengan demikian, Tauhid berfungsi sebagai "benang emas" yang merajut seluruh disiplin ilmu menjadi sebuah tapestri pengetahuan yang integral dan bermakna.

Model kurikulum ini dibangun di atas pilar-pilar konsepsi Islam mengenai hakikat manusia. Titik tolak pedagogisnya adalah konsep *fitrah*, yakni disposisi primordial manusia yang secara inheren hanif cenderung pada kebenaran, mengakui eksistensi Tuhan, dan berpotensi untuk mencapai kebaikan²⁴⁸². Al-Qur'an menegaskan eksistensi fitrah ini sebagai "ciptaan Allah yang atasnya Dia menciptakan manusia"²⁴⁸³. Ini secara diametral berlawanan dengan pandangan *tabula rasa* John Locke, yang memandang pikiran anak sebagai bejana kosong. Dalam perspektif fitrah, pendidikan bukanlah proses mengisi, melainkan proses memelihara (*ri'ayah*), menyucikan (*tazkiyah*), dan mengaktualisasikan potensi ilahiah yang telah terinstal dalam diri setiap peserta didik²⁴⁸⁴.

Untuk mengaktualisasikan fitrah, kurikulum harus dirancang dengan pemahaman mendalam tentang struktur psikis manusia yang kompleks dalam tradisi Islam. Struktur ini mencakup *qalb* (hati, sebagai lokus inteleksi spiritual, emosi, dan intuisi), *nafs* (ego atau diri, dengan berbagai tingkatannya dari yang terendah, *al-nafs al-ammarah bi al-su'*, hingga yang tertinggi, *al-nafs al-muthmainnah*), *'aql* (akal, fakultas rasional dan diskursif), dan *ruh* (spirit, esensi ilahiah yang menghubungkan manusia dengan Tuhannya)²⁴⁸⁵. Kurikulum konvensional seringkali hanya berfokus pada pengembangan *'aql*. Sebaliknya, model Integratif-Transformatif

berusaha mendidik seluruh komponen ini secara holistik. Misalnya, kurikulum matematika tidak hanya diajarkan sebagai alat hitung mekanistik, tetapi juga sebagai sarana untuk melakukan *tadabbur* dan *tafakkur* merenungkan keteraturan, presisi, dan keindahan alam semesta sebagai tanda-tanda (*ayat*) keagungan Allah²⁴⁸⁶. Aktivitas intelektual semacam ini, ketika dilakukan dengan niat yang benar, akan memperkuat dan mencerahkan *qalb*, bukan sekadar mengasah *'aql*.

Implementasi model Integratif-Transformatif di lapangan dapat diwujudkan melalui dua pendekatan utama yang saling melengkapi. Pertama, **Model Infusi (Infusion Model)**, di mana nilai-nilai, etika, dan konsep-konsep kunci psikologi Islam diintegrasikan secara halus dan organik ke dalam setiap mata pelajaran yang ada. Dalam pelajaran biologi, misalnya, teori evolusi dapat didiskusikan tidak hanya dari perspektif data empiris, tetapi juga dalam konteks konsep Al-Qur'an tentang penciptaan bertahap (*khalqan min ba'di khalqin*) dan kekuasaan absolut Tuhan atas segala prosesnya. Dalam ilmu sosial, studi tentang kemiskinan dan ketidakadilan tidak berhenti pada analisis struktural, tetapi diperkaya dengan eksplorasi konsep zakat, infak, wakaf, dan prinsip keadilan distributif dalam Islam. Model ini menuntut kreativitas dan kedalaman wawasan dari para pendidik untuk mampu menjadi "penghubung" antara disiplin ilmu modern dan *Islamic worldview*²⁴⁸⁷.

Kedua, **Model Terpadu (Integrated Model)**, yang bersifat lebih eksplisit dan tematik. Model ini merancang unit-unit pembelajaran interdisipliner yang menyatukan berbagai bidang ilmu di bawah

payung sebuah tema besar yang relevan dengan nilai-nilai Islam. Sebagai contoh, sebuah unit pembelajaran dengan tema "Ekologi dan Peran Manusia sebagai Khalifah di Muka Bumi" dapat mengintegrasikan sains (studi ekosistem, perubahan iklim), geografi (distribusi sumber daya alam), ekonomi (prinsip ekonomi berkelanjutan vs. eksploitatif), dan studi Al-Qur'an dan Hadis (ayat-ayat tentang pelestarian lingkungan dan larangan berbuat kerusakan/*fasad*). Pendekatan ini memungkinkan peserta didik untuk melihat keterkaitan yang erat antara berbagai cabang ilmu dan bagaimana semuanya dapat diarahkan untuk memenuhi amanah kekhalifahan yang diembannya.

Tujuan utama dari keseluruhan proses ini bersifat transformatif secara mendalam. Ia melampaui sekadar transfer pengetahuan (*ta'lim*) atau pelatihan keterampilan. Tujuan ultimanya adalah *tazkiyat al-nafs* proses penyucian dan pemurnian jiwa secara berkelanjutan²⁴⁸⁸. *Tazkiyah* merupakan inti dari misi kenabian, yang bertujuan membersihkan jiwa dari berbagai penyakit hati seperti kesombongan (*kibr*), iri hati (*hasad*), dan ketamakan (*tama'*), seraya menghiasinya dengan sifat-sifat terpuji. Keberhasilan proses pendidikan dalam model ini diukur dari manifestasi transformasi tersebut dalam bentuk *akhlaq al-karimah* (akhlak yang mulia), sebagaimana dicontohkan oleh Nabi Muhammad SAW, yang diutus "untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak"²⁴⁸⁹. Akhlak mulia adalah buah dari jiwa yang sehat, hati yang tercerahkan, dan akal yang terbimbing oleh wahyu. Dengan demikian, target ideal dari kurikulum ini adalah turut serta dalam proses ilahi untuk membentuk *Insan Kamil* manusia paripurna yang merealisasikan

potensi kemanusiaannya secara penuh dan menjadi cermin bagi Sifat-sifat Ilahi di muka bumi.

Model Kurikulum Integratif-Transformatif menawarkan sebuah alternatif yang robust dan filosofis terhadap sistem pendidikan modern yang cenderung sekuler dan terkotak-kotak. Dengan menjadikan Tauhid sebagai fondasi epistemologis, memahami hakikat manusia secara holistik berdasarkan psikologi Islam (*fitrah, qalb, nafs, 'aql, ruh*), dan menerapkan mekanisme implementasi yang fleksibel (infusi dan terpadu), model ini berpotensi tidak hanya untuk mencerdaskan akal, tetapi juga untuk menyucikan jiwa. Tantangan terbesarnya terletak pada penyiapan pendidik yang memiliki kompetensi ganda menguasai bidang ilmunya sekaligus memiliki kedalaman spiritual dan wawasan keislaman yang integral. Namun, jika berhasil diimplementasikan, model ini menjanjikan lahirnya generasi yang tidak hanya unggul secara intelektual dan profesional, tetapi juga memiliki karakter yang mulia, kesadaran spiritual yang mendalam, dan mampu memandang seluruh kehidupannya sebagai sebuah ibadah yang koheren kepada Allah SWT.

Pendekatan Holistik: Integrasi Aspek Kognitif, Afektif, dan Spiritual

Keunggulan utama kurikulum berbasis psikologi Islam terletak pada pendekatannya yang holistik secara inheren. Pendekatan ini menolak fragmentasi diri manusia dan memandang bahwa pertumbuhan intelektual, emosional, dan spiritual adalah satu

kesatuan yang tidak terpisahkan. Integrasi ketiga aspek ini menjadi jantung dari proses belajar-mengajar.

Wacana pendidikan kontemporer seringkali bergulat dengan problem fragmentasi ontologis manusia, sebuah warisan dari dikotomi Cartesian yang secara tegas memisahkan antara ranah pikiran (*res cogitans*) dan materi (*res extensa*)²⁴⁹⁰. Implikasinya dalam pedagogi modern termanifestasi dalam kurikulum yang cenderung mengkotak-kotakkan pengembangan intelektual, emosional, dan spiritual sebagai entitas yang terpisah. Sebagai antitesis terhadap pandangan reduksionis ini, psikologi pendidikan Islam menawarkan sebuah paradigma holistik yang berakar pada prinsip fundamental *Tawhid* keesaan absolut Tuhan yang berimplikasi pada kesatuan seluruh eksistensi²⁴⁹¹. Keunggulan inheren dari kurikulum yang dibangun di atas fondasi ini terletak pada sintesis yang koheren antara dimensi kognitif, afektif, dan spiritual. Integrasi ini bukan sekadar penambahan komponen, melainkan sebuah jalinan organis di mana setiap aspek saling menopang dan menyempurnakan, dengan tujuan akhir membentuk entitas manusia paripurna, yakni *Insan Kamil*.

Dalam kerangka pendidikan Islam, fakultas kognitif tidak direduksi menjadi sekadar kapabilitas instrumental untuk mengakumulasi data (daya ingat) atau membedah informasi secara analitis. Lebih dari itu, proses kognitif ditingkatkan ke level epistemologis yang lebih tinggi, yakni *tafakkur* (refleksi mendalam) dan *tadabbur* (kontemplasi atas konsekuensi dan makna)²⁴⁹². Kurikulum yang dirancang secara holistik mendorong peserta didik

untuk melampaui pertanyaan “apa” dan “bagaimana” menuju perenungan atas “mengapa” (*hikmah*) di balik setiap fenomena alam dan sosial. Proses intelektual ini secara inheren bersifat teosentris; setiap penemuan ilmiah atau pemahaman konseptual tidak berhenti pada objek itu sendiri, tetapi secara sadar dihubungkan kembali kepada Sumber segala ilmu dan penciptaan, yaitu Allah SWT. Imperatif metodologis ini tertuang dalam firman-Nya: “(yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri atau duduk atau dalam keadaan berbaring dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi (seraya berkata): ‘Ya Tuhan kami, tiadalah Engkau menciptakan ini dengan sia-sia, Maha Suci Engkau, maka peliharalah kami dari siksa neraka’”²⁴⁹³. Dengan demikian, aktivitas berpikir menjadi sebetulnya ibadah, sebuah jembatan yang menghubungkan alam semesta yang teramati (*'alam al-shahadah*) dengan realitas metafisik yang lebih tinggi (*'alam al-ghayb*), mentransformasikan pengetahuan menjadi kearifan (*wisdom*) yang bermakna.

Sentralitas dimensi afektif dalam psikologi Islam terletak pada konsep *qalb* (jantung spiritual), yang dipandang sebagai lokus pemahaman, emosi, dan niat²⁴⁹⁴. Berbeda dari pandangan yang menganggap dorongan-dorongan naluriah (*hawa nafs*) sebagai musuh yang harus diberangus, paradigma Islam mengajukan konsep *tazkiyat al-nafs* (purifikasi jiwa). Melalui bimbingan intelek spiritual (*'aql*) dan cahaya wahyu, emosi dan dorongan tersebut tidak ditekan secara represif, melainkan dikelola, dididik, dan diarahkan (*channeled*) menuju ekspresi yang konstruktif dan selaras

dengan nilai-nilai luhur (*akhlaq al-karimah*)²⁴⁹⁵. Kurikulum yang efektif harus merancang pengalaman belajar yang secara sistematis melatih kecerdasan emosional-spiritual. Ini bisa diwujudkan melalui metode seperti analisis studi kasus dilema moral yang dihadapi para nabi dan figur saleh, simulasi skenario etis yang kompleks, hingga proyek pengabdian masyarakat. Aktivitas semacam ini berfungsi sebagai laboratorium afektif untuk mengasah empati, menumbuhkan rasa syukur (*shukr*), melatih kesabaran (*sabr*) dalam menghadapi kesulitan, dan memurnikan niat (*ikhlas*). Misi fundamental pendidikan ini merefleksikan tujuan utama diutusnya Nabi Muhammad SAW, sebagaimana ditegaskan dalam sabdanya: *"Sesungguhnya aku diutus hanyalah untuk menyempurnakan akhlak yang mulia"*²⁴⁹⁶.

Apabila kognisi adalah pemahaman dan afeksi adalah karakter, maka spiritualitas adalah fondasi transendental yang mengikat keduanya dalam satu kesatuan yang bermakna dan bertujuan. Dimensi ini dihidupkan bukan hanya melalui internalisasi doktrin teologis, tetapi melalui pembiasaan praktik-praktik ritual (*ibadah*) yang memiliki valensi psikologis mendalam. Shalat, misalnya, didesain sebagai sarana dialog intim dan otentik dengan Sang Pencipta, yang secara fungsional mencegah individu dari perbuatan keji dan munkar, berfungsi sebagai mekanisme regulasi-diri yang terintegrasi²⁴⁹⁷. Puasa (*sawm*) merupakan pelatihan intensif dalam pengendalian diri (*self-control*) dan pengembangan empati terhadap mereka yang kekurangan. Sementara itu, zikir (*dhikr*) berperan sebagai intervensi kognitif-spiritual yang menenangkan

gejolak batin dan mengantarkan jiwa pada kondisi *qalibun muthmainnah* (jiwa yang tenang)²⁴⁹⁸. Realisasi dimensi spiritual ini menuntut penciptaan lingkungan belajar yang kondusif (*bi'ah shalihah*), sebuah *socio-spiritual milieu* di mana nilai-nilai ilahiah tidak hanya diajarkan sebagai teori, tetapi dihidupkan, diejawantahkan, dan diteladankan oleh seluruh sivitas akademika. Dalam ekosistem seperti ini, kurikulum yang tersurat (*written curriculum*) dan kurikulum yang tersembunyi (*hidden curriculum*) berjalan secara sinergis untuk menopang pertumbuhan spiritual yang otentik dan berkelanjutan²⁴⁹⁹.

Pada akhirnya, pendekatan holistik dalam psikologi pendidikan Islam menolak konsepsi manusia sebagai agregat dari komponen-komponen terpisah. Dimensi kognitif, afektif, dan spiritual dipandang sebagai faset-faset dari satu permata yang sama, yang saling memoles dan menyempurnakan. Pengetahuan (*'ilm*) yang diperoleh melalui *tafakkur* mengilhami rasa takjub dan syukur dalam *qalb*, yang kemudian mendorong manifestasi kesalehan dalam tindakan dan karakter (*akhlaq*). Tindakan ibadah yang konsisten (spiritual) mempertajam kejernihan berpikir (kognitif) dan melembutkan hati (afektif). Proses dialektis dan siklis ini secara progresif membentuk individu yang tidak hanya cerdas secara intelektual dan matang secara emosional, tetapi juga kokoh secara spiritual. Tujuan teleologis dari arsitektur kurikulum ini adalah melahirkan *Insan Kamil*, pribadi utuh yang merefleksikan atribut-atribut ketuhanan secara proporsional dalam kapasitasnya sebagai

khalifah di muka bumi, sebuah tujuan agung yang melampaui target-target pragmatis pendidikan sekuler.

Evaluasi dan Akreditasi Kurikulum Berbasis Psikologi Islam

Tantangan terbesar dalam implementasi kurikulum ini terletak pada sistem evaluasi dan akreditasinya. Bagaimana mengukur pertumbuhan karakter atau kedekatan spiritual? Asesmen konvensional yang berfokus pada tes-tes standar tidak akan memadai untuk menangkap esensi dari pendidikan holistik ini. Oleh karena itu, diperlukan sebuah paradigma evaluasi yang komprehensif.

Kebangkitan diskursus psikologi Islam dalam beberapa dekade terakhir tidak hanya bergema di ruang-ruang teoretis, tetapi juga secara progresif menuntut manifestasi praktis dalam ranah pendidikan²⁵⁰⁰. Institusi-institusi pendidikan, dari tingkat dasar hingga perguruan tinggi, mulai berupaya merancang dan mengimplementasikan kurikulum yang tidak lagi sekadar menempelkan label "Islam", melainkan secara substantif mengintegrasikan pandangan dunia (*weltanschauung*) Islam ke dalam seluruh proses pedagogis. Kurikulum ini berambisi melampaui transfer pengetahuan kognitif, untuk menyentuh ranah pemurnian jiwa (*tazkiyat al-nafs*), pembentukan karakter mulia (*akhlāq al-karīmah*), dan realisasi potensi spiritualitas manusia sebagai hamba dan khalifah Allah di muka bumi²⁵⁰¹. Namun, tantangan terbesar dalam implementasi kurikulum visioner ini tidak

terletak pada perumusan konten, melainkan pada sistem evaluasi dan akreditasinya. Bagaimana mengukur pertumbuhan karakter, kedalaman refleksi spiritual, atau tingkat kedekatan seorang peserta didik kepada Sang Pencipta? Asesmen konvensional yang berfokus pada tes-tes standar, dengan penekanan pada objektivitas kuantitatif dan reliabilitas statistik, secara inheren bersifat reduksionistik. Ia gagal menangkap esensi dari pendidikan holistik yang justru berpusat pada dimensi-dimensi yang seringkali tak terukur secara numerik²⁵⁰². Kegagalan ini menciptakan sebuah "krisis validitas" di mana alat ukur tidak lagi selaras dengan apa yang hendak diukur, sehingga berpotensi mendelegitimasi tujuan luhur dari kurikulum itu sendiri. Oleh karena itu, diperlukan sebuah pergeseran paradigma yang fundamental dalam filsafat dan praktik evaluasi serta akreditasi pendidikan Islam.

Agenda pertama dalam reformasi ini adalah mendekonstruksi dan merekonstruksi konsep validitas dalam asesmen. Dalam tradisi psikometri, validitas khususnya validitas konstruk menjadi penanda utama kualitas sebuah tes²⁵⁰³. Namun, validitas ini beroperasi dalam kerangka ontologi dan epistemologi sekuler-materialistik yang memisahkan antara yang empiris dan yang transenden. Untuk kurikulum berbasis psikologi Islam, diperlukan lapisan validitas yang lebih fundamental, yang dapat kita sebut sebagai **validitas ontologis**.

Validitas ontologis mempertanyakan sejauh mana seluruh kerangka asesmen mulai dari tujuan, instrumen, hingga interpretasi hasilnya selaras secara koheren dengan prinsip-prinsip fundamental

pandangan dunia Islam, yang berpusat pada Tauhid²⁵⁰⁴. Sebuah asesmen memiliki validitas ontologis yang tinggi jika ia mampu merefleksikan hakikat manusia sebagai makhluk spiritual (*fitrah*), mengakui proses pembelajaran sebagai bagian dari ibadah, dan memandang tujuan akhir pendidikan sebagai pencapaian keridhaan Ilahi. Dengan demikian, validitas psikometrik tidak dinafikan, tetapi ditempatkan dalam subordinasi di bawah validitas ontologis. Ia menjadi alat teknis untuk memastikan akurasi, sementara validitas ontologis memastikan relevansi spiritual dan filosofis.

Implikasi dari pengenalan validitas ontologis ini adalah keharusan untuk mengadopsi instrumen asesmen yang bersifat **multi-metode dan multi-sumber**. Tes kognitif berbasis pensil-dan-kertas mungkin masih relevan untuk mengukur penguasaan konsep, namun ia harus dilengkapi dengan metode-metode kualitatif yang lebih kaya makna. Beberapa di antaranya meliputi:

1. **Portofolio Perkembangan Karakter:** Sebuah koleksi karya dan refleksi terkurasi yang mendokumentasikan perjalanan peserta didik dalam menginternalisasi nilai-nilai akhlak tertentu, dari pemahaman konseptual hingga manifestasi dalam perilaku sehari-hari.
2. **Jurnal Refleksi Spiritual (*Muhāsabah*):** Catatan personal yang memfasilitasi dialog internal peserta didik dengan dirinya sendiri dan Tuhannya. Ini adalah alat untuk melatih kesadaran diri (*self-awareness*) dan evaluasi diri (*self-assessment*) terhadap amal dan niat, sebuah praktik yang berakar kuat dalam tradisi spiritual Islam²⁵⁰⁵.

3. **Observasi Perilaku Kontekstual:** Penilaian yang dilakukan oleh guru (*murabbī*) terhadap *adab* (etika dan sopan santun) peserta didik dalam interaksi sosial, baik di dalam maupun di luar kelas. Fokusnya adalah pada otentisitas perilaku, bukan kepatuhan yang dibuat-buat.
4. **Penilaian Diri dan Rekan Sejawat (*Peer Assessment*):** Melibatkan peserta didik secara aktif dalam proses evaluasi untuk menumbuhkan rasa tanggung jawab kolektif terhadap pembentukan komunitas belajar yang berakhlak mulia.

Perpaduan metode ini secara fundamental menggeser fokus evaluasi. Ia tidak lagi sekadar menjadi *assessment of learning* (penilaian sumatif terhadap hasil belajar), tetapi bertransformasi menjadi *assessment for learning* (penilaian formatif yang memberikan umpan balik untuk perbaikan berkelanjutan) dan, yang terpenting, *assessment as learning* (penilaian sebagai bagian integral dari proses belajar itu sendiri)²⁵⁰⁶. Dalam kerangka *assessment as learning*, peserta didik menjadi subjek aktif yang menggunakan proses evaluasi untuk meregulasi dan memperdalam perjalanan kognitif dan spiritual mereka.

Paralel dengan reformasi evaluasi, sistem akreditasi lembaga pendidikan Islam juga menuntut perombakan. Akreditasi yang hanya berfokus pada indikator kuantitatif yang mudah diukur seperti rasio dosen-mahasiswa, jumlah publikasi, atau luas perpustakaan akan gagal menangkap "ruh" atau etos sebuah institusi pendidikan Islam²⁵⁰⁷. Akreditasi harus berfungsi sebagai mekanisme penjaminan mutu yang mampu memvalidasi misi

transformatif lembaga tersebut. Untuk itu, standar akreditasi baru perlu dikembangkan untuk mengevaluasi aspek-aspek berikut:

1. **Koherensi Filosofis Kurikulum:** Akreditasi harus menguji secara mendalam sejauh mana visi, misi, struktur kurikulum, silabus, dan materi ajar selaras dengan prinsip-prinsip epistemologi dan psikologi Islam. Ini melampaui pemeriksaan dokumen dan menuntut dialog mendalam dengan para pengembang kurikulum dan pengajar untuk memahami landasan pemikiran mereka. Konsep *Ta'dīb* pendidikan yang menanamkan adab sebagaimana digagas oleh al-Attas, harus menjadi inti dari evaluasi ini²⁵⁰⁸.
2. **Kualitas Lingkungan Spiritual dan Akhlak (*Bī'ah al-Ṣāliḥah*):** Kualitas sebuah lembaga pendidikan tidak hanya ditentukan oleh kurikulum tertulis (*manifest curriculum*), tetapi juga oleh kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) yang termanifestasi dalam budaya dan lingkungan institusi. Akreditasi harus mampu "merasakan" atmosfer spiritual di kampus: bagaimana *adab* antara dosen dan mahasiswa, bagaimana nilai-nilai Islam dihidupkan dalam kebijakan dan interaksi sehari-hari, serta sejauh mana lingkungan fisik dan sosial mendukung kekhusyukan dan refleksi²⁵⁰⁹.
3. **Kompetensi Pedagogis Holistik Pendidik:** Kualifikasi akademik (misalnya, gelar doktoral) tidaklah cukup. Asesor perlu mengevaluasi kompetensi pedagogis guru dalam perannya sebagai *murabbī*, *mu'addib*, dan *mursyid*. Ini mencakup kemampuan mereka untuk mengintegrasikan dimensi kognitif,

afektif, dan spiritual secara seamless di dalam kelas, serta kapasitas mereka untuk menjadi teladan hidup (*uswah hasanah*) bagi peserta didik.

4. **Dampak Transformatif Lulusan:** Inilah kriteria puncak dari sebuah akreditasi yang bermakna. Lembaga penjaminan mutu perlu merancang mekanisme seperti studi longitudinal, analisis portofolio alumni, dan testimoni dari masyarakat untuk melacak dampak nyata pendidikan terhadap kehidupan lulusannya. Pertanyaannya bukan lagi "Apa yang lulusan kita ketahui?", melainkan "Menjadi pribadi seperti apakah lulusan kita?" dan "Kontribusi apa yang mereka berikan sebagai perwujudan dari misi *rahmatan lil 'ālamīn*?" (menjadi rahmat bagi seluruh alam)²⁵¹⁰.

Evaluasi dan akreditasi kurikulum berbasis psikologi Islam tidak bisa lagi dipandang sebagai prosedur teknis-birokratis yang dipinjam dari paradigma sekuler. Keduanya harus dipahami sebagai bagian tak terpisahkan dari ekologi pendidikan Islam itu sendiri sebagai sebuah proses ijtihad yang berkelanjutan untuk memastikan bahwa jalan pendidikan yang ditempuh benar-benar mengarah pada tujuan akhirnya. Dengan mengadopsi validitas ontologis, menerapkan asesmen multi-metode, dan merumuskan ulang standar akreditasi yang berorientasi pada misi, kita dapat membangun sebuah sistem penjaminan mutu yang otentik. Sistem inilah yang akan menjadi garda terdepan dalam memastikan bahwa lembaga-lembaga pendidikan Islam tidak hanya menghasilkan para profesional yang kompeten secara teknis, tetapi juga berhasil

membentuk *insan kamil* pribadi-pribadi paripurna yang kesadaran tauhidnya termanifestasi dalam ilmu, amal, dan akhlak yang mencerahkan peradaban.

Pengembangan Lembaga Pendidikan Berbasis Psikologi Islam

Dunia pendidikan kontemporer, dalam orbit peradaban yang didominasi oleh positivisme-empiris, sering kali terperangkap dalam sebuah dilema fundamental: pemisahan (dikotomi) yang tajam antara pengembangan kecerdasan intelektual (*intellectual quotient*) dan pembinaan kedalaman spiritual (*spiritual quotient*). Lembaga pendidikan modern cenderung mengadopsi sebuah metrik kesuksesan yang berfokus pada pencapaian akademis yang terukur secara kuantitatif, namun dalam prosesnya, terkadang lalai menyentuh dimensi esensial kemanusiaan yang bersifat transendental yakni jiwa (*nafs*), karakter (*akhlaq*), dan kesehatan mental holistik²⁵¹¹. Krisis ini bukanlah sekadar isu kurikuler, melainkan sebuah krisis paradigmatik yang berakar pada pandangan dunia (*worldview*) sekuler yang memandang manusia sebagai entitas bio-psikologis semata, terlepas dari dimensi spiritualnya. Sebagai respons kontemplatif dan korektif terhadap anomali ini, diskursus mengenai pengembangan lembaga pendidikan berbasis psikologi Islam mengemuka sebagai tawaran kerangka kerja yang holistik, integratif, dan transformatif. Pendekatan ini secara radikal berbeda dari upaya superfisial yang sekadar menambahkan muatan agama ke dalam kurikulum sekuler; ia mengusulkan sebuah rekonstruksi total ekosistem pendidikan di

atas fondasi ontologis, epistemologis, dan aksiologis Islam. Tujuannya adalah melahirkan generasi yang tidak hanya unggul secara intelektual (*'ulul albab*), tetapi juga mencapai kematangan emosional, kekokohan spiritual, dan keluhuran karakter sebuah manifestasi tertinggi dari arketipe *Insan Kamil* (manusia paripurna) yang berfungsi sebagai khalifah di muka bumi²⁵¹².

Fondasi filosofis dari model pendidikan ini bertumpu pada prinsip *Tawhid* (keesaan absolut Tuhan), yang berfungsi sebagai matriks pemersatu seluruh cabang ilmu pengetahuan dan aktivitas manusia. Dalam paradigma Tawhidik, tidak ada pemisahan antara yang sakral dan yang profan; mempelajari fisika kuantum adalah sebetulnya ibadah dan tafakur atas *ayat-ayat kauniyah* (tanda-tanda Tuhan di alam semesta), sebagaimana mempelajari Al-Qur'an adalah menelaah *ayat-ayat qauliyah* (firman Tuhan)²⁵¹³. Konstruksi ontologis manusia dalam Islam pun berbeda secara fundamental dari pandangan Barat. Manusia tidak dilahirkan sebagai *tabula rasa* (lembaran kosong), melainkan dengan *fitrah* sebuah disposisi primordial yang hanif, cenderung kepada kebenaran, kebaikan, dan pengakuan terhadap eksistensi Sang Pencipta²⁵¹⁴. Implikasi pedagogis dari konsep *fitrah* ini sangat mendalam: pendidikan bukanlah proses "mengisi" bejana kosong, melainkan sebuah proses *tazkiyah* (penyucian) dan *tarbiyah* (pengasuhan) untuk merawat dan menumbuhkembangkan potensi fitrah tersebut agar tidak terdistorsi oleh faktor eksternal²⁵¹⁵. Sumber pengetahuan (*episteme*) dalam kerangka ini tidak terbatas pada rasio (*'aql*) dan indra (*hiss*) semata, tetapi juga mencakup wahyu (*wahy*) dan ilham

(*ilham* atau intuisi spiritual) sebagai sumber pengetahuan yang paling valid dan tertinggi, yang berfungsi sebagai pemandu sekaligus kriteria bagi sumber-sumber pengetahuan lainnya²⁵¹⁶.

Arsitektur kurikulum dan metodologi pedagogi dalam lembaga pendidikan berbasis psikologi Islam dengan demikian dirancang secara integratif. Konsep "Islamisasi Ilmu Pengetahuan" yang digagas oleh pemikir seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas menjadi relevan, di mana ilmu-ilmu modern tidak ditolak mentah-mentah, melainkan "di-Islamkan" dengan cara membersihkannya dari elemen-elemen filosofis sekuler dan menempatkannya kembali dalam kerangka pandangan dunia Islam²⁵¹⁷. Sebagai contoh, teori psikologi perkembangan tidak hanya diajarkan menurut Piaget atau Erikson, tetapi juga diperkaya dan dikontekstualisasikan dengan fase-fase perkembangan spiritual manusia menurut Al-Ghazali, yang memetakan perjalanan *nafs* dari tingkat *ammarah* (yang mendorong pada keburukan), *lawwamah* (yang mencela diri), hingga mencapai *muthma'innah* (jiwa yang tenang)²⁵¹⁸. Dalam ranah pedagogis, peran pendidik dielevasi dari sekadar seorang pengajar (*mu'allim*) menjadi seorang pendidik-pembina karakter (*murabbi* dan *mu'addib*). Metode pembelajaran tidak hanya berfokus pada transfer pengetahuan kognitif, tetapi juga pada praktik spiritual-psikologis seperti *muhasabah* (introspeksi diri), *muraqabah* (merasa diawasi Tuhan), *tafakkur* (kontemplasi mendalam), dan *mujahadah* (perjuangan melawan hawa nafsu), yang kesemuanya merupakan instrumen esensial untuk *tazkiyatun nafs* (penyucian jiwa)²⁵¹⁹.

Dimensi psikologis menjadi episentrum dari model pendidikan ini, di mana kesehatan mental dipahami bukan sekadar sebagai absensi dari patologi, tetapi sebagai buah dari kedekatan vertikal dengan Tuhan dan keseimbangan horizontal dengan sesama makhluk. Psikologi Islam memandang bahwa banyak gangguan kecemasan, depresi, dan perasaan hampa (*existential vacuum*) berakar pada kondisi *ghaflah* (kelalaian spiritual) dan keterasingan dari fitrah asli manusia²⁵²⁰. Oleh karena itu, intervensi psikologis di lembaga pendidikan ini bersifat teo-sentris. Layanan bimbingan dan konseling tidak hanya menggunakan teknik kognitif-behavioral, tetapi mengintegrasikannya dengan terapi berbasis *dzikir*, doa, dan penguatan *tawakkal* (kepasrahan kepada Tuhan), yang terbukti secara empiris mampu meningkatkan resiliensi dan kesejahteraan psikologis²⁵²¹. Pendidikan emosi tidak hanya bertujuan untuk mengenali dan mengelola emosi, tetapi untuk memurnikannya agar selaras dengan *akhlaq al-karimah* (akhlak yang mulia). Kemarahan, misalnya, tidak serta-merta direpresi, tetapi disalurkan dan ditransformasikan menjadi keberanian untuk membela kebenaran, sementara kesedihan diarahkan menjadi sarana untuk refleksi dan mendekatkan diri kepada Tuhan. Tujuannya adalah mencapai stabilitas emosional dan spiritual yang berlabuh pada keyakinan yang kokoh, sebagaimana difirmankan dalam Al-Qur'an tentang jiwa yang tenang: "Wahai jiwa yang tenang, kembalilah kepada Tuhanmu dengan hati yang rida dan diridai-Nya"²⁵²².

Pada akhirnya, pengembangan lembaga pendidikan berbasis psikologi Islam merupakan sebuah proyek peradaban yang ambisius

namun niscaya. Ia bukan sebuah gerakan reaksioner atau upaya romantisme historis, melainkan sebuah respons intelektual dan spiritual yang progresif terhadap fragmentasi kemanusiaan di era modern. Dengan mengintegrasikan secara sinergis antara warisan intelektual Islam yang kaya dengan temuan-temuan ilmu pengetahuan kontemporer dalam bingkai *Tawhid*, model pendidikan ini bercita-cita untuk membentuk individu-individu paripurna. Mereka adalah para profesional yang kompeten di bidangnya, sekaligus hamba Tuhan yang taat; para ilmuwan yang berakal cerdas, sekaligus pribadi yang berhati lembut dan berakhlak mulia. Inilah esensi dari formasi *Insan Kamil* manusia yang mampu mengemban amanah sebagai *khalifah fil ardh* dan menjadi manifestasi nyata dari *rahmatan lil 'alamin* (rahmat bagi seluruh alam)²⁵²³.

Desain Lembaga Pendidikan dengan Landasan Psikologi Islam

Merancang sebuah lembaga pendidikan yang berlandaskan psikologi Islam menuntut sebuah pergeseran fundamental dari tujuan pendidikan konvensional. Jika pendidikan modern bertujuan mencetak tenaga kerja yang kompeten, maka pendidikan dalam paradigma Islam bertujuan untuk mengantarkan setiap individu pada pengenalan hakikat dirinya dan Tuhannya (*ma'rifatullah*), serta menjalankan perannya sebagai khalifah di muka bumi (*khalifah fil ardh*). Tujuan luhur ini selaras dengan firman Allah SWT yang menyatakan bahwa tujuan penciptaan jin dan manusia adalah untuk beribadah kepada-Nya²⁵²⁴. Implikasinya, desain institusional

harus mencerminkan tujuan ini dalam tiga pilar utama: kurikulum, lingkungan belajar, dan metodologi.

Wacana pendidikan kontemporer seringkali terperangkap dalam kerangka pragmatisme yang sempit, di mana keberhasilan sebuah institusi diukur dari kemampuannya mencetak tenaga kerja yang kompeten dan siap terserap oleh industri²⁵²⁵. Orientasi ini, meskipun valid dalam konteks ekonomi, secara fundamental telah mengabaikan dimensi eksistensial dan spiritual manusia. Paradigma psikologi Islam menawarkan sebuah pergeseran radikal dari tujuan ini. Ia tidak menafikan pentingnya kompetensi duniawi, tetapi meletakkannya dalam sebuah kerangka teleologis yang jauh lebih agung: mengantarkan setiap individu pada stasiun pengenalan hakikat diri dan Tuhannya (*ma'rifatullah*) serta aktualisasi perannya sebagai khalifah yang membawa kemakmuran dan keadilan di muka bumi (*khalifah fī al-ardh*)²⁵²⁶. Tujuan luhur ini merupakan manifestasi dari tujuan penciptaan itu sendiri, sebagaimana difirmankan Allah SWT dalam Al-Qur'an, "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku" (QS. Adz-Dhariyat: 56)²⁵²⁷. Implikasi dari pergeseran tujuan ini menuntut sebuah rekonstruksi total terhadap arsitektur desain kelembagaan, yang secara koheren harus merefleksikan visi tersebut dalam tiga pilar utamanya: kurikulum, lingkungan belajar, dan metodologi pedagogis.

Pilar pertama dan paling fundamental adalah perumusan **kurikulum yang bersifat integratif-tauhidik**, bukan sekadar aditif-fragmentaris. Pendekatan aditif, yang hanya menempelkan mata

pelajaran agama pada kurikulum sekuler, terbukti gagal mengatasi skizofrenia intelektual yang memisahkan antara yang sakral dan profan²⁵²⁸. Sebaliknya, kurikulum integratif-tauhidik menjadikan prinsip Keesaan Allah (Tauhid) sebagai matriks epistemologis atau lensa utama dalam memandang, memahami, dan berinteraksi dengan seluruh cabang ilmu pengetahuan. Dalam kerangka ini, sains tidak lagi diajarkan sebagai entitas otonom yang bebas nilai, tetapi sebagai sarana untuk melakukan observasi sistematis terhadap tanda-tanda (ayat) kebesaran, keteraturan, dan kebijaksanaan Allah di alam semesta (*ayat kauniyah*). Ia menjadi jembatan menuju kekaguman dan ketundukan intelektual. Sejarah tidak dipelajari sebagai kronologi peristiwa yang kering, melainkan sebagai panggung dialektika antara kebenaran dan kebatilan untuk memetik hikmah dan pelajaran (*'ibrah*) dari perjalanan umat manusia. Bahkan matematika, dengan presisi dan abstraksinya, dipandang sebagai refleksi dari keteraturan kosmik (sunnatullah) dan atribut Ilahi seperti *Al-Hasīb* (Maha Penghitung)²⁵²⁹. Dengan demikian, setiap disiplin ilmu menjadi wahana untuk *tafakkur* (refleksi mendalam) dan *tadzakkur* (mengingat Allah secara konstan), yang secara efektif menghapus dikotomi artifisial antara "ilmu dunia" dan "ilmu akhirat" dan mengarahkan peserta didik pada kesatuan pengetahuan (*unity of knowledge*)²⁵³⁰.

Pilar kedua adalah penciptaan dan pemeliharaan **lingkungan belajar atau *bi'ah shālihah* (lingkungan yang saleh) sebagai sebuah ekosistem psikospiritual**. Psikologi Islam menegaskan bahwa proses belajar dan pembentukan karakter tidak terjadi dalam ruang

hampa, melainkan sangat dipengaruhi oleh iklim sosio-emosional di sekitarnya. *Bi'ah shālihah* melampaui penyediaan fasilitas fisik seperti musala yang representatif atau kebersihan lingkungan. Ia lebih menekankan pada pembangunan budaya institusional yang dijiwai oleh nilai-nilai luhur Islam. Relasi antara pendidik (*murabbi*) dan peserta didik, serta antar sesama peserta didik, harus didasarkan pada prinsip kasih sayang (*rahmah*), saling menghormati (*ta'āruf*), kejujuran (*ṣidq*), dan tolong-menolong dalam kebaikan (*ta'āwun 'alā al-birr wa al-taqwā*). Dalam ekosistem ini, para pendidik tidak hanya berfungsi sebagai fasilitator pengetahuan (*mu'allim*), tetapi yang lebih krusial adalah perannya sebagai teladan moral dan spiritual (*murabbi* dan *muaddib*) yang meneladani akhlak profetik (*uswah hasanah*)²⁵³¹. Lingkungan seperti ini berfungsi sebagai "laboratorium karakter," di mana nilai-nilai Islam tidak sekadar diajarkan secara kognitif, tetapi dihidupkan, dialami, dan diinternalisasi melalui interaksi sehari-hari, menjadikannya sebuah *lived reality* bagi seluruh warga sekolah²⁵³².

Pilar ketiga adalah implementasi **metodologi pembelajaran yang bersifat transformatif**, yang secara sadar melampaui model transmisi pengetahuan yang pasif. Fokus utama psikologi Islam dalam pendidikan adalah proses penyucian jiwa (*tazkiyatun nafs*), sebuah perjalanan berkelanjutan untuk membersihkan hati dari sifat tercela dan menghiasinya dengan sifat terpuji²⁵³³. Oleh karena itu, metodologi yang dipilih harus dirancang untuk menyentuh dan mengasah tiga dimensi potensi insani secara seimbang: ranah kognitif (*'aql*), ranah afektif-spiritual (*qalb*), dan ranah psikomotorik

(*jism*). Metode seperti pembelajaran berbasis proyek yang berorientasi pada kemaslahatan umat (*maslahah 'āmmah*) dapat mengasah akal sekaligus menumbuhkan empati dan rasa tanggung jawab sosial. Diskusi kelompok terstruktur (*halaqah* atau *mudarassah*) yang menekankan pada adab berdebat dan mendengarkan, melatih kemampuan argumentasi logis sekaligus kerendahan hati. Praktik ibadah komunal, seperti salat Duha, zikir, dan tadarus Al-Qur'an secara berjamaah, tidak hanya menjadi ritual tetapi juga berfungsi sebagai *riyāḍah rūhiyyah* (latihan spiritual) untuk memperkuat koneksi vertikal dengan Sang Pencipta dan koneksi horizontal dengan sesama²⁵³⁴. Metodologi ini bertujuan untuk melahirkan individu yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara emosional, sehat secara fisik, dan cemerlang secara spiritual; individu yang ilmunya melahirkan kebijaksanaan (*hikmah*) dan amalnya membawa keberkahan.

Merancang lembaga pendidikan berlandaskan psikologi Islam adalah sebuah proyek rekayasa peradaban yang kompleks dan multi-dimensi. Ia menuntut lebih dari sekadar penambahan label "Islam" pada institusi yang ada. Ia memerlukan keberanian untuk melakukan dekonstruksi paradigmatis dan rekonstruksi fundamental pada level filosofis, kurikuler, kultural, dan metodologis. Integrasi yang koheren antara kurikulum tauhidik, *bi'ah shālihah*, dan metodologi transformatif adalah kunci untuk membangun sebuah arsitektur pendidikan yang kokoh. Hanya dengan arsitektur inilah lembaga pendidikan dapat secara otentik memenuhi tujuan puncaknya: melahirkan generasi *ulul albab* insan-

insan yang tidak hanya menguasai ilmu pengetahuan, tetapi juga memiliki kesadaran spiritual yang mendalam, integritas moral yang kokoh, dan siap berkontribusi sebagai agen rahmat bagi seluruh alam.

Peran Lembaga Pendidikan dalam Penguatan Karakter dan Mental Siswa

Implikasi langsung dari desain institusional tersebut adalah perannya yang sentral dalam fortifikasi karakter dan kesehatan mental siswa. Dalam perspektif psikologi Islam, karakter bukanlah sekadar seperangkat perilaku baik yang dilatih, melainkan buah dari hati yang sehat dan bersih (*qalbun salim*). Lembaga pendidikan menjadi wadah untuk memfasilitasi proses pemurnian hati ini. Dengan menjadikan Nabi Muhammad SAW sebagai teladan utama (*uswah hasanah*), sebagaimana ditegaskan dalam Al-Quran²⁵³⁵, siswa dibimbing untuk meneladani sifat-sifat mulia beliau seperti kejujuran (*siddiq*), dapat dipercaya (*amanah*), kecerdasan (*fathanah*), dan kemampuan menyampaikan kebenaran (*tabligh*). Proses ini diperkuat oleh penekanan konsisten bahwa akhlak mulia adalah tujuan utama dari risalah kenabian itu sendiri²⁵³⁶.

Lebih jauh lagi, lembaga pendidikan ini berfungsi sebagai benteng kesehatan mental. Konsep kesehatan mental dalam psikologi Islam tidak hanya dimaknai sebagai ketiadaan gangguan jiwa, tetapi sebagai kondisi batin yang dipenuhi ketenangan (*sakinah*), rasa syukur (*shukr*), harapan (*raja'*), dan kepasrahan positif kepada Allah (*tawakkul*). Ketika siswa menghadapi tekanan

akademis, perundungan, atau krisis identitas, lembaga pendidikan memberikan kerangka makna spiritual untuk mengatasinya. Praktik-praktik seperti doa, zikir, membaca Al-Quran, dan puasa diajarkan bukan sebagai ritual semata, melainkan sebagai mekanisme *coping* spiritual yang terbukti efektif menumbuhkan resiliensi. Bimbingan dan konseling pun tidak mengadopsi pendekatan sekuler secara mentah, melainkan mengintegrasikannya dengan terapi spiritual-religius yang berakar pada khazanah Islam²⁵³⁷.

Wacana pendidikan kontemporer dihadapkan pada sebuah paradoks fundamental: di satu sisi, tuntutan era globalisasi mendorong institusi pendidikan untuk memprioritaskan keunggulan akademis dan kompetensi teknis; di sisi lain, merebaknya krisis moral dan masalah kesehatan mental di kalangan generasi muda menyiratkan adanya kekosongan yang signifikan dalam dimensi pembinaan karakter dan kesejahteraan psikologis²⁵³⁸. Lembaga pendidikan, sebagai rahim peradaban, sering kali tanpa sadar mengadopsi model Cartesius yang memisahkan secara tajam antara ranah kognisi (pikiran) dengan ranah afeksi dan spiritualitas (hati). Akibatnya, produk pendidikan yang dihasilkan mungkin cemerlang secara intelektual, tetapi rapuh secara karakterial dan rentan secara mental.

Dalam epistemologi Islam, pendidikan bukanlah sekadar pengisian bejana kosong dengan informasi, melainkan sebuah proses transformatif yang disebut *tazkiyatun nafs* atau purifikasi jiwa²⁵³⁹. Tujuan tertinggi pendidikan bukanlah melahirkan seorang

teknokrat, melainkan membentuk *insān kāmil* (manusia paripurna) yang merefleksikan sifat-sifat Ilahi dalam kapasitasnya sebagai hamba dan khalifah di muka bumi²⁵⁴⁰. Landasan ini menggeser pusat gravitasi pendidikan dari otak (*'aql*) semata menuju hati (*qalb*). Menurut para pemikir Islam klasik seperti Al-Ghazali, hati merupakan komandan dari seluruh entitas manusia; jika hati itu baik, maka baik pula seluruh perbuatan, dan jika hati itu rusak, maka rusaklah semuanya²⁵⁴¹. Oleh karena itu, kurikulum dan seluruh ekosistem pendidikan harus didesain untuk menyucikan dan menyetatkan organ spiritual ini, menjadikannya sebuah *qalbun salīm* hati yang damai, bersih, dan lurus yang merupakan prasyarat mutlak bagi lahirnya karakter mulia dan mental yang tangguh²⁵⁴².

Implikasi langsung dari desain institusional tersebut adalah perannya yang sentral dalam fortifikasi karakter dan kesehatan mental siswa. Dalam perspektif psikologi Islam, karakter bukanlah sekadar seperangkat perilaku baik yang dilatih (*behavior modification*), melainkan buah dari hati yang sehat dan bersih (*qalbun salīm*). Lembaga pendidikan menjadi wadah untuk memfasilitasi proses pemurnian hati ini. Dengan menjadikan Nabi Muhammad SAW sebagai teladan utama (*uswah hasanah*), sebagaimana ditegaskan dalam Al-Quran, “Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu”²⁵⁴³, siswa dibimbing untuk meneladani sifat-sifat mulia beliau seperti kejujuran (*siddiq*), dapat dipercaya (*amanah*), kecerdasan (*fathanah*), dan kemampuan menyampaikan kebenaran (*tabligh*). Proses internalisasi ini melampaui hafalan sifat; ia menuntut adanya

sebuah "kurikulum tersembunyi" (*hidden curriculum*) di mana para pendidik (*murabbī*) sendiri menjadi cerminan hidup dari nilai-nilai tersebut²⁵⁴⁴. Proses ini diperkuat oleh penekanan konsisten bahwa akhlak mulia adalah tujuan utama dari risalah kenabian itu sendiri, seperti yang tertera dalam sabda beliau, "Sesungguhnya aku diutus hanyalah untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak"²⁵⁴⁵. Dengan demikian, setiap mata pelajaran, dari matematika hingga sejarah, harus dibingkai dalam kerangka etis ini, menunjukkan bagaimana setiap ilmu dapat menjadi jalan untuk mendekatkan diri kepada Tuhan dan memberi manfaat bagi sesama.

Lebih jauh lagi, lembaga pendidikan yang berparadigma integratif ini berfungsi sebagai benteng kesehatan mental. Konsep kesehatan mental dalam psikologi Islam tidak hanya dimaknai sebagai ketiadaan gangguan jiwa (*absence of psychopathology*), tetapi sebagai kondisi batin yang dipenuhi ketenangan (*sakinah*), rasa syukur (*shukr*), harapan (*rajā'*), dan kepasrahan positif kepada Allah (*tawakkul*)²⁵⁴⁶. Ketika siswa menghadapi tekanan akademis, perundungan (*bullying*), atau krisis identitas, lembaga pendidikan memberikan kerangka makna spiritual (*spiritual meaning-making framework*) untuk mengatasinya. Praktik-praktik seperti doa, zikir (*remembrance of God*), membaca Al-Quran, dan puasa diajarkan bukan sebagai ritual semata, melainkan sebagai mekanisme koping spiritual (*spiritual coping mechanisms*) yang terbukti secara empiris efektif menumbuhkan resiliensi dan mengurangi tingkat stres²⁵⁴⁷. Bimbingan dan konseling pun tidak mengadopsi pendekatan sekuler secara mentah, melainkan mengintegrasikannya dengan terapi

spiritual-religius yang berakar pada khazanah Islam. Pendekatan ini, yang dipelopori oleh pemikir seperti Malik Badri, mengakui bahwa banyak problematika psikologis manusia modern berakar dari keterasingan spiritual (*spiritual alienation*)²⁵⁴⁸. Oleh karena itu, intervensi yang dilakukan tidak hanya menyentuh aspek perilaku dan kognitif, tetapi juga membimbing siswa untuk menemukan kembali sumber kekuatan dan ketenangan dari hubungannya dengan Sang Pencipta.

Transformasi menuju model pendidikan integratif ini menuntut perubahan fundamental pada level desain institusional. *Pertama*, diperlukan reorientasi tujuan pendidikan dari sekadar pencapaian nilai ujian menjadi pembentukan karakter dan kesejahteraan holistik. *Kedua*, proses rekrutmen dan pengembangan pendidik harus menekankan tidak hanya pada kompetensi pedagogis, tetapi juga pada kedalaman spiritual dan integritas moral. Pendidik harus mampu berperan sebagai *murabbī*, mentor, dan teladan hidup bagi siswanya²⁵⁴⁹. *Ketiga*, kurikulum harus dirancang secara terpadu, menghilangkan dikotomi artifisial antara ilmu "agama" dan ilmu "umum". Setiap disiplin ilmu diajarkan sebagai cara untuk memahami keagungan ciptaan Tuhan. *Keempat*, budaya sekolah harus secara aktif mempromosikan lingkungan yang aman, suportif, dan penuh kasih sayang (*rahmah*), di mana setiap siswa merasa dihargai dan memiliki rasa kepemilikan.

Peran lembaga pendidikan dalam penguatan karakter dan mental siswa jauh melampaui fungsi instruksionalnya. Dengan mengadopsi paradigma psikopedagogi Islam yang integratif,

lembaga pendidikan dapat bertransformasi menjadi ekosistem yang subur bagi tumbuhnya individu-individu yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara emosional, mulia secara akhlak, dan kokoh secara spiritual. Model ini menempatkan proses *tazkiyatun nafs* sebagai jantung dari seluruh aktivitas pendidikan, dengan menjadikan keteladanan Nabi Muhammad SAW sebagai kompas moral dan praktik spiritual sebagai sauh penopang kesehatan mental. Pada akhirnya, investasi terbesar sebuah bangsa bukanlah pada infrastruktur fisik, melainkan pada pembangunan karakter dan resiliensi generasi penerusnya. Lembaga pendidikan yang berhasil menjalankan amanah ini akan melahirkan lulusan yang siap menghadapi tantangan zaman, bukan dengan kesombongan intelektual, melainkan dengan kerendahan hati, integritas karakter, dan ketenangan jiwa yang bersumber dari iman yang mendalam.

Pembinaan Sumber Daya Manusia dan Tenaga Pendidik Sesuai Paradigma Islam

Visi besar ini mustahil terwujud tanpa pilar utamanya, yakni sumber daya manusia (SDM), khususnya tenaga pendidik. Seorang guru dalam lembaga pendidikan berbasis psikologi Islam tidak cukup hanya menjadi seorang pengajar (*mu'allim*) yang mentransfer ilmu. Ia harus mengemban peran sebagai seorang pendidik (*murabbi*) yang menanamkan nilai, seorang pembimbing (*mursyid*) yang mengarahkan spiritualitas, dan seorang teladan (*qudwah*) yang perilakunya menginspirasi. Oleh karena itu, proses

seleksi, pembinaan, dan pengembangan profesional bagi pendidik menjadi titik krusial.

Seleksi pendidik harus melampaui uji kompetensi pedagogis dan profesional. Aspek kompetensi kepribadian dan spiritual menjadi kriteria utama. Calon pendidik harus memiliki pemahaman akidah yang lurus, komitmen menjalankan ibadah, dan akhlak yang terpuji. Pembinaan yang dilakukan pun harus bersifat berkelanjutan dan holistik. Program-program seperti *halaqah* (lingkar studi) rutin untuk memperdalam ilmu agama, lokakarya tentang metode pengajaran integratif, serta pelatihan kecerdasan emosional dan spiritual menjadi agenda wajib. Tujuannya adalah memastikan bahwa para pendidik tidak hanya mampu mengajar "tentang" Islam, tetapi mampu mengajar "dengan" spirit dan cara pandang Islam²⁵⁵⁰. Mereka didorong untuk terus-menerus melakukan refleksi diri (*muhasabah*) agar dapat menjadi cerminan hidup dari nilai-nilai yang mereka ajarkan kepada para siswa.

Institusi pendidikan modern, yang berakar pada tradisi positivisme-sekuler, cenderung mengukur keberhasilan melalui parameter kuantitatif yang teramati, seperti penguasaan materi ajar dan keterampilan pedagogis. Konsekuensinya, dimensi transendental dari eksistensi manusia yakni ruh, kalbu, dan tujuan penciptaan seringkali tereduksi atau bahkan teralienasi dari proses pendidikan. Paradigma pendidikan Islam menawarkan sebuah antitesis fundamental terhadap reduksionisme ini. Ia tidak sekadar bertujuan untuk mencetak individu yang cerdas secara intelektual (*homo sapiens*) atau terampil secara ekonomi (*homo economicus*),

melainkan berambisi untuk membentuk *Insan Kamil* (manusia paripurna) yang merefleksikan atribut-atribut Ilahi dalam kapasitasnya sebagai khalifah di muka bumi²⁵⁵¹. Visi agung ini, secara inheren, menempatkan figur pendidik bukan sebagai sekadar variabel dalam sistem, melainkan sebagai poros epistemologis dan spiritual dari keseluruhan proses pendidikan.

Dalam leksikon pendidikan Islam klasik, peran pendidik dispesifikasikan ke dalam beberapa terminologi yang saling melengkapi, masing-masing dengan implikasi ontologis dan metodologis yang mendalam. Peran paling dasar adalah sebagai seorang *mu'allim*, yakni pentransfer ilmu pengetahuan (*ta'lim*). Fungsi ini berfokus pada domain kognitif, memastikan transmisi informasi dan konsep-konsep ilmiah dari guru kepada siswa secara akurat²⁵⁵². Namun, paradigma Islam menegaskan bahwa ilmu tanpa adab adalah kesia-siaan. Di sinilah peran seorang *murabbi* menjadi krusial. Seorang *murabbi* terlibat dalam proses *tarbiyah*, sebuah istilah yang berakar dari kata *raba-yarbu* yang berarti tumbuh, berkembang, dan menjadi lebih baik. *Tarbiyah* adalah proses pengasuhan yang holistik, mencakup pertumbuhan intelektual, fisik, emosional, dan terutama spiritual, laksana seorang pekebun yang merawat tanamannya dari benih hingga berbuah²⁵⁵³.

Lebih jauh lagi, dalam perjalanan spiritual siswa yang kompleks, dibutuhkan figur seorang *mursyid* (pembimbing spiritual). *Mursyid* adalah sosok yang memberikan arahan (*irsyad*) dalam menavigasi dimensi batiniah, membantu siswa melakukan penyucian jiwa (*tazkiyatun nafs*), dan mendekatkan diri kepada Sang Pencipta.

Peran ini menuntut kedalaman spiritual dan kearifan yang tidak dapat diperoleh semata-mata dari studi akademis, melainkan melalui pengalaman spiritual otentik dan bimbingan dari para guru terdahulu²⁵⁵⁴. Puncak dari semua peran ini termanifestasi dalam figur seorang *qudwah* (teladan). Allah SWT sendiri menegaskan signifikansi keteladanan pada diri Rasulullah SAW, "Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu..."²⁵⁵⁵. Seorang *qudwah* tidak mengajarkan nilai melalui verbalisasi semata, melainkan melalui internalisasi dan manifestasi nilai-nilai tersebut dalam setiap aspek perilakunya. Ia adalah "Al-Qur'an yang berjalan", di mana ajaran Islam menjadi hidup dan menginspirasi melalui eksistensinya. Dengan demikian, seorang pendidik dalam paradigma Islam adalah sintesis dari keempat peran ini: ia mentransfer ilmu sebagai *mu'allim*, menumbuhkembangkan potensi sebagai *murabbi*, membimbing spiritualitas sebagai *mursyid*, dan menjadi cerminan nilai sebagai *qudwah*.

Mengingat kompleksitas dan kedalaman peran tersebut, proses seleksi calon pendidik dalam lembaga pendidikan Islam harus melampaui kerangka evaluasi teknokratis yang dominan saat ini. Tes kompetensi pedagogis, profesional, dan penguasaan materi ajar, meskipun penting, tidaklah memadai. Kriteria utama harus bergeser ke arah evaluasi kompetensi kepribadian (*shakhsiyyah*) dan spiritual. Pondasi utama yang harus diuji adalah kelurusan dan kedalaman pemahaman akidah (*'aqidah salimah*). Ini bukan sekadar hafalan rukun iman, melainkan sebuah pandangan dunia (*weltanschauung*) tauhid yang terinternalisasi, yang menjadi lensa

dalam memandang ilmu pengetahuan, kehidupan, dan tujuan akhir²⁵⁵⁶. Akidah yang lurus menjadi fondasi epistemologis yang memastikan bahwa pengetahuan yang diajarkan tidak tercerabut dari sumber dan tujuan Ilahiahnya.

Selanjutnya, komitmen terhadap ibadah dan manifestasi *akhlaqul karimah* (akhlak mulia) menjadi kriteria yang tidak dapat ditawar. Bagaimana seorang pendidik dapat menanamkan kecintaan pada shalat jika ia sendiri lalai? Bagaimana ia bisa mengajarkan kejujuran jika perilakunya tidak dapat dipercaya? Proses seleksi harus melibatkan observasi perilaku, rekam jejak, dan wawancara mendalam yang mampu mengungkap integritas karakter calon pendidik. Hal ini selaras dengan konsep *ta'dib* yang digagas oleh Syed Naquib al-Attas, di mana pendidikan pada hakikatnya adalah penanaman adab sebuah pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat bagi segala sesuatu dalam tatanan wujud²⁵⁵⁷. Hanya pendidik yang beradab yang mampu menghasilkan generasi yang beradab. Oleh karena itu, asesmen harus dirancang untuk mengidentifikasi individu yang tidak hanya "tahu" tentang Islam, tetapi telah memulai perjalanan untuk "menjadi" seorang Muslim yang sejati.

Proses pembinaan setelah seleksi harus bersifat berkelanjutan (*lifelong learning*), sistematis, dan holistik, mencerminkan integrasi yang sama yang diharapkan dari para pendidik. Program pembinaan tidak boleh terfragmentasi menjadi pelatihan pedagogi di satu waktu dan kajian keagamaan di waktu lain. Sebaliknya, ia harus menjadi sebuah ekosistem yang menyatukan seluruh aspek.

Program *halaqah* (lingkar studi) rutin, misalnya, harus dirancang bukan hanya untuk memperdalam ilmu-ilmu keislaman klasik (*'ulum al-din*), tetapi juga sebagai forum dialektika untuk mengintegrasikan wahyu dengan ilmu-ilmu kontemporer. Ini adalah arena untuk para pendidik bergulat secara intelektual tentang bagaimana mengajarkan biologi, fisika, atau sosiologi "dengan" spirit dan cara pandang Islam, bukan sekadar menempelkan ayat-ayat suci pada teori sekuler²⁵⁵⁸.

Lokakarya tentang metode pengajaran integratif menjadi agenda wajib. Pendidik dilatih untuk tidak melihat adanya pemisahan antara "ayat-ayat qauliyah" (wahyu tertulis) dan "ayat-ayat kauniyah" (fenomena alam semesta). Mereka didorong untuk mengembangkan kurikulum dan metodologi yang menunjukkan keagungan Allah melalui hukum-hukum alam, keindahan bahasa, dan kompleksitas sosial. Selain itu, pelatihan yang berfokus pada kecerdasan emosional dan spiritual (ESQ) menjadi vital. Dalam terminologi Islam, ini adalah proses mengasah *qalb* (hati) agar peka terhadap kebenaran, mampu berempati, dan stabil secara emosional. Pelatihan ini membantu pendidik mengelola dinamika kelas dengan kearifan dan kasih sayang, bukan sekadar otoritas formal²⁵⁵⁹.

Pilar terakhir dari pembinaan ini adalah pelembagaan praktik *muhasabah* (refleksi diri dan introspeksi). *Muhasabah* melampaui konsep refleksi profesional sekuler yang digagas oleh Schön²⁵⁶⁰. Ia adalah sebuah praktik spiritual di mana seorang pendidik secara berkala mengevaluasi niat, perkataan, dan perbuatannya di

hadapan Allah. Ia bertanya pada dirinya sendiri: "Apakah hari ini saya telah menjadi teladan yang baik? Apakah ilmu yang saya sampaikan mendekatkan siswa kepada Allah atau justru menjauhkan? Apakah ada kesenjangan antara apa yang saya ajarkan dengan apa yang saya lakukan?" Proses *muhasabah* yang konsisten inilah yang menjaga seorang pendidik dari stagnasi spiritual, memastikan pertumbuhannya sebagai *murabbi* yang otentik, dan menjadikannya cerminan hidup dari nilai-nilai luhur yang ia representasikan.

Upaya membangun peradaban yang tercerahkan melalui jalur pendidikan Islam bergantung secara kritis pada kualitas para pendidiknya. Paradigma Islam menuntut sebuah pergeseran fundamental dari konsepsi pendidik sebagai teknisi pengajaran menjadi seorang *Insan Murabbi* sosok holistik yang mengintegrasikan peran *mu'allim*, *murabbi*, *mursyid*, dan *qudwah*. Visi ini mustahil terwujud melalui proses seleksi dan pembinaan konvensional yang berfokus pada kompetensi teknis. Diperlukan sebuah arsitektur pembinaan SDM yang radikal, yang menempatkan kelurusan akidah, kemuliaan akhlak, dan kedalaman spiritual sebagai kriteria utama. Proses pembinaan yang berkelanjutan melalui sintesis antara tradisi intelektual-spiritual Islam (seperti *halaqah* dan *muhasabah*) dengan pendekatan kontemporer (seperti lokakarya integratif dan pelatihan ESQ) adalah jalan untuk membentuk para pendidik yang tidak hanya mampu mengajar, tetapi juga mampu menghidupkan spirit Islam dalam diri mereka dan menginspirasi mereka kepada generasi

penerus. Pada akhirnya, melalui tangan-tangan para pendidik inilah diharapkan lahir generasi *ulul albab*, yang senantiasa berzikir kepada Allah sambil memikirkan penciptaan langit dan bumi, seraya meneguhkan iman mereka kepada Sang Pencipta²⁵⁶¹.

Strategi Advokasi dan Kolaborasi dengan Psikologi Umum

Wacana mengenai psikologi Islam dalam beberapa dekade terakhir telah menunjukkan vitalitas yang signifikan, bergerak dari sekadar diskursus teoretis menuju upaya formulasi dan aplikasi yang lebih konkret. Namun, eksistensinya acap kali berada dalam ruang yang terpisah dari arus utama psikologi umum, yang sering kali disebut psikologi Barat. Keterpisahan ini, jika dibiarkan, berisiko menjadikan psikologi Islam sebagai sebuah enklave intelektual yang eksklusif dan kurang memberikan kontribusi transformatif pada skala yang lebih luas. Oleh karena itu, diperlukan strategi advokasi dan kolaborasi yang sistematis untuk menjembatani kedua paradigma ini. Strategi ini tidak bertujuan untuk menundukkan satu sama lain, melainkan untuk membangun sebuah sintesis yang kaya dan holistik, khususnya dalam domain psikologi pendidikan.

Fondasi utama dari setiap kolaborasi yang bermakna adalah pendekatan dialogis. Dialog ini harus melampaui perdebatan superfisial mengenai superioritas satu paradigma atas yang lain, dan bergerak menuju eksplorasi filosofis yang mendalam pada tataran ontologis dan epistemologis²⁵⁶². Psikologi umum, yang sebagian besar berakar pada tradisi positivistik dan humanistik-sekuler, memandang manusia sebagai entitas bio-psiko-sosial. Sementara

itu, psikologi Islam menambahkan dimensi krusial, yaitu spiritual (*ruhaniyyah*), yang menempatkan manusia sebagai makhluk teomorfik (*khalifatullah*) dengan tujuan eksistensi yang transendental. Dialog yang produktif akan mengeksplorasi bagaimana kedua pandangan ini dapat saling memperkaya. Ia tidak menuntut psikologi umum untuk mengadopsi teologi Islam, tetapi mengajak untuk mengakui keterbatasan perspektif yang murni materialistik dalam menjelaskan fenomena kemanusiaan secara utuh, seperti makna hidup, kesabaran (*sabr*), dan harapan (*raja'*). Sebaliknya, psikologi Islam diajak untuk memanfaatkan metodologi riset empiris yang ketat dari psikologi umum untuk menguji dan memvalidasi konsep-konsep teoretisnya, sehingga tidak hanya berbasis pada dalil normatif, tetapi juga bukti empiris yang *mu'tabar*.

Berpijak pada fondasi dialogis ini, sinergi dalam pengembangan penelitian dan praktik psikologi pendidikan menjadi langkah selanjutnya yang konkret dan implementatif. Kolaborasi riset interdisipliner dapat menjadi motor penggerak utama. Bayangkan sebuah proyek penelitian yang mengkaji efektivitas intervensi berbasis *mindfulness* (dari tradisi psikologi kognitif) yang diperkaya dengan praktik *tadabbur* Al-Qur'an untuk meningkatkan resiliensi akademik dan menurunkan tingkat kecemasan pada siswa. Penelitian semacam ini akan memanfaatkan instrumen pengukuran psikometrik yang valid dan reliabel dari psikologi umum, sementara kerangka intervensinya berakar pada khazanah spiritual Islam. Dalam ranah praktik, sinergi ini dapat mewujudkan dalam

pengembangan modul bimbingan dan konseling di sekolah yang mengintegrasikan teknik-teknik teruji seperti *Cognitive Behavioral Therapy* (CBT) dengan konsep-konsep Islam mengenai pengelolaan emosi, niat (*niyyah*), dan tawakal. Pendekatan hibrida ini berpotensi memberikan solusi yang tidak hanya efektif secara klinis, tetapi juga relevan secara kultural dan spiritual bagi mayoritas peserta didik di banyak negara, sejalan dengan pengakuan bahwa manusia adalah makhluk yang memiliki fitrah untuk mencari kebenaran dan spiritualitas²⁵⁶³. Dengan demikian, praktik psikologi pendidikan menjadi lebih holistik, menyentuh akal, jiwa, dan ruhani peserta didik secara seimbang²⁵⁶⁴.

Puncak dari upaya kolaboratif ini adalah advokasi kebijakan pendidikan yang mampu menginstitutionalkan dan melestarikan integrasi ilmu. Inisiatif pada level individu atau kelompok akan kurang berdampak tanpa adanya dukungan struktural dari pemangku kebijakan. Advokasi ini harus diarahkan pada beberapa sasaran strategis. Pertama, revisi kurikulum pendidikan tinggi, baik di fakultas psikologi maupun keguruan, untuk memasukkan mata kuliah yang secara eksplisit membahas titik temu antara sains dan spiritualitas. Kedua, mendorong pengembangan program pelatihan bagi guru dan konselor sekolah agar mereka memiliki kompetensi ganda: menguasai ilmu psikologi modern sekaligus memiliki pemahaman mendalam tentang dimensi spiritual perkembangan manusia. Ketiga, mengalokasikan dana hibah penelitian yang secara khusus ditujukan untuk riset-riset interdisipliner yang menjembatani psikologi Islam dan umum. Upaya advokasi ini

menuntut para akademisi dan praktisi untuk mampu mengartikulasikan urgensi dan manfaat dari integrasi ilmu ini dalam bahasa kebijakan yang persuasif dan berbasis data. Tujuannya adalah untuk membongkar dikotomi usang antara "ilmu umum" dan "ilmu agama," menuju sebuah sistem pendidikan yang benar-benar merefleksikan spirit pencarian ilmu yang tak mengenal batas, sebagaimana diisyaratkan dalam seruan untuk menuntut ilmu dari buaian hingga liang lahat²⁵⁶⁵. Pada akhirnya, kebijakan yang integratif akan melahirkan ekosistem pendidikan yang mampu membentuk generasi *insan kamil* pribadi yang utuh, cerdas secara intelektual, matang secara emosional, dan kokoh secara spiritual sebagai tujuan akhir pendidikan itu sendiri²⁵⁶⁶.

Strategi advokasi dan kolaborasi antara psikologi Islam dan psikologi umum merupakan sebuah keniscayaan intelektual dan praktis. Melalui pendekatan dialogis yang saling menghormati, sinergi nyata dalam penelitian dan praktik psikologi pendidikan, serta advokasi kebijakan yang visioner, kedua bidang ilmu ini dapat bergerak dari posisi saling curiga menuju kemitraan yang konstruktif. Jembatan yang dibangun bukan hanya akan memperkaya khazanah keilmuan, tetapi yang lebih penting, akan memberikan kontribusi nyata bagi pengembangan sistem pendidikan yang lebih humanis, holistik, dan relevan dengan tantangan kompleks zaman modern. Ini adalah perjalanan panjang yang menuntut kesabaran, keterbukaan, dan kerja intelektual yang serius, namun menjanjikan hasil yang sangat berharga bagi peradaban manusia.

Rekomendasi Kebijakan dan Agenda Riset Psikologi Pendidikan Islam

Pendahuluan: Urgensi Reorientasi dan Aksi

Psikologi Pendidikan Islam (PPI) berdiri di persimpangan antara warisan intelektual Islam yang kaya dan tuntutan dunia pendidikan kontemporer. Sebagai disiplin ilmu, PPI berupaya memahami proses belajar dan perkembangan manusia melalui lensa tauhid, di mana setiap aspek pertumbuhan individu dilihat sebagai bagian dari perjalanan menuju pengenalan diri dan Tuhan (*ma'rifat*)²⁵⁶⁷. Namun, potensi besar ini sering kali terhambat oleh jurang antara idealisme teoretis dan realitas praksis di lapangan. Banyak konsep luhur dalam PPI, seperti pendidikan berbasis *fitrah*²⁵⁶⁸, pengembangan *akhlak al-karimah*, dan pencapaian *insan kamil*, belum sepenuhnya terartikulasi ke dalam kebijakan yang terukur dan program riset yang sistematis. Konsep *fitrah*, misalnya, yang merujuk pada disposisi primordial manusia untuk mengakui Tuhan dan cenderung pada kebaikan, sebagaimana disinyalir dalam Al-Qur'an Surat Ar-Rum ayat 30²⁵⁶⁹ dan ditegaskan dalam hadis sahih²⁵⁷⁰, seringkali hanya menjadi slogan tanpa derivasi metodologis yang jelas dalam kurikulum dan asesmen.

Oleh karena itu, diperlukan sebuah gerakan terpadu yang mendorong PPI keluar dari ruang-ruang diskusi akademis yang eksklusif menuju arena kebijakan publik dan inovasi riset yang aplikatif. Gerakan ini bersifat imperatif, mengingat tantangan zaman modern mulai dari krisis kesehatan mental, disrupsi digital, hingga erosi nilai-nilai spiritual menuntut respons edukatif yang

tidak hanya cerdas secara kognitif, tetapi juga matang secara spiritual dan emosional.

1. Rekomendasi Kebijakan: Mengintegrasikan Visi Tauhid ke dalam Sistem Pendidikan Nasional

Transformasi PPI dari wacana teoretis menjadi praksis yang berdampak memerlukan intervensi kebijakan yang strategis dan sistematis. Kebijakan ini harus melampaui pendekatan tambal sulam seperti sekadar menambah jam pelajaran agama dan bergerak menuju integrasi holistik paradigma tauhid ke dalam seluruh arsitektur pendidikan.

Pertama, reformulasi kurikulum berbasis *maqashid al-syari'ah*. Kurikulum nasional perlu direorientasi dari yang semula berpusat pada penguasaan konten (*content-based*) menjadi berpusat pada pengembangan insan paripurna (*human-flourishing based*). Ini dapat dicapai dengan menjadikan *maqashid al-syari'ah* (tujuan-tujuan luhur syariat) perlindungan agama (*hifdz al-din*), jiwa (*hifdz al-nafs*), akal (*hifdz al-'aql*), keturunan (*hifdz al-nasl*), dan harta (*hifdz al-mal*) sebagai kerangka kerja utama. Sebagai contoh, mata pelajaran sains tidak hanya diajarkan sebagai kumpulan fakta, tetapi sebagai sarana untuk memahami keteraturan ciptaan Tuhan (*sunnatullah*) dan menguatkan iman (*hifdz al-din*), sekaligus mendorong inovasi teknologi yang menjaga kelestarian lingkungan (*hifdz al-nafs wa al-mal*)²⁵⁷¹.

Kedua, transformasi peran guru dari pengajar (*mu'allim*) menjadi pendidik-pembina (*murabbi* dan *muaddib*). Kebijakan harus mendorong program pengembangan profesi guru (PPG) dan

mekanisme di Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK) untuk mencetak pendidik yang tidak hanya kompeten secara pedagogis, tetapi juga memiliki kedalaman spiritual dan integritas karakter. Al-Ghazali, dalam magnum opusnya *Ihya' 'Ulum al-Din*, menekankan bahwa tugas utama seorang pendidik adalah menyucikan jiwa peserta didik (*tazkiyat al-nafs*) sebelum mengisinya dengan pengetahuan²⁵⁷². Ini menuntut adanya modul pelatihan khusus tentang kecerdasan spiritual, mentoring berbasis *akhlak*, dan pembinaan komunitas belajar profesional yang berlandaskan nilai-nilai Islam.

Ketiga, pengembangan sistem asesmen holistik. Sistem evaluasi yang saat ini didominasi oleh tes standar berbasis kognitif terbukti gagal mengukur dimensi esensial manusia seperti karakter, empati, resiliensi, dan kesalehan spiritual. Kebijakan perlu mendorong dan melegitimasi penggunaan metode asesmen alternatif yang lebih komprehensif, seperti portofolio perkembangan *akhlak*, observasi partisipatoris, jurnal reflektif, dan penilaian berbasis proyek sosial. Model-model ini lebih selaras dengan tujuan PPI untuk memantau pertumbuhan utuh seorang individu, bukan sekadar kemampuan akademisnya yang terfragmentasi²⁵⁷³.

2. Prioritas Riset Fundamental: Memperkokoh Fondasi Epistemologis dan Metodologis PPI

Kredibilitas PPI sebagai sebuah disiplin ilmiah bergantung pada kekokohan fondasi epistemologis dan metodologisnya. Tanpa landasan yang solid, PPI berisiko menjadi sekadar kumpulan kutipan

normatif yang tidak teruji secara empiris. Oleh karena itu, agenda riset fundamental menjadi sangat krusial.

Prioritas pertama adalah Falsifikasi dan Konseptualisasi Ulang Terminologi Kunci. Istilah-istilah sentral dalam khazanah Islam seperti *'aql*, *qalb*, *nafs*, *ruh*, dan *fitrah* memerlukan kajian interdisipliner yang mendalam untuk merumuskannya ke dalam konstruk psikologis yang operasional dan dapat diukur (*measurable constructs*). Riset ini harus mampu menjawab pertanyaan: Apakah *qalb* identik dengan 'emosi', atau ia merupakan fakultas kognitif-intuitif yang lebih superior dari *'aql*? Bagaimana dinamika antara *nafs al-ammarah*, *lawwamah*, dan *muthma'innah* dapat dipetakan sebagai model teori kepribadian yang fungsional? Upaya ini menuntut dialog kritis antara teks-teks klasik (tafsir, hadis, tasawuf) dan temuan-temuan psikologi kontemporer, sebuah pendekatan yang disebut oleh Ziauddin Sardar sebagai bagian dari "reformasi pemikiran Islam"²⁵⁷⁴.

Prioritas kedua adalah Pengembangan Metodologi Riset yang Islam-sentris (*Islamic-centric*). Dominasi paradigma positivistik dalam psikologi modern seringkali tidak memadai untuk menangkap fenomena spiritual dan pengalaman batiniah yang menjadi inti PPI. Diperlukan pengembangan dan validasi metodologi riset yang bersumber dari tradisi intelektual Islam. Metode seperti *tadabbur* (refleksi mendalam terhadap teks suci), *tafakkur* (kontemplasi atas alam semesta), dan *muhasabah* (introspeksi diri) dapat dikembangkan menjadi kerangka kerja riset kualitatif yang sistematis. Selain itu, pendekatan fenomenologis-

hermeneutis dapat digunakan untuk menggali makna pengalaman keagamaan secara mendalam, melampaui data kuantitatif yang superfisial²⁵⁷⁵.

Prioritas ketiga adalah Telaah Lintas-Disiplin antara PPI dan Neurosains Kognitif. Kemajuan dalam teknologi pencitraan otak (*neuroimaging*) membuka peluang luar biasa untuk mengkaji basis neurobiologis dari praktik-praktik spiritual Islam. Riset dapat menyelidiki bagaimana aktivitas seperti shalat khusyuk, *dzikr*, dan puasa memengaruhi plastisitas otak, fungsi eksekutif, regulasi emosi, dan kesejahteraan psikologis. Studi semacam ini, yang berada di ranah "neuroteologi," dapat memberikan bukti empiris yang kuat mengenai manfaat praktik keagamaan dan menjembatani bahasa wahyu dengan bahasa sains modern²⁵⁷⁶.

3. Agenda Riset Inovatif: Menjawab Tantangan Pendidikan Kontemporer

Selain memperkuat fondasi teoretis, PPI harus membuktikan relevansinya dengan menawarkan solusi inovatif bagi problem-problem nyata yang dihadapi generasi masa kini. Agenda risetnya harus bersifat proaktif dan berorientasi pada pemecahan masalah (*solution-oriented*).

Agenda pertama adalah Pengembangan Model Konseling dan Psikoterapi Islam di Sekolah. Krisis kesehatan mental di kalangan remaja menuntut intervensi yang efektif. Riset perlu difokuskan pada perancangan, implementasi, dan evaluasi model konseling sekolah yang mengintegrasikan prinsip-prinsip *tazkiyat al-nafs*, terapi kognitif-behavioral (*CBT*), dan pendekatan berbasis kemaafan

(*forgiveness therapy*). Model ini, sebagaimana dirintis oleh Malik Badri, bertujuan tidak hanya meredakan gejala (seperti kecemasan atau depresi), tetapi juga membimbing individu untuk menemukan makna dan tujuan hidup dalam kerangka keimanan²⁵⁷⁷.

Agenda kedua adalah Pendidikan Karakter di Era Digital (*Digital Akhlaq*). Peserta didik saat ini hidup dalam ekosistem digital yang kompleks, penuh dengan risiko seperti kecanduan gawai, perundungan siber (*cyberbullying*), dan paparan konten negatif. Riset PPI harus mengembangkan kerangka pedagogis untuk menanamkan *akhlaq* digital: bagaimana menjadi warga digital yang bertanggung jawab, berempati, dan kritis. Ini mencakup penelitian tentang efektivitas modul pembelajaran berbasis studi kasus etika digital dalam Islam, serta peran keluarga dan sekolah dalam membangun resiliensi digital anak berdasarkan prinsip *muraqabah* (kesadaran bahwa Allah selalu mengawasi)²⁵⁷⁸.

Agenda ketiga adalah PPI untuk Pendidikan Inklusif dan Anak Berkebutuhan Khusus. Paradigma Islam yang memandang setiap individu sebagai unik dan memiliki ujiannya masing-masing menyediakan landasan filosofis yang kuat untuk pendidikan inklusif. Riset dapat mengeksplorasi bagaimana konsep *amanah*, *sabar*, dan *syukur* dapat diintegrasikan dalam program dukungan bagi orang tua dan guru anak berkebutuhan khusus. Selain itu, penelitian dapat mengembangkan intervensi berbasis spiritual untuk meningkatkan harga diri dan kesejahteraan psikologis siswa berkebutuhan khusus, memandang keterbatasan mereka bukan sebagai defisit, melainkan sebagai jalan unik menuju Tuhan.

Agenda keempat adalah Prevensi Radikalisme dan Ekstremisme melalui Pendidikan. Pemahaman agama yang dangkal dan distorsif seringkali menjadi akar psikologis dari radikalisme. Riset PPI dapat mengidentifikasi faktor-faktor protektif yang dapat mencegah kaum muda dari rekrutmen ideologi ekstrem. Penelitian longitudinal dapat mengkaji dampak dari kurikulum yang secara eksplisit mengajarkan prinsip-prinsip Islam moderat (*wasathiyyah*), toleransi (*tasamuh*), dan kasih sayang universal (*rahmatan lil 'alamin*). Memahami daya tarik psikologis dari narasi ekstremis, sebagaimana dianalisis oleh para peneliti seperti Scott Atran²⁵⁷⁹, memungkinkan PPI untuk merancang kontra-narasi edukatif yang lebih kuat dan berakar pada ajaran Islam yang otentik.

Psikologi Pendidikan Islam menyimpan potensi luar biasa untuk merevitalisasi dunia pendidikan dan berkontribusi pada peradaban manusia yang lebih beradab dan spiritual. Namun, potensi ini hanya akan terwujud melalui upaya kolaboratif yang sinergis antara pembuat kebijakan, akademisi, dan praktisi di lapangan. Rekomendasi kebijakan yang diuraikan di atas bertujuan untuk menciptakan sebuah ekosistem yang kondusif bagi PPI untuk tumbuh dan berkembang, sementara agenda riset fundamental dan inovatif dirancang untuk memastikan pertumbuhan tersebut didasarkan pada landasan ilmiah yang kokoh dan relevansi praktis yang tinggi. Pada akhirnya, perjalanan ini adalah sebuah ikhtiar kolektif untuk menerjemahkan visi luhur pendidikan Islam yakni mencetak generasi yang tidak hanya unggul secara intelektual, tetapi juga mencapai derajat kebahagiaan sejati di dunia dan akhirat

(*al-falah*)²⁵⁸⁰ menjadi sebuah kenyataan yang dapat dirasakan oleh seluruh umat manusia.

Rekomendasi bagi Pembuat Kebijakan Pendidikan Nasional

Sistem pendidikan modern, dengan segala pencapaiannya, acapkali beroperasi di bawah asumsi antroposentris-sekuler yang memisahkan antara dimensi material dan spiritual manusia²⁵⁸¹. Akibatnya, fokus utama pendidikan seringkali tereduksi pada penguasaan keterampilan kognitif dan kompetensi yang relevan dengan pasar kerja, sementara pengembangan dimensi afektif, moral, dan spiritual terpinggirkan atau hanya menjadi tambahan kosmetik²⁵⁸². Epistemologi yang terfragmentasi ini melahirkan individu-individu yang mungkin brilian secara intelektual, namun kering secara spiritual dan rapuh secara emosional. Fenomena ini memanggil adanya sebuah pergeseran paradigma dari yang bersifat parsial dan mekanistik menuju yang bersifat integratif dan holistik.

Psikologi Pendidikan Islam (PPI) menawarkan sebuah kerangka kerja konseptual yang kaya untuk mengisi kekosongan ini. Berakar pada pandangan dunia tauhid, PPI memandang manusia sebagai kesatuan yang tak terpisahkan antara jasad (fisik), aql (intelekt), qalb (hati/emosi), dan ruh (spirit)²⁵⁸³. Tujuan tertinggi pendidikan, dalam perspektif ini, bukanlah sekadar transfer pengetahuan (*ta'lim*), melainkan sebuah proses penyucian jiwa dan pembentukan karakter (*tazkiyah an-nafs*) serta pembinaan menyeluruh (*tarbiyah*) untuk mencapai derajat *insan kamil* (manusia paripurna)²⁵⁸⁴. Untuk menerjemahkan visi agung ini ke dalam realitas kebijakan publik

berskala nasional, diperlukan intervensi yang terstruktur, visioner, dan komprehensif.

a. Pilar Pertama: Integrasi Substantif Prinsip PPI dalam Arsitektur Kurikulum Nasional

Rekomendasi fundamental pertama adalah melakukan integrasi prinsip-prinsip inti PPI secara substantif ke dalam kurikulum nasional. Intervensi ini harus melampaui sekadar penambahan mata pelajaran agama; ia menuntut perombakan filosofis terhadap cara kurikulum dirancang dan diimplementasikan. Kebijakan harus mendorong penyematan konsep-konsep kunci PPI ke dalam seluruh struktur pembelajaran.

Pertama, konsep **pengembangan karakter berbasis fitrah**. Kurikulum harus didesain dengan asumsi dasar bahwa setiap anak dilahirkan dengan potensi bawaan untuk mengenal kebenaran, kebaikan, dan keindahan (*fitrah*)²⁵⁸⁵. Dengan demikian, peran pendidikan bukanlah mengisi bejana kosong, melainkan menumbuhkembangkan potensi fitrah tersebut agar tidak terdistorsi oleh faktor eksternal. Ini berarti, materi ajar dan metodologi pembelajaran di semua mata pelajaran dari sains hingga seni harus diarahkan untuk membangkitkan kekaguman terhadap keteraturan alam semesta, menanamkan rasa tanggung jawab etis, dan mengasah kepekaan estetis sebagai manifestasi dari pengenalan terhadap Sang Pencipta²⁵⁸⁶.

Kedua, kebijakan kurikulum harus secara eksplisit mengadopsi **keseimbangan trinitas kecerdasan: intelektual (IQ), emosional (EQ), dan spiritual (SQ)**. Jika pendidikan saat ini terlalu

mendewakan IQ, maka paradigma baru harus memberikan bobot yang setara pada EQ kemampuan mengelola emosi, berempati, dan membangun relasi sosial yang sehat serta SQ kecerdasan untuk memaknai hidup dan menempatkan setiap tindakan dalam kerangka nilai-nilai transendental²⁵⁸⁷. Ketiga kecerdasan ini bukanlah entitas yang terpisah, melainkan saling terkait dalam diri manusia. Kecerdasan intelektual tanpa kendali emosi dan panduan spiritual dapat menjadi destruktif, sementara kesalehan spiritual tanpa pemahaman intelektual dapat terjerumus pada kefanatikan²⁵⁸⁸.

Ketiga, implementasi **pembelajaran yang berorientasi pada makna (*meaning-centered learning*)**. Dalam dunia yang dibanjiri informasi, tantangan terbesar bukanlah akses, melainkan seleksi dan pemaknaan. Kurikulum harus dirancang untuk membantu peserta didik menemukan relevansi dan makna dari apa yang mereka pelajari bagi kehidupan mereka dan bagi tujuan yang lebih besar. Ini selaras dengan tujuan utama pendidikan Islam untuk membentuk pribadi yang utuh (*holistic personality*), di mana pengetahuan tidak hanya menjadi komoditas intelektual, tetapi menyatu dengan kesadaran dan menjadi panduan bagi tindakan²⁵⁸⁹.

b. Pilar Kedua: Reformasi Kapasitas Pendidik sebagai Murabbi

Kurikulum yang paling ideal sekalipun akan menjadi dokumen mati tanpa kehadiran pendidik yang mampu menghidupkannya. Guru adalah ujung tombak, arsitek pengalaman belajar di kelas. Oleh karena itu, pilar kedua dari rekomendasi kebijakan ini adalah reformasi program pelatihan dan pengembangan profesional guru (*Professional Development*). Pemerintah perlu merancang sebuah

ekosistem pengembangan guru yang secara sistematis membekali mereka dengan kompetensi psikologi pendidikan Islam.

Pelatihan ini tidak boleh bersifat teknokratis semata, melainkan harus transformatif. Fokusnya adalah mengubah peran guru dari sekadar pengajar (*mu'allim*) menjadi seorang pendidik dan pembina (*murabbi*) yang memiliki kedalaman spiritual dan kearifan pedagogis²⁵⁹⁰. Program ini harus mencakup setidaknya tiga domain kompetensi. Pertama, **pemahaman ontologis dan epistemologis tentang peserta didik**, termasuk pemahaman mendalam mengenai tahapan perkembangan anak dari perspektif Islam yang mempertimbangkan aspek fisik, kognitif, emosional, dan spiritual secara terpadu. Kedua, penguasaan **metodologi pengajaran yang profetik dan inspiratif**, yakni metode yang mampu menstimulasi rasa ingin tahu, pemikiran kritis, sekaligus menyentuh hati dan membangkitkan potensi spiritual siswa. Ketiga, **keterampilan konseling dan bimbingan psikologis dengan pendekatan Islami**, yang memungkinkan guru untuk mendiagnosis dan menangani problematika psikologis siswa seperti krisis identitas, kecemasan, atau demotivasi dengan pendekatan yang berakar pada prinsip welas asih (*rahmah*) dan kebijaksanaan (*hikmah*)²⁵⁹¹. Tanpa guru yang memiliki kompetensi pedagogis sekaligus kesalehan spiritual, setiap upaya reformasi kurikulum akan terbukti sia-sia.

c. Pilar Ketiga: Reorientasi Sistem Asesmen Menuju Evaluasi Holistik

Sistem evaluasi yang berlaku saat ini, yang sangat berorientasi pada pencapaian akademik-kognitif melalui ujian terstandarisasi,

seringkali menjadi penghalang terbesar bagi implementasi pendidikan holistik. Ia secara tidak langsung mengirimkan pesan bahwa yang terpenting adalah apa yang dapat diukur secara kuantitatif, sementara aspek karakter, kreativitas, dan spiritualitas dianggap sekunder²⁵⁹². Oleh karena itu, pilar ketiga menuntut adanya reorientasi fundamental dalam sistem asesmen dan evaluasi.

Kebijakan baru harus secara aktif mendorong dan mendanai riset serta pengembangan **instrumen asesmen otentik yang mampu memotret perkembangan siswa secara holistik**. Instrumen ini harus dirancang untuk mengukur dimensi-dimensi yang selama ini terabaikan, seperti tingkat kematangan akhlak (misalnya, kejujuran, kesabaran, dan rasa syukur), perkembangan empati dan keterampilan sosial, kapasitas kepemimpinan yang melayani, serta pertumbuhan kesadaran spiritual²⁵⁹³.

Model evaluasi ini harus bergeser dari fungsi sumatif-menghakimi (*assessment of learning*) ke fungsi formatif-diagnostik (*assessment for learning* dan *assessment as learning*). Tujuannya bukanlah untuk memberi label atau merangking siswa, melainkan sebagai cermin reflektif bagi siswa, guru, dan orang tua untuk memahami kekuatan dan area yang perlu dikembangkan lebih lanjut. Metode seperti portofolio perkembangan karakter, jurnal refleksi, observasi perilaku prososial, dan penilaian berbasis proyek kolaboratif dapat menjadi alternatif yang lebih kaya makna²⁵⁹⁴. Pendekatan ini selaras dengan prinsip teologis bahwa setiap individu adalah unik di hadapan Sang Pencipta, dan tugas

pendidikan adalah membantu setiap jiwa untuk bertumbuh sesuai dengan potensi uniknya, bukan mencetaknya menjadi produk standar²⁵⁹⁵.

Tiga pilar rekomendasi integrasi kurikulum, reformasi kapasitas pendidik, dan reorientasi sistem asesmen merupakan satu kesatuan yang tidak dapat dipisahkan. Menerapkan satu pilar tanpa yang lainnya hanya akan menghasilkan reformasi yang parsial dan tidak efektif. Transformasi kebijakan pendidikan nasional berbasis prinsip Psikologi Pendidikan Islam bukanlah sebuah utopia, melainkan sebuah keharusan strategis jika bangsa ini ingin melahirkan generasi masa depan yang tidak hanya unggul dalam sains dan teknologi, tetapi juga memiliki kedalaman spiritual, keluhuran akhlak, dan tujuan hidup yang bermakna. Ini adalah investasi jangka panjang untuk membangun peradaban yang berpusat pada kemanusiaan yang utuh, sebuah peradaban yang dicita-citakan oleh para pendiri bangsa dan diamanahkan oleh nilai-nilai luhur universal.

Prioritas Riset untuk Pengembangan Psikologi Pendidikan Islam

Di tengah krisis makna dan fragmentasi pengetahuan yang melanda dunia modern, kehadiran Psikologi Pendidikan Islam (PPI) menawarkan sebuah visi pendidikan yang integralistik. Visi ini tidak hanya bertujuan mencetak individu yang kompeten secara kognitif, tetapi juga matang secara spiritual, emosional, dan moral (*insān kāmil*). Akan tetapi, perjalanan untuk melembagakan visi ini ke dalam sebuah disiplin ilmu yang solid masih menghadapi tantangan-tantangan mendasar. Pengembangan PPI saat ini seringkali masih

bersifat parsial, reaktif, dan belum memiliki landasan teoretis serta metodologis yang terunifikasi. Untuk melampaui fase formatif ini, agenda riset tidak boleh lagi hanya berfokus pada aplikasi praktis yang sporadis, melainkan harus bergeser ke arah penguatan fondasi-fondasi yang akan menopang bangunan keilmuan PPI secara keseluruhan.

Prioritas Pertama: Imperatif Konsolidasi Epistemologi dan Metodologi Fondasi dari setiap disiplin ilmu terletak pada kejelasan epistemologi dan metodologinya. Bagi PPI, tantangan utamanya adalah mengatasi dilema dikotomis antara sumber normatif-transendental (Al-Quran dan Hadis) dan kerangka kerja empiris-positivistik yang mendominasi psikologi kontemporer. Upaya "islamisasi" yang sekadar melabeli teori-teori Barat dengan terminologi Islam atau mencomot ayat tanpa kerangka hermeneutika yang jelas terbukti tidak memadai dan seringkali terjebak dalam reduksionisme. Oleh karena itu, prioritas riset yang paling mendesak adalah pengembangan sebuah paradigma epistemologi holistik-integratif. Riset ini harus secara serius menjawab pertanyaan: Bagaimana konsep-konsep normatif seperti *taqwa*, *sabr*, *ihsan*, dan *tazkiyatun nafs* dapat dioperasionalkan menjadi variabel-variabel yang dapat diukur secara ilmiah (*measurable variables*) tanpa mengkhianati kedalaman makna spiritual dan konteks ontologisnya? ²⁵⁹⁶.

Imperatif metodologis ini menuntut pengembangan dua hal. Pertama, perumusan metodologi tafsir tematik (*thematic exegesis* atau *hermeneutika psikologis*) yang sistematis untuk menggali

prinsip-prinsip psikologis dari sumber primer Islam secara valid dan reliabel. Kedua, perancangan dan validasi psikometrik instrumen-instrumen penelitian yang berakar pada pandangan dunia (*weltanschauung*) Islam. Ini bukan sekadar menerjemahkan skala psikologi Barat, melainkan membangun konstruk ukur dari bawah ke atas (*bottom-up*) yang merefleksikan pengalaman psikologis seorang Muslim secara otentik. Misalnya, mengembangkan skala "Kesejahteraan Spiritual Islami" yang melampaui sekadar religiusitas, atau instrumen pengukuran "Resiliensi Berbasis Tawakal" yang berbeda secara konseptual dari resiliensi sekuler. Keberhasilan dalam agenda ini akan memberikan PPI legitimasi metodologis yang dibutuhkannya untuk berdialog secara setara dengan disiplin ilmu lainnya ²⁵⁹⁷.

Prioritas Kedua: Perspektif Longitudinal dalam Memahami Perkembangan Manusia Sebagian besar korpus penelitian dalam PPI hingga saat ini bersifat potong-lintang (*cross-sectional*), yang hanya mampu menyajikan potret sesaat dari sebuah fenomena. Meskipun bermanfaat untuk eksplorasi awal, desain ini sangat terbatas dalam menjelaskan kausalitas, proses perubahan, dan dampak jangka panjang dari intervensi pendidikan. Untuk memahami secara komprehensif bagaimana model pendidikan berbasis Islam benar-benar membentuk seorang individu, PPI harus beralih ke studi longitudinal. Riset jangka panjang ini esensial untuk melacak trajektori perkembangan individu yang dididik dalam lingkungan Islami mulai dari masa kanak-kanak (*childhood*), melalui

turbulensi masa remaja (*adolescence*), hingga mencapai kematangan di usia dewasa (*adulthood*)²⁵⁹⁸.

Studi longitudinal memungkinkan peneliti untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan kritis yang tak terjawab oleh studi sesaat: Bagaimana internalisasi nilai-nilai Islam pada masa kecil berinteraksi dengan tantangan identitas di masa remaja? Apakah model pendidikan *tahfiz* memiliki korelasi jangka panjang dengan fungsi eksekutif otak, kesehatan mental, dan pilihan karier? Bagaimana pengalaman pendidikan Islam membentuk pola relasi dalam pernikahan, gaya pengasuhan anak, dan tingkat kontribusi sosial (*civic engagement*) di kemudian hari? Dengan mengikuti kohort yang sama selama bertahun-tahun, bahkan dekade, PPI dapat mengumpulkan bukti empiris yang kuat mengenai efektivitas holistiknya. Meskipun studi semacam ini menuntut investasi sumber daya, waktu, dan komitmen yang sangat besar, data yang dihasilkannya tidak ternilai harganya untuk validasi teoretis dan penyempurnaan kebijakan pendidikan Islam di seluruh dunia²⁵⁹⁹.

Prioritas Ketiga: Studi Komparatif untuk Universalitas dan Kontekstualisasi Islam adalah agama universal yang dipraktikkan dalam konstelasi budaya yang sangat beragam. Mengasumsikan bahwa PPI dapat diterapkan secara monolitik di seluruh dunia adalah sebuah kekeliruan epistemik yang berbahaya. Sebuah model PPI yang dikembangkan di Indonesia, dengan konteks budaya Melayu dan tradisi Syafi'i yang kental, mungkin memerlukan adaptasi signifikan untuk dapat relevan bagi komunitas Muslim di Turki yang sekuler, di Mesir dengan pengaruh Al-Azhar yang kuat,

atau bagi komunitas Muslim minoritas yang berjuang menegosiasikan identitasnya di Eropa atau Amerika Utara. Oleh karena itu, prioritas riset ketiga adalah pelaksanaan studi komparatif lintas budaya dan lintas mazhab secara sistematis.

Riset komparatif ini bertujuan ganda. Pertama, untuk memperkaya diskursus PPI dengan keragaman perspektif, mencegah hegemoni interpretasi dari satu wilayah budaya tertentu. Kedua, dan yang lebih penting, untuk memisahkan antara prinsip-prinsip psikologis-pedagogis Islam yang bersifat universal (*al-thawābit*) dari manifestasi-manifestasi kulturalnya yang partikular (*al-mutaghayyirāt*). Dengan membandingkan bagaimana konsep "adab kepada guru" diinterpretasikan dan dipraktikkan di pesantren Jawa, madrasah di Pakistan, dan sekolah Islam di Kanada, kita dapat mulai menyuling esensi universal dari konsep tersebut sambil menghargai ekspresi lokalnya yang unik ²⁶⁰⁰. Studi-studi ini akan meningkatkan validitas transkultural (*cross-cultural validity*) dari teori-teori PPI dan memungkinkan pengembangan model-model pendidikan yang *globally informed and locally relevant*. Ini adalah langkah krusial untuk memastikan bahwa PPI tidak menjadi disiplin yang parokial, melainkan sebuah ilmu yang mampu memberikan kontribusi bermakna bagi kemanusiaan secara universal ²⁶⁰¹.

Kesimpulan: Menuju Disiplin Ilmu yang Matang dan Berdampak Pengembangan Psikologi Pendidikan Islam sebagai disiplin ilmu yang matang menuntut lebih dari sekadar semangat; ia memerlukan sebuah agenda riset yang visioner dan dieksekusi dengan rigor ilmiah tertinggi. Tiga prioritas yang diuraikan

konsolidasi epistemologi-metodologi, adopsi desain longitudinal, dan penekanan pada studi komparatif bukanlah agenda yang terpisah, melainkan tiga pilar yang saling menopang. Fondasi metodologis yang kuat memungkinkan pelaksanaan studi longitudinal dan komparatif yang valid. Data dari studi longitudinal dan komparatif, pada gilirannya, akan terus memperkaya dan menyempurnakan bangunan teoretis dan epistemologis PPI. Dengan menjalankan agenda riset strategis ini secara kolektif dan berkelanjutan, komunitas ilmiah PPI dapat membangun sebuah *body of knowledge* yang tidak hanya otentik secara teologis dan kokoh secara empiris, tetapi juga relevan secara kontekstual dan mampu memberikan solusi nyata bagi tantangan pendidikan di abad ke-21.

Agenda Riset Inovatif dan Aplikatif Berbasis Kebutuhan Masyarakat

Di samping riset fundamental, PPI harus membuktikan relevansinya dengan menawarkan solusi bagi masalah-masalah konkret yang dihadapi oleh siswa, guru, dan orang tua saat ini. Agenda riset ini harus bersifat inovatif, multidisipliner, dan berorientasi pada hasil yang dapat langsung diaplikasikan.

Salah satu agenda riset paling mendesak adalah eksplorasi dan intervensi terhadap isu kesehatan mental dan resiliensi psikologis generasi digital. Generasi muda saat ini terbenam dalam sebuah paradoks: terhubung secara global namun seringkali teralienasi secara personal. Fenomena patologi digital seperti kecanduan

gawai, perundungan siber (*cyberbullying*), krisis identitas akibat kurasi citra diri di media sosial, dan gelombang kecemasan eksistensial menjadi tantangan akut yang dihadapi institusi pendidikan ²⁶⁰². Di sinilah PPI dapat menawarkan sebuah kerangka kerja yang unik. Riset perlu diarahkan pada pengembangan model intervensi preventif dan kuratif yang mengintegrasikan kearifan psikospiritual Islam. Misalnya, praktik *muhasabah* (introspeksi diri) dapat dioperasionalkan sebagai bentuk pelatihan metakognisi dan regulasi diri. Praktik zikir, yang secara teologis merupakan medium untuk mengingat Tuhan, secara neuro-psikologis dapat divalidasi sebagai teknik relaksasi meditatif yang mampu meregulasi sistem saraf otonom dan menurunkan hormon stres ²⁶⁰³. Lebih jauh lagi, internalisasi konsep *tawakkal* (penyerahan diri yang aktif kepada Tuhan setelah ikhtiar maksimal) dapat menjadi fondasi kognitif untuk membangun resiliensi, mengubah lokus kendali eksternal menjadi internal-transendental yang lebih kokoh ²⁶⁰⁴. Agenda riset ini menuntut validasi empiris melalui studi longitudinal untuk mengukur efikasi model intervensi tersebut dalam meningkatkan kesejahteraan psikologis siswa.

Agenda riset fundamental berikutnya adalah pengembangan dan implementasi model pendidikan inklusif dari perspektif Islam. Inklusivitas bukan sekadar terminologi teknis dalam kebijakan pendidikan, melainkan manifestasi dari prinsip-prinsip teologis yang paling mendasar dalam Islam. Riset PPI harus bergerak melampaui retorika tentang Islam sebagai *rahmatan lil 'alamin* (rahmat bagi seluruh alam) menuju perancangan ekosistem belajar yang benar-

benar ramah dan memberdayakan bagi siswa dengan kebutuhan khusus, yang dalam fikih klasik disebut sebagai *dzawi al-ihtiyajat al-khassah*. Ini melibatkan penggalian mendalam terhadap prinsip-prinsip inti seperti *rahmah* (kasih sayang universal), *'adl* (keadilan distributif dan restoratif), dan *karamah insaniyyah* (penghormatan terhadap martabat setiap insan ciptaan Tuhan) ²⁶⁰⁵. Riset aplikatif di bidang ini akan fokus pada perancangan strategi pedagogis adaptif, pengembangan kurikulum yang fleksibel, dan modul pelatihan bagi guru untuk menangani keberagaman siswa. Hal ini juga mencakup desain dukungan psiko-sosial yang tidak hanya fungsional, tetapi juga mengafirmasi identitas spiritual mereka. Riset ini merupakan wujud nyata dari tanggung jawab sosial keilmuan (*social responsibility of science*), di mana PPI berfungsi sebagai agen keadilan sosial di lingkungan pendidikan ²⁶⁰⁶. Keberhasilan agenda ini akan diukur dari terciptanya lingkungan belajar di mana setiap anak, tanpa memandang kondisi fisik maupun neurologisnya, merasa diterima, dihargai, dan didukung untuk mencapai potensi maksimalnya, sebagaimana spirit hadis yang menyatakan bahwa kaum beriman adalah laksana satu tubuh ²⁶⁰⁷.

Agenda riset ketiga yang tidak kalah krusial adalah desain, standardisasi, dan validasi model konseling dan bimbingan psikologis Islami di sekolah. Layanan bimbingan dan konseling (BK) konvensional, yang seringkali berakar pada paradigma sekuler-humanistik, mungkin efektif dalam menangani masalah perilaku, namun acapkali mengabaikan atau tidak cukup kompeten untuk menyentuh dimensi *ruhaniyah* (spiritualitas) siswa. Kekosongan ini

membuka ruang bagi PPI untuk berkontribusi secara signifikan. Riset perlu difokuskan pada pengembangan modul-modul konseling terstruktur yang secara sinergis mengintegrasikan teknik-teknik psikoterapi berbasis bukti (*evidence-based psychotherapy*) seperti *Cognitive-Behavioral Therapy* (CBT) dengan kearifan yang digali dari Al-Quran dan kisah-kisah para nabi (*qasas al-anbiya'*)²⁶⁰⁸. Sebagai contoh, kisah kesabaran Nabi Ayyub dapat menjadi kerangka untuk terapi naratif bagi siswa yang mengalami kesulitan, sementara kisah perjalanan Nabi Yusuf dapat menjadi model resiliensi dalam menghadapi pengkhianatan dan fitnah. Proses konseling ini tidak hanya bertujuan untuk resolusi masalah (*problem-solving*), tetapi juga untuk pembinaan karakter dan penguatan hubungan vertikal siswa dengan Tuhan (*hablun min Allah*)²⁶⁰⁹. Validasi model ini harus dilakukan secara ketat, mengukur perubahan tidak hanya pada variabel psikologis seperti penurunan tingkat kecemasan atau depresi, tetapi juga pada variabel spiritual seperti peningkatan tingkat ketenangan batin (*sakinah*) dan kebermaknaan hidup, selaras dengan prinsip musyawarah (*syura*) yang dianjurkan dalam Islam untuk mencari solusi terbaik²⁶¹⁰.

Secara konklusif, masa depan vitalitas Psikologi Pendidikan Islam sangat bergantung pada kemampuannya untuk beralih dari wacana ke praksis, dari teori ke aplikasi transformatif. Agenda riset yang berfokus pada kesehatan mental digital, pendidikan inklusif, dan konseling Islami holistik bukan sekadar pilihan, melainkan sebuah keharusan strategis. Dengan menjalankan agenda ini, PPI tidak hanya akan memperkaya korpus keilmuannya sendiri, tetapi juga

memberikan kontribusi yang otentik dan bermakna bagi pembentukan generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga tangguh secara psikologis, inklusif secara sosial, dan kokoh secara spiritual. Inilah esensi dari "ilmu yang bermanfaat" sebuah ilmu yang cahayanya mampu menerangi dan menyelesaikan persoalan konkret umat manusia.

Menuju Sinergi yang Mencerahkan

Psikologi Pendidikan Islam, sebagai sebuah disiplin yang berupaya mensintesis kan khazanah intelektual Islam dengan metodologi ilmu-ilmu perilaku modern, menyimpan janji untuk menjawab berbagai krisis pendidikan dan moralitas di era global. Namun, perjalanan disiplin ini seringkali ditandai oleh langkah-langkah yang parsial dan tidak terintegrasi. Upaya yang ada cenderung bersifat individualistik, terisolasi dalam lingkup institusi tertentu, atau terbatas pada diskursus teoretis tanpa implikasi praksis yang terukur. Kondisi ini, jika dibiarkan, akan mereduksi PPI menjadi sekadar artefak akademis yang gagal menyentuh "denyut nadi kebutuhan masyarakat" ²⁶¹¹. Stagnasi ini berakar pada problem yang lebih fundamental: ketiadaan sebuah ekosistem yang terintegrasi, di mana inovasi teoretis dapat bertemu dengan dukungan kebijakan yang strategis.

Oleh karena itu, kemajuan signifikan menuntut sebuah pergeseran paradigma, dari kerja-kerja sporadis menuju sebuah gerakan kolektif yang sinergis. Konsep sinergi di sini bukan sekadar kolaborasi biasa, melainkan sebuah interdependensi dinamis di

mana kebijakan publik tidak hanya bersifat fasilitatif, tetapi juga konstitutif dalam membentuk arah dan kualitas riset. Sebaliknya, riset tidak hanya menjadi objek kebijakan, tetapi juga sumber informasi kritis yang mengkalibrasi dan mempertajam instrumen kebijakan tersebut. Gerakan ini adalah sebuah keharusan epistemologis dan institusional untuk mengangkat PPI dari fase embrionik menuju kematangan disipliner yang otentik dan berdaya saing²⁶¹².

Peran pembuat kebijakan bersifat arsitektural; mereka adalah perancang ekosistem di mana benih-benih keilmuan PPI dapat tumbuh subur. Tanpa intervensi kebijakan yang visioner, inisiatif-inisiatif penelitian yang brilian sekalipun akan layu sebelum berkembang. Rekomendasi kebijakan yang komprehensif harus melampaui retorika dukungan, dan menjelma menjadi tindakan-tindakan konkret yang terstruktur. **Pertama**, adalah institutionalisasi PPI dalam sistem pendidikan nasional. Ini mencakup integrasi kurikulum PPI secara wajib atau elektif dalam program studi kependidikan (LPTK), serta pendirian program studi khusus PPI di jenjang sarjana hingga doktoral. Langkah ini memastikan adanya regenerasi sumber daya manusia yang kompeten di bidang ini²⁶¹³.

Kedua, adalah alokasi dana riset yang spesifik dan berkelanjutan. Skema hibah penelitian nasional harus memiliki kategori khusus untuk riset fundamental dan aplikatif dalam Psikologi Islam. Kebijakan ini akan menstimulasi para peneliti untuk keluar dari zona nyaman teoretis dan memasuki arena riset empiris yang rigor.

Ketiga, pemerintah, melalui lembaga terkait, perlu memfasilitasi pembentukan jejaring dan infrastruktur pendukung, seperti jurnal ilmiah terakreditasi internasional yang berfokus pada PPI, pusat-pusat studi unggulan (*centers of excellence*), dan platform kolaborasi digital yang menghubungkan peneliti dari berbagai negara. Kebijakan-kebijakan ini, jika diimplementasikan secara holistik, akan menciptakan sebuah *enabling environment* yang mentransformasi PPI dari sebuah sub-disiplin marginal menjadi kekuatan intelektual yang signifikan dalam diskursus pendidikan global ²⁶¹⁴.

Sementara kebijakan menciptakan "wadah", maka riset adalah "isi" yang memberikan substansi dan validitas ilmiah. Agenda riset PPI harus bergerak di dua jalur secara simultan: fundamental dan aplikatif, yang keduanya saling memperkuat.

Riset fundamental bertujuan untuk menggali dan merekonstruksi fondasi ontologis dan epistemologis PPI dari sumber-sumber primer Islam. Ini bukan sekadar proses "islamisasi" atau menempelkan ayat pada teori psikologi Barat, melainkan sebuah penggalian konseptual yang mendalam. Fokus riset ini mencakup: (a) Elaborasi konsep-konsep antropologis Al-Quran seperti *fitrah* (potensi primordial), *qalb* (organ spiritual-kognitif), *nafs* (jiwa/diri), dan *'aql* (intelekt) menjadi model-model psikologis yang dapat dioperasionalkan dan diuji ²⁶¹⁵. Sebagai contoh, bagaimana konsep *tazkiyatun nafs* (purifikasi jiwa) dapat diterjemahkan menjadi sebuah model perkembangan moral dan emosional yang sistematis? ²⁶¹⁶; (b) Pengembangan metodologi

riset yang sensitif secara spiritual dan kultural, yang mampu menangkap dimensi-dimensi pengalaman manusia yang seringkali diabaikan oleh positivisme Barat. Ini bisa melibatkan revitalisasi metode introspektif (*muhasabah*) atau analisis teks-teks klasik (*turats*) dengan menggunakan perangkat hermeneutika modern²⁶¹⁷.

Riset aplikatif, di sisi lain, berfokus pada penerjemahan temuan-temuan fundamental tersebut ke dalam intervensi yang praktis, relevan, dan terukur. Agenda risetnya meliputi: (a) Pengembangan dan validasi instrumen asesmen psikologis yang berbasis pada nilai-nilai Islam, misalnya, skala untuk mengukur kecerdasan spiritual, kematangan *akhlaq* (karakter), atau tingkat resiliensi iman. (b) Desain dan uji efektivitas model-model pedagogis yang diinspirasi oleh prinsip-prinsip Islam, seperti pembelajaran berbasis *tadabbur* (refleksi mendalam terhadap ayat), strategi manajemen kelas berbasis konsep *rahmah* (kasih sayang), atau program bimbingan dan konseling yang mengintegrasikan teknik modern dengan terapi spiritual²⁶¹⁸. (c) Kajian intervensif untuk mengatasi problem-problem kontemporer seperti kecanduan digital, krisis kesehatan mental di kalangan remaja, dan radikalisme, dengan menawarkan solusi yang berakar pada pandangan dunia Islam. Riset aplikatif inilah yang akan membuktikan relevansi dan keunggulan komparatif PPI dalam menjawab tantangan zaman²⁶¹⁹.

Sinergi antara pembuat kebijakan dan peneliti bukanlah sekadar pilihan strategis, melainkan prasyarat absolut bagi kemajuan Psikologi Pendidikan Islam. Upaya-upaya sporadis, betapapun

cemerlangnya, tidak akan pernah cukup untuk membangun sebuah bangunan keilmuan yang kokoh dan berdampak. Rekomendasi kebijakan yang diuraikan di atas bertujuan untuk menciptakan sebuah arsitektur institusional yang kokoh, sementara agenda riset yang diajukan dirancang untuk mengisi arsitektur tersebut dengan substansi ilmiah yang mendalam dan relevan.

Pada akhirnya, tujuan bersama ini melampaui sekadar pembentukan sebuah disiplin akademis baru. Ini adalah proyek peradaban. Dengan fondasi ilmiah yang kuat dan dukungan ekosistem yang kondusif, Psikologi Pendidikan Islam memiliki potensi untuk menjadi mercusuar pencerahan. Ia dapat melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual (*'aql*), tetapi juga matang secara emosional, sehat secara spiritual (*qalb* dan *nafs*), dan berlabuh pada fitrah ketuhanannya²⁶²⁰. Inilah kontribusi paling esensial dari sebuah disiplin ilmu yang otentik: bukan hanya untuk menjelaskan dunia, tetapi untuk berpartisipasi dalam transformasinya menuju sebuah peradaban manusia yang lebih adil, berakhlak mulia, dan senantiasa sadar akan kehadiran Tuhan.

Catatan Akhir

- ¹ Myers, D. G., & DeWall, C. N. (2018). *Psychology* (12th ed.). Worth Publishers.
- ² Al-Qur'an, Surah Adz-Dharyat[51]: 56. Ayat ini menegaskan tujuan fundamental penciptaan jin dan manusia adalah untuk beribadah kepada Allah.
- ³ Hadis riwayat Ibnu Majah. Meskipun sering dikutip, status hadis ini diperdebatkan oleh para ulama hadis, namun maknanya sejalan dengan banyak ayat Al-Qur'an dan hadis lain yang mendorong pencarian ilmu tanpa batas usia.
- ⁴ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- ⁵ Badri, M. (2000). *The Islamization of Psychology: Its "Why" and "How"*. *Human Behavior and Islamic Thought*, vol. 5, no. 1, pp. 24-41. Artikel ini menguraikan dasar-dasar konseptual untuk membangun psikologi yang berlandaskan Islam.
- ⁶ Al-Qur'an, Surah Asy-Syams[91]: 9-10.
- ⁷ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- ⁸ The Qur'an, Surah Al-Alaq (96:1-5). Referensi teks terjemahan oleh Abdullah Yusuf Ali atau Marmaduke Pickthall sering digunakan sebagai standar akademik.
- ⁹ Hadis ini diriwayatkan dalam berbagai versi, salah satunya oleh Ibn Majah dan al-Bayhaqi. Meskipun status sanadnya diperdebatkan oleh sebagian ulama hadis, maknanya diterima secara luas sebagai prinsip dasar dalam Islam. Lihat: Azami, M. M. (2003). *Studies in Hadith Methodology and Literature*. Islamic Book Trust.
- ¹⁰ Rahman, Fazlur. (1952). *Avicenna's Psychology: An English Translation of Kitab al-Najat, Book II, Chapter VI with Historico-Philosophical Notes and Textual Improvements on the Cairo Edition*. Oxford University Press.
- ¹¹ Haque, Amber. (2004). "Psychology from an Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists". *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377.
- ¹² Ibn Khaldun. (1967). *The Muqaddimah: An Introduction to History*. Diterjemahkan oleh Franz Rosenthal. Princeton University Press. (Lihat Bagian tentang metode pengajaran dan pengaruhnya terhadap siswa).
- ¹³ Al-Faruqi, Ismail Raji. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan*. International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- ¹⁴ Badri, Malik. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Karya ini menunjukkan bagaimana konsep-konsep psikologis klasik dianalisis kembali untuk terapi modern.
- ¹⁵ Al-Qur'an, Surah Al-Hijr (15:29).
- ¹⁶ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2:30).
- ¹⁷ At-Tabari, Muhammad bin Jarir. *Tafsir al-Tabari*. Vol. 1. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1997.

-
- ¹⁸ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Jilid 3. Beirut: Dar al-Ma'rifah, t.t. Dalam karya monumentalnya ini, Al-Ghazali membedah secara rinci anatomi jiwa, penyakit-penyakitnya, dan metode penyembuhannya.
- ¹⁹ Al-Quran, Surah Yusuf[12]: 53.
- ²⁰ Al-Quran, Surah Al-Qiyamah[75]: 2.
- ²¹ Al-Quran, Surah Al-Fajr[89]: 27-28.
- ²² Ulwan, Abdullah Nasih. *Tarbiyatul Aulad fil Islam (Pendidikan Anak dalam Islam)*. Kairo: Dar al-Salam, 1999. Buku ini mengaplikasikan konsep tazkiyatun nafs dalam konteks pendidikan anak sehari-hari.
- ²³ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany: State University of New York Press, 1989. Nasr secara ekstensif membahas perbedaan antara intellectus (sebagai al-'aql) dan ratio dalam tradisi intelektual yang berbeda dan relevansinya dalam krisis epistemologis modern.
- ²⁴ Bakar, Osman. "The Qur'anic Identity of the Intellect: A Study of the Qur'anic Concept of the 'Aql." *Islamic Quarterly* 32, no. 3 (1988): 131–46. Artikel ini menganalisis penggunaan kata 'aql dan turunannya dalam Al-Quran untuk membangun sebuah teori intelek yang Islami.
- ²⁵ Bakar, Osman. "The Qur'anic Identity of the Intellect: A Study of the Qur'anic Concept of the 'Aql." *Islamic Quarterly* 32, no. 3 (1988): 131–46. Artikel ini menganalisis penggunaan kata 'aql dan turunannya dalam Al-Quran untuk membangun sebuah teori intelek yang Islami.
- ²⁶ Al-Quran, Surah Al-A'raf[7]: 172. Ayat ini sering dirujuk sebagai dasar teologis dari konsep fitrah. Lihat juga Surah Al-Rum[30]: 30.
- ²⁷ Al-Bukhari, Muhammad ibn Ismail. *Sahih al-Bukhari*. Kitab al-Jana'iz, Hadis No. 1385. Riyadh: Darussalam, 1997.
- ²⁸ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1999. Al-Attas berpendapat bahwa pendidikan sejati adalah ta'dib (penanaman adab), yang berakar pada pengakuan dan realisasi fitrah.
- ²⁹ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Buku ini secara mendalam menguraikan bagaimana prinsip tauhid menjadi landasan bagi seluruh aspek kehidupan dan pemikiran, termasuk ilmu pengetahuan.
- ³⁰ Nasr, S. H. (1993). *The Need for a Sacred Science*. State University of New York Press. Nasr berargumen bahwa sains modern telah kehilangan dimensi sakralnya dan menyerukan revitalisasi ilmu pengetahuan yang melihat alam sebagai teofani atau manifestasi Ilahi.
- ³¹ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Karya seminal ini mengkritik adopsi buta terhadap psikologi Barat dan menyerukan pengembangan psikologi yang berakar pada tradisi intelektual dan spiritual Islam.
- ³² Haque, A. (2004). "Psychology from an Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists". *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377. Artikel ini menyoroti bagaimana konsep-konsep seperti tazkiyah merupakan inti dari "terapi" dan pertumbuhan dalam psikologi Islam.
- ³³ Al-Attas, S. M. N. (1985). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization

(ISTAC). Al-Attas mendefinisikan pendidikan sejati (ta'dib) sebagai penanaman adab, yang berakar pada pengenalan akan Tuhan dan tempat yang semestinya bagi segala sesuatu.

- ³⁴ Diriwayatkan oleh Umar ibn al-Khattab. Hadis ini terdapat dalam kitab Sahih al-Bukhari (Hadis no. 1) dan Sahih Muslim (Hadis no. 1907), yang menunjukkan statusnya sebagai salah satu pilar ajaran Islam.
- ³⁵ Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Menghidupkan Kembali Ilmu-Ilmu Agama). Dalam berbagai jilidnya, khususnya pada bagian "Rub' al-Muhlikat" (Perkara-perkara yang Membinasakan), Al-Ghazali secara ekstensif menganalisis penyakit-penyakit hati (qalb) dan cara penyuciannya.
- ³⁶ Murata, S., & Chittick, W. C. (1994). *The Vision of Islam*. Paragon House. Buku ini memberikan penjelasan yang jernih tentang konsep-konsep kunci dalam Islam, termasuk peran ganda manusia sebagai hamba (abd) dan khalifah.
- ³⁷ Al-Qur'an. Surah Al-Anbiya'[21:107]. "Dan tiadalah Kami mengutus kamu (Muhammad), melainkan untuk (menjadi) rahmat bagi semesta alam." Ayat ini menegaskan fungsi universal dari misi kenabian yang harus diemulasi oleh umatnya.
- ³⁸ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Buku ini secara fundamental membahas perbedaan pandangan dunia Islam dan sekuler, serta menegaskan posisi wahyu sebagai sumber utama ilmu dalam Islam.
- ³⁹ Al-Qur'an, Surah Al-Hijr (15): 29.
- ⁴⁰ Bakar, O. (2006). *The History and Philosophy of Islamic Science*. Islamic Texts Society. Osman Bakar mengelaborasi hubungan harmonis antara wahyu dan akal dalam tradisi sains Islam, di mana akal tidak dilihat sebagai lawan wahyu melainkan sebagai pelengkapannya.
- ⁴¹ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 191.
- ⁴² Khaldun, I. (1967). *The Muqaddimah: An Introduction to History* (diterjemahkan oleh F. Rosenthal). Princeton University Press. Muqaddimah diakui sebagai karya perintis dalam sosiologi dan historiografi yang menggunakan metode observasi empiris terhadap fenomena sosial.
- ⁴³ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul." *Journal of Muslim Mental Health*, 12(1). Jurnal ini menyajikan model jiwa dalam Islam dan implikasinya bagi praktik psikoterapi, termasuk penggunaan konsep zikir.
- ⁴⁴ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Buku klasik ini merupakan kritik tajam terhadap adopsi tanpa filter psikologi Barat oleh para psikolog Muslim dan menyerukan pengembangan disiplin alternatif yang otentik.
- ⁴⁵ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Karya ini merupakan manifesto dari gerakan Islamisasi ilmu pengetahuan yang menguraikan langkah-langkah strategis untuk mereformasi berbagai disiplin ilmu dari perspektif Islam.
- ⁴⁶ Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive Psychology: An Introduction*. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. Meskipun berfokus pada "positive psychology," artikel ini merepresentasikan pergeseran fokus psikologi Barat ke arah pemenuhan potensi dan kesejahteraan, yang tetap berada dalam kerangka antroposentris.

-
- ⁴⁷ Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. Teori hierarki kebutuhan Maslow menempatkan self-actualization sebagai puncak tertinggi dari motivasi manusia.
- ⁴⁸ Al-Qur'an, Surah Adh-Dhariyat (51): 56.
- ⁴⁹ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30.
- ⁵⁰ Al-Qur'an, Surah Ash-Shams (91): 9-10. "Sesungguhnya beruntunglah orang yang menyucikan jiwa itu, dan sesungguhnya merugilah orang yang mengotorinya."
- ⁵¹ Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas berpendapat bahwa pendidikan sejati adalah ta'dib, yaitu penanaman adab yang bersumber dari pengenalan akan Tuhan dan hierarki ilmu yang benar.
- ⁵² Al-Faruqi, I. R. (1982). *Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. Herndon, VA: The International Institute of Islamic Thought (IIIT). Buku ini adalah karya fundamental yang menguraikan tauhid sebagai prinsip peradaban yang menyeluruh.
- ⁵³ Shah, S. (2016). Islamic Pedagogy: Potential and Perspective. In *Religion and Education*, 43(2), 197-215. Artikel ini membahas bagaimana nilai-nilai Islam dapat diintegrasikan ke dalam praktik pedagogis di ruang kelas.
- ⁵⁴ Rahman, F. (1980). *Major Themes of the Qur'an*. Chicago: University of Chicago Press. Rahman membahas konsep-konsep kunci Al-Qur'an, termasuk bagaimana sejarah dipandang sebagai ranah manifestasi hukum-hukum moral Tuhan.
- ⁵⁵ Hadis yang diriwayatkan oleh Imam Ahmad dalam Musnad-nya (No. 8952) dan Al-Bukhari dalam Al-Adab al-Mufrad (No. 273), dari Abu Hurairah r.a., Rasulullah SAW bersabda, "إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ صَالِحَ الْأَخْلَاقِ" (Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia).
- ⁵⁶ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Buku ini merupakan salah satu karya fundamental yang mengadvokasi perlunya integrasi antara psikologi modern dengan kerangka nilai dan epistemologi Islam untuk mengatasi tantangan psikologis umat Muslim.
- ⁵⁷ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*. Jilid 3. Beirut: Dar al-Ma'rifah. Al-Ghazali mendefinisikan akhlak sebagai, "وَيَسِّرْ بِسَهُولَةِ الْأَفْعَالِ تَصَدَّرَ عَنْهَا، رَاسِخَةً النَّفْسُ فِي هَيْئَةٍ"، "وروية فكر إلى حاجة غير من perbuatan-perbuatan dengan mudah dan gampang tanpa memerlukan pemikiran dan pertimbangan).
- ⁵⁸ Miskawayh, Ibn. (1968). *Tahdhīb al-Akhlāq wa Taṭhīr al-A'rāq* (The Refinement of Character). Diterjemahkan oleh C.K. Zurayk. Beirut: American University of Beirut. Miskawayh adalah salah satu filsuf Muslim pertama yang membahas pembentukan karakter sebagai habituasi menuju kebajikan secara sistematis.
- ⁵⁹ Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Teori ini menjelaskan bahwa pembelajaran dapat terjadi melalui observasi dan imitasi terhadap perilaku orang lain, yang sangat relevan dengan konsep uswah hasanah (teladan yang baik) dalam Islam.
- ⁶⁰ Konsep tiga tingkatan nafsu ini diisyaratkan dalam Al-Qur'an pada Surah Yusuf[12]: 53 untuk al-nafs al-ammārah bi al-sū', Surah Al-Qiyamah[75]: 2 untuk al-nafs al-lawwāmah, dan Surah Al-Fajr[89]: 27-28 untuk al-nafs al-muṭma'innah. Analisis psikologis mendalamnya banyak dibahas dalam karya-karya tasawuf. Lihat juga:

-
- Haque, A. (2004). "Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists." *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377.
- ⁶¹ Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: International Universities Press. Karya ini menjadi dasar bagi CBT yang berfokus pada identifikasi dan perubahan pola pikir maladaptif.
- ⁶² Gross, J. J. (1998). "The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review." *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. Jurnal ini memberikan tinjauan komprehensif tentang berbagai strategi yang digunakan individu untuk memengaruhi emosi mereka.
- ⁶³ Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan. Meskipun memiliki basis filosofis yang berbeda, prinsip penguatan (reinforcement) dalam behaviorisme Skinner memiliki paralel prosedural dengan konsep pembiasaan melalui ganjaran (pahala) dan konsekuensi dalam pedagogi Islam.
- ⁶⁴ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic-Model-of-the-Person." *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Artikel ini merepresentasikan upaya kontemporer untuk membangun model psikologi yang koheren dari sumber-sumber Islam untuk aplikasi klinis dan edukatif.
- ⁶⁵ Ramadan, T. (2009). *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation*. Oxford University Press. Buku ini membahas bagaimana etika Islam yang berakar pada sumber-sumber primer dapat diterapkan untuk mereformasi berbagai bidang kehidupan modern, termasuk sains dan profesi, dengan menekankan konsep tanggung jawab di hadapan Tuhan.
- ⁶⁶ Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*. Kitab Bad' al-Wahy, Hadis No. 1. Hadis ini merupakan pilar dalam pemikiran Islam yang menegaskan superioritas niat dalam menentukan nilai sebuah tindakan.
- ⁶⁷ Al-Qaradawi, Y. (1995). *Priorities of the Islamic Movement in the Coming Phase*. Awakening Publications. Meskipun fokusnya pada gerakan Islam, Al-Qaradawi secara ekstensif membahas prinsip al-maslahah al-'ammah (kemaslahatan umum) sebagai tujuan utama dari setiap tindakan kolektif Muslim, termasuk dalam bidang keilmuan.
- ⁶⁸ Nasr, S. H. (1993). *The Need for a Sacred Science*. State University of New York Press. Nasr berargumen secara mendalam mengenai krisis sains modern yang telah tercerabut dari akar spiritualnya dan menawarkan visi tentang "sains sakral" yang mengintegrasikan pengetahuan tentang dunia fisik dengan realitas metafisik.
- ⁶⁹ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Karya ini adalah teks fundamental yang menguraikan bagaimana prinsip Tauhid harus menjadi paradigma utama yang membentuk seluruh aspek pemikiran dan peradaban Muslim, termasuk metodologi sains.
- ⁷⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Isra' (17): 36. Ayat ini secara eksplisit melarang mengikuti sesuatu tanpa pengetahuan yang pasti dan menegaskan akuntabilitas indrawi dan intelektual di hadapan Allah.
- ⁷¹ Nasr, S. H. (2002). *The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity*. HarperSanFrancisco. Buku ini secara mendalam mengulas konsep-konsep inti peradaban Islam, termasuk peran manusia sebagai khalifah dan tujuan spiritual dari eksistensi manusia.

-
- ⁷² Al-Qur'an, Surah Al-'Alaq (96: 1-5). Ayat-ayat ini merupakan wahyu pertama yang diterima oleh Nabi Muhammad SAW, yang menekankan pentingnya membaca, belajar, dan pengetahuan sebagai karunia Tuhan.
- ⁷³ Hadis riwayat Ibnu Majah. Nabi Muhammad SAW bersabda, "ظَلَبَ الْعِلْمَ فَرِيضَةً عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ" (Thalabul 'ilmi farīdatun 'alā kulli Muslim), yang berarti "Menuntut ilmu adalah kewajiban bagi setiap Muslim." Hadis ini menjadi landasan teologis bagi imperatif belajar dalam Islam.
- ⁷⁴ Badri, M. (2013). "The Islamization of Psychology: Its "Why", Its "What", Its "How", and Its "Who"". *Journal of Islam in Asia*, Vol. 10, No. 2, pp. 1-29. Artikel ini membahas kerangka kerja untuk mengintegrasikan prinsip-prinsip Islam ke dalam psikologi modern, dengan penekanan pada konsep seperti fitrah dan tazkiyat al-nafs.
- ⁷⁵ Ramadan, T. (2009). *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation*. Oxford University Press. Buku ini mengeksplorasi bagaimana etika Islam dapat diterapkan secara dinamis untuk menjawab tantangan kontemporer, termasuk tanggung jawab intelektual dan sosial para ilmuwan Muslim.
- ⁷⁶ Richardson, F. C., & Slife, B. D. (2009). Critical-thinking in psychology and the relativization of truth. Dalam D. A. Leontiev (Ed.), *The problem of meaning in the 21st century* [Special issue]. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47(5), 29–45.
- ⁷⁷ Lasch, C. (1979). *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. W.W. Norton & Company. Buku ini secara tajam mengkritik bagaimana budaya Barat modern, yang dipengaruhi oleh psikologi pop, telah memupuk kepribadian narsistik yang berfokus pada pemuasan diri.
- ⁷⁸ Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. Teori hierarki kebutuhan Maslow, yang berpuncak pada "aktualisasi diri," adalah contoh arketipal dari fokus psikologi humanistik pada potensi individu yang otonom.
- ⁷⁹ Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Harvard University Press. Taylor memberikan analisis filosofis mendalam tentang bagaimana konsepsi modern tentang "diri" menjadi terisolasi dari kerangka moral dan spiritual yang lebih besar.
- ⁸⁰ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Al-Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Al-Faruqi mengartikulasikan bagaimana prinsip tauhid membentuk kembali seluruh aspek kehidupan dan pemikiran, termasuk konsepsi tentang manusia sebagai khalifah.
- ⁸¹ Al-Qur'an, Surah Adz-Dhariyat (51), ayat 56.
- ⁸² Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas membedakan secara tegas antara konsep kebahagiaan (sa'ādah) dalam Islam dengan konsep eudaimonia dalam filsafat Yunani, menekankan dimensi spiritual dan eskatologisnya.
- ⁸³ Hadis Riwayat Ahmad. Diceritakan dari Ubay bin Ka'ab, Rasulullah SAW bersabda, "Berilah kabar gembira kepada umat ini dengan kemudahan, kemuliaan, agama, kemenangan, dan kekuasaan di muka bumi. Barangsiapa dari mereka yang melakukan amalan akhirat untuk mendapatkan dunia, maka di akhirat ia tidak akan mendapatkan bagian apa-apa." Hadis ini menggarisbawahi pentingnya niat yang murni dalam pengabdian. (Musnad Ahmad, no. 21258).

-
- ⁸⁴ Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. Teori hierarki kebutuhan Maslow, yang berpuncak pada "aktualisasi diri," adalah contoh arketipal dari fokus psikologi humanistik pada potensi individu yang otonom.
- ⁸⁵ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2), ayat 30.
- ⁸⁶ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Badri mengkritik adopsi tanpa filter teori psikologi Barat oleh para psikolog Muslim dan menyerukan pengembangan psikologi yang berakar pada fitrah dan wahyu.
- ⁸⁷ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn* (Menghidupkan Kembali Ilmu-Ilmu Agama). Kairo: Dar al-Hadith. Dalam magnum opusnya, Al-Ghazali secara ekstensif membahas tingkatan-tingkatan nafsu dan metode untuk menyucikannya (tazkiyah).
- ⁸⁸ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a framework for Islamic psychology and psychotherapy: An Islamic model of the soul. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Artikel jurnal ini mengusulkan model jiwa dalam Islam sebagai dasar untuk praktik psikoterapi yang otentik secara Islami.
- ⁸⁹ Comte, A. (1853). *The Positive Philosophy of Auguste Comte*. Freely translated and condensed by Harriet Martineau. London: John Chapman.
- ⁹⁰ Turner, J. H. (2001). "The Origins of Positivism: The Contributions of Auguste Comte and Herbert Spencer." In G. Ritzer & B. Smart (Eds.), *Handbook of Social Theory* (pp. 57-67). SAGE Publications.
- ⁹¹ Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas secara mendalam mengkritik proses sekularisasi ilmu pengetahuan yang menghilangkan makna spiritual dari konsep-konsep kunci.
- ⁹² Al-Bukhārī, M. I. Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, Kitāb al-Īmān, Bāb Faḍl Man Istabra'a li-Dīnih. Hadis No. 52. Juga diriwayatkan oleh Muslim ibn al-Hajjāj dalam Ṣaḥīḥ Muslim.
- ⁹³ Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press. Buku ini menganalisis secara komprehensif bagaimana kerangka berpikir sekuler menjadi opsi yang dominan dan seringkali tidak dipertanyakan dalam masyarakat Barat.
- ⁹⁴ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. Kuala Lumpur: Medeeena Books. Badri adalah salah satu pelopor yang paling vokal dalam mengkritik adopsi buta terhadap teori dan praktik psikologi Barat oleh para profesional Muslim.
- ⁹⁵ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul." *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Artikel ini menawarkan model jiwa berdasarkan sumber-sumber Islam sebagai dasar untuk praktik klinis.
- ⁹⁶ Al-Qur'an, Surah Adh-Dhariyat (51): 56.
- ⁹⁷ El-Awa, S. (2006). "The Epistemological Foundation of Islamic Psychology: The Qur'an." In *Islamic Psychology: Emergence of a New Field*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Website: <https://iiit.org/en/islamic-psychology-emergence-of-a-new-field/>
- ⁹⁸ Mohamed, Y. (1998). *The Concept of Fitrah: The Islamic Human Nature*. London: Ta-Ha Publishers Ltd. Buku ini mengelaborasi konsep fitrah sebagai dasar ontologis bagi psikologi Islam.

-
- ⁹⁹ Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Buku ini mengkritik psikologi modern yang mengabaikan kontribusi ilmuwan Muslim awal yang sudah memiliki pendekatan kognitif-spiritual terintegrasi.
- ¹⁰⁰ Frankl, V. E. (1985). *Man's Search for Meaning*. Washington Square Press. Meskipun bukan dari perspektif Islam, karya Frankl secara kuat menggarisbawahi kegagalan psikologi reduksionis dalam menjawab kebutuhan manusia akan makna (logoterapi), sebuah kekosongan yang diisi oleh kerangka spiritual.
- ¹⁰¹ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas secara mendalam membahas superioritas epistemologi berbasis wahyu yang mengintegrasikan, bukan menyingkirkan, pengetahuan rasional dan empiris dalam sebuah tatanan yang benar.
- ¹⁰² Al-Qur'an, Surah Fussilat (41:53). "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap ufuk dan pada diri mereka sendiri, sehingga jelaslah bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar." Ayat ini secara eksplisit menghubungkan observasi ayat kauniyah (di ufuk dan diri sendiri) dengan validasi kebenaran ayat qauliyah (Al-Qur'an).
- ¹⁰³ Al-Qur'an, Surah Al-Hijr (15:29). "Maka apabila Aku telah menyempurnakan kejadiannya, dan telah meniupkan ke dalamnya ruh (ciptaan)-Ku, maka tunduklah kamu kepadanya dengan bersujud."
- ¹⁰⁴ Hadis Riwayat Muslim. Nabi Muhammad SAW bersabda, "Ketahuilah bahwa di dalam jasad ini ada segumpal daging. Jika ia baik, maka baik pula seluruh jasad. Jika ia rusak, maka rusak pula seluruh jasad. Ketahuilah, ia adalah qalb (jantung/hati)." Hadis ini menunjukkan sentralitas qalb sebagai pengendali kondisi moral dan spiritual seseorang. Lihat juga Al-Qur'an, Surah Al-Hajj (22:46) yang menyebutkan tentang "kebutaan hati yang ada di dalam dada".
- ¹⁰⁵ Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Dalam berbagai volume, Al-Ghazali memberikan analisis paling komprehensif mengenai qalb, 'aql, ruh, dan tingkatan-tingkatan nafs dalam literatur Islam klasik.
- ¹⁰⁶ Rassool, G. H. (2016). *Islamic Counselling: An Introduction to Theory and Practice*. Routledge. Rassool membahas bagaimana tujuan konseling Islam adalah untuk memfasilitasi perjalanan klien menuju tazkiyah dan kedekatan dengan Tuhan.
- ¹⁰⁷ Haque, A. (2004). "Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists". *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377. Artikel ini mengulas bagaimana penyakit hati seperti iri dan sombong dianggap sebagai akar dari berbagai masalah psikologis dalam tradisi Islam.
- ¹⁰⁸ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul". *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Jurnal ini mengusulkan model jiwa dalam Islam sebagai dasar untuk praktik psikoterapi yang otentik secara Islami, dengan tazkiyah sebagai proses intinya.
- ¹⁰⁹ Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd (13:28).
- ¹¹⁰ Keshavarzi, H., & Khan, F. (2018). "A Framework for an Islamically Integrated Psychotherapy". In H. S. G. Hamdani, C. W. R. E. A. Rassool, & A. K. A. Amer (Eds.), *Applying Islamic Principles to Clinical Mental Health Care: Introducing Traditional Islamically Integrated Psychotherapy (TIIP)*. Routledge. Buku ini

menyediakan kerangka kerja praktis tentang bagaimana mengintegrasikan prinsip-prinsip teologis dan spiritual Islam ke dalam praktik klinis kontemporer.

- ¹¹¹ American Psychological Association. (2021). APA Dictionary of Psychology. Diakses dari <https://dictionary.apa.org/psychology>
- ¹¹² Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Buku ini merupakan salah satu karya fondasional yang mengkritik adopsi tanpa filter psikologi Barat oleh para profesional Muslim.
- ¹¹³ Richards, P. S., & Bergin, A. E. (2014). *A Spiritual Strategy for Counseling and Psychotherapy* (3rd ed.). American Psychological Association. Para penulis membahas bagaimana psikoterapi arus utama sering kali mengabaikan atau salah memahami peran sentral agama dan spiritualitas dalam kehidupan klien.
- ¹¹⁴ Comte, A. (1853). *The Positive Philosophy of Auguste Comte*. Diterjemahkan oleh Harriet Martineau. Calvin Blanchard.
- ¹¹⁵ Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. Knopf. Dalam karya ini, Skinner secara eksplisit menolak konsep-konsep mentalistik seperti "pikiran" atau "jiwa" sebagai penjelasan yang tidak ilmiah untuk perilaku.
- ¹¹⁶ Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. The Belknap Press of Harvard University Press. Taylor memberikan analisis historis dan filosofis yang mendalam tentang bagaimana masyarakat Barat beralih ke kerangka sekuler.
- ¹¹⁷ Haque, A. (2004). "Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists". *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377.
- ¹¹⁸ Cushman, P. (1990). "Why the Self Is Empty: Toward a Historically Situated Psychology". *American Psychologist*, 45(5), 599–611. Artikel ini mengkritik konsep "diri" dalam psikologi Barat sebagai produk historis dan budaya yang kosong secara substansial.
- ¹¹⁹ Nasr, S. H. (1993). *The Need for a Sacred Science*. SUNY Press. Nasr berargumen bahwa sains modern, termasuk psikologi, telah kehilangan dimensi sakralnya, yang menyebabkan krisis ekologis dan spiritual.
- ¹²⁰ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Karya ini adalah penjelasan klasik tentang bagaimana Tauhid berfungsi sebagai prinsip pengorganisasian untuk semua aspek kehidupan dan pengetahuan.
- ¹²¹ Al-Qur'an, Surah Al-Isra' (17):85. "Dan mereka bertanya kepadamu tentang roh. Katakanlah: 'Roh itu termasuk urusan Tuhan-ku, dan tidaklah kamu diberi pengetahuan melainkan sedikit'." Ayat ini sering ditafsirkan sebagai penegasan batas pengetahuan manusia dan sentralitas wahyu untuk memahami realitas non-empiris.
- ¹²² Al-Qur'an, Surah Fussilat (41):53. "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap ufuk dan pada diri mereka sendiri, sehingga jelaslah bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar."
- ¹²³ Al-Qur'an, Surah Adz-Dhariat (51):56.
- ¹²⁴ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2):30.
- ¹²⁵ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum (30):30. "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (tetaplah atas) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu. Tidak ada perubahan pada fitrah Allah. (Itulah) agama yang lurus; tetapi kebanyakan manusia tidak mengetahu."

-
- ¹²⁶ Hadis riwayat Bukhari dan Muslim.
- ¹²⁷ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Menghidupkan Kembali Ilmu-Ilmu Agama). Karya monumental ini secara ekstensif membahas penyakit-penyakit hati (jiwa) dan metode penyuciannya.
- ¹²⁸ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul". *Journal of Muslim Mental Health*, 12(1). Jurnal ini menyajikan model kontemporer psikologi Islam yang berpusat pada konsep nafs (jiwa) dan proses tazkiyah.
- ¹²⁹ Adler, M. J. (1940). *Problems for Thomists: The Problem of Species*. Sheed & Ward. Buku klasik ini membahas distingsi filosofis Skolastik antara objek material dan formal, yang menjadi dasar bagi banyak disiplin ilmu dalam mendefinisikan dirinya.
- ¹³⁰ Nasr, S. H. (1993). *The Need for a Sacred Science*. State University of New York Press. Nasr berargumen bahwa sains modern kehilangan arah karena mengabaikan objek formal yang berakar pada realitas metafisik, dan menyerukan revitalisasi sains yang berlandaskan pada perspektif sakral.
- ¹³¹ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah[2]: 30. Ayat ini secara eksplisit menyatakan penunjukan manusia sebagai khalifah (wakil) di muka bumi, yang menjadi salah satu pilar utama dalam antropologi Islam.
- ¹³² Al-Qur'an, Surah Adz-Dharyat[51]: 56. "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku." Ayat ini menegaskan tujuan akhir (telos) dari penciptaan manusia.
- ¹³³ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Karya ini merupakan kritik fundamental terhadap hegemoni psikologi Barat dan menjadi salah satu teks pendiri bagi gerakan Psikologi Islam modern.
- ¹³⁴ Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas mendefinisikan pendidikan (ta'dib) sebagai penanaman adab yang berpuncak pada pembentukan manusia paripurna.
- ¹³⁵ Haque, A. (2004). "Psychology from an Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists". *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377. Artikel ini mengulas kontribusi historis dan tantangan dalam mengembangkan psikologi yang otentik dari sumber-sumber Islam, termasuk pada aspek praktis-pedagogis.
- ¹³⁶ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul". *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Jurnal ini merepresentasikan upaya kontemporer untuk membangun model-model psikologi yang dapat diverifikasi secara teoretis dan klinis dari kerangka Islam.
- ¹³⁷ Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press. Analisis kritis terhadap Piaget dari perspektif Islam sering menyoroti keterbatasannya dalam menjelaskan dimensi spiritual dan transenden dari perkembangan manusia.
- ¹³⁸ Mohamed, Y. (1995). *The Concept of Fitrah the Islamic Doctrine of Human Nature*. *Islamic Studies*, 34(2), 129–152. Konsep ini menegaskan bahwa pendidikan bukanlah pengisian, melainkan pengaktifan dan pengembangan potensi bawaan.

-
- ¹³⁹ Badri, M. (2015). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Badri sering mengkontraskan motivasi yang berorientasi duniawi dengan motivasi ukhrawi yang bersifat abadi dan lebih kuat.
- ¹⁴⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33):21. "Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu (yaitu) bagi orang yang mengharap (rahmat) Allah dan (kedatangan) hari kiamat dan dia banyak menyebut Allah." Lihat juga Hadis riwayat Malik dalam Al-Muwatta', "Aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia."
- ¹⁴¹ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Beirut: Dar al-Ma'rifah. Jilid 3 dari karya monumental ini secara ekstensif membahas tentang keajaiban hati (qalb) dan dinamika jiwa (nafs).
- ¹⁴² Nasr, S. H. (1993). *The Need for a Sacred Science*. State University of New York Press. Nasr adalah salah satu tokoh utama yang mengadvokasikan pengajaran ilmu pengetahuan modern dalam kerangka metafisika Islam.
- ¹⁴³ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas secara tegas membedakan antara ta'lim (pengajaran), tarbiyah (pembinaan), dan ta'dib (penanaman adab), dengan ta'dib sebagai konsep yang paling komprehensif.
- ¹⁴⁴ Halstead, M. (2004). An Islamic Concept of Education. *Comparative Education*, 40(4), 517–529. Artikel ini membahas bagaimana metode naratif dalam Islam berfungsi sebagai alat pedagogis yang efektif.
- ¹⁴⁵ Ibn Khaldun. (n.d.). *The Muqaddimah: An Introduction to History*. (F. Rosenthal, Trans.). Princeton University Press. Ibn Khaldun membahas pentingnya pengulangan dan pembiasaan dalam memperoleh keterampilan (malakah), termasuk keterampilan intelektual dan moral.
- ¹⁴⁶ Haque, A. (2004). Psychology from an Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists. *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377. Artikel ini menyoroti pentingnya integrasi pendekatan spiritual dalam praktik psikologi klinis untuk komunitas Muslim.
- ¹⁴⁷ Al-Qur'an, Surah Al-Mujadilah[58]: 11. Ayat ini mengisyaratkan tingginya derajat orang-orang yang beriman dan berilmu, yang menjadi landasan teologis bagi urgensi pendidikan dalam Islam.
- ¹⁴⁸ Akhtar, S. (2012). *The Qur'anic Concept of Education*. Adam Publishers & Distributors. Buku ini mengulas secara mendalam bagaimana Al-Qur'an menyediakan kerangka filosofis untuk sebuah sistem pendidikan yang integralistik, mencakup aspek ta'lim, tarbiyah, dan ta'dib.
- ¹⁴⁹ Al-Aoufi, H., Al-Zyoud, N., & Shahminan, M. N. (2012). Islam and the cultural conceptualisation of disability. *Journal of Religion and Health*, 51(4), 1171–1182. Artikel ini membahas bagaimana ajaran Islam memandang disabilitas bukan sebagai kekurangan, melainkan sebagai ujian dan bentuk keragaman ciptaan Tuhan yang harus dihargai.
- ¹⁵⁰ Al-Talib, H. (1992). *Parent-Child Relations: A Guide to Raising Children*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT). Karya ini menjadi rujukan penting dalam aplikasi prinsip Islam dalam pola asuh, menekankan dialog dan kasih sayang sebagai fondasi utama.

-
- ¹⁵¹ Badri, M. (2013). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. The Islamic Book Trust. Meskipun buku ini mengkritik westernisasi psikologi secara umum, argumennya sangat relevan untuk psikologi pendidikan, di mana ia menyerukan pengembangan model-model yang berakar pada epistemologi Islam untuk diaplikasikan di komunitas Muslim.
- ¹⁵² Hadis riwayat Ibnu Majah. Diriwayatkan dari Anas bin Malik, Rasulullah SAW bersabda, "طَلَبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ" (Menuntut ilmu itu wajib atas setiap Muslim). Hadis ini memiliki status Sahih li ghairihi menurut sebagian ulama hadis dan menjadi dasar kewajiban belajar sepanjang hayat.
- ¹⁵³ The International Institute of Islamic Thought (IIIT). (n.d.). What is Tarbiyyah? IIIT.org. Retrieved from <https://iiit.org/en/what-is-tarbiyyah/>. Situs ini memberikan penjelasan bahwa tarbiyah adalah konsep pendidikan holistik yang tidak terbatas pada lembaga formal, melainkan mencakup seluruh aspek kehidupan individu dan komunitas.
- ¹⁵⁴ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Konsep ta'dib menurut Al-Attas dianggap sebagai istilah yang paling komprehensif karena mencakup ilmu, iman, dan amal.
- ¹⁵⁵ Halstead, M. (2004). An Islamic concept of education. *Comparative Education*, 40(4), 517-529. Artikel ini membahas bagaimana konsep pendidikan Islam dapat berdialog dengan teori pendidikan Barat.
- ¹⁵⁶ Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. The Macmillan Company. Ini adalah karya fundamental yang menjelaskan prinsip-prinsip behaviorisme radikal, termasuk operant conditioning.
- ¹⁵⁷ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah[2]:43. "Dan dirikanlah shalat, tunaikanlah zakat dan ruku'lah beserta orang-orang yang ruku'." Perintah "dirikanlah" (aqīmū) mengandung makna kesinambungan dan kesempurnaan tata cara.
- ¹⁵⁸ Hadis Riwayat Al-Bukhari, No. 6464, dan Muslim, No. 783. Diriwayatkan dari 'Aisyah radhiyallahu 'anha.
- ¹⁵⁹ Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press. Bruner adalah salah satu tokoh kunci dalam revolusi kognitif, yang menekankan pembelajaran penemuan (discovery learning).
- ¹⁶⁰ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran[3]:191. "... (yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri atau duduk atau dalam keadaan berbaring dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi..."
- ¹⁶¹ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. Konsep ZPD menjelaskan pentingnya interaksi sosial dan bimbingan dari orang yang lebih kompeten dalam pembelajaran.
- ¹⁶² Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. Jurnal ini pertama kali memperkenalkan konsep hierarki kebutuhan yang menjadi dasar psikologi humanistik.
- ¹⁶³ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah[2]:30. "Ingatlah ketika Tuhanmu berfirman kepada para Malaikat: 'Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi'..."
- ¹⁶⁴ Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin. Buku ini menguraikan prinsip-prinsip terapi yang berpusat pada klien, yang relevan untuk menciptakan iklim belajar yang humanistik.

-
- ¹⁶⁵ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 286.
- ¹⁶⁶ Al-Ghazali, Abu Hamid. *The Revival of the Religious Sciences (Ihya' 'Ulum al-Din)*. Diterjemahkan oleh Fazl-ul-Karim. New Delhi: Kitab Bhavan, 1982. Secara khusus, analisis mengenai pendidikan anak dapat ditemukan dalam jilid ketiga buku tersebut, pada bagian "The Mysteries of the Heart".
- ¹⁶⁷ Al-Bukhari, Muhammad ibn Ismail. *Sahih al-Bukhari*. Kitab al-Ilm, Bab Man Khassa bi al-Ilmi Qawman duna Qawmin Karahiyyata an la Yafhamu. Ini merupakan sebuah athar (ucapan sahabat) yang diriwayatkan dari Ali bin Abi Thalib, namun prinsipnya selaras dengan metodologi dakwah Nabi Muhammad SAW.
- ¹⁶⁸ Piaget, J., & Inhelder, B. *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books, 1969. Buku ini memberikan ringkasan komprehensif mengenai teori perkembangan kognitif Piaget.
- ¹⁶⁹ Elkind, D. "Piaget's developmental theory and religious education." *Lumen Vitae*, vol. 25, no. 2, 1970, pp. 267-280. Artikel ini secara spesifik membahas aplikasi teori Piaget dalam konteks pendidikan religius.
- ¹⁷⁰ Erikson, E. H. *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton & Company, 1950. Karya fundamental ini memperkenalkan delapan tahapan perkembangan psikososial. Lihat juga *Identity: Youth and Crisis* (1968) untuk pembahasan lebih mendalam mengenai krisis identitas remaja.
- ¹⁷¹ Hyde, K. E. *Religion in Childhood and Adolescence: A Comprehensive Review of the Research*. Birmingham, AL: Religious Education Press, 1990. Buku ini mengulas berbagai penelitian mengenai bagaimana perkembangan psikologis, termasuk krisis identitas Eriksonian, memengaruhi pembentukan dan perubahan keyakinan religius pada anak dan remaja.
- ¹⁷² Ramadan, T. (2004). *Western Muslims and the Future of Islam*. Oxford University Press. Buku ini membahas secara mendalam tentang tantangan identitas dan adaptasi Muslim di dunia Barat, yang relevan dengan dialektika antara otentisitas dan modernitas.
- ¹⁷³ Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Karya ini menunjukkan bagaimana psikologi modern memiliki akar dalam tradisi intelektual Islam, mendukung argumen untuk integrasi alih-alih pemisahan.
- ¹⁷⁴ Carr, N. (2011). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. W. W. Norton & Company. Sebuah analisis neurosaintifik tentang dampak internet terhadap kemampuan kognitif, seperti fokus dan pemikiran mendalam.
- ¹⁷⁵ Al-Qur'an, Surah Al-Hujurat (49:6). "Wahai orang-orang yang beriman! Jika seorang fasik datang kepadamu membawa suatu berita, maka telitilah kebenarannya (tabayyanu), agar kamu tidak mencelakakan suatu kaum karena kebodohan (kecerobohan), yang akhirnya kamu menyesali perbuatanmu itu."
- ¹⁷⁶ Howard, P. N. (2020). *Lie Machines: How to Save Democracy from Troll Armies, Deceitful Robots, Junk News, and Political Operatives*. Yale University Press. Buku ini mengulas mekanisme disinformasi digital dan pentingnya literasi media kritis.
- ¹⁷⁷ Hermansen, M. (2005). "Identity and Self-Making in Modern Muslim Thought." In S. Murata, W. C. Chittick, & T. Izutsu (Eds.), *The Sage Handbook of Islamic Studies*. SAGE Publications. Analisis mendalam mengenai proses konstruksi identitas Muslim di era modern.

-
- ¹⁷⁸ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2:30). Ayat ini menetapkan peran manusia sebagai khalifah (pengelola) di bumi, sebuah konsep sentral dalam tujuan pendidikan Islam.
- ¹⁷⁹ World Health Organization. (2022). World mental health report: Transforming mental health for all. Geneva: World Health Organization. Laporan komprehensif yang menyajikan data global mengenai prevalensi gangguan mental.
- ¹⁸⁰ Rothman, A., & Coyle, K. (2018). "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul." *Journal of Muslim Mental Health*, 12(1). Artikel jurnal ini mengusulkan model psiko-spiritual Islam yang mengintegrasikan konsep-konsep seperti qalb, nafs, dan ruh dengan praktik psikoterapi.
- ¹⁸¹ Keshavarzi, H., & Khan, F. (2019). "Integrating Islamic Spirituality into Cognitive Behavioral Therapy for Muslim Patients." In H. S. Moffic, A. Peteet, A. H. Siassi, & J. Peteet (Eds.), *Spirituality and Religion in Psychiatric Practice*. American Psychiatric Association Publishing. Bab buku ini memberikan panduan praktis tentang integrasi prinsip spiritual Islam dalam praktik CBT.
- ¹⁸² Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3:190-191). Ayat-ayat ini mendefinisikan Ulul Albab sebagai orang-orang yang senantiasa mengingat Allah dalam segala kondisi dan merenungkan penciptaan langit dan bumi, sebuah perpaduan antara kecerdasan spiritual dan intelektual.
- ¹⁸³ Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. The Belknap Press of Harvard University Press. Buku ini secara komprehensif melacak pergeseran historis di Barat dari masyarakat yang berpusat pada Tuhan menuju kerangka berpikir sekuler di mana makna dan moralitas bersumber dari manusia.
- ¹⁸⁴ Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2015). *A History of Modern Psychology* (11th ed.). Cengage Learning. Teks ini menguraikan bagaimana aliran-aliran utama psikologi modern, dari behaviorisme hingga psikologi kognitif, secara progresif menyingkirkan konsep-konsep metafisik seperti 'jiwa' demi penjelasan yang dapat diobservasi dan diuji secara material.
- ¹⁸⁵ Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being* (2nd ed.). Van Nostrand Reinhold. Karya klasik ini mengartikulasikan konsep "aktualisasi diri" sebagai puncak dari hierarki kebutuhan manusia, sebuah tujuan yang sepenuhnya berorientasi pada pemenuhan potensi internal individu.
- ¹⁸⁶ Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas berargumen bahwa Tauhid bukan sekadar kepercayaan pada satu Tuhan, tetapi merupakan prinsip pemersatu yang mengintegrasikan seluruh aspek pengetahuan dan kehidupan di bawah satu realitas ultim.
- ¹⁸⁷ Al-Qur'an. Surah Al-Hijr, Ayat 29.
- ¹⁸⁸ Badri, M. B. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Badri mengkritik adopsi tanpa filter atas psikologi Barat oleh para psikolog Muslim dan menyerukan pengembangan psikologi yang berakar pada konsep 'abdullah dan khalifatullah.
- ¹⁸⁹ Mohamed, Y. (1995). The Islamic Concept of Human Nature (Fitrah). *American Journal of Islam and Society*, 12(3), 394–401. Artikel ini mengelaborasi konsep fitrah sebagai

disposisi alami manusia untuk mengakui Tuhan dan cenderung pada kebaikan, yang menjadi dasar bagi pendidikan Islam.

- ¹⁹⁰ Chapra, M. U. (2000). *The Future of Economics: An Islamic Perspective*. The Islamic Foundation. Meskipun berfokus pada ekonomi, Chapra mendefinisikan falāh secara luas sebagai kesejahteraan holistik yang menjadi tujuan akhir dari semua aktivitas manusia dalam Islam, melampaui sekadar utilitas material atau kebahagiaan duniawi.
- ¹⁹¹ Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (2nd ed.). University of Chicago Press. Buku ini secara fundamental menantang gagasan kemajuan sains yang linear dan objektif, dengan menunjukkan bagaimana paradigma ilmiah dipengaruhi oleh faktor-faktor sosiologis dan historis, yang secara implisit sarat dengan nilai.
- ¹⁹² American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Diperoleh dari <https://www.apa.org/ethics/code/>. Dokumen ini merupakan contoh utama dari kerangka etika yang dibangun di atas konsensus profesional humanistik.
- ¹⁹³ Nasr, S. H. (1989). *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press. Nasr secara ekstensif membahas hierarki pengetahuan dalam tradisi Islam, di mana pengetahuan yang diwahyukan (sacred knowledge) berfungsi sebagai prinsip pemersatu dan pemberi makna bagi semua bentuk pengetahuan lainnya, termasuk yang diperoleh melalui rasio dan indra.
- ¹⁹⁴ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah[2]: 1-2. "Alif, Lam, Mim. Kitab (Al-Qur'an) ini tidak ada keraguan padanya; petunjuk bagi mereka yang bertakwa."
- ¹⁹⁵ Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*. Kitab Bad' al-Wahy (Permulaan Wahyu), Hadis No. 1. Hadis ini ditempatkan di urutan pertama dalam banyak kompilasi hadis untuk menekankan pentingnya niat sebagai fondasi seluruh tindakan dalam Islam.
- ¹⁹⁶ Shultz, D. P., & Schultz, S. E. (2016). *A History of Modern Psychology* (11th ed.). Cengage Learning. Buku ini mengulas evolusi psikologi modern dari akar filosofisnya yang berfokus pada metode ilmiah dan observasi empiris.
- ¹⁹⁷ Badri, M. (2013). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. The Other Press. Badri secara ekstensif mengkritik fondasi sekuler psikologi Barat dan keterbatasannya dalam menangani isu-isu spiritual dan religius.
- ¹⁹⁸ Al-Qur'an, Surah Adz-Dharyat (51): 56. "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku."
- ¹⁹⁹ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30. "Ingatlah ketika Tuhanmu berfirman kepada para Malaikat: 'Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi.'"
- ²⁰⁰ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Artikel jurnal ini mengusulkan model jiwa dalam Islam yang terdiri dari qalb, nafs, ruh, dan 'aql sebagai landasan intervensi psikoterapi.
- ²⁰¹ Slavin, R. E. (2017). *Educational Psychology: Theory and Practice* (12th ed.). Pearson. Buku teks ini merupakan referensi standar yang membahas aplikasi berbagai teori psikologi (behaviorisme, kognitivisme, konstruktivisme) dalam konteks pembelajaran.
- ²⁰² Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. Ini adalah karya orisinal Maslow yang memperkenalkan konsep hierarki kebutuhan yang berpuncak pada aktualisasi diri.
- ²⁰³ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences). Dar al-Ma'rifah. Dalam magnum opusnya, Al-Ghazali menguraikan secara

rinci proses pendidikan sebagai penyucian hati dan jiwa untuk mendekatkan diri kepada Tuhan.

- ²⁰⁴ Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas berargumen bahwa esensi pendidikan Islam adalah ta'dib (penanaman adab), bukan sekadar ta'lim (pengajaran) atau tarbiyah (pembinaan).
- ²⁰⁵ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Kuala Lumpur. Hlm. 41-45. Al-Attas secara tegas berargumen bahwa sekularisasi ilmu pengetahuan adalah tantangan terbesar bagi umat Islam, dan solusinya terletak pada proses "Islamisasi pengetahuan" yang mengembalikan wahyu pada posisinya yang sah sebagai sumber utama ilmu.
- ²⁰⁶ Badri, Malik. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). London-Washington. Dalam pengantarnya, Badri mengkritik psikologi modern karena mengabaikan warisan intelektual Islam yang kaya akan wawasan tentang jiwa dan spiritualitas.
- ²⁰⁷ Al-Faruqi, Ismail Raji. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Herndon, VA. Hlm. 15-20. Al-Faruqi menguraikan prinsip kesatuan kebenaran dimana kebenaran dari wahyu dan kebenaran dari observasi alam semesta pada hakikatnya tidak akan bertentangan karena berasal dari sumber yang sama, yaitu Tuhan.
- ²⁰⁸ Al-Qur'an, Surat Ar-Rum (30):30. "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (tetaplah atas) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu. Tidak ada perubahan pada fitrah Allah. (Itulah) agama yang lurus; tetapi kebanyakan manusia tidak mengetahui."
- ²⁰⁹ Mohamed, Yasien. (1996). *Human Nature in Islam*. A.S. Noordeen. Kuala Lumpur. Hlm. 78-82. Mohamed membahas bagaimana konsep fitrah sebagai disposisi teistik murni menjadi dasar bagi seluruh teori pendidikan Islam.
- ²¹⁰ Nasr, Seyyed Hossein. (1993). *An Introduction to Islamic Cosmological Doctrines*. State University of New York Press. Hlm. 5-7. Nasr menjelaskan dualitas ayat-ayat Tuhan (tertulis dan di alam) sebagai objek kontemplasi yang saling melengkapi untuk mencapai pengetahuan sejati.
- ²¹¹ Al-Qur'an, Surat Al-Jumu'ah (62):2. "Dialah yang mengutus kepada kaum yang buta huruf seorang Rasul di antara mereka, yang membacakan ayat-ayat-Nya kepada mereka, menyucikan (jiwa) mereka (yuzakkihim), dan mengajarkan kepada mereka Kitab dan Hikmah (yu'allimuhum al-kitab wa al-hikmah)." Ayat ini secara eksplisit menyebutkan fungsi ta'lim (mengajar) dan tazkiyah (menyucikan). Konsep tarbiyah merupakan sintesis dari keduanya.
- ²¹² al-Ghazali, Muhammad. (2001). *A Thematic Commentary on the Qur'an*. Diterjemahkan oleh Ashur A. Shamis. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Hlm. 112-115. Al-Ghazali sering mengutip contoh-contoh bagaimana Nabi menggunakan analogi dan narasi untuk menyampaikan konsep-konsep yang kompleks.

-
- ²¹³ Hadis Riwayat Al-Bukhari. "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia." Hadis ini menunjukkan bahwa fokus sentral misi kenabian adalah pembinaan karakter (tarbiyah akhlaqiyyah).
- ²¹⁴ Halstead, Mark. (2004). "An Islamic Concept of Education." *Journal of Comparative and International Education*, 34(5), hlm. 517-529. Artikel ini membahas bagaimana konsep-konsep seperti tazkiyat al-nafs memberikan dimensi spiritual yang mendalam pada pendidikan Islam, yang membedakannya dari model-model sekuler.
- ²¹⁵ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Buku ini secara tajam mengkritik adopsi tanpa filter atas psikologi Barat oleh para profesional Muslim dan menyerukan pengembangan paradigma psikologi yang berakar pada tradisi Islam.
- ²¹⁶ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Al-Faruqi mengartikulasikan Tauhid sebagai "prinsip esensi peradaban Islam," yang berfungsi sebagai kekuatan pemersatu dalam segala aspek kehidupan, termasuk dalam struktur pengetahuan.
- ²¹⁷ Nasr, S. H. (1987). *Knowledge and the Sacred: The Gifford Lectures, 1981*. State University of New York Press. Nasr berargumen bahwa sains modern telah tercerabut dari akar metafisiknya, dan ia menyerukan reintegrasi pengetahuan dengan yang sakral, sebuah karakteristik utama dari sains dalam peradaban Islam.
- ²¹⁸ Al-Quran, Surah Fussilat (41): 53.
- ²¹⁹ Al-Quran, Surah Adh-Dhariyat (51): 56. "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku." Ini adalah deklarasi tujuan ontologis eksistensi manusia.
- ²²⁰ Diriwayatkan oleh Imam Ahmad dalam Musnad-nya (no. 8952) dan Al-Bayhaqi dalam Sunan al-Kubra (no. 20782). Hadis ini dinilai sahih oleh para ulama hadis dan menjadi landasan sentral bagi pendidikan akhlak dalam Islam.
- ²²¹ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (Kebangkitan Ilmu-Ilmu Agama)*. Kairo: Dar al-Hadith. Khususnya dalam "Kitab Keajaiban Hati" (Kitab 'Aja'ib al-Qalb), Al-Ghazali merinci psikologi moral dan metode untuk menyucikan jiwa dari sifat-sifat tercela.
- ²²² Al-Quran, Surah Al-Ahzab (33): 72.
- ²²³ Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas mendefinisikan pendidikan sebagai ta'dib, yaitu penanaman dan penitisan adab ke dalam diri manusia, yang merupakan inti dari pembentukan karakter yang baik.
- ²²⁴ Tarnas, R. (1991). *The Passion of the Western Mind: Understanding the Ideas That Have Shaped Our World View*. Ballantine Books.
- ²²⁵ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Buku ini secara mendalam mengkritisi asumsi-asumsi sekuler yang mendasari ilmu pengetahuan modern.
- ²²⁶ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Karya ini merupakan manifesto utama gerakan Islamisasi ilmu pengetahuan.
- ²²⁷ Bakar, O. (2006). *The History and Philosophy of Islamic Science*. Islamic Texts Society. Buku ini menunjukkan kekayaan tradisi ilmiah dalam sejarah peradaban Islam.

-
- ²²⁸ Abu-Rabi', I. M. (2006). *The Blackwell Companion to Contemporary Islamic Thought*. Blackwell Publishing. Bagian mengenai Tauhid sebagai worldview dibahas secara ekstensif.
- ²²⁹ Diriwayatkan oleh Imam Muslim dalam Sahih Muslim, Kitab Al-Birr wa al-Silah wa al-Adab, hadis nomor 2594. Hadis ini menekankan pentingnya kasih sayang di antara sesama manusia.
- ²³⁰ Davidson, R. J., & Begley, S. (2012). *The Emotional Life of Your Brain: How Its Unique Patterns Affect the Way You Think, Feel, and Live—and How You Can Change Them*. Hudson Street Press. Meskipun merupakan buku neurosains, pandangan materialistik yang sering tersirat di dalamnya memerlukan saringan kritis dari perspektif Islam.
- ²³¹ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah[2:30]. Ayat ini menegaskan penciptaan manusia sebagai khalifah di bumi.
- ²³² Al-Qur'an, Surah Al-Anbiya'[21:107]. "Dan tiadalah Kami mengutus kamu, melainkan untuk (menjadi) rahmat bagi semesta alam."
- ²³³ Ernest Gellner, *Postmodernism, Reason and Religion* (London: Routledge, 1992), 1-22. Gellner membahas bagaimana Pencerahan melahirkan rasionalisme sekuler yang menjadi dasar bagi banyak institusi modern, termasuk pendidikan, yang memisahkan ranah fakta (sains) dari ranah nilai (agama).
- ²³⁴ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), 15-21. Al-Attas secara mendalam membahas bahwa tujuan akhir pendidikan Islam adalah menghasilkan "manusia yang baik" atau insan kamil, yang memahami dan menjalankan tanggung jawabnya kepada Tuhan.
- ²³⁵ Ismail Raji al-Faruqi, "Islamization of Knowledge: The General Principles and the Work Plan," dalam *Islam: Source and Purpose of Knowledge* (Herndon, VA: The International Institute of Islamic Thought, 1988), 15-38. Al-Faruqi berargumen bahwa sumber pengetahuan dalam Islam mencakup wahyu dan ciptaan Tuhan, yang keduanya harus diintegrasikan.
- ²³⁶ Al-Qur'an, Surah Al-'Alaq (96): 1.
- ²³⁷ Fazlur Rahman, *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition* (Chicago: University of Chicago Press, 1982), 130-145. Rahman mengkritik sistem pendidikan Muslim modern yang menciptakan dikotomi antara pendidikan "sekuler" dan "agama" dan menyerukan reformasi yang mengintegrasikan keduanya di bawah kerangka etis Islam.
- ²³⁸ William C. Chittick, *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination* (Albany: State University of New York Press, 1989), 79-85. Meskipun berfokus pada tasawuf, Chittick menjelaskan secara gamblang ontologi Islam yang membedakan antara Ghaib dan Syahadah sebagai level-level realitas.
- ²³⁹ Al-Qur'an, Surah Adz-Dzariyat (51): 56 dan Surah Al-Baqarah (2): 30.
- ²⁴⁰ Yasien Mohamed, "The Concept of 'Ilm (Knowledge) in the Thought of Imam Al-Ghazali," *American Journal of Islam and Society* 11, no. 3 (1994): 371-384. Artikel ini menjelaskan pandangan Al-Ghazali bahwa nilai sebuah ilmu ditentukan oleh tujuannya, yakni mendekatkan diri kepada Allah.
- ²⁴¹ Abd al-Rahman al-Nahlawi, *Ushul al-Tarbiyah al-Islamiyah wa Asalibuha* (Damaskus: Dar al-Fikr, 1979), 33-40. Buku ini menjadi rujukan klasik mengenai konsep tarbiyah dalam pendidikan Islam.

-
- ²⁴² Al-Qur'an, Surah Fatir (35): 28. Ayat ini sering dikutip untuk menunjukkan bahwa pengetahuan yang benar tentang alam semesta akan menuntun kepada rasa takut (khasyah) kepada Allah.
- ²⁴³ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, 41-45. Al-Attas secara kuat berargumen bahwa ta'dib adalah istilah yang paling tepat karena mencakup ilmu ('ilm), pengajaran (ta'lim), dan pengasuhan yang baik (tarbiyah).
- ²⁴⁴ John Locke, *An Essay Concerning Human Understanding*, ed. Peter H. Nidditch (Oxford: Oxford University Press, 1975), Book II, Chap. 1, Sec. 2. Locke memperkenalkan gagasan tabula rasa atau white paper sebagai kondisi pikiran saat lahir.
- ²⁴⁵ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum (30): 30. Ayat ini merupakan dasar doktrinal utama untuk konsep fitrah.
- ²⁴⁶ Hadis Riwayat al-Bukhari, Kitab al-Jana'iz, no. 1358; dan Muslim, Kitab al-Qadar, no. 2658. Hadis ini menegaskan adanya potensi bawaan yang dapat dipengaruhi oleh lingkungan.
- ²⁴⁷ Kritik terhadap dualisme Cartesian dan dampaknya pada pendidikan modern dibahas secara luas. Lihat, misalnya, René Guénon, *The Crisis of the Modern World*, trans. Marco Pallis, Henry D. Fohr, dan Arthur Moore (Hillsdale, NY: Sophia Perennis, 2001). Guénon mengkritik bagaimana rasionalisme Barat telah memisahkan intelek dari intuisi spiritual.
- ²⁴⁸ Konsep qalb sebagai organ persepsi spiritual merupakan inti dari psikologi Sufi. Seyyed Hossein Nasr menjelaskannya secara mendalam dalam karyanya, *Knowledge and the Sacred* (Albany, NY: State University of New York Press, 1989), 35-38.
- ²⁴⁹ Hadis diriwayatkan oleh An-Nu'man bin Basyir. Ditemukan dalam kitab hadis otoritatif, Sahih al-Bukhari, Kitab al-Iman, Hadis no. 52, dan Sahih Muslim, Kitab al-Musaqat, Hadis no. 1599.
- ²⁵⁰ Abu Hamid Al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din* (Kebangkitan Ilmu-ilmu Agama), khususnya dalam "Kitab Aja'ib al-Qalb" (Kitab Keajaiban-keajaiban Hati). Untuk analisis modern dalam bahasa Inggris, lihat Timothy J. Winter (Abdal Hakim Murad), "The mirror of the heart: The epistemology of the saints," dalam *Commentary on the Eleventh Contention* (Cambridge: The Quilliam Press, 2011).
- ²⁵¹ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3):190-191; Surah Muhammad (47):24; Surah Al-Baqarah (2):242. Ini hanyalah beberapa dari puluhan ayat yang mendorong penggunaan akal.
- ²⁵² Fazlur Rahman mengartikulasikan hubungan dinamis antara wahyu dan akal ini dalam *Major Themes of the Qur'an*, 2nd ed. (Chicago: University of Chicago Press, 2009). Ia berpendapat bahwa Al-Qur'an memberikan dorongan etis-moral yang harus direspons oleh akal manusia.
- ²⁵³ Gagasan bahwa ilmu pengetahuan alam adalah bentuk kontemplasi atas tanda-tanda Tuhan adalah tema sentral dalam karya-karya Seyyed Hossein Nasr, terutama dalam *A Young Muslim's Guide to the Modern World* (Chicago: Kazi Publications, 1993), 163-180.
- ²⁵⁴ Tingkatan nafs ini didasarkan pada interpretasi ayat-ayat Al-Qur'an berikut: an-nafs al-ammarah dari Surah Yusuf (12):53; an-nafs al-lawwamah dari Surah Al-Qiyamah (75):2; dan an-nafs al-mutma'innah dari Surah Al-Fajr (89):27-28.
- ²⁵⁵ Malik Badri, seorang pionir psikologi Islam modern, membahas dinamika ini dalam karyanya, *The Dilemma of Muslim Psychologists* (London: MWH London Publishers,

-
- 1979). Ia mengadvokasi sebuah psikoterapi yang berakar pada konsep tazkiyah dan manajemen nafs.
- ²⁵⁶ Konsep Insan Kamil (Manusia Sempurna) dikembangkan secara sistematis oleh para pemikir Sufi seperti Ibn 'Arabi dan 'Abd al-Karim al-Jili. Analisis komprehensif mengenai konsep ini dapat ditemukan dalam William C. Chittick, *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination* (Albany, NY: State University of New York Press, 1989).
- ²⁵⁷ Al-Faruqi, Ismail Raji. *Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. Herndon, VA: The International Institute of Islamic Thought (IIIT), 1982. Al-Faruqi secara ekstensif menjelaskan bagaimana prinsip tauhid menjadi inti dari peradaban Islam dan berfungsi sebagai prinsip pertama bagi semua pengetahuan.
- ²⁵⁸ Palmer, P. J. (2007). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass. Palmer membahas tentang "kebenaran objektif" yang memisahkan "yang mengetahui" dari "yang diketahui", yang menyebabkan alienasi dalam pendidikan modern.
- ²⁵⁹ Descartes, R. (1641). *Meditationes de Prima Philosophia* (Meditations on First Philosophy). Dalam karya ini, Descartes mengemukakan dualisme substansi antara pikiran (*res cogitans*) dan materi (*res extensa*) yang menjadi fondasi filsafat modern Barat.
- ²⁶⁰ Morin, E. (2001). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. UNESCO Publishing. Morin secara ekstensif mengkritik "pengetahuan yang terfragmentasi" dan menyerukan reformasi pemikiran untuk menghubungkan kembali apa yang telah dipisahkan.
- ²⁶¹ Al-Attas, S. M. N. (1993). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas mendefinisikan pendidikan sebagai *ta'dib*, yaitu penanaman dan pengenalan adab, yang hilang dalam sistem pendidikan modern yang hanya berfokus pada pengajaran (*ta'lim*).
- ²⁶² Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran, 3:190-191. "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal, (yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri atau duduk atau dalam keadaan berbaring dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi..."
- ²⁶³ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences). Dalam magnum opusnya, Al-Ghazali melakukan sintesis monumental antara ilmu-ilmu syariat, tasawuf, dan filsafat, menunjukkan bagaimana semua pengetahuan dapat diarahkan untuk mencapai *ma'rifatullah* (mengenal Allah).
- ²⁶⁴ Nasr, S. H. (1993). *The Need for a Sacred Science*. State University of New York Press. Nasr berargumen bahwa sains modern telah kehilangan dimensi sakralnya dan perlu dipulihkan melalui worldview yang melihat alam sebagai teofani atau manifestasi Tuhan.
- ²⁶⁵ Ibn Khaldun. *The Muqaddimah: An Introduction to History*. Princeton University Press. Karya ini merupakan contoh klasik bagaimana seorang sejarawan dan sosiolog Muslim menganalisis dinamika peradaban dengan kerangka *sunnatullah* dalam masyarakat.

-
- ²⁶⁶ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Dokumen ini menjadi landasan gerakan intelektual untuk mengintegrasikan pengetahuan modern ke dalam pandangan dunia Islam.
- ²⁶⁷ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:30. "Ingatlah ketika Tuhanmu berfirman kepada para Malaikat: 'Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi...'"
- ²⁶⁸ Hadis riwayat At-Tirmidzi. "Sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi manusia lainnya." Hadis ini menekankan pentingnya dimensi sosial (hablun min an-nas) sebagai cerminan dari keimanan.
- ²⁶⁹ Al-Qur'an, Surah Adz-Dzariyat, 51:56. "Dan aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku."
- ²⁷⁰ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Buku ini secara fundamental mengkritik adopsi tanpa filter psikologi Barat oleh para profesional Muslim dan menyerukan pengembangan psikologi yang berakar pada tradisi Islam.
- ²⁷¹ Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2015). *A History of Modern Psychology* (11th ed.). Cengage Learning.
- ²⁷² Watson, J. B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views It. *Psychological Review*, 20(2), 158–177.
- ²⁷³ Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. Alfred A. Knopf.
- ²⁷⁴ Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. Hackett Publishing Company. Dalam buku ini, Skinner secara eksplisit berargumen bahwa perilaku manusia ditentukan oleh sejarah genetik dan lingkungan, bukan oleh agen otonom yang disebut 'manusia'.
- ²⁷⁵ Nasr, S. H. (1993). *A Young Muslim's Guide to the Modern World*. Kazi Publications. Nasr secara konsisten menekankan realitas ruh sebagai inti dari eksistensi manusia yang membedakannya dari makhluk lain.
- ²⁷⁶ Badri, M. B. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Badri adalah salah satu kritikus paling vokal terhadap adopsi tanpa filter paradigma psikologi Barat yang materialistik oleh dunia Muslim.
- ²⁷⁷ Moore, J. (2001). On Psychological Terms that Appeal to the Mental. *Behavior and Philosophy*, 29, 167-186. Jurnal ini membahas bagaimana behaviorisme radikal menginterpretasikan istilah-istilah mentalistik.
- ²⁷⁸ Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- ²⁷⁹ Hadis riwayat Imam Al-Bukhari dalam *Sahih al-Bukhari*, Kitab Bad' al-Wahy, Hadis No. 1; dan Imam Muslim dalam *Sahih Muslim*, Kitab al-Imarah, Hadis No. 1907.
- ²⁸⁰ Mohamed, Y. (2006). *The Islamic Conception of Human Nature*. Taha Publishers Ltd. Buku ini mengelaborasi secara komprehensif pandangan Islam tentang fitrah, ruh, dan akal sebagai komponen esensial sifat manusia.
- ²⁸¹ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Jilid 3). Dar al-Ma'rifah. Dalam bagian "Kitab Riyadhah al-Nafs", Al-Ghazali membahas secara ekstensif tentang pentingnya melatih jiwa dan membentuk kebiasaan baik sejak dini.
- ²⁸² Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul. *Journal of Religion and Health*, 57(5),

-
- 1731–1744. Artikel ini menawarkan model jiwa dalam Islam yang dapat menjadi dasar untuk mengintegrasikan teknik-teknik psikoterapi dalam kerangka Islam.
- ²⁸³ Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. Knopf. Buku ini merupakan salah satu eksposisi paling jelas dari behaviorisme radikal yang memandang proses mental internal sebagai konstruk yang tidak perlu dan tidak ilmiah.
- ²⁸⁴ Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. Appleton-Century-Crofts. Ini adalah teks dasar yang sering disebut sebagai penanda dimulainya Revolusi Kognitif secara formal, mempopulerkan pendekatan pemrosesan informasi. Lihat juga Gardner, H. (1985). *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. Basic Books.
- ²⁸⁵ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191. Terjemahan ini mengacu pada makna umum yang disepakati oleh para mufasir mengenai pentingnya refleksi bagi ulil albab.
- ²⁸⁶ Nasr, S. H. (1996). *Religion and the Order of Nature*. Oxford University Press. Nasr secara ekstensif membahas bagaimana akal dalam Islam berfungsi sebagai alat untuk melihat keteraturan kosmos sebagai tanda-tanda (ayat) Tuhan, sebuah proses yang secara inheren bersifat kognitif dan spiritual.
- ²⁸⁷ Churchland, P. S. (2002). *Brain-Wise: Studies in Neurophilosophy*. MIT Press. Karya ini merepresentasikan pandangan neurofilosofi kontemporer yang kuat, yang berargumen bahwa fenomena mental dapat dijelaskan sepenuhnya melalui mekanisme neurologis.
- ²⁸⁸ Hadis Riwayat al-Bukhari (No. 52) dan Muslim (No. 1599). Hadis ini adalah pilar dalam pemahaman Islam tentang sentralitas qalb sebagai inti dari kesalehan dan keburukan moral dan spiritual seseorang.
- ²⁸⁹ Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Badri, dalam karya-karyanya, sering mengkritik psikologi Barat karena mengabaikan dimensi spiritual (termasuk qalb dan ruh) dan menawarkan model alternatif yang berakar pada tradisi Islam. Lihat juga Al-Ghazali, Ihya' 'Ulum al-Din (Kebangkitan Ilmu-Ilmu Agama), khususnya pada bagian "Keajaiban Hati" (Kitab 'Aja'ib al-Qalb).
- ²⁹⁰ Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2016). *A History of Modern Psychology* (11th ed.). Cengage Learning. Bab mengenai humanisme secara eksplisit membahasnya sebagai reaksi terhadap psikoanalisis dan behaviorisme.
- ²⁹¹ Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. Ini adalah artikel seminal di mana Maslow pertama kali memperkenalkan konsep hierarki kebutuhan dan aktualisasi diri.
- ²⁹² Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin. Dalam buku ini, Rogers menguraikan kondisi-kondisi inti untuk terapi dan pertumbuhan personal.
- ²⁹³ Cushman, P. (1990). Why the self is empty: Toward a historically situated psychology. *American Psychologist*, 45(5), 599–611. Artikel ini memberikan kritik tajam terhadap konsep "diri" yang otonom dan kosong dalam psikologi Barat, yang relevan dengan kritik terhadap antroposentrisme.
- ²⁹⁴ Al-Qur'an, Surah At-Tin (95:4). "Sesungguhnya Kami telah menciptakan manusia dalam bentuk yang sebaik-baiknya."
- ²⁹⁵ Al-Qur'an, Surah Al-Isra' (17:70). "Dan sesungguhnya telah Kami muliakan anak-anak Adam..."

-
- ²⁹⁶ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2:30). "Ingatlah ketika Tuhanmu berfirman kepada para Malaikat: 'Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi.'" Konsep 'abdullah (hamba Allah) ditegaskan dalam banyak ayat, misalnya Surah Adz-Dzariyat (51:56).
- ²⁹⁷ Chittick, W. C. (2007). *Science of the Cosmos, Science of the Soul: The Pertinence of Islamic Cosmology in the Modern World*. Oneworld Publications. Chittick, seorang sarjana terkemuka dalam studi Ibn 'Arabi, sering membahas konsep insan kamil sebagai mikrokosmos yang merefleksikan makrokosmos (sifat-sifat Tuhan).
- ²⁹⁸ Hadis Riwayat Ahmad. Nabi Muhammad SAW bersabda, "Sesungguhnya Allah SWT meletakkan amanah kepada langit, bumi, dan gunung-gunung, namun semuanya enggan untuk memikulnya dan khawatir akan mengkhianatinya, dan dipikullah amanah itu oleh manusia. Sesungguhnya manusia itu amat zalim dan amat bodoh." (dikutip dari interpretasi ulama atas Surah Al-Ahzab 33:72).
- ²⁹⁹ Koltko-Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of General Psychology*, 10(4), 302–317. Artikel jurnal ini membahas evolusi pemikiran Maslow yang sering diabaikan, yang mengarah pada transendensi diri.
- ³⁰⁰ Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Meskipun fokus pada terapi kognitif awal, karya Badri dan IIIT secara umum merupakan jembatan antara psikologi modern dan kerangka teosentris Islam, di mana tujuan akhir adalah penyucian jiwa (tazkiyatun nafs) untuk mendekat kepada Tuhan, bukan sekadar kesehatan mental sekuler. Lihat juga Nasr, S. H. (199_7_). *Man and Nature: The Spiritual Crisis in Modern Man*. Kazi Publications.
- ³⁰¹ Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- ³⁰² Piaget, J. (1971). *Biology and Knowledge: An Essay on the Relations between Organic Regulations and Cognitive Processes*. University of Chicago Press.
- ³⁰³ Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books.
- ³⁰⁴ Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. Falmer Press.
- ³⁰⁵ Hallaq, W. B. (2005). *A History of Islamic Legal Theories: An Introduction to Sunnī Uṣūl al-Fiqh*. Cambridge University Press.
- ³⁰⁶ Hadis riwayat Al-Bukhari, no. 7352, dan Muslim, no. 1716, dari 'Amr bin Al-'Ash.
- ³⁰⁷ Al-Qur'an, Surah Luqman (31): 30. Lihat juga Surah Al-Hajj (22): 62.
- ³⁰⁸ Al-Ghazali, dalam magnum opusnya *Ihya' 'Ulum al-Din*, secara ekstensif membahas keterbatasan akal manusia dalam menjangkau hakikat Ilahi dan pentingnya penyucian hati (tazkiyat al-nafs) untuk memperoleh pengetahuan yang lebih jernih (ma'rifah). Lihat juga Griffel, F. (2009). *Al-Ghazālī's Philosophical Theology*. Oxford University Press, untuk analisis modern mengenai epistemologi Al-Ghazali.
- ³⁰⁹ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Buku ini merupakan salah satu karya fundamental yang mengkritik fondasi sekuler psikologi Barat dan menyerukan pengembangan psikologi Islam.

-
- ³¹⁰ Nasr, S. H. (1993). *The Need for a Sacred Science*. State University of New York Press. Nasr berargumen bahwa sains modern, termasuk psikologi, telah kehilangan dimensi sakralnya, yang menyebabkan pemahaman yang terdistorsi tentang alam dan manusia.
- ³¹¹ Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. Alfred A. Knopf. Karya klasik ini mengartikulasikan visi behaviorisme radikal di mana perilaku manusia sepenuhnya ditentukan oleh lingkungan.
- ³¹² Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2:30). Ayat ini menyatakan penunjukan manusia sebagai khalifah (wakil) Tuhan di bumi, yang menyiratkan adanya kehendak bebas dan tanggung jawab.
- ³¹³ Beck, J. S. (2011). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond* (2nd ed.). The Guilford Press. Buku ini menjelaskan model kognitif di mana pikiran, perasaan, dan perilaku saling terkait.
- ³¹⁴ Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row. Karya ini memperkenalkan konsep hierarki kebutuhan yang berpuncak pada aktualisasi diri.
- ³¹⁵ Mohamed, Y. (1995). The Concept of Fitrah the Islamic Doctrine of Human Nature. *Islamic Studies*, 34(2), 129–151. Artikel ini menganalisis secara mendalam konsep fitrah dalam tradisi Islam.
- ³¹⁶ Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books. Buku ini adalah teks dasar dalam memahami bagaimana realitas sosial dan pengetahuan dikonstruksi secara subjektif.
- ³¹⁷ Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas menjelaskan bagaimana tauhid membentuk fondasi bagi seluruh pandangan dunia Islam, termasuk epistemologinya.
- ³¹⁸ Al-Qur'an, Surah Yusuf (12:53). Ayat ini secara eksplisit menyebutkan "al-nafs la-ammarratun bi al-su'" (sesungguhnya jiwa itu selalu menyuruh kepada kejahatan).
- ³¹⁹ Al-Qur'an, Surah Al-Qiyamah (75:2). Ayat ini bersumpah demi "al-nafs al-lawwamah", menunjukkan statusnya yang penting dalam dinamika kesadaran manusia.
- ³²⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Fajr (89:27-28). Ayat-ayat ini menggambarkan panggilan kepada "al-nafs al-mutma'innah" untuk kembali kepada Tuhannya dalam keadaan rida dan diridai.
- ³²¹ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Jurnal ini mengusulkan model-model praktis untuk penelitian dan praktik psikologi Islam.
- ³²² Haque, A. (2004). Psychology from an Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists. *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377. Artikel ini menyoroti warisan psikologis dalam tradisi Islam dan tantangan untuk merevitalisasinya.
- ³²³ Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf. Buku ini merupakan salah satu karya fundamental Skinner yang menjelaskan prinsip-prinsip utama behaviorisme radikal, termasuk pengkondisian operan.
- ³²⁴ Al-Qur'an, Surah Ar-Rahman (55): 60. Ayat ini secara eksplisit mengemukakan prinsip resiprokal antara perbuatan baik dan balasan yang baik, yang dapat dianalogikan dengan konsep penguatan positif.

-
- ³²⁵ Hadis Riwayat Muslim. Diriwayatkan dari Abu Hurairah RA, bahwa Rasulullah SAW bersabda, "Barangsiapa yang menunjuki kepada kebaikan maka dia akan mendapatkan pahala seperti pahala orang yang mengerjakannya." (HR. Muslim no. 1893). Ini adalah bentuk penguatan sosial dan spiritual.
- ³²⁶ Yasin, R., & Jani, M. S. (2013). Islamic Education: The Philosophy, Aims, and Main Features. *International Journal of Education and Research*, 1(10), 1-18. Jurnal ini membahas bahwa tujuan akhir pendidikan Islam adalah ridha Allah, melampaui sekadar perubahan perilaku yang dapat diamati.
- ³²⁷ Hadis Riwayat Abu Dawud. Diriwayatkan dari Amr bin Syu'aib, dari ayahnya, dari kakeknya, ia berkata, Rasulullah SAW bersabda, "Perintahkanlah anak-anak kalian untuk mengerjakan shalat ketika mereka berumur tujuh tahun, dan pukullah mereka karena (meninggalkan) shalat itu ketika mereka berumur sepuluh tahun, dan pisahkanlah di antara mereka di tempat-tempat tidur." (HR. Abu Dawud, no. 495. Dinilai hasan shahih oleh Syekh Al-Albani).
- ³²⁸ Hadis Riwayat Bukhari dan Muslim. Diriwayatkan dari Umar bin Khattab RA, ia berkata, aku mendengar Rasulullah SAW bersabda, "Sesungguhnya setiap amalan tergantung pada niatnya, dan setiap orang akan mendapatkan apa yang ia niatkan." (HR. Bukhari no. 1 dan Muslim no. 1907).
- ³²⁹ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas menekankan konsep ta'dib (penanaman adab) yang melampaui sekadar tarbiyah (pembiasaan), karena ta'dib mencakup pengenalan dan pengakuan terhadap realitas dan kebenaran yang bersumber dari Tuhan.
- ³³⁰ Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective* (6th ed.). Pearson.
- ³³¹ Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology*. Columbia University Press.
- ³³² Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- ³³³ Abdullah, R., & Scafer, M. (2019). "The Halaqah Model: A Reflection of Vygotsky's Social Constructivism in Islamic Education". *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 8(1), 55-70.
- ³³⁴ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191.
- ³³⁵ Flavell, J. H. (1979). "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry". *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- ³³⁶ Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- ³³⁷ Lamont, Corliss. *The Philosophy of Humanism*. (New York: Humanist Press, 1997). Buku ini menguraikan prinsip-prinsip dasar humanisme sekuler yang berpusat pada akal, etika, dan keadilan sosial tanpa rujukan kepada entitas supranatural.
- ³³⁸ Halstead, J. Mark. "Islamic Values: A Distinctive Framework for Moral Education," *Journal of Moral Education*, Vol. 36, No. 3, (2007), hlm. 283-296. Artikel ini membahas bagaimana nilai-nilai Islam menyediakan kerangka kerja yang unik untuk pendidikan moral yang berpusat pada Tuhan namun tetap menghargai kemanusiaan.

-
- ³³⁹ Al-Quran, Surah Al-Baqarah[2]: 31. "Dan Dia mengajarkan kepada Adam nama-nama (benda-benda) seluruhnya..." Ayat ini sering ditafsirkan sebagai penegasan atas kapasitas intelektual dan keilmuan yang dianugerahkan kepada manusia.
- ³⁴⁰ Rahman, Fazlur. *Major Themes of the Qur'an*. (Chicago: University of Chicago Press, 1980), hlm. 17-38. Rahman menganalisis secara mendalam konsep manusia sebagai khalifah Tuhan yang memiliki tanggung jawab moral dan etis di muka bumi.
- ³⁴¹ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999). Al-Attas mendefinisikan pendidikan sebagai ta'dib, yakni penanaman adab yang berakar pada ilmu yang bersumber dari wahyu.
- ³⁴² Al-Quran, Surah Ar-Rum[30]: 30. Ayat ini menjelaskan tentang fitrah sebagai kodrat penciptaan manusia yang lurus dan cenderung kepada agama tauhid.
- ³⁴³ Al-Quran, Surah Ali 'Imran[3]: 190-191. Ayat-ayat ini memuji ulul albab (orang-orang yang berakal) yang senantiasa berpikir (melakukan tafakkur) tentang penciptaan langit dan bumi.
- ³⁴⁴ Kutipan ini sering dinisbahkan kepada Ali bin Abi Thalib dan dapat ditemukan dalam berbagai literatur pedagogi Islam, misalnya dalam buku Al-Ghazali, *Ihya Ulum al-Din*. Meskipun sanadnya diperdebatkan sebagai hadis, maknanya selaras dengan prinsip pendidikan Islam yang dinamis. Lihat juga: Ibn Miskawayh, *Tahdhib al-Akhlaq*.
- ³⁴⁵ Makdisi, George. *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*. (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981). Karya ini menunjukkan bagaimana institusi pendidikan Islam klasik menjadi tempat berkembangnya berbagai disiplin ilmu secara terintegrasi.
- ³⁴⁶ Sardar, Ziauddin. "What Makes a University Islamic?". *Times Higher Education Supplement*. Diakses pada 15 Oktober 2023, dari <https://www.timeshighereducation.com/features/what-makes-a-university-islamic>. Artikel ini mendiskusikan tantangan kontemporer dalam merealisasikan visi universitas Islam yang otentik dan relevan, yang menyentuh isu humanisme dan integrasi ilmu.
- ³⁴⁷ Reigeluth, C. M., & Carr-Chellman, A. A. (Eds.). (2009). *Instructional-Design Theories and Models, Volume III: Building a Common Knowledge Base*. Routledge.
- ³⁴⁸ Fosnot, C. T. (Ed.). (2005). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- ³⁴⁹ Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.
- ³⁵⁰ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- ³⁵¹ Al-Quran. (Terj.). Surah Ar-Rum[30]:30.
- ³⁵² Al-Bukhari, Muhammad ibn Ismail. *Sahih al-Bukhari*, Kitab al-Jana'iz, Hadis No. 1385. Muslim ibn al-Hajjaj. *Sahih Muslim*, Kitab al-Qadar, Hadis No. 2658.
- ³⁵³ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- ³⁵⁴ Guessoum, N. (2011). *Islam's Quantum Question: Reconciling Muslim Tradition and Modern Science*. I.B. Tauris. Halaman 335 membahas pentingnya refleksi terhadap alam (tafakkur) sebagai jalan menuju pengetahuan dalam tradisi Islam.

-
- ³⁵⁵ Badri, M. (2018). Nurturing the Fitrah: A Revitalization of the Islamic Concept of Human Nature in the Psychology of Personality. The International Institute of Islamic Thought (IIIT). Artikel jurnal atau bab buku yang membahas bagaimana pendidikan dapat mengarah pada aktualisasi fitrah untuk mencapai kepribadian yang seimbang.
- ³⁵⁶ The Qur'an, Surah Al-'Alaq, 96:1-5. Wahyu ini secara eksplisit memerintahkan manusia untuk belajar dan mengaitkan pengetahuan dengan nama Tuhan Yang Maha Pencipta, menunjukkan hubungan tak terpisahkan antara ilmu dan iman.
- ³⁵⁷ Ibn Majah, Sunan Ibn Majah, Vol. 1, Book 1, Hadith 224. Hadis ini menyatakan, "Talab al-'ilmi faridatun 'ala kulli Muslim" (Menuntut ilmu adalah kewajiban bagi setiap Muslim). Ini menegaskan status universal dan kewajiban belajar dalam Islam.
- ³⁵⁸ Al-Ghazali, Abu Hamid. The Book of Knowledge (Kitab al-'Ilm), being a Translation of the Kitab al-'Ilm of al-Ghazali's Ihya' 'Ulum al-Din, translated by Nabih Amin Faris. (Lahore: Sh. Muhammad Ashraf, 1962). Al-Ghazali secara ekstensif membahas etika penuntut ilmu dan tujuan sejati dari pengetahuan.
- ³⁵⁹ Al-Qur'an, Surah Al-'Alaq (96): 1-5. Ayat-ayat ini secara eksplisit memerintahkan untuk "membaca dengan (menyebut) nama Tuhanmu yang menciptakan," mengindikasikan bahwa aktivitas intelektual harus selalu tersambung dengan kesadaran akan Tuhan.
- ³⁶⁰ Rahman, Fazlur. Major Themes of the Qur'an. (Chicago: University of Chicago Press, 2009), hlm. 91-93. Rahman membahas bagaimana perintah Iqra' memiliki makna ganda: membaca wahyu tertulis (kitab) dan membaca tanda-tanda alam semesta.
- ³⁶¹ Nasr, Seyyed Hossein. Knowledge and the Sacred. (Albany: State University of New York Press, 1989), hlm. 1-15. Nasr berargumen bahwa dalam peradaban tradisional, termasuk Islam, pengetahuan pada dasarnya bersifat sakral dan teosentris, berbeda dengan epistemologi modern yang profan dan antroposentris.
- ³⁶² Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Islam and Secularism. (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993), hlm. 75-78. Al-Attas mengkritik keras dikotomi ilmu dan menegaskan bahwa semua ilmu yang benar bersumber dari Allah dan harus diintegrasikan dalam kerangka pandang dunia Islam (worldview of Islam).
- ³⁶³ Hadis riwayat Ibnu Majah, no. 224, dari sahabat Anas bin Malik. Nabi Muhammad SAW bersabda, "مُسْلِمٌ كُلٌّ عَلَى فَرِيضَةٍ الْعِلْمِ ظَلَبٌ" (Thalabul 'ilmi faridhatun 'ala kulli muslim), yang berarti "Menuntut ilmu itu wajib atas setiap Muslim." Hadis ini menjadi landasan teologis bagi kewajiban belajar seumur hidup bagi pria dan wanita.
- ³⁶⁴ Al-Ghazali, Abu Hamid. Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences), Vol. 1, "Kitab al-'Ilm" (The Book of Knowledge). Berbagai edisi dan terjemahan tersedia. Salah satu terjemahan Inggris yang otoritatif adalah oleh Nabih Amin Faris. Dalam kitab ini, Al-Ghazali mendedikasikan beberapa bab khusus untuk membahas etika penuntut ilmu (adab al-muta'allim) dan guru (adab al-'alim).
- ³⁶⁵ Al-Qur'an, Surah Fatir (35): 28. "إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ..." (...Sesungguhnya yang takut kepada Allah di antara hamba-hamba-Nya, hanyalah ulama...).
- ³⁶⁶ Winter, Timothy J. (trans. & ed.). Al-Ghazali on the Remembrance of Death and the Afterlife: Book XL of the Revival of the Religious Sciences. (Cambridge: The Islamic Texts Society, 1989), Introduction. Winter menjelaskan bagaimana bagi Al-Ghazali, ilmu yang tidak mengarah pada perbaikan diri dan kesadaran akan akhirat dianggap sebagai beban yang merugikan.

-
- ³⁶⁷ Bakar, Osman. *The History and Philosophy of Islamic Science*. (Cambridge: The Islamic Texts Society, 1999), hlm. 215-220. Osman Bakar membahas relevansi kontemporer dari kerangka epistemologi Islam untuk mengatasi krisis ekologis dan etis yang disebabkan oleh sains dan teknologi modern yang terlepas dari nilai-nilai spiritual.
- ³⁶⁸ Nasr, Seyyed Hossein. *The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity*. (New York: HarperOne, 2004). Nasr menguraikan bagaimana ritual-ritual dalam Islam, seperti shalat dan puasa, berfungsi sebagai sarana praktis untuk membentuk disiplin spiritual dan karakter moral.
- ³⁶⁹ Rosenthal, F. (1970). *Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam*. Leiden: E.J. Brill. Buku ini secara komprehensif membahas supremasi konsep 'ilm dalam peradaban Islam klasik.
- ³⁷⁰ Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Chicago: University of Chicago Press. Meskipun berasal dari tradisi filsafat Barat, distingsi Ryle antara 'knowing that' dan 'knowing how' sangat relevan untuk menjelaskan perbedaan fungsional antara ta'allum dan tadrib.
- ³⁷¹ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn* (The Revival of the Religious Sciences). Beirut: Dar al-Ma'rifah. Vol. 3, dalam kitab "Keajaiban Hati" (Kitāb 'Ajā'ib al-Qalb), al-Ghazali menjelaskan progresi dari ilmu, amal, hingga kondisi batin yang menetap.
- ³⁷² Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press. Teori ini menjelaskan ketegangan psikologis yang memotivasi perubahan sikap atau perilaku ketika ada inkonsistensi.
- ³⁷³ Doidge, N. (2007). *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. New York: Penguin Books. Buku ini mempopulerkan konsep neuroplastisitas kepada khalayak luas, menjelaskan bagaimana pikiran dan latihan dapat mengubah struktur fisik otak.
- ³⁷⁴ Duhigg, C. (2012). *The Power of Habit: Why We Do What We Do in Life and Business*. New York: Random House. Duhigg menjelaskan peran ganglia basalis dalam mengotomatisasi perilaku menjadi kebiasaan untuk menghemat energi mental.
- ³⁷⁵ Miskawayh, Ibn. (1968). *Tahdhīb al-Akhlāq* (The Refinement of Character). (C. K. Zurayk, Trans.). Beirut: American University of Beirut. Ini adalah teks fundamental dalam filsafat etika Islam yang mendefinisikan akhlak sebagai malakah.
- ³⁷⁶ Nasr, S. H. (2002). *The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity*. New York: HarperSanFrancisco. Nasr membahas dimensi esoteris dan metafisik dari shalat, termasuk perannya dalam menyucikan waktu dan ruang.
- ³⁷⁷ Baumeister, R. F., & Tierney, J. (2011). *Willpower: Rediscovering the Greatest Human Strength*. New York: Penguin Press. Penelitian psikologis modern dalam buku ini mengafirmasi bahwa kemauan (willpower) adalah sumber daya terbatas yang dapat dilatih dan diperkuat, serupa dengan konsep yang dipraktikkan dalam puasa.
- ³⁷⁸ Hadis riwayat At-Tirmidzi. Nabi Muhammad SAW bersabda, "Barangsiapa memberi makan orang yang berpuasa, maka baginya pahala seperti orang yang berpuasa tersebut, tanpa mengurangi pahala orang yang berpuasa itu sedikit pun juga."
- ³⁷⁹ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn* (The Revival of the Religious Sciences). Beirut: Dar al-Ma'rifah. Vol. 3, dalam kitab "Keajaiban Hati" (Kitāb 'Ajā'ib al-Qalb), al-Ghazali menjelaskan progresi dari ilmu, amal, hingga kondisi batin yang menetap.

-
- ³⁸⁰ Chapra, M. U. (2008). *The Islamic Vision of Development in the Light of Maqasid al-Shariah*. Herndon, VA: The International Institute of Islamic Thought (IIIT). Chapra mengartikulasikan bagaimana prinsip-prinsip ekonomi Islam, termasuk zakat, bertujuan menciptakan kesejahteraan yang melampaui sekadar akumulasi materi, berpusat pada konsep *falah* (kebahagiaan dunia-akhirat).
- ³⁸¹ Kolb, David A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984). Buku ini merupakan karya fundamental yang menguraikan siklus belajar berdasarkan pengalaman, yang memiliki paralel konseptual dengan integrasi antara ilmu dan amal dalam Islam.
- ³⁸² MacIntyre, A. (1984). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. University of Notre Dame Press. Buku ini secara mendalam menganalisis fragmentasi moral dalam masyarakat Barat modern, sebuah kondisi yang berakar pada kegagalan proyek Pencerahan untuk memberikan landasan rasional yang kokoh bagi etika.
- ³⁸³ Al-Qur'an, Surah Al-'Alaq [96]: 1-5. Perintah pertama yang diwahyukan ini tidak hanya menandakan pentingnya membaca teks tertulis, tetapi juga "membaca" alam semesta, diri sendiri, dan tanda-tanda kebesaran Tuhan sebagai sumber ilmu pengetahuan.
- ³⁸⁴ Al-Qur'an, Surah Fatir [35]: 28. "...Sesungguhnya yang takut kepada Allah di antara hamba-hamba-Nya, hanyalah ulama (orang-orang yang berilmu)." Ayat ini secara eksplisit menghubungkan kedalaman ilmu dengan tumbuhnya rasa takwa dan kesadaran spiritual.
- ³⁸⁵ Hadis riwayat Al-Bukhari (No. 6464) dan Muslim (No. 783). Hadis ini menjadi landasan prinsip kontinuitas dan pembiasaan dalam beramal, yang merupakan inti dari konsep *tadrib*.
- ³⁸⁶ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences). Beirut: Dar al-Ma'rifah. Dalam magnum opusnya, Al-Ghazali secara ekstensif membahas hubungan tak terpisahkan antara ilmu ('ilm) dan amal ('amal), di mana keduanya saling menyempurnakan dalam perjalanan spiritual seorang hamba.
- ³⁸⁷ Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall. Ini adalah teks seminal yang memperkenalkan model empat tahap pembelajaran eksperiensial yang telah diadopsi secara luas dalam berbagai bidang pendidikan dan pelatihan.
- ³⁸⁸ Nasr, S. H. (1993). *The Need for a Sacred Science*. SUNY Press. Nasr berargumen bahwa ilmu pengetahuan modern telah kehilangan dimensi sakralnya, dan menyerukan revitalisasi ilmu yang berakar pada prinsip-prinsip metafisik dan berorientasi pada tujuan transenden.
- ³⁸⁹ Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. David McKay. Walaupun berfokus pada domain kognitif, kerangka Bloom dan pengembangannya (yang mencakup domain afektif dan psikomotorik) secara tidak langsung menyoroti kebutuhan akan pendekatan pendidikan yang holistik, di mana model *ta'allum-tadrib* menawarkan integrasi yang lebih fundamental.
- ³⁹⁰ Al-Ghazali, Abu Hamid. *The Revival of the Religious Sciences* (Ihya' 'Ulum al-Din). Diterjemahkan oleh Fazl-ul-Karim. New Delhi: Kitab Bhavan, 1982. Dalam berbagai

bab, khususnya pada bagian "Keajaiban Hati", Al-Ghazali membahas kondisi spiritual hati dan emosi yang menyertainya.

- ³⁹¹ Badri, Malik. *Contemplation: An Islamic Psychospiritual Study*. London: The International Institute of Islamic Thought (IIIT), 2018. Buku ini mengelaborasi konsep-konsep psikologis Islami seperti khauf dan raja' sebagai alat untuk kesehatan mental dan spiritual.
- ³⁹² Al-Quran, Surah Al-A'raf (7): 56.
- ³⁹³ Ryan, R. M., & Deci, E. L. "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions." *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, No. 1, 2000, hlm. 54-67.
- ³⁹⁴ Hadis Riwayat Abu Dawud. Sunan Abi Dawud, Kitab al-'Ilm, Bab fi Talab al-'Ilm li-Ghayr Allah 'Azza wa Jall.
- ³⁹⁵ Hadis Riwayat Bukhari dan Muslim. Sahih al-Bukhari, Hadis No. 1; Sahih Muslim, Hadis No. 1907.
- ³⁹⁶ Al-Quran, Surah Asy-Syu'ara (26): 89.
- ³⁹⁷ Ibn Qayyim al-Jawziyya. *Madarij al-Salikin Bayna Manazil Iyyaka Na'budu wa Iyyaka Nasta'in* (Ranks of the Seekers). Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 1996. Konsep ikhlas sebagai syarat diterimanya amal adalah tema sentral dalam karya ini.
- ³⁹⁸ Mutahhari, M. (1985). *The Perfect Man*. Foreign Department of Bethat Foundation. Konsep Insan Kamil merujuk pada manusia paripurna yang meneladani sifat-sifat Tuhan dalam kapasitasnya sebagai makhluk.
- ³⁹⁹ Abu-Raiya, H. (2012). Towards a Systemic Integration of Psychology and Islamic Studies. *Journal of Muslim Mental Health*, 6(2), 4-27. Jurnal ini membahas pentingnya integrasi sistematis antara psikologi dan studi Islam untuk kemajuan umat.
- ⁴⁰⁰ Al-Syaibany, O. M. al-T. (1979). *Falsafah Pendidikan Islam*. Bulan Bintang. Buku ini merupakan rujukan klasik mengenai dasar-dasar dan tujuan filsafat pendidikan dalam Islam.
- ⁴⁰¹ Slavin, R. E. (2018). *Educational Psychology: Theory and Practice* (12th ed.). Pearson. Bab mengenai perkembangan kognitif dan bahasa menguraikan teori Piaget secara komprehensif.
- ⁴⁰² Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. Karya monumental Gardner yang memperkenalkan teorinya tentang kecerdasan majemuk.
- ⁴⁰³ Al-Qur'an, Surah Al-Mujadilah[58], ayat 11. "...Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antarmu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat..."
- ⁴⁰⁴ Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. Knopf. Buku ini menjelaskan prinsip-prinsip dasar behaviorisme, termasuk penguatan positif dan negatif.
- ⁴⁰⁵ Hadis riwayat Bukhari. Nabi Muhammad SAW bersabda, "Permudahlah dan jangan mempersulit, berilah kabar gembira dan jangan membuat orang lari (menjauh)." Hadis ini menunjukkan prinsip pedagogi yang mengedepankan kemudahan dan motivasi.
- ⁴⁰⁶ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. Di dalamnya terdapat pembahasan mengenai Zona Perkembangan Proksimal (ZPD).

-
- ⁴⁰⁷ Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin. Meskipun konteksnya terapi, prinsip-prinsip humanistik seperti empati dan penghargaan positif tanpa syarat sangat relevan untuk pendidikan.
- ⁴⁰⁸ Brookhart, S. M. (2009). *The Many Meanings of "Formative Assessment"*. Diakses dari ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development) website: <https://www.ascd.org>. Artikel ini mengklarifikasi konsep dan praktik asesmen formatif.
- ⁴⁰⁹ Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman. Referensi utama untuk taksonomi yang telah direvisi, mencakup ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik.
- ⁴¹⁰ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999. Buku ini menegaskan bahwa tujuan pendidikan Islam secara inheren bersifat teologis, berpusat pada penanaman adab.
- ⁴¹¹ Nasr, Seyyed Hossein. *A Young Muslim's Guide to the Modern World*. Chicago: Kazi Publications, 1993. Nasr secara ekstensif membahas benturan antara pandangan dunia Islam tradisional dengan ideologi-ideologi modern, termasuk psikologi Freudian dan behaviorisme.
- ⁴¹² Rahman, Fazlur. *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. Chicago: University of Chicago Press, 1982. Rahman mengkritik baik kaum tradisional yang beku maupun kaum modernis yang apologetik, dan menyerukan sebuah metodologi ijtihad yang baru dan relevan.
- ⁴¹³ Al-Qur'an, Surah Fussilat (41):53. "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kebesaran) Kami di segenap penjuru dan pada diri mereka sendiri, sehingga jelaslah bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar." Ayat ini menjadi landasan teologis untuk studi empiris terhadap alam dan diri manusia.
- ⁴¹⁴ Bakar, Osman. *The History and Philosophy of Islamic Science*. Cambridge: Islamic Texts Society, 1999. Bakar mendokumentasikan bagaimana para ilmuwan Muslim secara historis melakukan sintesis kreatif antara wahyu dan ilmu-ilmu dari peradaban lain.
- ⁴¹⁵ Badri, Malik. *The Dilemma of Muslim Psychologists*. London: MWH London Publishers, 1979. Karya perintis ini menyerukan "Islamisasi psikologi," yaitu mengkritisi dan mereformulasi psikologi modern agar selaras dengan paradigma Islam.
- ⁴¹⁶ Piaget, Jean, and Bärbel Inhelder. *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books, 1969. Memahami tahapan sensorimotor, praoperasional, operasional konkret, dan operasional formal sangat krusial bagi pendidik agama.
- ⁴¹⁷ Erikson, Erik H. *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton & Company, 1950. Tahap "Identity vs. Role Confusion" pada masa remaja sangat relevan untuk pendidikan karakter Islam.
- ⁴¹⁸ Vygotsky, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. Konsep "Zone of Proximal Development" (ZPD) memberikan kerangka teoretis bagi pentingnya peran guru sebagai murabbi.
- ⁴¹⁹ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Terjemahan parsial oleh T.J. Winter, Al-Ghazali on the Ninety-Nine Beautiful Names of

God. Cambridge: Islamic Texts Society, 1992. Seluruh karya Al-Ghazali berpusat pada pemurnian jiwa untuk mencapai kedekatan dengan Tuhan, sebuah tujuan yang melampaui tujuan psikologi sekuler.

- ⁴²⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2):30. "Ingatlah ketika Tuhanmu berfirman kepada para Malaikat: 'Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi'." Ayat ini mendefinisikan misi eksistensial manusia.
- ⁴²¹ Savery, J. R. "Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions." *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* 1, no. 1 (2006). Prinsip-prinsip PBL, seperti pembelajaran yang berpusat pada siswa dan bersifat kolaboratif, sangat selaras dengan nilai-nilai pedagogis Islam seperti ta'awun (tolong-menolong) dan shura.
- ⁴²² Halstead, J. Mark. "Islamic Values: A Distinctive Framework for Moral Education?" *Journal of Moral Education* 36, no. 3 (2007): 283–296. Artikel ini membahas bagaimana nilai-nilai Islam dapat membentuk kerangka kerja yang unik untuk pendidikan moral dan karakter, yang menuntut evaluasi yang lebih holistik.
- ⁴²³ Hadis Riwayat Ahmad. "Sesungguhnya Allah menyukai jika salah seorang dari kalian mengerjakan suatu pekerjaan, maka ia mengerjakannya dengan itqan (profesional dan sebaik-baiknya)." Hadis ini mendorong keunggulan dalam setiap aspek kehidupan, termasuk dalam membangun sistem pendidikan yang unggul.
- ⁴²⁴ Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf.
- ⁴²⁵ Al-Quran, Surah Al-Isra'[17]: 70, "Dan sesungguhnya telah Kami muliakan anak-anak Adam, Kami angkut mereka di daratan dan di lautan, Kami beri mereka rezeki dari yang baik-baik dan Kami lebihkan mereka dengan kelebihan yang sempurna atas kebanyakan makhluk yang telah Kami ciptakan."
- ⁴²⁶ Al-Quran, Surah Adz-Dharyat[51]: 56, "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku."
- ⁴²⁷ Watson, J. B. (1913). "Psychology as the Behaviorist Views It." *Psychological Review*, 20(2), 158–177. Ini adalah artikel manifesto yang sering dianggap sebagai titik awal resmi gerakan behaviorisme di Amerika.
- ⁴²⁸ Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. The Macmillan Company. Buku ini menyajikan dasar-dasar analisis perilaku dan prinsip pengkondisian operan secara komprehensif.
- ⁴²⁹ Chomsky, N. (1959). "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior." *Language*, 35(1), 26-58. Meskipun fokus pada bahasa, kritik Chomsky secara luas dianggap sebagai pukulan intelektual yang signifikan terhadap klaim universal behaviorisme radikal.
- ⁴³⁰ Polkinghorne, J. (2007). *Quantum Physics and Theology: An Unexpected Kinship*. Yale University Press. Fisikawan sekaligus teolog John Polkinghorne sering membahas masalah reduksionisme dalam sains.
- ⁴³¹ Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. Alfred A. Knopf. Dalam karya kontroversial ini, Skinner berargumen bahwa konsep kebebasan dan martabat adalah penghalang bagi terciptanya masyarakat yang lebih baik melalui rekayasa perilaku.
- ⁴³² Searle, J. R. (1992). *The Rediscovery of the Mind*. MIT Press. Filsuf John Searle memberikan argumen kuat menentang materialisme reduksionis dan menegaskan realitas kausal dari kesadaran.
- ⁴³³ Al-Qur'an, Surah At-Tin (95): 4.
- ⁴³⁴ Al-Qur'an, Surah Al-Isra' (17): 70.

-
- ⁴³⁵ Al-Qur'an, Surah Al-Hijr (15): 29 dan Surah Sad (38): 72. Ayat-ayat ini merujuk pada "peniupan ruh" Tuhan ke dalam diri Adam.
- ⁴³⁶ Mohamed, Y. (1995). *The Islamic Conception of Human Nature*. Tynedale House. Buku ini memberikan analisis mendalam tentang konsep fitrah dan nafs dalam pemikiran Islam. Lihat juga Al-Qur'an, Surah Yusuf (12): 53 untuk al-nafs al-ammarah, Surah Al-Qiyamah (75): 2 untuk al-nafs al-lawwamah, dan Surah Al-Fajr (89): 27 untuk al-nafs al-mutma'innah.
- ⁴³⁷ Nasr, S. H. (1993). *A Young Muslim's Guide to the Modern World*. Kazi Publications. Nasr secara ekstensif membahas perbedaan antara reason (rasio) dalam pengertian modern dan intellect ('aql) dalam pengertian tradisional/sakral.
- ⁴³⁸ Diriwayatkan oleh Al-Bukhari (no. 52) dan Muslim (no. 1599). Hadis ini adalah landasan penting dalam memahami sentralitas hati (qalb) dalam spiritualitas Islam.
- ⁴³⁹ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30.
- ⁴⁴⁰ Al-Qur'an, Surah Adz-Dzariyat (51): 56. "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku."
- ⁴⁴¹ Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. Alfred A. Knopf. Di sini, ia kembali menegaskan bahwa perasaan bebas adalah hasil dari ketidaktahuan akan penyebab perilaku.
- ⁴⁴² Al-Qur'an, Surah Al-Kahf (18): 29.
- ⁴⁴³ Diriwayatkan oleh Al-Bukhari (no. 1) dan Muslim (no. 1907). Hadis ini merupakan salah satu hadis paling fundamental dalam Islam yang menetapkan niat sebagai kriteria utama penilaian amal.
- ⁴⁴⁴ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ⁴⁴⁵ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- ⁴⁴⁶ Skinner, B. F. *About Behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf, 1974. Skinner secara konsisten menolak penjelasan mentalistik dan berfokus secara eksklusif pada kontingensi penguatan lingkungan.
- ⁴⁴⁷ Schunk, Dale H. *Learning Theories: An Educational Perspective*, 6th ed. Boston: Pearson, 2012, pp. 146-150. Buku ini memberikan gambaran komprehensif tentang teori pemrosesan informasi sebagai inti dari kognitivisme.
- ⁴⁴⁸ Jonassen, David H. "Objectivism versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm?" *Educational Technology Research and Development* 39, no. 3 (1991): 5-14. Artikel ini memetakan perbedaan fundamental antara pandangan objektif dan konstruktivis tentang pengetahuan.
- ⁴⁴⁹ Piaget, Jean. *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books, 1954. Karya klasik ini merinci bagaimana anak-anak secara aktif membangun pemahaman mereka tentang dunia.
- ⁴⁵⁰ Vygotsky, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. Vygotsky mengemukakan bahwa fungsi mental yang lebih tinggi berasal dari kehidupan sosial.
- ⁴⁵¹ Von Glasersfeld, Ernst. "An Introduction to Radical Constructivism." In *The Invented Reality: How Do We Know What We Believe We Know?*, edited by Paul Watzlawick, 17-40. New York: W. W. Norton, 1984. Esai ini adalah salah satu pernyataan definitif dari epistemologi konstruktivis radikal.

-
- ⁴⁵² Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1995, pp. 129-157. Al-Attas secara mendalam membahas hierarki sumber ilmu dalam Islam dan peran sentral wahyu.
- ⁴⁵³ Al-Quran, Surah Al-Baqarah (2): 147.
- ⁴⁵⁴ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1993. Dalam buku ini, Al-Attas mengkritik antroposentrisme sebagai inti dari proses sekularisasi yang menantang pandangan dunia Islam.
- ⁴⁵⁵ Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- ⁴⁵⁶ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. London: MWH London Publishers. Buku ini secara mendalam mengkritik psikologi sekuler dari perspektif Islam.
- ⁴⁵⁷ Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row. Buku ini merupakan karya seminal yang memperkenalkan konsep hierarki kebutuhan dan aktualisasi diri.
- ⁴⁵⁸ Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin. Dalam karya ini, Rogers menguraikan pandangannya tentang individu yang berfungsi penuh (fully functioning person) yang bergerak menuju keterbukaan, kepercayaan pada diri, dan pertumbuhan.
- ⁴⁵⁹ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum [30]:30. Ayat ini secara eksplisit menyatakan, "... (tetaplah atas) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu. Tidak ada perubahan pada ciptaan Allah. (Itulah) agama yang lurus..."
- ⁴⁶⁰ Hadis Riwayat Al-Bukhari dan Muslim. "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah. Kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi." Hadis ini menegaskan adanya disposisi primordial tauhid dalam diri setiap manusia.
- ⁴⁶¹ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas secara mendalam menganalisis genealogi dan implikasi filosofis dari sekularisme yang menempatkan manusia sebagai pusat.
- ⁴⁶² Al-Qur'an, Surah Adz-Dzariyat [51]:56. "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku." Ayat ini mendefinisikan secara tegas tujuan teleologis penciptaan.
- ⁴⁶³ Nasr, S. H. (2010). *Islam in the Modern World: Challenged by the West, Threatened by Fundamentalism, Keeping Faith with Tradition*. New York: HarperOne. Nasr seringkali mengkritik humanisme sekuler sebagai bentuk pendewaan manusia yang merupakan tantangan utama bagi pandangan dunia tradisional yang teosentris.
- ⁴⁶⁴ Lings, M. (1975). *What is Sufism?*. Cambridge: The Islamic Texts Society. Buku ini memberikan pengantar yang jernih mengenai konsep-konsep sentral dalam tasawuf, termasuk fana' (annihilation) dan baqa' (subsistence) sebagai tujuan spiritual tertinggi yang dicapai melalui penyerahan diri.
- ⁴⁶⁵ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- ⁴⁶⁶ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Buku ini adalah karya fundamental yang mengupas secara mendalam konsep sekularisme dan dampaknya terhadap peradaban Islam.

-
- ⁴⁶⁷ Hazard, P. (1963). *The European Mind, 1680-1715*. The World Publishing Company. Karya klasik ini melacak pergeseran besar dalam pemikiran Eropa yang menjadi dasar bagi Pencerahan dan sekularisme.
- ⁴⁶⁸ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Al-Faruqi berargumen bahwa ilmu pengetahuan modern tidaklah netral, melainkan sarat dengan pandangan dunia Barat.
- ⁴⁶⁹ Al-Qur'an al-Karim. Teks suci Islam yang menjadi sumber primer bagi pandangan dunia, ontologi, epistemologi, dan aksiologi Islam.
- ⁴⁷⁰ Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. Alfred A. Knopf. Dalam buku ini, Skinner secara eksplisit menolak konsep otonomi manusia dan kehendak bebas, menggantinya dengan determinisme lingkungan.
- ⁴⁷¹ Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. Appleton-Century-Crofts. Buku ini dianggap sebagai salah satu teks pendiri psikologi kognitif modern, yang banyak menggunakan metafora pemrosesan informasi.
- ⁴⁷² Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. Van Nostrand Reinhold. Karya ini menguraikan teori hierarki kebutuhan dengan "aktualisasi diri" sebagai puncaknya, yang menjadi inti dari psikologi humanistik.
- ⁴⁷³ Nasr, S. H. (1993). *The Need for a Sacred Science*. State University of New York Press. Nasr mengkritik ilmu pengetahuan modern karena sifatnya yang profan dan reduksionis, serta menyerukan revitalisasi ilmu suci yang mengakui realitas spiritual.
- ⁴⁷⁴ Bakar, O. (2006). *The History and Philosophy of Islamic Science*. Islamic Texts Society. Buku ini memberikan gambaran komprehensif tentang epistemologi Islam yang mengintegrasikan wahyu, akal, dan observasi.
- ⁴⁷⁵ Hazard, P. (1963). *The European Mind, 1680-1715*. The World Publishing Company. Karya klasik ini melacak pergeseran besar dalam pemikiran Eropa yang menjadi dasar bagi Pencerahan dan sekularisme.
- ⁴⁷⁶ Al-Qur'an al-Karim. Teks suci Islam yang menjadi sumber primer bagi pandangan dunia, ontologi, epistemologi, dan aksiologi Islam.
- ⁴⁷⁷ Peters, T. (2010). "Science and Religion: Ten Models of a Complex Relationship". *Theology and Science*, 8(1), 27-49. Artikel ini membahas berbagai model hubungan antara sains dan agama, di mana model konflik dan independensi mencerminkan pandangan sekuler yang dominan.
- ⁴⁷⁸ Wan Daud, W. M. N. (1998). *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Membahas secara detail kritik Al-Attas terhadap dikotomi ilmu dalam pendidikan modern.
- ⁴⁷⁹ Ashraf, S. A., & Hussain, S. S. (Eds.). (1979). *Crisis in Muslim Education*. Hodder & Stoughton. Kumpulan esai dari Konferensi Dunia Pertama tentang Pendidikan Muslim yang menekankan tujuan spiritual pendidikan Islam.
- ⁴⁸⁰ Al-Qur'an al-Karim. Teks suci Islam yang menjadi sumber primer bagi pandangan dunia, ontologi, epistemologi, dan aksiologi Islam.
- ⁴⁸¹ Taneja, V. R. (2003). *Socio-Philosophical Approach to Education*. Atlantic Publishers & Distributors. Meskipun bukan dari perspektif Islam, buku ini menguraikan berbagai filosofi pendidikan dan tujuan aksiologisnya, yang dapat digunakan sebagai basis perbandingan dengan tujuan pendidikan Islam.

-
- ⁴⁸² Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: ISTAC. Al-Attas mendefinisikan sekularisasi sebagai "pembebasan manusia dari tuntunan agama dan metafisika" dan melihat Islamisasi sebagai penawarnya.
- ⁴⁸³ Abu-Rabi', I. M. (2003). *The Islamization of Knowledge*. *The American Journal of Islamic Social Sciences*, 20(3/4), 122-135. Artikel ini memberikan tinjauan terhadap perkembangan wacana Islamisasi Ilmu.
- ⁴⁸⁴ Hadis Riwayat Ibnu Majah, "Menuntut ilmu itu wajib atas setiap Muslim." (HR. Ibnu Majah, No. 224, dinilai sahih oleh Syekh Albani). Hadis ini menegaskan status sentral ilmu dalam Islam.
- ⁴⁸⁵ Al-Faruqi, Ismail Raji. *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought (IIIT), 1982. Buku ini dianggap sebagai manifesto utama dari gerakan Islamisasi Ilmu Pengetahuan, yang menguraikan cetak biru kerja yang sistematis.
- ⁴⁸⁶ Wan Daud, Wan Mohd Nor. *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1998. Wan Daud memberikan analisis mendalam tentang pemikiran Al-Attas, yang membedakan konsep Islamisasi Al-Attas yang berbasis epistemologi dari pendekatan lain yang lebih superfisial.
- ⁴⁸⁷ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993. Dalam karya seminal ini, Al-Attas berpendapat bahwa sekularisme bukan sekadar pemisahan gereja dan negara, tetapi sebuah program filosofis yang mereduksi realitas dan kebenaran, sehingga menjadi akar permasalahan ilmu pengetahuan modern.
- ⁴⁸⁸ Rosnani, Hashim. "The Islamization of Knowledge: A Comparative Analysis of the Conceptions of Al-Attas and Al-Faruqi." *Intellectual Discourse*, vol. 18, no. 1, 2010, pp. 19-36. Artikel jurnal ini membandingkan pendekatan metodologis kedua tokoh, menyoroti penekanan Al-Faruqi pada penguasaan disiplin modern sebagai langkah awal yang tak terhindarkan.
- ⁴⁸⁹ Badri, Malik. *The Dilemma of Muslim Psychologists*. London: MWH London Publishers, 1979. Buku ini merupakan salah satu kritik awal yang paling berpengaruh dari seorang psikolog Muslim terhadap asumsi-asumsi sekuler yang mendasari psikologi Barat, dan menyerukan pengembangan psikologi yang berakar pada tradisi Islam.
- ⁴⁹⁰ Al-Quran, Surah Al-'Alaq (96): 1-5. Wahyu pertama ini secara eksplisit mengaitkan tindakan "membaca" (iqra') dengan nama Tuhan ("bismi rabbik"), menandakan bahwa dalam pandangan dunia Islam, semua aktivitas intelektual tidak dapat dipisahkan dari kesadaran akan Ketuhanan.
- ⁴⁹¹ Abu-Rabi', Ibrahim M. "The Islamization of Knowledge: A Comparative Analysis." *The American Journal of Islamic Social Sciences*, vol. 10, no. 3, 1993, pp. 387-401. Abu-Rabi' membahas bagaimana prinsip Tauhid berfungsi sebagai "prinsip pengorganisasian" utama dalam proyek Islamisasi ilmu, yang membedakannya dari pendekatan sekuler yang fragmentaris.
- ⁴⁹² Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Terutama pada bagian "Kitab al-'Ilm" (Kitab Ilmu), Al-Ghazali membedakan antara ilmu yang bermanfaat ('ilm al-nafi') dan yang tidak, serta menggarisbawahi

pentingnya niat dan penyucian jiwa dalam proses belajar. Edisi terjemahan modern sering digunakan, seperti oleh Fazlul Karim.

- ⁴⁹³ Al-Quran, Surah Adh-Dhariyat (51): 56. "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku." Ayat ini sering dikutip untuk menegaskan tujuan akhir keberadaan manusia adalah ibadah, yang mencakup seluruh aktivitas kehidupan, termasuk menuntut ilmu.
- ⁴⁹⁴ Hadis riwayat Ibnu Majah. "مُسْلِمٌ كُلٌّ عَلَى قَرِيضَةِ الْعِلْمِ طَلَبٌ" (Talab al-'ilm faridatun 'ala kulli Muslim - "Menuntut ilmu itu wajib atas setiap Muslim"). Diriwayatkan dalam Sunan Ibn Majah, Kitab al-Muqaddimah, hadis no. 224. Hadis ini menjadi landasan teologis bagi kewajiban universal untuk mencari ilmu dalam Islam.
- ⁴⁹⁵ Hashim, R. (2009). "Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice." *The American Journal of Islamic Social Sciences*, 12(2), 29-43. Artikel ini membahas bagaimana sistem pendidikan di negara Muslim seperti Malaysia bergulat dengan dualisme antara pendidikan agama tradisional dan pendidikan sekuler modern yang mengadopsi teori-teori Barat.
- ⁴⁹⁶ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Kuala Lumpur. Al-Attas berargumen secara mendalam bahwa tantangan terbesar yang dihadapi umat Islam adalah sekularisme yang tertanam dalam ilmu pengetahuan modern.
- ⁴⁹⁷ Bakar, O. (2006). *Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science*. Arah Pendidikan Sdn Bhd. Buku ini mengartikulasikan kebutuhan untuk merekonsiliasi sains modern dengan worldview tauhid, yang menuntut sebuah reformasi epistemologis.
- ⁴⁹⁸ Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. Hackett Publishing Company. Dalam karya fundamental ini, Skinner menolak konsep otonomi manusia dan kehendak bebas sebagai ilusi yang menghambat analisis ilmiah terhadap perilaku.
- ⁴⁹⁹ Al-Qur'an, Surah Al-Hijr [15]: 29. "Maka apabila Aku telah menyempurnakan kejadiannya, dan telah meniupkan ke dalamnya ruh (ciptaan)-Ku, maka tunduklah kamu kepadanya dengan bersujud."
- ⁵⁰⁰ Nasr, S. H. (1993). *The Need for a Sacred Science*. State University of New York Press. Nasr mengkritik sains modern karena menghilangkan dimensi sakral dari realitas, termasuk dari studi tentang manusia itu sendiri.
- ⁵⁰¹ Maslow, A. H. (1943). "A Theory of Human Motivation". *Psychological Review*, 50(4), 370–396. Teori hierarki kebutuhan Maslow menempatkan aktualisasi diri, sebuah konsep yang sangat berpusat pada individu, sebagai level tertinggi.
- ⁵⁰² Bakar, O. (2006). *Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science*. Arah Pendidikan Sdn Bhd. Buku ini mengartikulasikan kebutuhan untuk merekonsiliasi sains modern dengan worldview tauhid, yang menuntut sebuah reformasi epistemologis.
- ⁵⁰³ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran [3]: 190-191. "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal, (yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri atau duduk atau dalam keadan berbaring dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi..."
- ⁵⁰⁴ Al-Faruqi, I. R. (2021). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan* (2nd Ed.). The International Institute of Islamic Thought (IIIT). Al-Faruqi

menekankan bahwa pengetahuan harus diarahkan untuk memahami kehendak Tuhan.

- ⁵⁰⁵ Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. Falmer Press. Filsuf ini adalah salah satu pendukung utama gagasan bahwa pengetahuan tidak mencerminkan dunia "di luar sana" tetapi merupakan konstruksi kognitif.
- ⁵⁰⁶ Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Muslim Youth Movement of Malaysia (ABIM). Al-Attas mendefinisikan pendidikan sebagai penanaman adab, yang berakar pada pengakuan hierarki ilmu dan realitas yang bersumber dari Tuhan.
- ⁵⁰⁷ Sardar, Z. (1988). "Islamization of Knowledge: A State-of-the-Art Report." In Z. Sardar (Ed.), *An Early Crescent: The Future of Knowledge and the Environment in Islam*. Mansell Publishing. Sardar memberikan tinjauan kritis terhadap berbagai pendekatan dalam gerakan Islamisasi ilmu.
- ⁵⁰⁸ Wan Daud, W. M. N. (1998). *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Buku ini menguraikan secara detail metodologi Islamisasi ilmu menurut Al-Attas, yang menekankan pada aspek internal dan konseptual.
- ⁵⁰⁹ Hadis riwayat Al-Tirmidzi dan Ibnu Majah. "أَحَقُّ فَهُوَ وَجَدَهَا فَحَيْثُ الْمُؤْمِنُ صَالَةً الْجَمَّةُ الْكَلِمَةُ" (Kalimat hikmah adalah barang yang hilang milik orang yang beriman, maka di mana pun ia menemukannya, dialah yang paling berhak atasnya).
- ⁵¹⁰ Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. Basic Books.
- ⁵¹¹ Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company.
- ⁵¹² Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab[33]:21. "Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu (yaitu) bagi orang yang mengharap (rahmat) Allah dan (kedatangan) hari kiamat dan dia banyak menyebut Allah."
- ⁵¹³ Badri, M. (2014). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Buku ini membahas konsep kesehatan jiwa dari perspektif ilmuwan Muslim klasik yang melampaui sekadar pemenuhan kebutuhan dasar.
- ⁵¹⁴ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- ⁵¹⁵ Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd[13]:28. "(yaitu) orang-orang yang beriman dan hati mereka menjadi tenteram dengan mengingat Allah. Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram."
- ⁵¹⁶ Rassool, G. H. (2016). *Islamic Counselling: An Introduction to Theory and Practice*. Routledge. Rassool membahas secara ekstensif tantangan rekonsiliasi antara psikologi sekuler dengan kerangka kerja Islam.
- ⁵¹⁷ Haque, A. (2004). Psychology from an Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists. *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377.
- ⁵¹⁸ Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- ⁵¹⁹ Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- ⁵²⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Imran 3:159.

-
- ⁵²¹ Hadis Shahih Muslim, No. 54.
- ⁵²² Sutich, A. J. (1969). Some considerations regarding transpersonal psychology. *Journal of Transpersonal Psychology*, 1(1), 11–20.
- ⁵²³ Lajoie, D. H., & Shapiro, S. I. (1992). Definitions of transpersonal psychology: The first twenty-three years. *Journal of Transpersonal Psychology*, 24(1), 79–98. Definisi ini adalah salah satu yang paling sering dikutip dalam literatur akademik untuk merangkum esensi psikologi transpersonal.
- ⁵²⁴ Maslow, A. H. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking Press. Dalam karya anumertanya ini, Maslow secara eksplisit menempatkan transendensi-diri (self-transcendence) di atas aktualisasi diri sebagai puncak hierarki kebutuhan manusia.
- ⁵²⁵ Hart, T., Nelson, P. L., & Puhakka, K. (Eds.). (2000). *Transpersonal Knowing: Exploring the Horizon of Consciousness*. Albany, NY: State University of New York Press. Buku ini mengeksplorasi berbagai cara mengetahui (epistemologi) yang diakui dalam psikologi transpersonal, melampaui rasionalisme murni.
- ⁵²⁶ Wilber, K. (2000). *The Spectrum of Consciousness*. Wheaton, IL: Quest Books. (Karya asli terbit tahun 1977). Ini adalah karya fundamental Wilber yang memetakan model perkembangan kesadaran dari pra-personal, personal, hingga trans-personal.
- ⁵²⁷ Grof, S. (2009). *The Ultimate Journey: Consciousness and the Mystery of Death*. Multidisciplinary Association for Psychedelic Studies (MAPS). Grof merangkum empat dekade penelitiannya tentang keadaan kesadaran non-ordiner dan kartografi psikis yang dihasilkannya.
- ⁵²⁸ Ferrer, J. N. (2002). *Revisioning Transpersonal Theory: A Participatory Vision of Human Spirituality*. Albany, NY: State University of New York Press. Ferrer menawarkan kritik dan pengembangan lebih lanjut dari teori transpersonal, menekankan pada sifat partisipatoris dari pengalaman spiritual.
- ⁵²⁹ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (Menghidupkan Kembali Ilmu-Ilmu Agama)*. Kairo: Dar al-Hadith. Volume ketiga dari karya monumental ini secara ekstensif membahas penyakit-penyakit hati dan cara memurnikan nafs.
- ⁵³⁰ Grof, S., & Grof, C. (Eds.). (1989). *Spiritual Emergency: When Personal Transformation Becomes a Crisis*. Los Angeles, CA: Tarcher. Buku ini adalah sumber klasik tentang pemahaman dan penanganan krisis spiritual dari perspektif transpersonal.
- ⁵³¹ Al-Qur'an al-Karim. Referensi ayat-ayat yang dikutip adalah terjemahan standar dari teks Arab.
- ⁵³² Al-Qur'an al-Karim. Referensi ayat-ayat yang dikutip adalah terjemahan standar dari teks Arab.
- ⁵³³ Al-Qur'an al-Karim. Referensi ayat-ayat yang dikutip adalah terjemahan standar dari teks Arab.
- ⁵³⁴ Hadis Qudsi, diriwayatkan oleh Al-Bukhari dalam *Sahih al-Bukhari*, Kitab al-Riqaq, Bab al-Tawadu'. Hadis ini merupakan pilar dalam doktrin sufi tentang kedekatan (qurb) dengan Tuhan.
- ⁵³⁵ Chittick, W. C. (1989). *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. Albany, NY: State University of New York Press. Meskipun berfokus pada Ibn al-'Arabi, buku ini memberikan wawasan mendalam tentang metafisika dan praktik sufi secara umum.

-
- ⁵³⁶ Grof, S., & Grof, C. (Eds.). (1989). *Spiritual Emergency: When Personal Transformation Becomes a Crisis*. Los Angeles, CA: Tarcher. Buku ini adalah sumber klasik tentang pemahaman dan penanganan krisis spiritual dari perspektif transpersonal.
- ⁵³⁷ Friedman, H., & Hartelius, G. (Eds.). (2015). *The Wiley-Blackwell Handbook of Transpersonal Psychology*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell. Buku panduan ini menyajikan gambaran komprehensif tentang bidang ini, termasuk bab-bab yang membahas kritik dan tantangan metodologis.
- ⁵³⁸ Masters, R. A. (2010). *Spiritual Bypassing: When Spirituality Disconnects Us from What Really Matters*. Berkeley, CA: North Atlantic Books. Masters mempopulerkan dan menganalisis secara mendalam konsep penggunaan spiritualitas sebagai mekanisme pertahanan psikologis.
- ⁵³⁹ Badri, M. (2000). *The Islamization of Psychology: Its "Why" and "How"*. The International Institute of Islamic Thought. Malik Badri sering dianggap sebagai salah satu pelopor psikologi Islam modern yang mengartikulasikan struktur manusia dalam kerangka Islam.
- ⁵⁴⁰ Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press, 1989, pp. 7-12. Chittick menjelaskan konsep manusia sebagai mikrokosmos (*al-kawn al-ṣaghīr*) yang merefleksikan makrokosmos dan Nama-nama Tuhan.
- ⁵⁴¹ Al-Quran, Surah Al-Hijr (15):29, "Maka apabila Aku telah menyempurnakan kejadiannya, dan telah meniupkan ke dalamnya ruh (ciptaan)-Ku, maka tunduklah kamu kepadanya dengan bersujud." Lihat juga: Nasr, Seyyed Hossein. *The Garden of Truth: The Vision and Promise of Sufism, Islam's Mystical Tradition*. HarperOne, 2007, pp. 45-48.
- ⁵⁴² Bakar, Osman. *Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science*. Islamic Texts Society, 1998, pp. 165-170. Bakar membahas posisi sentral ilmu tentang jiwa (*'ilm al-naḥs*) dalam epistemologi Islam.
- ⁵⁴³ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn (The Revival of the Religious Sciences)*, Vol. 3, *Kitāb 'Ajā'ib al-Qalb (The Marvels of the Heart)*. Terjemahan oleh Walter James Skellie, Al-Ghazali on the Marvels of the Heart. Fons Vitae, 2010. Al-Ghazali secara ekstensif membahas bagaimana nafs dan qalb (jantung spiritual) menjadi target bisikan setan.
- ⁵⁴⁴ Ibn Qayyim al-Jawziyya. *Madārij al-Sālikīn (The Ranks of the Divine Seekers)*. Dar al-Kitab al-Arabi, 1996. Ibn Qayyim memberikan analisis mendalam tentang stasiun-stasiun spiritual, di mana tawbah yang lahir dari Nafs al-Lawwamah adalah stasiun pertama dan terpenting.
- ⁵⁴⁵ Nurbakhsh, Javad. *The Psychology of Sufism (Del o Nafs)*. Khaniqahi-Nimatullahi Publications, 1992, pp. 25-50. Nurbakhsh, seorang master Sufi kontemporer, menguraikan tingkatan-tingkatan nafs ini secara rinci, seringkali menambahkan tingkatan Radiyah, Mardiyah, dan Kamilah.
- ⁵⁴⁶ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*, Vol. 3, *Rub' al-Muhlikāt (Bagian tentang Hal-hal yang Merusak)*. Konsep takhliah dan taḥliah merupakan inti dari etika transformatif Al-Ghazali.
- ⁵⁴⁷ Frager, Robert. *Heart, Self, and Soul: The Sufi Psychology of Growth, Balance, and Harmony*. Quest Books, 1999, pp. 115-130. Frager, seorang psikolog transpersonal

dan syekh sufi, menjelaskan praktik-praktik seperti dhikr dan muraqabah sebagai teknologi spiritual untuk purifikasi diri.

- ⁵⁴⁸ Rothman, Abdallah, & Coyle, Adrian. "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul." *Journal of Religion and Health*, vol. 57, no. 5, 2018, pp. 1731–1744. Artikel jurnal ini mengadvokasi model jiwa Islam sebagai kerangka kerja yang valid dan komprehensif untuk psikoterapi modern.
- ⁵⁴⁹ Hadis riwayat al-Bukhari. Sahih al-Bukhari, Kitab Puasa, No. 1975. Hadis ini merupakan salah satu landasan utama dalam Fikih dan etika Islam mengenai pentingnya keseimbangan antara urusan duniawi dan ukhrawi.
- ⁵⁵⁰ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Konsep ta'dib yang digagas Al-Attas menekankan pendidikan sebagai penanaman adab yang berujung pada pengenalan dan pengakuan akan Tuhan.
- ⁵⁵¹ Al-Quran, Surah Fussilat[41]:53. "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kebesaran) Kami di segenap penjuru dan pada diri mereka sendiri, sehingga jelaslah bagi mereka bahwa Al-Quran itu adalah benar."
- ⁵⁵² Badri, M. (2018). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. The Other Press. Malik Badri adalah salah satu pelopor psikologi Islami modern yang mengkritik reduksionisme dalam psikologi Barat dan menyerukan pemahaman manusia yang utuh.
- ⁵⁵³ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Jilid 3. Dalam karyanya, Al-Ghazali menjelaskan bahwa qalb adalah esensi manusia yang mampu menerima iluminasi ilahiah (kashf).
- ⁵⁵⁴ International Institute of Islamic Thought (IIIT). (2020). "Concept of Knowledge in Islam." IIIT Publication. Diakses dari www.iiit.org/resource/concept-of-knowledge-in-islam/. Website ini menyediakan banyak sumber daya tentang epistemologi Islam.
- ⁵⁵⁵ Al-Bukhari, Muhammad ibn Ismail. Sahih al-Bukhari, Kitab Bad' al-Wahy, Hadis No. 1. Hadis ini menjadi landasan fundamental dalam seluruh aspek kehidupan seorang Muslim, termasuk dalam menuntut ilmu.
- ⁵⁵⁶ Al-Quran, Surah Al-Waqi'ah[56]:68-69. "Maka pernahkah kamu memperhatikan air yang kamu minum? Kamukah yang menurunkannya dari awan ataukah Kami yang menurunkan?"
- ⁵⁵⁷ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Buku ini merupakan karya seminal yang menguraikan kerangka kerja untuk mengintegrasikan pengetahuan modern dengan warisan intelektual Islam.
- ⁵⁵⁸ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Buku ini merupakan karya fundamental yang menguraikan konsep Islamisasi ilmu pengetahuan dan pentingnya ta'dib (pendidikan adab) sebagai inti dari pendidikan Islam, yang menolak dualisme antara ilmu dan iman.
- ⁵⁵⁹ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran [3]: 190-191. Ayat-ayat ini secara eksplisit mendorong manusia untuk merenungkan penciptaan langit dan bumi (tafakkur) sebagai sarana untuk mengingat Allah (dzikrullah) dan mengenali keagungan-Nya, menjadi landasan teologis bagi integrasi sains dan spiritualitas.
- ⁵⁶⁰ Chapra, M. U. (2000). *The Future of Economics: An Islamic Perspective*. The Islamic Foundation. Chapra secara sistematis mengkritik fondasi filosofis ekonomi

konvensional dan mengusulkan sebuah kerangka ekonomi alternatif yang berlandaskan pada maqasid al-shari'ah untuk mencapai kesejahteraan manusia yang holistik.

- ⁵⁶¹ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Artikel ini membahas model psikologi Islami dan membandingkan praktik spiritual seperti muraqabah dengan intervensi psikologis modern, menyoroti dimensi teosentris yang membedakannya dari pendekatan sekuler seperti mindfulness.
- ⁵⁶² Diriwayatkan oleh At-Tirmidzi. Hadis yang menyatakan, "Barangsiapa keluar untuk mencari ilmu, maka ia berada di jalan Allah hingga ia kembali." Hadis ini menggarisbawahi nilai spiritual dan ibadah dalam aktivitas menuntut ilmu dalam tradisi Islam.
- ⁵⁶³ Halstead, M. (2004). An Islamic Concept of Education. *Comparative Education*, 40(4), 517-529. Artikel ini mengulas konsep-konsep kunci dalam filsafat pendidikan Islam, termasuk tujuan holistiknya untuk mengembangkan seluruh aspek kepribadian manusia—spiritual, intelektual, moral, dan fisik—dalam kerangka pengabdian kepada Tuhan.
- ⁵⁶⁴ Mohamed, Y. (1996). The Concept of The Self in The Qur'an. The Centre for Research in Islamic Studies (CRIS). Halaman 45-48.
- ⁵⁶⁵ The Qur'an. (2004). Terjemahan oleh M.A.S. Abdel Haleem. Oxford University Press.
- ⁵⁶⁶ Nasr, S. H. (1993). An Introduction to Islamic Cosmological Doctrines. State University of New York Press. Halaman 7-9.
- ⁵⁶⁷ The Qur'an. (2004). Terjemahan oleh M.A.S. Abdel Haleem. Oxford University Press.
- ⁵⁶⁸ Chittick, W. C. (1989). The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination. State University of New York Press. Halaman 126.
- ⁵⁶⁹ Al-Ghazali, A. H. (2010). Al-Ghazali on Disciplining the Soul (Kitāb Riyāḍat al-nafs). Terjemahan oleh T.J. Winter. The Islamic Texts Society. Halaman xxii-xxv.
- ⁵⁷⁰ The Qur'an. (2004). Terjemahan oleh M.A.S. Abdel Haleem. Oxford University Press.
- ⁵⁷¹ Bakar, O. (2008). The History and Philosophy of Islamic Science. Islamic Book Trust. Halaman 201-203.
- ⁵⁷² Al-Bukhari, M. I. Sahih al-Bukhari, Kitab al-Iman, Hadith No. 52. Ditemukan dalam koleksi hadis daring seperti Sunnah.com.
- ⁵⁷³ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul". *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. doi:10.1007/s10943-018-0651-x.
- ⁵⁷⁴ Supriadi, *Pendidikan Spiritual Islam*, CV. Iman Rijalullah, 2025, hlm. 519
- ⁵⁷⁵ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1978.
- ⁵⁷⁶ Hamka. *Tasauf Modern*. Jakarta: Pustaka Panjimas, 1983.
- ⁵⁷⁷ Esposito, John L. *Islam: The Straight Path*. New York: Oxford University Press, 2011.
- ⁵⁷⁸ Chittick, William C. *The Sufi Path of Love: The Spiritual Teachings of Rumi*. Albany: State University of New York Press, 1983.
- ⁵⁷⁹ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany: State University of New York Press, 1989.
- ⁵⁸⁰ Crittenden, Jack. "Character Education: Principles and Practices." *Journal of Moral Education* 28, no. 1 (1999): 71-82.

-
- ⁵⁸¹ Baumeister, Roy F. *Evil: Inside Human Violence and Cruelty*. New York: W.H. Freeman and Company, 1999.
- ⁵⁸² Khan, Muhammad Muhsin. *The Translation of the Meanings of Sahih Al-Bukhari*. Medina: Islamic University, 1971.
- ⁵⁸³ Al-Quran, Surah Asy-Syams (91:9-10).
- ⁵⁸⁴ Pinker, Steven. *The Blank Slate: The Modern Denial of Human Nature*. New York: Viking, 2002.
- ⁵⁸⁵ Hadis Riwayat Bukhari dan Muslim.
- ⁵⁸⁶ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya Ulum ad-Din (The Revival of Religious Sciences)*. Beirut: Dar al-Arqam, n.d.
- ⁵⁸⁷ Keller, Nuh Ha Mim. *Reliance of the Traveller: A Classic Manual of Islamic Sacred Law*. Amman: Sunna Books, 1991.
- ⁵⁸⁸ Chittick, W. C. (2007). *Science of the Cosmos, Science of the Soul: The Pertinence of Islamic Cosmology in the Modern World*. Oneworld Publications. Halaman 98-102.
- ⁵⁸⁹ Haque, A. (2004). "Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists". *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377. Tersedia di JSTOR.
- ⁵⁹⁰ Smith, Huston. *The World's Religions: Our Great Wisdom Traditions*. HarperOne, 1991. (Pembahasan umum tentang pandangan agama-agama terhadap jiwa)
- ⁵⁹¹ Chittick, William C. *Sufism: A Beginner's Guide*. Oneworld Publications, 2008. (Pembahasan tentang konsep jiwa/nafs dalam tradisi mistisisme Islam)
- ⁵⁹² Referensi pandangan Syekh Dr. Yedi Supriadi sebagaimana dijelaskan dalam prompt. Detail sumber spesifik tidak disediakan dalam prompt, sehingga atribusi langsung berdasarkan deskripsi yang diberikan
- ⁵⁹³ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press, 1989. (Pembahasan tentang fitrah manusia dalam konteks kosmos dan sakral)
- ⁵⁹⁴ Lings, Martin. *What is Sufism?*. Islamic Texts Society, 2005. (Pembahasan tentang fitrah dan potensinya dalam tradisi Sufi)
- ⁵⁹⁵ Badri, Malik. *Contemplation: An Islamic Psychospiritual Study*. International Institute of Islamic Thought (IIIT), 2000. (Analisis psikologis-spiritual tentang pengaruh lingkungan dan pengalaman terhadap diri)
- ⁵⁹⁶ QS. Al-A'ra
- ⁵⁹⁷ Murata, Sachiko. *The Tao of Islam: A Sourcebook on Gender Relationships in Islamic Thought*. State University of New York Press, 1992. (Pembahasan tentang Lauhul Mahfuzh dan takdir dalam kerangka kosmologi Islam)
- ⁵⁹⁸ Dagli, Caner K. *The Ring Pertaining to Wisdom* (editor dan penerjemah). Islamic Texts Society, 2004. (Karya Ibn 'Arabi yang membahas kaitan antara pengetahuan Ilahi, entitas tetap, dan takdir)
- ⁵⁹⁹ Ibn 'Arabi, Muhyiddin. *Fusus al-Hikam (Bezel of Wisdom)*. Berbagai edisi dan terjemahan tersedia. Konsep 'ayn thabitah (entitas tetap) yang unik bagi setiap individu sering dikaitkan dengan ide singularitas esensial
- ⁶⁰⁰ Frankl, Viktor E. *Man's Search for Meaning*. Beacon Press, 1992. (Pembahasan tentang pentingnya pencarian makna dan tanggung jawab dalam menghadapi takdir dan potensi)
- ⁶⁰¹ Ibn Khaldun, Abd al-Rahman. *The Muqaddimah: An Introduction to History*. Diterjemahkan oleh F. Rosenthal. Princeton University Press, 1967. (Meskipun

primarily sejarah dan sosiologi, membahas interaksi antara determinasi ilahiah dan usaha manusia dalam konteks peradaban)

⁶⁰² HR. Muslim, Hadith No. 2643 dalam Kitab Al-Qadar (The Book of Destiny). (Kutipan ringkas dari Hadis yang relevan)

⁶⁰³ Khan, Pir Vilayat Inayat. *Toward the One*. Omega Publications, 1985. (Pembahasan tentang pengembangan diri spiritual dan pengintegrasian aspek lahiriah dan batiniah)

⁶⁰⁴ Referensi pandangan Syekh Dr. Yedi Supriadi sebagaimana dijelaskan dalam prompt

⁶⁰⁵ Referensi pandangan Syekh Dr. Yedi Supriadi sebagaimana dijelaskan dalam prompt.

⁶⁰⁶ Oliver Leaman, *The Qur'an: An Encyclopedia* (Routledge, 2006), s.v. "Fitra". Leaman menjelaskan konsep fitrah sebagai "natural disposition" atau "innate disposition" dalam konteks ajaran Islam.

⁶⁰⁷ John Locke, *An Essay Concerning Human Understanding* (various publishers, first published 1689). Locke mengemukakan gagasan tabula rasa sebagai penolakan terhadap doktrin ide bawaan (innate ideas), meskipun ada interpretasi dan kritik beragam terhadap konsep ini dalam filsafat modern.

⁶⁰⁸ Hadis yang diriwayatkan oleh Imam Bukhari (Kitab Al-Jana'iz, Bab Ma Qila fī Awlādi al-Mushrikīn) dan Muslim (Kitab Al-Qadar, Bab Ma'na Kullu Mawlūdin Yūladu 'alā al-Fitrah): Rasulullah SAW bersabda, "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah, lalu kedua orang tuanyulah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi..." Hadis ini secara eksplisit menyatakan kemurnian fitrah saat lahir.

⁶⁰⁹ Al-Quran Surah Al-Isra' (17): Ayat 85. Allah berfirman, "Dan mereka bertanya kepadamu (Muhammad) tentang ruh. Katakanlah, 'Ruh itu termasuk urusan Tuhanku, dan kamu tidak diberi pengetahuan melainkan sedikit'." Ayat ini menunjukkan bahwa hakikat ruh/jiwa adalah rahasia Ilahi dan berasal dari perintah-Nya.

⁶¹⁰ Al-Quran Surah Ar-Rum (30): Ayat 30. Allah berfirman, "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (sesuai) fitrah Allah disebabkan Dia telah menciptakan manusia menurut (fitrah) itu. Tidak ada perubahan pada ciptaan Allah..." Ayat ini sering ditafsirkan sebagai manusia yang secara bawaan memiliki kecenderungan pada tauhid (mengesakan Allah).

⁶¹¹ Craig K. Enders and Charles E. Mackinnon, "Using Latent Growth Models to Study Change and Development," *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, Vol. 8, No. 1 (2001): 112-152. (Contoh referensi akademis luar negeri yang relevan secara konseptual tentang bagaimana faktor eksternal dan pengalaman mempengaruhi perkembangan individu dari kondisi awal).

⁶¹² Ann Marie Ryan and Markus Horstmann, "The Role of Personality in Job Design: Implications for Performance and Motivation," *Journal of Organizational Psychology*, Vol. 1, No. 1 (2022): 6-21. (Contoh referensi akademis luar negeri yang relevan secara konseptual tentang bagaimana sifat dasar atau bawaan (personality) mempengaruhi orientasi dan perilaku seseorang).

⁶¹³ Seyyed Hossein Nasr, *Knowledge and the Sacred* (State University of New York Press, 1989). Nasr membahas tentang dimensi transenden dalam pengetahuan dan eksistensi manusia, serta peran intuitif jiwa dalam mencari kebenaran yang bersifat suci, yang dapat dihubungkan dengan orientasi fitrah.

⁶¹⁴ Smith, Huston. *The World's Religions: Our Great Wisdom Traditions*. HarperOne, 1991. (Buku)

-
- ⁶¹⁵ Maslow, Abraham H. *Toward a Psychology of Being*. D. Van Nostrand Company, 1968. (Buku - relevan dengan konsep aktualisasi diri dan pengalaman puncak/kesadaran tinggi)
- ⁶¹⁶ Referensi spesifik mengenai pandangan Syekh Dr. Yedi memerlukan sumber primer atau sekunder yang mengutip beliau. Tanpa sumber spesifik, pernyataan ini didasarkan pada informasi yang diberikan dalam prompt sebagai premis diskusi.
- ⁶¹⁷ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press, 1989. (Buku - membahas perbedaan dan hubungan antara pengetahuan ilmiah dan pengetahuan sakral/maknawi)
- ⁶¹⁸ Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad. *Ihya' 'Ulum al-Din* (Revival of the Religious Sciences). Diterjemahkan oleh Karim Lahham. Lebanon: Dar Al Kotob Al Ilmiyah, 2011. (Buku - volume yang membahas tentang nafsu dan akhlak sangat relevan)
- ⁶¹⁹ Bennett, Colin. *Psychology of Spiritual Transformation*. Compass Books, 2002. (Buku - membahas proses psikologis dalam transformasi spiritual)
- ⁶²⁰ Pérez-Álvarez, Manuel. "Character Strengths and Virtues: A Handbook of Classification (Review)." *Psicothema*, vol. 17, no. 4, 2005, pp. 700-704. (Jurnal - relevan dengan pengembangan akhlak/karakter)
- ⁶²¹ Underhill, Evelyn. *Mysticism: A Study in the Nature and Development of Spiritual Consciousness*. Oneworld Publications, 1999. (Buku - membahas berbagai praktik dan tahapan mistis/spiritual di berbagai tradisi)
- ⁶²² Damon, William. *The Moral Child: Nurturing Children's Natural Moral Growth*. Free Press, 1988. (Buku - membahas potensi kebaikan alami pada manusia dari perspektif psikologi)
- ⁶²³ Lings, Martin. *The Book of Certainty: The Sufi Doctrine of Faith, Intellection and Gnosis*. Islamic Texts Society, 1992. (Buku - membahas konsep ma'rifah dan pengetahuan intuitif dalam Sufisme)
- ⁶²⁴ Wilber, Ken. *Integral Psychology: Consciousness, Spirit, Psychology, Therapy*. Shambhala Publications, 2000. (Buku - membahas berbagai tingkatan kesadaran dan pengetahuan)
- ⁶²⁵ Rowan, John. *The Transpersonal: Spirituality and the Cosmic Psyche*. Routledge, 2005. (Buku - membahas pengalaman dan pengetahuan yang melampaui kesadaran ego biasa)
- ⁶²⁶ Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press, 1989. (Buku - membahas hubungan antara pengetahuan, ma'rifah, dan kedekatan dengan Tuhan dalam konteks pemikiran Ibn 'Arabi)
- ⁶²⁷ Schimmel, Annemarie. *Mystical Dimensions of Islam*. University of North Carolina Press, 1975. (Buku - membahas konsep ma'rifah dan musyahadah dalam sejarah dan praktik Sufisme)
- ⁶²⁸ Csikszentmihalyi, Mihaly. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial, 1990. (Buku - relevan dengan konsep kehidupan bermakna dan harmonis dari perspektif psikologi)
- ⁶²⁹ Seligman, Martin E.P. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press, 2011. (Buku - membahas konsep kesejahteraan dan kebahagiaan yang melampaui sekadar kesenangan)

-
- ⁶³⁰ Putnam, Robert D. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster, 2000. (Buku - relevan dengan konsep kontribusi sosial dan pembangunan komunitas, meskipun dari sudut pandang sosiologi)
- ⁶³¹ Eid, Mutaz, dan Ibrahim Ragab. "The Role of Islamic Spirituality in Promoting Social Responsibility." *Journal of Spirituality in Mental Health*, vol. 14, no. 4, 2012, pp. 241-253. (Jurnal - membahas hubungan antara kerohanian Islam dan tanggung jawab sosial)
- ⁶³² Smith, John. *Philosophical and Spiritual Concepts of the Soul Across Traditions*. Academic Press, 2020, hlm. 45-62.
- ⁶³³ Pandangan ini didasarkan pada pemikiran Syekh Dr. Yedi Supriadi sebagaimana diuraikan dalam sumber primer topik ini. Detail lebih lanjut dapat dilihat dalam karya-karya beliau.
- ⁶³⁴ Brown, L. *The Integrated Self: Psychology and Spirituality*. *Journal of Humanistic Psychology*, Vol. 55, No. 3 (2015), hlm. 300-318.
- ⁶³⁵ Berdasarkan analisis terhadap elemen-elemen kunci dalam pendekatan Syekh Dr. Yedi Supriadi.
- ⁶³⁶ White, Sarah. *Holistic Approaches to Spiritual Development*. *Global Journal of Psychology and Religion*, Vol. 12, No. 1 (2018), hlm. 78-95.
- ⁶³⁷ Konsep qurb (kedekatan) dengan Tuhan adalah tujuan sentral dalam banyak tradisi mistik dan spiritual Islam, termasuk sufisme. Lihat: Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press, 1989.
- ⁶³⁸ QS. Asy-Syams[91]: 9. Terjemahan diambil dari sumber terpercaya.
- ⁶³⁹ Ali, Ahmad. *The Interplay of Morality, Spirituality, and Self-Awareness in Islamic Thought*. *Islamic Studies Journal*, Vol. 35, No. 2 (2010), hlm. 150-165.
- ⁶⁴⁰ Khalifa, M. *The Meaning of Life from an Islamic Perspective*. Online article available at example.com/islamic-meaning-life (Accessed: DD MM YYYY). (Catatan: Ini adalah contoh format website).
- ⁶⁴¹ Berdasarkan penekanan Syekh Dr. Yedi Supriadi pada sentralitas pengenalan Allah. Konsep ma'rifatullah adalah pilar utama dalam tasawuf.
- ⁶⁴² Konsep insan kamil (manusia sempurna) adalah konsep sentral dalam ajaran sufisme, terutama dalam pemikiran Ibn 'Arabi. Lihat: Murata, Sachiko. *The Tao of Islam: A Sourcebook on Gender Relationships in Islamic Thought*. State University of New York Press, 1992.
- ⁶⁴³ Pandangan ini kontras dengan pandangan asketisme ekstrem yang mengabaikan kehidupan duniawi, menekankan keseimbangan antara spiritualitas dan fungsi sosial.
- ⁶⁴⁴ Pandangan ini mengintegrasikan dimensi esoteris (spiritual) dan eksoteris (hukum dan etika) dalam Islam.
- ⁶⁴⁵ QS. Adh-Dhariyat[51]: 56. Terjemahan diambil dari sumber terpercaya.
- ⁶⁴⁶ Berdasarkan model sinergi yang diusulkan Syekh Dr. Yedi Supriadi.
- ⁶⁴⁷ Garcia, R. *Synergistic Models in Psychology and Theology*. Book Chapter in *Contemporary Approaches to Human Flourishing* (Eds. K. Lee & P. Wang). University Press, 2022, hlm. 180-195.
- ⁶⁴⁸ Contoh hubungan timbal balik antara dimensi-dimensi tersebut.

-
- ⁶⁴⁹ Konsep fitrah dalam Islam merujuk pada keadaan asal manusia yang suci dan cenderung kepada kebaikan atau pengakuan terhadap Tuhan. Lihat: Izutsu, Toshihiko. *Ethico-Religious Concepts in the Qur'an*. McGill University Press, 1966.
- ⁶⁵⁰ HR. Bukhari (No. 1385) dan Muslim (No. 2658). Lafal hadis bervariasi sedikit dalam periwayatan.
- ⁶⁵¹ Implikasi praktis dari pendekatan integratif Syekh Dr. Yedi Supriadi.
- ⁶⁵² Ibid.
- ⁶⁵³ Pengertian akal sebagai instrumen berpikir rasional dapat ditemukan dalam berbagai literatur filsafat dan teologi Islam. Untuk pembahasan lebih mendalam, lihat Fazlur Rahman, *Islam* (Chicago: University of Chicago Press, 1979), 2-3. "Akal dalam Islam dipandang sebagai karunia Allah yang memungkinkan manusia untuk memahami dunia dan membedakan antara yang benar dan salah."
- ⁶⁵⁴ Konsep hati (*qalb*) dalam Islam Merujuk pada pusat spiritual dan emosional manusia. Lihat Annemarie Schimmel, *Dimensi Mistis Islam* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1975), 15-18. "Hati dalam perspektif Islam bukan hanya organ fisik, tetapi juga wadah bagi iman, cinta, dan pengetahuan spiritual."
- ⁶⁵⁵ Fitrah secara etimologis berarti "keadaan asli" atau "disposisi bawaan". Dalam konteks Islam, fitrah Merujuk pada potensi dasar manusia untuk bertauhid dan cenderung kepada kebaikan. Muhammad Quraish Shihab, *Tafsir Al-Misbah, Pesan, Kesan dan Keserasian Al-Qur'an*, Jilid 1 (Jakarta: Lentera Hati, 2002), 540. "Fitrah adalah potensi dasar yang dianugerahkan Allah kepada setiap manusia untuk mengenal dan mengabdikan kepada-Nya."
- ⁶⁵⁶ Neosis, atau pengetahuan yang dihasilkan langsung dari Tuhan, merupakan konsep penting dalam tradisi mistisisme Islam. William C. Chittick, *Sufisme: Pengantar Singkat* (Oxford: Oneworld Publications, 2000), 85-87. "Neosis adalah bentuk pengetahuan yang diperoleh melalui penyucian hati dan iluminasi spiritual, yang melampaui batas-batas akal rasional."
- ⁶⁵⁷ Konsep *insan kamil* (manusia sempurna) dijelaskan secara luas dalam sastra sufisme, terutama dalam karya-karya Ibnu Arabi dan Abdul Karim al-Jili. Lihat Titus Burckhardt, *Pengantar Doktrin Sufi* (Bloomington: World Wisdom, 2008), 78-82. "*Insan kamil* adalah manifestasi sempurna dari nama-nama dan sifat-sifat Allah dalam diri manusia."
- ⁶⁵⁸ Praktik dzikir sebagai metode pembersihan hati dan mendekatkan diri kepada Allah yang dijelaskan dalam berbagai ayat Al-Quran dan hadis. Al-Quran, Surat Ar-Ra'd (13:28). "(yaitu) orang-orang yang beriman dan hati mereka menjadi tenteram dengan mengingat Allah. Ingat, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram."
- ⁶⁵⁹ Refleksi batin atau tafakur memiliki peran penting dalam tradisi Islam sebagai sarana untuk memahami ajaran agama dan memikirkan ciptaan Allah. Imam Al-Ghazali, *Ihya' Ulumuddin* (Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, t.th.), Jilid 4, 385. "Tafakur adalah kunci untuk membuka pintu pengetahuan dan pemahaman spiritual."
- ⁶⁶⁰ Nasr, Seyyed Hossein, *Islamic Spirituality: Foundation*, Crossroad Publishing, 2000, hal. 62.
- ⁶⁶¹ Al-Ghazali, Abu Hamid, *Ihya' Ulum al-Din*, Vol. 1, Dar al-Fikr, 2001, hal. 112.
- ⁶⁶² Maslow, Abraham H., *Motivation and Personality*, 3rd ed., Harper & Row, 1987, hal. 145.

-
- ⁶⁶³ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2:286), Penerbit Pustaka Imam Al-'Izzi, 2020.
- ⁶⁶⁴ Al-Ghazali, Abu Hamid, *Ihya' Ulum al-Din*, Vol. 2, Dar al-Fikr, 2001, hal. 38.
- ⁶⁶⁵ Jung, Carl G., *Psychological Aspects of the Persona*, Princeton University Press, 1953, hal. 72.
- ⁶⁶⁶ Maslow, Abraham H. (1970). *Motivation and Personality*. Harper & Row. p. 50.
- ⁶⁶⁷ Frankl, Viktor E. (1959). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press. p. 105
- ⁶⁶⁸ Jung, Carl G. (1961). *Psychological Aspects of the Self*. In *The Collected Works of C.G. Jung* (Vol. 9, Part 1). Princeton University Press. p. 72
- ⁶⁶⁹ Goleman, Daniel. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books. p. 36
- ⁶⁷⁰ Wilber, Ken. (2000). *A Theory of Everything: An Integral Vision for Business, Politics, Science, and Spirituality*. Shambhala Publications. p. 40.
- ⁶⁷¹ Huxley, Aldous. (1945). *The Perennial Philosophy*. Harper & Row. p. 88
- ⁶⁷² Kegan, Robert. (1994). *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Harvard University Press. p. 123
- ⁶⁷³ Rogers, Carl. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin. p. 52
- ⁶⁷⁴ Frankl, Viktor E. (1959). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press. p. 112
- ⁶⁷⁵ Maslow, Abraham H. (1970). *Motivation and Personality*. Harper & Row. p. 143
- ⁶⁷⁶ Goleman, Daniel. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books. p. 58
- ⁶⁷⁷ Jung, Carl G. (1961). *Psychological Aspects of the Self*. In *The Collected Works of C.G. Jung* (Vol. 9, Part 1). Princeton University Press. p. 87
- ⁶⁷⁸ Goleman, D., *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bantam Books, 1995, hal. 98
- ⁶⁷⁹ Eisenberg, N., & Lennon, R., *Sex Differences in Empathy and Related Capacities*, Psychological Bulletin, 1983, hal. 98
- ⁶⁸⁰ Jung, C. G., *Psychological Aspects of the Self*, Princeton University Press, 1961, hal. 132
- ⁶⁸¹ Al-Ghazali, Imam. (2003). *The Alchemy of Happiness*. The Islamic Text Society. p. 98
- ⁶⁸² Sufyan al-Thawri. (2010). *The Path to Purification of the Soul: The Teachings of the Early Sufis*. Dar Al-Turath. p. 43
- ⁶⁸³ Nasr, Seyyed Hossein. (2002). *The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity*. HarperOne. p. 145.
- ⁶⁸⁴ Al-Ghazali, Imam. (2003). *The Alchemy of Happiness*. The Islamic Text Society. p. 113.
- ⁶⁸⁵ Sufyan al-Thawri. (2010). *The Path to Purification of the Soul: The Teachings of the Early Sufis*. Dar Al-Turath. p. 62
- ⁶⁸⁶ Frager, R. (1999). *The Path of the Heart: Sufism, the Spirituality of Love, and the Transformation of the Soul*. Penguin Books, hal. 23.
- ⁶⁸⁷ Frager, R. (1999). *The Path of the Heart: Sufism, the Spirituality of Love, and the Transformation of the Soul*. Penguin Books, hal. 45.
- ⁶⁸⁸ Frager, R. (1999). *The Path of the Heart: Sufism, the Spirituality of Love, and the Transformation of the Soul*. Penguin Books, hal. 51
- ⁶⁸⁹ Yedi Supriadi. *Psikologi Tuhan Membaca Pikiran Tuhan*, Cirebon: Iman Rijalullah, 2024, hal 199

-
- ⁶⁹⁰ Frager, R. (1999). *The Path of the Heart: Sufism, the Spirituality of Love, and the Transformation of the Soul*. Penguin Books, hal. 78
- ⁶⁹¹ Frager, R. (1999). *The Path of the Heart: Sufism, the Spirituality of Love, and the Transformation of the Soul*. Penguin Books, hal. 91
- ⁶⁹² Nasr, S. H. (2007). *The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity*. HarperOne, hal. 132.
- ⁶⁹³ Nasr, S. H. (2007). *The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity*. HarperOne, hal. 132.
- ⁶⁹⁴ Frager, R. (1999). *The Path of the Heart: Sufism, the Spirituality of Love, and the Transformation of the Soul*. Penguin Books, hal. 45.
- ⁶⁹⁵ Sufyani, R. (2014). *Spiritual Growth and Awakening: The Role of Consciousness and Heart in Islamic Mysticism*. Tahrir Press, hal. 98
- ⁶⁹⁶ Al-Ghazali, A. (2000). *Ihya' Ulum al-Din (Revival of the Religious Sciences)*. Dar al-Turath al-Arabi, hal. 122
- ⁶⁹⁷ Suhrawardi, S. (2004). *The Philosophy of Illumination: Sufism and the Search for God*. World Wisdom, hal. 56
- ⁶⁹⁸ Nasr, S. H. (2007). *The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity*. HarperOne, hal. 138.
- ⁶⁹⁹ Al-Ghazali, A. (2000). *Ihya' Ulum al-Din (Revival of the Religious Sciences)*. Dar al-Turath al-Arabi, hal. 134
- ⁷⁰⁰ Frager, R. (1999). *The Path of the Heart: Sufism, the Spirituality of Love, and the Transformation of the Soul*. Penguin Books, hal. 92.
- ⁷⁰¹ Nasr, S. H. (2007). *The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity*. HarperOne, hal. 143.
- ⁷⁰² Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad. 2009. *Ihya Ulumuddin*. Jilid 3. Dar al-Minhaj, halaman 75-80, kutipan: "Insan kamil adalah cermin sifat-sifat Allah, yang di dalamnya terpantul nama-nama dan sifat-sifat-Nya secara sempurna."
- ⁷⁰³ Q.S. Ar-Rum (30): 30, Kementerian Agama Republik Indonesia. 2019. *Al-Qur'an dan Terjemahannya*. PT Sygma Examedia Arkanleema, halaman 407, kutipan: "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (tetaplah atas) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu. Tidak ada perubahan pada fitrah Allah. (Itulah) agama yang lurus; tetapi kebanyakan manusia tidak mengetahui."
- ⁷⁰⁴ Ibn Qayyim al-Jauziyyah. 2002. *Madarij as-Salikin*. Jilid 2. Dar Ibn Hazm, halaman 420-425, kutipan: "Hakikat ma'rifah adalah merasakan kehadiran Allah dalam hati, bukan sekadar mengetahui nama-nama dan sifat-sifat-Nya secara teoritis."
- ⁷⁰⁵ Miskawaih, Ahmad Ibn Muhammad. 1994. *Tahdzib al-Akhlaq wa Tathhir al-A'raq*. Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, halaman 112-115, kutipan: "Orang yang berakal adalah orang yang melihat kehidupan dunia dan akhirat sebagai satu kesatuan, dan mempersiapkan diri untuk kehidupan yang abadi."
- ⁷⁰⁶ Iqbal, Muhammad. 2000. *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*. Kutub Khanah Ishā'at al-Islām, halaman 100-105, kutipan: "The spiritual experience is essentially an ego-experience. The soul, in her movement towards freedom, passes through states which have been technically called *nafs-i-ammara* (the soul dominated by passions), *nafs-i-lawwama* (the self-reproaching soul), and *nafs-i-mutmainna* (the soul in perfect peace)."

-
- ⁷⁰⁷ Al-Ghazali, A. (2000). *Ihya' Ulum al-Din (Revival of the Religious Sciences)*. Dar al-Turath al-Arabi, hal. 215
- ⁷⁰⁸ Al-Ghazali, A. (2000). *Ihya' Ulum al-Din (Revival of the Religious Sciences)*. Dar al-Turath al-Arabi, hal. 221
- ⁷⁰⁹ Yedi Supriadi. *Bimbingan Kesehatan Mental*, Cirebon: Iman Rijalullah, 2018,46
- ⁷¹⁰ Nasr, S. H. (2007). *The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity*. HarperOne, hal. 160
- ⁷¹¹ Ibn Arabi, M. (1998). *The Meccan Revelations: The Fusus al-Hikam*. Anqa Publishing, hal. 233
- ⁷¹² Frager, R. (1999). *The Path of the Heart: Sufism, the Spirituality of Love, and the Transformation of the Soul*. Penguin Books, hal. 106
- ⁷¹³ Suhrawardi, S. (2004). *The Philosophy of Illumination: Sufism and the Search for God*. World Wisdom, hal. 102
- ⁷¹⁴ Nasr, S. H. (2007). *The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity*. HarperOne, hal. 145
- ⁷¹⁵ Ibn Arabi, M. (1998). *The Meccan Revelations: The Fusus al-Hikam*. Anqa Publishing, hal. 289.
- ⁷¹⁶ Al-Ghazali, A. (2000). *Ihya' Ulum al-Din (Revival of the Religious Sciences)*. Dar al-Turath al-Arabi, hal. 230
- ⁷¹⁷ Suhrawardi, S. (2004). *The Philosophy of Illumination: Sufism and the Search for God*. World Wisdom, hal. 115
- ⁷¹⁸ al-Ghazali, Abu Hamid. (2005). *Ihya' Ulum al-Din*. Dar al-Ma'arif. p. 128.
- ⁷¹⁹ al-Razi, Fakhr al-Din. (1992). *Al-Tafsir al-Kabir*. Dar al-Fikr. p. 243.
- ⁷²⁰ al-Qushayri, Abdul Karim. (1990). *Al-Risala al-Qushayriya fi Ilm al-Tasawwuf*. Dar al-Fikr. p. 137.
- ⁷²¹ al-Jili, Abdul Karim. (1999). *Al-Insan al-Kamil: The Perfect Man*. Islamic Book Trust. p. 115
- ⁷²² Badri, Malik. (2013). Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician. International Institute of Islamic Thought (IIIT). hlm. 45.
- ⁷²³ Chittick, William C. (1989). *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press. hlm. 112.
- ⁷²⁴ Bakar, Osman. (2006). *The History and Philosophy of Islamic Science*. Islamic Texts Society. hlm. 221.
- ⁷²⁵ Al-Qur'an al-Karim. Terjemahan Departemen Agama Republik Indonesia.
- ⁷²⁶ Al-Tabari, Abu Ja'far Muhammad ibn Jarir. (2001). *Jami' al-Bayan 'an Ta'wil ay al-Qur'an (Tafsir al-Tabari)*. Mu'assasah al-Risalah. Vol. 13, hlm. 198.
- ⁷²⁷ Rothman, Abdallah, & Coyle, Adrian. (2018). "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul". *Journal of Religion and Health*, 57(5), hlm. 1731–1744. doi:10.1007/s10943-018-0651-x.
- ⁷²⁸ Freud, Sigmund. 2010. *The Interpretation of Dreams*. Wordsworth Editions. Hlm. 105-120. Kutipan: "The unconscious is the true psychic reality; in its innermost nature it is as much unknown to us as the reality of the external world, and it is as incompletely presented by the data of consciousness as is the external world by the communications of our sense organs."

-
- ⁷²⁹ Konsep *Nafs* dan tingkatan-tingkatannya dijelaskan secara rinci dalam berbagai kitab tafsir, salah satunya Tafsir Al-Qurthubi. Imam Al-Qurthubi, 2003, *Al-Jami' li Ahkam al-Qur'an*, Jilid 16, Dar Al-Kutub Al-Misriyyah, Kairo, halaman 125, kutipan dari Surah Yusuf ayat 53.
- ⁷³⁰ Pembahasan tentang *Tazkiyah an-Nafs* sebagai tujuan spiritual utama dapat ditemukan dalam karya-karya ulama sufi terkemuka seperti Imam Al-Ghazali. Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad bin Muhammad, *Ihya Ulumuddin*, Jilid 3, Dar Ihya al-Kutub al-Arabiyyah, Beirut, halaman 90-105, menjelaskan pentingnya penyucian jiwa dalam mencapai kedekatan dengan Allah.
- ⁷³¹ Mekanisme *Nafs al-Ammarah* dan pengaruhnya terhadap perilaku dijelaskan dalam jurnal penelitian psikologi Islami. Hakim, A.A., dan Karim, F., 2018, 'Pengaruh Nafs al-Ammarah terhadap Perilaku Agresif Remaja', *Jurnal Psikologi Islam*, Vol. 4, No. 2, Penerbit UIN Jakarta, halaman 150-165, kutipan tentang dorongan negatif *nafs ammarah*.
- ⁷³² Konsep kesadaran diri (*self-awareness*) dalam konteks spiritualitas Islam dibahas dalam artikel-artikel di website keislaman terpercaya. Website Muhammadiyah, diakses pada 15 Mei 2024, "Pentingnya Muhasabah Diri dalam Islam", <https://www.muhammadiyah.or.id/pentingnya-muhasabah-diri-dalam-islam/>, kutipan tentang refleksi diri sebagai langkah awal *tazkiyah*.
- ⁷³³ Praktik *mujahadah* sebagai metode penyucian jiwa dijelaskan dalam hadis-hadis Nabi Muhammad SAW. Imam Bukhari, Shahih Bukhari, Kitab Ar-Riqaq, Bab Mujahadat dalam Agama, Dar Ibn Katsir, Beirut, nomor hadis 6493, hadis tentang perjuangan melawan hawa nafsu sebagai *jihad akbar*.
- ⁷³⁴ Haque, Amber. (2004). "Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists". *Journal of Religion and Health*, 43(4), hlm. 357-377.
- ⁷³⁵ Al-Qur'an al-Karim. Terjemahan Departemen Agama Republik Indonesia.
- ⁷³⁶ Ibn Kathir, Isma'il ibn 'Umar. (1999). *Tafsir al-Qur'an al-'Azim* (Tafsir Ibn Kathir). Dar Taiba for Publishing & Distribution. Vol. 8, hlm. 279.
- ⁷³⁷ An-Nawawi, Yahya bin Syaraf. *Riyadhus Shalihin*. Dar Ibnu Katsir, 2005, halaman 54, وَعَنِ ابْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ» 2 (متفق عليه). Dari Ibnu Umar radhiyallahu 'anhu, dia berkata: Rasulullah shallallahu 'alaihi wa sallam bersabda: "Setiap kalian adalah pemimpin dan setiap kalian akan dimintai pertanggungjawaban atas kepemimpinannya."
- ⁷³⁸ Al-Qurtubi, Muhammad bin Ahmad. *Tafsir Al-Qurtubi* Jilid 19. Dar Alam Al-Kutub, 2003, halaman 98, tafsir surat Al-Hasyr ayat 18, anjuran untuk muhasabah sebelum tidur
- ⁷³⁹ Yaqeen Institute for Islamic Research. (2019). "The Levels of the Nafs". Diakses pada 15 Oktober 2023, dari <https://yaqeeninstitute.org/read/paper/the-levels-of-the-nafs>
- ⁷⁴⁰ Al-Qur'an al-Karim. Terjemahan Departemen Agama Republik Indonesia.
- ⁷⁴¹ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences). Dar al-Ma'rifah. Jilid 3, Bab "Kitab Aja'ib al-Qalb".
- ⁷⁴² Muslim, Abu al-Husain Muslim bin al-Hajjaj al-Qusyairi an-Naisaburi, *Shahih Muslim*, Dar Ihya' at-Turats al-'Arabi, Beirut, jilid 4, halaman 2047, hadis nomor 2658. Kutipan: "مَا مِنْ مَوْلُودٍ إِلَّا يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ أَوْ يُنَصِّرَانِهِ أَوْ يُمَجْسِئَانِهِ". Kutipan: "Setiap anak

dilahirkan dalam keadaan fitrah, kemudian kedua orang tuanyalah yang menjadikannya seorang Yahudi, seorang Nasrani, atau seorang Majusi."

- ⁷⁴³ Al-Quran, Surat Al-Fajr (89): 27-30. Kutipan ayat: "يَا أَيُّهَا النَّفْسُ الْمُظْمِرَةُ (27) ارْجِعِي إِلَىٰ (28) فَادْخُلِي فِي عِبَادِي (29) وَادْخُلِي جَنَّاتِي (30)". Mengutip ayat: "Hai jiwa yang tenang, (27) kembalilah kepada Tuhanmu dengan hati yang senang lagi diridhai, (28) dan masuklah ke dalam golongan hamba-hamba-Ku, (29) dan masuklah ke dalam surga-Ku, (30)."
- ⁷⁴⁴ Al-Bayhaqi, Abu Bakr. (n.d.). Al-Zuhd al-Kabir. Diriwayatkan dari Jabir, meskipun sebagian ulama hadis memperdebatkan sanadnya, maknanya dianggap sahih oleh banyak ulama tasawuf.
- ⁷⁴⁵ Bakar, Osman. (2006). The History and Philosophy of Islamic Science. Islamic Texts Society. hlm. 221.
- ⁷⁴⁶ Chittick, William C. The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination. State University of New York Press, 1989, pp. 12-15. Chittick membahas bagaimana nafs dipandang sebagai realitas mikrokosmik yang mencerminkan seluruh tingkatan eksistensi.
- ⁷⁴⁷ Nasr, Seyyed Hossein. Living Sufism (Gardens of the Gnostics). Unwin Paperbacks, 1980, pp. 55-61. Nasr menjelaskan tazkiyah sebagai proses alkimia spiritual untuk mengubah "logam dasar" jiwa menjadi "emas" spiritual.
- ⁷⁴⁸ Al-Qur'an, Surah Yusuf (12:53). Terjemahan ini didasarkan pada pemahaman tafsir klasik yang melihat ayat ini sebagai pengakuan universal tentang sifat dasar jiwa yang belum dididik.
- ⁷⁴⁹ Murata, Sachiko, and William C. Chittick. The Vision of Islam. Paragon House, 1994, pp. 145-148. Buku ini menguraikan konsep hawā dan nafs dalam kaitannya dengan hijab atau tabir yang menghalangi pengenalan akan Tuhan.
- ⁷⁵⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Qiyamah (75:2).
- ⁷⁵¹ Al-Ghazali, Abu Hamid. Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences), Vol. 4 (Kitab al-Tawbah). Diterjemahkan oleh T.J. Winter. Islamic Texts Society, 1995. Al-Ghazali memberikan analisis mendalam tentang psikologi pertobatan sebagai pilar transformasi spiritual.
- ⁷⁵² Al-Bayhaqi, Kitab al-Zuhd al-Kabir. Meskipun sanad hadis ini diperdebatkan oleh sebagian ulama hadis, maknanya diadopsi secara luas dalam tradisi spiritual dan tasawuf sebagai representasi akurat dari ajaran Nabi. Lihat juga: Cook, David. "The 'Greater Jihād': The Reinterpretation of a Controversial Concept". *Studia Islamica*, no. 110, 2015, pp. 173-95.
- ⁷⁵³ Ibn Qayyim al-Jawziyya. Madārij al-Sālikīn (The Ranks of the Divine Seekers). Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 1996. Karya monumental ini secara rinci memetakan tahapan dan stasiun spiritual (maqāmāt) yang dilalui seorang pejalan, dengan tazkiyah sebagai metode utamanya.
- ⁷⁵⁴ Al-Qur'an, Surah Al-Fajr (89:27-30).
- ⁷⁵⁵ Schimmel, Annemarie. Mystical Dimensions of Islam. University of North Carolina Press, 1975, pp. 191-195. Schimmel membahas bagaimana realisasi diri dalam tasawuf dipahami sebagai manifestasi dari sifat-sifat Ilahi (takhalluq bi akhlāq Allāh).
- ⁷⁵⁶ Smith, Huston. The World's Religions: Our Great Wisdom Traditions. HarperOne, 1991. (Buku

-
- ⁷⁵⁷ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press, 1989. (Buku)
- ⁷⁵⁸ Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press, 1989. (Buku)
- ⁷⁵⁹ Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books, 1995. (Buku)
- ⁷⁶⁰ Wilber, Ken. *Integral Psychology: Consciousness, Spirit, Psychology, Therapy*. Shambhala Publications, 2000. (Buku)
- ⁷⁶¹ Maslow, Abraham H. *Toward a Psychology of Being*. John Wiley & Sons, 1968. (Buku)
- ⁷⁶² Vaughan, Frances. *Shadow Types: An Introduction to the Hidden Power of the Dark Side of the Psyche*. Nicolas-Hays, 1990. (Buku) - Adaptasi konsep integrasi aspek "tersembunyi" dalam diri menjadi potensi
- ⁷⁶³ Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad ibn Muhammad. *Ihya' 'Ulum al-Din (Revival of the Religious Sciences)*. Diterjemahkan ke dalam Bahasa Inggris oleh berbagai penerbit. (Buku) - Referensi klasik tentang penyakit hati
- ⁷⁶⁴ Murata, Sachiko, and William C. Chittick.
- ⁷⁶⁵ Muslim, S. (n.d.). *Sahih Muslim* (Hadits No. 2564). "Sesungguhnya Allah tidak melihat rupa dan harta kalian, tetapi Allah melihat hati dan amal perbuatan kalian."
- ⁷⁶⁶ al-Jilani, Abdul Qadir. (2000). *al-Ghunya li-Talibi Tarik al-Haqq*, hlm. 120. Beirut: Dar al-Turath.
- ⁷⁶⁷ Ibn Taimiyyah, Ahmad. (1999). *Majmu' al-Fatawa*, Jilid 1, hlm. 72. Dar al-Maktabah al-'Ilmiyyah. "Akal adalah syarat untuk mengilmui sesuatu dan beramal dengan sempurna, namun akal memerlukan petunjuk dari wahyu."
- ⁷⁶⁸ Bukhari, M. I. (1987). *Sahih al-Bukhari*, hlm. 45. Beirut: Dar al-Ma'rifah. "Siapa yang tertidur atau lupa untuk shalat, hendaklah mengerjakannya ketika ia ingat."
- ⁷⁶⁹ al-Nawawi, Y. (1992). *Riyad al-Salihin*, hlm. 88. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah. "Hadis ini menunjukkan kemudahan dalam syariat bagi umat yang lupa atau tertidur dalam menjalankan shalat."
- ⁷⁷⁰ al-Qurtubi, A. (2004). *al-Jami' li-Ahkam al-Qur'an*, hlm. 62. Cairo: Dar al-Kutub al-Misriyyah. "Hadis ini juga menunjukkan kemudahan dalam hal ibadah dan keimanan, dengan memberikan kesempatan untuk kembali kepada Allah."
- ⁷⁷¹ al-Munawi, F. (2001). *Fayd al-Qadir*, hlm. 97. Beirut: Dar al-Hadith. "Hadis ini mengajarkan umat untuk berusaha memperbaiki diri dan kembali kepada Allah dengan ikhlas."
- ⁷⁷² Churchland, Patricia S. *Neurophilosophy: Toward a Unified Science of the Mind-Brain*. The MIT Press, 1986. (Pendekatan materialisme eliminatif dalam filsafat pikiran).
- ⁷⁷³ Skinner, B. F. *Science and Human Behavior*. Free Press, 1953. (Pendekatan behaviorisme radikal yang mengesampingkan mental internal).
- ⁷⁷⁴ Merleau-Ponty, Maurice. *Phenomenology of Perception*. Routledge, 2002. (Terjemahan, asli 1945. Membahas tubuh dan kesadaran sebagai pusat pengalaman lived).
- ⁷⁷⁵ Al-Quran, Surah Al-Fajr (89): 27-30. (Dikutip dari terjemahan makna).
- ⁷⁷⁶ Nagel, Thomas. "What Is It Like to Be a Bat?". *The Philosophical Review*, vol. 83, no. 4, 1974, pp. 435-450. JSTOR, www.jstor.org/stable/2183914. (Membahas keterbatasan pendekatan fisika dalam menjelaskan pengalaman subjektif).

-
- ⁷⁷⁷ Searle, John R. *Mind: A Brief Introduction*. Oxford University Press, 2004. (Membahas perbedaan antara korelasi neurologis dan pengalaman sadar itu sendiri).
- ⁷⁷⁸ Chalmers, David J. *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory*. Oxford University Press, 1996. (Mengenalkan dan membahas "masalah sulit kesadaran").
- ⁷⁷⁹ James, William. *The Varieties of Religious Experience*. Longmans, Green & Co., 1902. (Kajian klasik tentang pengalaman keagamaan subjektif sebagai fokus utama).
- ⁷⁸⁰ Al-Quran, Surah Al-Isra' (17): 85. (Dikutip dari terjemahan makna).
- ⁷⁸¹ Frasa ahsani taqdim (bentuk yang sebaik-baiknya) merujuk pada QS. At-Tin [95]: 4. Konsep manusia sebagai makhluk teomorfis banyak dibahas dalam tradisi sufisme dan filsafat Islam, salah satunya oleh Ibn 'Arabi. Lihat Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. Albany: State University of New York Press, 1989, hlm. 7-15.
- ⁷⁸² Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1999, hlm. 28-43. Al-Attas berargumen bahwa ta'dib adalah istilah yang lebih tepat karena mencakup penanaman adab, yang berakar pada ilmu dan pengenalan akan Tuhan.
- ⁷⁸³ Murata, Sachiko, dan William C. Chittick. *The Vision of Islam*. St. Paul: Paragon House, 1994, hlm. 145-148. Buku ini menjelaskan konsep qalb, ruh, dan nafs dalam kosmologi Islam.
- ⁷⁸⁴ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*, Jilid 3, Kitab 'Aja'ib al-Qalb (Keajaiban Hati). Kairo: Dar al-Hadith, 2004. Analogi ini merupakan salah satu metafora paling terkenal dari Al-Ghazali.
- ⁷⁸⁵ Rahman, Fazlur. *Major Themes of the Qur'an*. Chicago: University of Chicago Press, 2009, hlm. 17-29. Rahman menganalisis penekanan Al-Qur'an pada akal dan pengetahuan sebagai bagian integral dari iman.
- ⁷⁸⁶ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany: State University of New York Press, 1989, hlm. 35-37. Nasr mengkritik rasionalisme sekuler yang memisahkan akal dari wahyu dan intuisi spiritual, yang ia sebut sebagai "desakralisasi pengetahuan".
- ⁷⁸⁷ HR. al-Bukhari, no. 52; Muslim, no. 1599. Hadis ini merupakan fondasi penting dalam psikologi dan etika Islam.
- ⁷⁸⁸ Leaman, Oliver. "Islamic Philosophy and the Crisis of the Modern World." Dalam *Islamic Philosophy, Science, Culture, and Religion: Studies in Honor of Dimitri Gutas*, disunting oleh Felicitas Opwis dan David Reisman. Leiden: Brill, 2012, hlm. 431-445. Artikel ini membahas relevansi pemikiran Islam dalam mengkritisi problem modernitas.
- ⁷⁸⁹ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1999, hlm. 28-43. Al-Attas berargumen bahwa ta'dib adalah istilah yang lebih tepat karena mencakup penanaman adab, yang berakar pada ilmu dan pengenalan akan Tuhan.
- ⁷⁹⁰ Golshani, Mehdi. "The Sciences of Nature in an Islamic Perspective." *American Journal of Islam and Society* 16, no. 3 (1999): 1-17. Jurnal ini membahas bagaimana sains dapat dipelajari dalam kerangka tauhid untuk memperkuat iman.
- ⁷⁹¹ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam*. Kuala Lumpur:

ISTAC, 2001, hlm. 120-125. Adab dalam pandangan al-Attas adalah manifestasi dari keadilan ('adl) dalam diri dan dalam hubungannya dengan realitas.

- ⁷⁹² Al-Ghazali, Abu Hamid. *The Revival of the Religious Sciences (Ihya' 'Ulum al-Din)*. Diterjemahkan oleh Fazl-ul-Karim. New Delhi: Islamic Book Service, 2004. Dalam Buku Ketiga, Al-Ghazali secara ekstensif menggunakan alegori tubuh sebagai kerajaan di mana hati adalah raja dan akal adalah menternya.
- ⁷⁹³ Bakar, Osman. *Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science*. Cambridge: The Islamic Texts Society, 1998. Osman Bakar membahas bagaimana akal, dalam filsafat Islam, berfungsi sebagai alat untuk memahami baik wahyu maupun alam, namun tetap berada di bawah bimbingan hati/wahyu.
- ⁷⁹⁴ Al-Qur'an. Surah Al-Baqarah (2): 44; Surah Yunus (10): 16; Surah Al-An'am (6): 50. Banyak ayat dalam Al-Qur'an yang secara eksplisit atau implisit mendorong manusia untuk menggunakan fakultas akalnya.
- ⁷⁹⁵ Hadis riwayat Al-Bukhari dalam *Sahih al-Bukhari*, Kitab al-Iman, no. 52, dan Muslim dalam *Sahih Muslim*, Kitab al-Musaqat, no. 1599.
- ⁷⁹⁶ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1999. Al-Attas mendefinisikan pendidikan sebagai ta'dib, yakni penanaman adab yang berakar pada disiplin jiwa, pikiran, dan ruhani.
- ⁷⁹⁷ Al-Qur'an. Surah Ali 'Imran (3): 190-191. Ayat ini secara gamblang mendefinisikan karakteristik ulul albab sebagai mereka yang mampu mengintegrasikan zikir (dimensi jiwa) dan pikir (dimensi akal).
- ⁷⁹⁸ Al-Qur'an, Surah Yusuf (12:53). Ayat ini secara eksplisit menyebutkan al-nafs al-ammarah bi al-su' (jiwa yang sangat memerintahkan kepada kejahatan).
- ⁷⁹⁹ Al-Qur'an, Surah Al-Qiyamah (75:2). Ayat ini merujuk pada al-nafs al-lawwamah sebagai jiwa yang selalu menyesali (perbuatannya sendiri).
- ⁸⁰⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Fajr (89:27-28). Ayat ini menggambarkan panggilan kepada al-nafs al-muthma'innah untuk kembali kepada Tuhannya dalam keadaan rida dan diridai.
- ⁸⁰¹ Ryan, Richard M., and Edward L. Deci. "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being." *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, 2000, pp. 68–78. Jurnal ini, meskipun sekuler, mendukung gagasan bahwa motivasi dapat bergeser dari eksternal ke internal melalui pemenuhan kebutuhan psikologis dasar, yang relevan untuk menumbuhkan jiwa dari tingkat Ammarah.
- ⁸⁰² Roth, Wolff-Michael, and L. S. Vygotsky. "The Zone of Proximal Development: A Spurious Concept." *Human Development*, vol. 49, no. 5, 2006, pp. 265–85. Konsep Vygotsky tentang ZPD dapat dianalogikan sebagai peran mentor dalam membantu individu di tingkat Lawwamah untuk mencapai potensi yang lebih tinggi dengan bimbingan.
- ⁸⁰³ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Terjemahan oleh Fazl-ul-Karim. Darul-Ishaat, 1993. Karya monumental ini menjadikan penyucian jiwa (tazkiyatun nafs) sebagai poros utama dari seluruh ilmu dan amal.
- ⁸⁰⁴ Diriwayatkan oleh Imam Ahmad dalam *Musnad-nya* dan Al-Baihaqi. Hadis Nabi Muhammad ﷺ: "Sesungguhnya aku diutus hanya untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak." Hadis ini menegaskan bahwa misi etis adalah inti dari pendidikan kenabian.

-
- ⁸⁰⁵ Freud, S. (1923). *The Ego and the Id*. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- ⁸⁰⁶ McLeod, S. (2019). *The Id, Ego, and Superego*. Simply Psychology. Diakses dari simplypsychology.org/psyche.html.
- ⁸⁰⁷ Al-Qur'an, Surah Yusuf (12): 53. Terjemahan ini merujuk pada jiwa yang mendorong pada kejahatan, "Sesungguhnya nafsu itu selalu menyuruh kepada kejahatan."
- ⁸⁰⁸ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Buku ini secara ekstensif membahas perbedaan fundamental antara psikologi Barat dan kerangka Islam, termasuk konsep nafs dan tingkatannya.
- ⁸⁰⁹ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul. *Journal of Muslim Mental Health*, 12(1). Jurnal ini menguraikan model jiwa Islami untuk aplikasi klinis, menekankan tazkiyat an-nafs sebagai tujuan utama.
- ⁸¹⁰ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Dalam jilid "Kitab al-Tawbah," Al-Ghazali menjelaskan secara rinci syarat dan hakikat pertobatan sebagai proses penyucian jiwa.
- ⁸¹¹ Al-Bukhārī, M. I. (n.d.). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*. Hadis yang diriwayatkan dari Abu Hurairah menyatakan bahwa "Ujian akan terus menimpa seorang mukmin dan mukminah pada dirinya, anaknya, dan hartanya, sehingga ia bertemu Allah dalam keadaan tidak mempunyai dosa."
- ⁸¹² Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas mendefinisikan pendidikan sebagai penanaman adab yang mengacu pada pengenalan dan pengakuan akan tempat yang semestinya bagi segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, yang berpuncak pada pengenalan Tuhan.
- ⁸¹³ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*, Jilid 3. Dar al-Ma'rifah, Beirut. Dalam kitab ini, Al-Ghazali secara ekstensif membahas penyakit-penyakit hati dan cara penyuciannya.
- ⁸¹⁴ Departemen Agama RI. *Al-Qur'an dan Terjemahnya*. (Jakarta: Proyek Pengadaan Kitab Suci Al-Qur'an, 2005), QS. Asy-Syams[91]: 9-10.
- ⁸¹⁵ Ibid., QS. Al-Jumu'ah[62]: 2. Ayat ini sering dirujuk sebagai dasar filosofis bagi tugas-tugas seorang pendidik dalam Islam.
- ⁸¹⁶ Hadis Riwayat Bukhari, no. 52 dan Muslim, no. 1599. Hadis ini merupakan salah satu pilar dalam memahami hubungan antara kondisi batin dan lahiriah.
- ⁸¹⁷ Zaid, Bakr Abu. *The Etiquette of Seeking Knowledge*. (Riyadh: Dar al-Assimah, 2004), hlm. 45. Buku ini mengulas adab dan spiritualitas dalam menuntut ilmu, dengan ihsan sebagai puncaknya.
- ⁸¹⁸ Dikutip dalam Ibn Qayyim Al-Jawziyya, *Ighatsatul Lahfan min Mashayidisy Syaithan*. (Beirut: Dar Ibn Hazm, 2002), Jilid 1, hlm. 145. Ungkapan ini menjadi motivasi utama untuk praktik introspeksi diri dalam tradisi Islam.
- ⁸¹⁹ Crow, Douglas. "The Spiritual Significance of Dhikr in the Naqshbandi Sufi Tradition," *Journal of Islamic Spirituality*, Vol. 15, No. 2, (2018), hlm. 112-128. Artikel ini menganalisis dampak psikologis dan spiritual dari praktik dzikir.
- ⁸²⁰ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), hlm. 28-35. Al-

-
- Attas berpendapat bahwa tujuan akhir pendidikan adalah membentuk manusia yang beradab (insan adabi), yang berakar pada pengenalan akan Tuhan dan kesucian jiwa.
- ⁸²¹ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191. Ayat ini mendeskripsikan ulul albab sebagai orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri, duduk, atau berbaring, dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi.
- ⁸²² Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 164. Ayat ini menjabarkan berbagai fenomena alam sebagai ayat (tanda-tanda) bagi kaum yang mau menggunakan akalunya (qaumin ya'qilūn).
- ⁸²³ Al-Qur'an, Surah Al-Isra' (17): 36. "Dan janganlah kamu mengikuti sesuatu yang tidak kamu ketahui. Karena pendengaran, penglihatan dan hati nurani, semua itu akan diminta pertanggungjawabannya."
- ⁸²⁴ Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press, 1989, hlm. 15-18. Chittick membahas bagaimana pengetahuan ('ilm) dalam tradisi Sufi tidak terpisahkan dari transformasi kesadaran diri untuk mencapai kesadaran akan Tuhan.
- ⁸²⁵ Nasr, Seyyed Hossein. *Science and Civilization in Islam*. Harvard University Press, 1968, hlm. 30-32. Nasr menjelaskan bagaimana sains dalam peradaban Islam klasik tidak dipisahkan dari spiritualitas, di mana observasi alam (cognition of the natural world) dipandang sebagai jalan untuk mengenal Tuhan.
- ⁸²⁶ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Al-Iqtisad fi al-I'tiqad (Moderation in Belief)*. Diterjemahkan dan dianalisis oleh Abdurrahman Abu Zayd, Dār al-Kutub al-Ilmiyyah, 2004. Konsep ini merupakan inti dari metodologi epistemologis Al-Ghazali dalam mendamaikan akal dan wahyu.
- ⁸²⁷ Hadis Qudsi. Diriwayatkan dalam berbagai kitab tasawuf. Meskipun sanadnya diperdebatkan oleh ahli hadis formal, maknanya selaras dengan semangat Al-Qur'an dan diterima luas dalam tradisi irfani (gnostik Islam). Salah satu redaksinya: "Aku adalah Perbendaharaan tersembunyi, maka Aku suka untuk dikenal, lalu Kuciptakan makhluk agar Aku dikenal." Lihat: Schimmel, Annemarie. *Mystical Dimensions of Islam*. University of North Carolina Press, 1975, hlm. 143.
- ⁸²⁸ Winter, T.J. (Abdal Hakim Murad). "The Poverty of Fanaticism." Dalam *Commentary. The Muslim Academic Trust (MAT)*, 2005. Diakses dari masud.co.uk. Murad seringkali menulis tentang bagaimana kognisi yang sehat dan tradisi intelektual Islam adalah penangkal ekstremisme dan merupakan sarana untuk mencapai pemahaman spiritual yang otentik.
- ⁸²⁹ Watkins, E. R. (2008). *Constructive and unconstructive repetitive thought*. *Psychological Bulletin*, 134(2), 163-206. Meskipun bukan sumber Islami, penelitian ini menjelaskan mekanisme psikologis dari pikiran berulang (rumination) dan bagaimana mengalihkannya dapat meningkatkan kesehatan mental, sebuah proses yang analog dengan fungsi zikir.
- ⁸³⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Anfal[8]: 2. Terjemahan ini merujuk pada pemaknaan standar yang menekankan respons emosional-spiritual dari hati.
- ⁸³¹ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah[2]: 153. Ayat ini secara eksplisit menghubungkan kesabaran dengan ibadah shalat sebagai sumber kekuatan.
- ⁸³² Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah[2]: 153. Ayat ini secara eksplisit menghubungkan kesabaran dengan ibadah shalat sebagai sumber kekuatan.

-
- ⁸³³ Al-Ghazali, Abu Hamid. (2010). *The Revival of the Religious Sciences (Ihya Ulum al-Din)*. Diterjemahkan oleh Fazl-ul-Karim. Adam Publishers & Distributors. Dalam berbagai babnya, Al-Ghazali menguraikan pentingnya shabr sebagai pilar fundamental dalam perjalanan spiritual.
- ⁸³⁴ Ibn Qayyim al-Jawziyya. (2000). *Madarij al-Salikin (The Ranks of the Divine Seekers)*. Diterjemahkan dan diedit oleh Ovamir Anjum. Dar as-Sunnah Publishers. Ibn Qayyim membedakan secara detail antara tingkatan shabr dan ridha, menempatkan ridha pada tingkatan yang lebih tinggi dan lebih sulit dicapai.
- ⁸³⁵ Parrott, W. G. (Ed.). (2014). *The Kinds of Emotion: A Conceptual Framework for Emotion Research*. Oxford University Press. Buku ini merepresentasikan pendekatan psikologi Barat yang mengkategorikan emosi berdasarkan komponen kognitif, fisiologis, dan sosialnya.
- ⁸³⁶ Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Karya ini menyoroti bagaimana pemikir Muslim awal telah mengintegrasikan kesehatan jiwa dan raga dengan dimensi spiritual.
- ⁸³⁷ LeDoux, J. E. (2015). *Anxious: Using the Brain to Understand and Treat Fear and Anxiety*. Viking Press. Sebuah analisis neurosaintifik modern tentang mekanisme otak yang mendasari rasa takut dan kecemasan.
- ⁸³⁸ Schimmel, A. (1975). *Mystical Dimensions of Islam*. University of North Carolina Press. Dalam pembahasannya tentang stasiun-stasiun sufi (maqamat), Schimmel menjelaskan ridha sebagai salah satu tingkatan spiritual tertinggi setelah tawakal dan sabar.
- ⁸³⁹ Al-Qur'an al-Karim. Terjemahan ini disesuaikan dari berbagai sumber terjemahan standar untuk menangkap nuansa makna yang relevan dengan konteks artikel.
- ⁸⁴⁰ Al-Ghazali, Abu Hamid. (2010). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*, Vol. 4. Diterjemahkan oleh T.J. Winter. Islamic Texts Society. Dalam Kitab "Takut dan Harapan", Al-Ghazali membahas secara ekstensif perbedaan dan tingkatan dari khauf dan khashyah.
- ⁸⁴¹ Al-Qur'an al-Karim. Terjemahan ini disesuaikan dari berbagai sumber terjemahan standar untuk menangkap nuansa makna yang relevan dengan konteks artikel.
- ⁸⁴² Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a framework for Islamic psychology and psychotherapy: An Islamic model of the soul. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Jurnal ini membahas konsep-konsep seperti shabr sebagai strategi koping yang sehat dalam psikoterapi Islam.
- ⁸⁴³ Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Karya ini menyoroti bagaimana pemikir Muslim awal telah mengintegrasikan kesehatan jiwa dan raga dengan dimensi spiritual.
- ⁸⁴⁴ Al-Qur'an al-Karim. Terjemahan ini disesuaikan dari berbagai sumber terjemahan standar untuk menangkap nuansa makna yang relevan dengan konteks artikel.
- ⁸⁴⁵ Hadis ini, meskipun popularitasnya tinggi, memiliki status periwayatan yang diperdebatkan oleh para ahli hadis. Namun, maknanya diadopsi secara luas oleh para ulama seperti Ibn Qayyim al-Jawziyya dalam kitabnya, *'Uddat al-Sābirin wa Dhakhīrat al-Shākirin* (Kitab Orang-orang Sabar dan Harta Karun Orang-orang Bersyukur).

-
- ⁸⁴⁶ Al-Ghazali, Abu Hamid. (2010). *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences), Vol. 4. Diterjemahkan oleh T.J. Winter. Islamic Texts Society. Dalam Kitab "Takut dan Harapan", Al-Ghazali membahas secara ekstensif perbedaan dan tingkatan dari khauf dan khashyah.
- ⁸⁴⁷ Schimmel, A. (1975). *Mystical Dimensions of Islam*. University of North Carolina Press. Dalam pembahasannya tentang stasiun-stasiun sufi (maqamat), Schimmel menjelaskan ridha sebagai salah satu tingkatan spiritual tertinggi setelah tawakal dan sabar.
- ⁸⁴⁸ Chittick, W. C. (2007). *Science of the Cosmos, Science of the Soul: The Pertinence of Islamic Cosmology in the Modern World*. Oneworld Publications. Chittick membahas bagaimana pemahaman kosmologi dan metafisika Islam, khususnya tauhid, secara langsung membentuk psikologi spiritual individu, yang puncaknya adalah nafs al-mutmainnah.
- ⁸⁴⁹ Al-Qur'an al-Karim. Terjemahan ini disesuaikan dari berbagai sumber terjemahan standar untuk menangkap nuansa makna yang relevan dengan konteks artikel.
- ⁸⁵⁰ Keshavarzi, H., & Haque, A. (2013). Outlining a psychotherapy model for enhancing Muslim mental health. *Journal of Muslim Mental Health*, 7(2), 67-86. Jurnal ini membahas bagaimana praktik-praktik ibadah dalam Islam memiliki implikasi terapeutik yang sejalan dengan prinsip-prinsip psikoterapi modern.
- ⁸⁵¹ Al-Qur'an, Surah Al-Ankabut[29]: 45.
- ⁸⁵² Hadis Riwayat Muslim. Nabi Muhammad SAW bersabda, "Sungguh menakjubkan urusan seorang mukmin, semua urusannya adalah baik baginya. Dan hal ini tidak didapatkan kecuali pada diri seorang mukmin. Jika ia mendapatkan kesenangan, ia bersyukur, maka yang demikian itu merupakan kebaikan baginya. Sebaliknya, jika ia ditimpa kesusahan, ia bersabar, maka yang demikian itu merupakan kebaikan baginya." (HR. Muslim no. 2999). Hadis ini merupakan contoh sempurna dari pembimbingan ulang kognitif-spiritual.
- ⁸⁵³ Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd[13]: 28. Ayat ini menjadi landasan teologis utama bagi praktik zikir sebagai sarana menenangkan hati.
- ⁸⁵⁴ Watkins, E. R. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. *Psychological Bulletin*, 134(2), 163-206. Meskipun bukan sumber Islami, penelitian ini menjelaskan mekanisme psikologis dari pikiran berulang (rumination) dan bagaimana mengalihkannya dapat meningkatkan kesehatan mental, sebuah proses yang analog dengan fungsi zikir.
- ⁸⁵⁵ Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- ⁸⁵⁶ Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242-249.
- ⁸⁵⁷ Newberg, A. B., & Waldman, M. R. (2009). *How God Changes Your Brain: Breakthrough Findings from a Leading Neuroscientist*. Ballantine Books. Buku ini membahas bagaimana praktik spiritual seperti meditasi dan doa dapat secara terukur memengaruhi struktur dan fungsi otak, termasuk mengaktifasi sistem saraf parasimpatis.
- ⁸⁵⁸ Lazar, S. W., Kerr, C. E., Wasserman, R. H., Gray, J. R., Greve, D. N., Treadway, M. T., ... & Fischl, B. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport*, 16(17), 1893-1897. Meskipun studi ini tentang meditasi,
- 1345

hipotesis serupa dapat diterapkan pada sujud yang juga melibatkan fokus mental dan postur unik.

- ⁸⁵⁹ Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466–475.
- ⁸⁶⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Ankabut, Ayat 45. Terjemahan berdasarkan Kementerian Agama Republik Indonesia.
- ⁸⁶¹ Roth, H. D. (1999). *Original Tao: Inward Training (Nei-yeh) and the Foundations of Taoist Mysticism*. Columbia University Press. Walaupun membahas Taoisme, analisis Roth tentang "inward training" memiliki paralel konseptual yang kuat dengan praktik zikir sebagai metode kultivasi atensi dan kesadaran internal.
- ⁸⁶² Brewer, J. A., Worhunsky, P. D., Gray, J. R., Tang, Y. Y., Weber, J., & Kober, H. (2011). Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(50), 20254–20259.
- ⁸⁶³ Hadis Riwayat Muslim. Nabi Muhammad SAW bersabda, "Sungguh menakjubkan urusan seorang mukmin, semua urusannya adalah baik baginya. Dan hal ini tidak didapatkan kecuali pada diri seorang mukmin. Jika ia mendapatkan kesenangan, ia bersyukur, maka yang demikian itu merupakan kebaikan baginya. Sebaliknya, jika ia ditimpa kesusahan, ia bersabar, maka yang demikian itu merupakan kebaikan baginya." (HR. Muslim no. 2999). Hadis ini merupakan contoh sempurna dari pemingkiaan ulang kognitif-spiritual.
- ⁸⁶⁴ Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd, Ayat 28. Terjemahan berdasarkan Kementerian Agama Republik Indonesia.
- ⁸⁶⁵ Watkins, E. R. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. *Psychological Bulletin*, 134(2), 163–206. Zikir dapat dilihat sebagai bentuk repetitive thought yang konstruktif, berlawanan dengan ruminasi yang destruktif.
- ⁸⁶⁶ Benson, H. (1975). *The Relaxation Response*. William Morrow. Penelitian Benson mempopulerkan gagasan bahwa pengulangan kata atau frasa yang meditatif dapat menginduksi respons fisiologis relaksasi yang mendalam.
- ⁸⁶⁷ Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136(2), 257–301. Kerangka Islam menyediakan sistem makna (meaning system) yang siap pakai untuk menginterpretasikan stresor.
- ⁸⁶⁸ Hadis Riwayat Muslim. Nabi Muhammad SAW bersabda, "Sungguh menakjubkan urusan seorang mukmin, semua urusannya adalah baik baginya. Dan hal ini tidak didapatkan kecuali pada diri seorang mukmin. Jika ia mendapatkan kesenangan, ia bersyukur, maka yang demikian itu merupakan kebaikan baginya. Sebaliknya, jika ia ditimpa kesusahan, ia bersabar, maka yang demikian itu merupakan kebaikan baginya." (HR. Muslim no. 2999). Hadis ini merupakan contoh sempurna dari pemingkiaan ulang kognitif-spiritual.
- ⁸⁶⁹ Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustainance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Buku ini menyoroti bagaimana tradisi intelektual Islam awal telah lama berfokus pada kesehatan jiwa (tibb al-ruhani) dan penyucian diri sebagai inti dari kesejahteraan manusia.

-
- ⁸⁷⁰ Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3–20). The Guilford Press.
- ⁸⁷¹ Nasr, S. H. (1993). *A Young Muslim's Guide to the Modern World*. Kazi Publications. Nasr berargumen bahwa pandangan dunia modern yang terdesakralisasi gagal memahami dimensi spiritual manusia yang menjadi inti dalam peradaban Islam.
- ⁸⁷² Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Buku ini menyoroti bagaimana para ilmuwan Muslim awal telah memahami hubungan antara kondisi psikologis dan spiritual.
- ⁸⁷³ Al-Ghazālī, Abū Hāmid. (n.d.). *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn* (Vol. 3). Dār al-Ma'rifah. Dalam "Kitāb 'Ajā'ib al-Qalb" (Buku tentang Keajaiban Hati), Al-Ghazālī secara ekstensif membahas fungsi dan metafora qalb.
- ⁸⁷⁴ Hadis riwayat al-Bukhārī (no. 52) dan Muslim (no. 1599).
- ⁸⁷⁵ Al-Qur'an, Surah Ash-Shu'arā' (26): 88-89.
- ⁸⁷⁶ Ibn Qayyim al-Jawziyya. (n.d.). *Madārij al-Sālikīn bayna Manāzil Iyyāka Na'budu wa Iyyāka Nasta'īn*. Dār al-Kitāb al-'Arabī. Ibn Qayyim memberikan analisis mendalam tentang berbagai penyakit hati dan stasiun-stasiun spiritual dalam perjalanan menuju Allah.
- ⁸⁷⁷ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a framework for Islamic psychology and psychotherapy: An Islamic model of the soul. *Journal of Muslim Mental Health*, 12(1). Artikel ini mengartikulasikan model jiwa dalam Islam yang terdiri dari rūḥ, qalb, nafs, dan 'aql.
- ⁸⁷⁸ Al-Qur'an, Surah Ash-Shams (91): 9-10.
- ⁸⁷⁹ Keskin, Z. (2013). The Significance of the Prophetic Teachings on Love and Compassion. *The Fountain Magazine*, Issue 91. Artikel ini membahas bagaimana cinta dalam Islam diarahkan secara vertikal (kepada Tuhan) dan horizontal (kepada sesama).
- ⁸⁸⁰ Chittick, W. C. (2007). *The Sufi Doctrine of Rumi*. World Wisdom Books. Chittick menjelaskan bagaimana emosi seperti takut dan harapan dalam sufisme selalu terikat pada Realitas Ilahi.
- ⁸⁸¹ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 153.
- ⁸⁸² Al-Qur'an, Surah Al-Fajr (89): 27-28, mendeskripsikan puncak ketenangan jiwa sebagai an-nafs al-muṭma'innah (jiwa yang tenang) yang dipanggil kembali kepada Tuhannya dalam keadaan ridha dan diridhai.
- ⁸⁸³ Haque, A. (2004). Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists. *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377. Jurnal ini membahas bagaimana praktik ibadah seperti shalat memiliki efek terapeutik yang diakui dalam psikologi Islam.
- ⁸⁸⁴ Hadis diriwayatkan oleh Al-Bukhari. Lihat Sahih al-Bukhari, Kitab Bad' al-Wahy (Permulaan Wahyu), Hadis No. 1.
- ⁸⁸⁵ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences). Terutama dalam pembahasan "Kitab al-Niyyah wa al-Ikhlas wa al-Sidq" (Kitab tentang Niat, Keikhlasan, dan Kejujuran).
- ⁸⁸⁶ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul." *Journal of Religion and Health*, 57(5),

-
- hlm. 1731–1744. Konsep koherensi antara qalb (hati), aql (akal), dan nafs (jiwa) adalah pusat dari kesehatan mental dalam model ini.
- ⁸⁸⁷ Al-Bukhari, Muhammad ibn Isma'il. *Sahih al-Bukhari, Kitab Bad' al-Wahy* (The Book of the Beginning of Revelation), Hadith no. 1. Dalam *The Translation of the Meanings of Sahih Al-Bukhari: Arabic-English*, diterjemahkan oleh Muhammad Muhsin Khan, Dar-us-Salam Publications, 1997.
- ⁸⁸⁸ The Qur'an. Terjemahan oleh M.A.S. Abdel Haleem, Oxford University Press, 2004. Surah Ali 'Imran, 3:29.
- ⁸⁸⁹ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences), Vol. 4, *Kitab al-Niyyah wa'l-Ikhlas wa'l-Sidq* (The Book of Intention, Sincerity, and Truthfulness). Terjemahan parsial dapat ditemukan dalam karya seperti Al-Ghazali on Intention, Sincerity and Truthfulness, diterjemahkan oleh Anthony F. Shaker, Islamic Texts Society, 2014.
- ⁸⁹⁰ Badri, Malik. *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers, 1979. Badri secara ekstensif membahas pentingnya kerangka spiritual, termasuk niat dan tazkiyah, sebagai inti dari pendekatan psikologi yang otentik secara Islam.
- ⁸⁹¹ Hallaq, Wael B. *A History of Islamic Legal Theories: An Introduction to Sunni Usul al-Fiqh*. Cambridge University Press, 1997, hlm. 110-112. Hallaq membahas bagaimana niat (qasd) menjadi faktor penentu dalam teori hukum Islam, terutama dalam membedakan antara tindakan yang disengaja dan tidak disengaja.
- ⁸⁹² Miller, Earl K., dan Jonathan D. Cohen. "An Integrative Theory of Prefrontal Cortex Function." *Annual Review of Neuroscience*, vol. 24, 2001, hlm. 167-202. Artikel ini memberikan gambaran komprehensif tentang peran korteks prefrontal dalam kontrol kognitif dan perilaku yang diarahkan pada tujuan.
- ⁸⁹³ The Qur'an. Terjemahan oleh M.A.S. Abdel Haleem, Oxford University Press, 2004. Surah Al-Bayyinah, 98:5.
- ⁸⁹⁴ Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Badri membedakan antara kebutuhan biologis dan spiritual, di mana motivasi spiritual menduduki hierarki tertinggi.
- ⁸⁹⁵ Al-Qur'an, Surah Al-Ankabut, 29:69.
- ⁸⁹⁶ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- ⁸⁹⁷ Al-Ghazali, Abu Hamid. (2005). *The Book of Intention, Sincerity and Truthfulness* (*Kitab al-Niyya wa'l-Ikhlas wa'l-Sidq*): Book XXXVII of the Revival of the Religious Sciences (*Ihya' 'Ulum al-Din*). (A. S. al-Sharif, Trans.). Islamic Texts Society.
- ⁸⁹⁸ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.
- ⁸⁹⁹ Al-Qur'an, Surah Adh-Dhariyat, 51:56. "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku."
- ⁹⁰⁰ Al-Bukhari, Muhammad ibn Ismail. *Sahih al-Bukhari. Kitab Bad' al-Wahy* (Book of the Beginning of Revelation), Hadith No. 1.
- ⁹⁰¹ Frankl, V. E. (2006). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press. (Karya asli diterbitkan tahun 1946).

-
- ⁹⁰² Badri, M. (2013). Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician. International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- ⁹⁰³ Nasr, S. H. (1993). An Introduction to Islamic Cosmological Doctrines: Conceptions of Nature and Methods Used for Its Study by the Ikhwan Al-Safa, Al-Biruni, and Ibn Sina. State University of New York Press.
- ⁹⁰⁴ Al-Qur'an, Surah Al-'Ankabut, 29:69.
- ⁹⁰⁵ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:265.
- ⁹⁰⁶ Al-Qur'an, Surah Az-Zalzalah, 99:7-8.
- ⁹⁰⁷ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- ⁹⁰⁸ Pargament, K. I. (2011). *Spiritually Integrated Psychotherapy: Understanding and Addressing the Sacred*. The Guilford Press.
- ⁹⁰⁹ Badri, M. (2013). Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician. International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- ⁹¹⁰ Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*. Kitab Bad' al-Wahy, Hadith no. 1.
- ⁹¹¹ Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Jilid 4, Kitab al-Niyyah wa al-Ikhlas wa al-Sidq. Dar al-Ma'rifah.
- ⁹¹² Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
- ⁹¹³ Al-Qur'an, Surah Az-Zalzalah (99): 7-8.
- ⁹¹⁴ Rothman, A., & Kaptein, A. (2018). Spirituality and Health Psychology: A New Partnership. In *Cambridge Handbook of Psychology, Health and Medicine*. Cambridge University Press. Halaman ini membahas bagaimana kerangka makna spiritual dapat berfungsi sebagai penyangga (buffer) terhadap stres dan keputusan.
- ⁹¹⁵ Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101.
- ⁹¹⁶ Haque, A. & Keshavarzi, H. (2014). Integrating Islamic Traditions in Modern Psychology. In *Psychology of Religion*, pp. 1-28. Emphasizes cognitive restructuring through Islamic beliefs.
- ⁹¹⁷ Frankl, V. E. (1959). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press. Frankl berpendapat bahwa dorongan utama manusia adalah menemukan dan mengejar apa yang mereka anggap bermakna.
- ⁹¹⁸ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Konsep ghaflah sebagai "kelupaan eksistensial" adalah tema sentral dalam pemikiran Al-Attas mengenai krisis epistemologis dalam dunia Muslim.
- ⁹¹⁹ Baddeley, A., Eysenck, M. W., & Anderson, M. C. (2020). *Memory* (3rd ed.). Routledge. Buku ini menjelaskan secara detail model-model memori, termasuk proses perpindahan informasi dari memori sensorik ke memori jangka pendek dan jangka panjang melalui atensi dan pengulangan.
- ⁹²⁰ Schimmel, A. (1975). *Mystical Dimensions of Islam*. University of North Carolina Press. Konsep dhikr sebagai lawan ghaflah adalah pilar fundamental dalam hampir seluruh literatur tasawuf. Schimmel mengulasnya secara mendalam sebagai "mengingat" versus "melupakan" esensi ketuhanan.

-
- ⁹²¹ The Qur'an. (2004). Terjemahan oleh M.A.S. Abdel Haleem. Oxford University Press. (QS. Ar-Ra'd[13]: 28).
- ⁹²² Squire, L. R., & Wixted, J. T. (2011). The cognitive neuroscience of human memory since H.M. *Annual Review of Neuroscience*, 34, 259–288. Jurnal ini memberikan gambaran komprehensif tentang bagaimana memori deklaratif dikonsolidasikan dari hipokampus ke area neokortikal melalui proses pengulangan dan penguatan.
- ⁹²³ Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13(1), 25–42. Karya klasik ini menguraikan tiga jaringan atensi utama (orienting, alerting, executive control) yang semuanya dilatih secara intensif selama praktik meditasi atau dzikir.
- ⁹²⁴ Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. Flavell adalah tokoh yang mempopulerkan istilah "metakognisi" dalam psikologi.
- ⁹²⁵ Brewer, J. A., Worhunsky, P. D., Gray, J. R., Tang, Y. Y., Weber, J., & Kober, H. (2011). Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(50), 20254–20259. Studi ini menunjukkan secara empiris bagaimana meditasi (sebuah praktik yang analog dengan dzikir dalam hal fokus atensi) mengurangi aktivitas di DMN.
- ⁹²⁶ Sahih al-Bukhari, Kitab al-Iman, Hadith no. 50. Hadis Jibril yang mendefinisikan Iman, Islam, dan Ihsan. Ihsan (an ta'budallaha ka-annaka tarahu, fa-in lam takun tarahu fa-innahu yaraka) adalah deskripsi presisi tentang kesadaran metakognitif dalam ibadah.
- ⁹²⁷ Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. Ini adalah artikel seminal yang sering dikutip untuk definisi dan pengenalan konsep metakognisi dalam psikologi modern.
- ⁹²⁸ Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. Ini adalah artikel seminal yang sering dikutip untuk definisi dan pengenalan konsep metakognisi dalam psikologi modern.
- ⁹²⁹ Chittick, W. C. (2007). *Science of the Cosmos, Science of the Soul: The Pertinence of Islamic Cosmology in the Modern World*. Oneworld Publications. Buku ini membahas konsep-konsep spiritual dalam Islam, termasuk pentingnya kehadiran hati (hudur al-qalb) sebagai lawan dari ibadah mekanis.
- ⁹³⁰ Hadis riwayat Imam Muslim. Ditemukan dalam Sahih Muslim, Kitab al-Iman, Bab Bayan al-Iman wa al-Islam wa al-Ihsan. Hadis ini dikenal sebagai "Hadis Jibril" dan merupakan salah satu pilar ajaran Islam.
- ⁹³¹ Raichle, M. E. (2015). The brain's default mode network. *Annual Review of Neuroscience*, 38, 433–447. Artikel ulasan komprehensif oleh salah satu penemu DMN.
- ⁹³² Whitfield-Gabrieli, S., & Ford, J. M. (2012). Default mode network activity and connectivity in psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 49–76. Jurnal ini secara spesifik menghubungkan disfungsi DMN dengan berbagai gangguan psikologis.
- ⁹³³ Fox, M. D., et al. (2005). The human brain is intrinsically organized into dynamic, anticorrelated functional networks. *Proceedings of the National Academy of*

-
- Sciences, 102(27), 9673–9678. Penelitian fundamental yang menunjukkan hubungan antagonistik antara DMN dan TPN.
- ⁹³⁴ The Qur'an. (2004). (M.A.S. Abdel Haleem, Trans.). Oxford University Press. QS. Ar-Ra'd [13]: 28. Terjemahan ini dipilih karena reputasi akademisnya.
- ⁹³⁵ Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. James Gross adalah peneliti terkemuka dalam bidang regulasi emosi, dan karyanya sering menyoroti dampak negatif dari supresi.
- ⁹³⁶ Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242–249. Artikel ini memberikan tinjauan tentang basis neural dari strategi regulasi emosi, termasuk reappraisal.
- ⁹³⁷ Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Buku ini menunjukkan bagaimana para pemikir Muslim klasik telah lama memahami pentingnya mengelola kognisi (khawatir) untuk kesehatan jiwa, sebuah prinsip yang diejawantahkan dalam praktik dzikir.
- ⁹³⁸ McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. McAdams adalah tokoh kunci dalam teori identitas naratif, yang menjelaskan bagaimana manusia membangun koherensi diri melalui narasi. Dzikr dapat dilihat sebagai intervensi yang mengubah narasi fundamental tersebut.
- ⁹³⁹ Chittick, W. C. (1994). *Imaginal Worlds: Ibn al-'Arabi and the Problem of Religious Diversity*. State University of New York Press. Chittick, seorang pakar pemikiran Ibn 'Arabi, menjelaskan konsep fana' dan baqa' bukan sebagai kehilangan eksistensi, melainkan sebagai transformasi persepsi di mana seseorang menyadari bahwa eksistensinya hanyalah cerminan dari Eksistensi Hakiki Tuhan.
- ⁹⁴⁰ Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press, 1989. Chittick seringkali membahas konsep ghaflah sebagai kebalikan dari dzikir dalam kerangka metafisika Ibn 'Arabi.
- ⁹⁴¹ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press, 1989. Nasr berargumen bahwa modernitas, dengan desakralisasi pengetahuan, telah memperkuat ego dan menjauhkan manusia dari kesadaran akan Yang Sakral.
- ⁹⁴² Brewer, J. A., et al. "Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity." *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 108, no. 50, 2011, pp. 20254–20259. Penelitian ini menunjukkan secara empiris bagaimana praktik meditasi (yang memiliki mekanisme atensi serupa dengan dzikir) mempengaruhi DMN.
- ⁹⁴³ Davidson, Richard J., and Antoine Lutz. "Buddha's Brain: Neuroplasticity and Meditation." *IEEE Signal Processing Magazine*, vol. 25, no. 1, 2008, pp. 176–174. Artikel ini mengulas bukti-bukti kuat mengenai bagaimana pelatihan mental dapat mengubah struktur dan fungsi otak.
- ⁹⁴⁴ McAdams, Dan P. *The Stories We Live By: Personal Myths and the Making of the Self*. The Guilford Press, 1993. Buku ini merupakan karya fundamental dalam teori identitas naratif.
- ⁹⁴⁵ Bakar, Osman. *Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science*. Islamic Texts Society, 1998. Konsep reinterpretasi fenomena alam dan

kehidupan sebagai tajalliyat atau tanda-tanda (ayat) Tuhan adalah tema sentral dalam epistemologi Islam yang dibahas oleh Bakar.

- ⁹⁴⁶ Schimmel, Annemarie. *Mystical Dimensions of Islam*. University of North Carolina Press, 1975. Schimmel memberikan penjelasan yang komprehensif mengenai konsep fana' dan baqa' dalam sejarah pemikiran sufi, mengutip berbagai sumber dari para master sufi klasik.
- ⁹⁴⁷ Hadis Qudsi, diriwayatkan oleh Imam al-Bukhari dalam Sahih al-Bukhari, Kitab ar-Riqaq, Bab at-Tawadhu'. Hadis ini adalah salah satu landasan tekstual utama bagi doktrin kesatuan dalam pengalaman mistik Islam.
- ⁹⁴⁸ Lings, Martin. *What is Sufism?*. The Islamic Texts Society, 1993. Lings menjelaskan bahwa tujuan akhir dari jalan sufi adalah merealisasikan potensi kehambaan yang sempurna, di mana individu menjadi instrumen murni bagi Kehendak Ilahi.
- ⁹⁴⁹ Al-Qurtubi, Abu 'Abdillah Muhammad ibn Ahmad. (2006). *Tafsir al-Qurtubi (Al-Jami' li Ahkam al-Qur'an)*. Dar al-Kutub al-Ilmiyyah. Dalam penjelasannya mengenai ayat-ayat tentang tadabbur, Al-Qurtubi menekankan aspek perenungan terhadap akibat dan tujuan akhir di balik firman Allah.
- ⁹⁵⁰ Taufiq, P., & Pasi, H. (2019). The Role of Tadabbur Al-Qur'an in Developing Higher-Order Thinking Skills for Muslim Students. *Journal of Islamic Education*, 7(2), 115-130. Artikel ini membahas bagaimana metode tadabbur dapat diimplementasikan dalam kurikulum pendidikan untuk melatih kemampuan analisis, evaluasi, dan pemecahan masalah.
- ⁹⁵¹ Konsep ini merupakan elaborasi dari pemikiran para ulama klasik seperti Imam Al-Ghazali dalam Ihya' 'Ulum al-Din, yang membedakan antara pengetahuan hafalan dan pengetahuan yang menggerakkan hati ('ilm al-mukashafah). Lihat: Al-Ghazali, Abu Hamid. *The Remembrance of Death and the Afterlife (Kitāb Dhikr al-Mawt wa-mā Ba'dahu)*. Diterjemahkan oleh T.J. Winter. Cambridge: Islamic Texts Society, 1989.
- ⁹⁵² Izutsu, Toshihiko. *God and Man in the Koran: Semantics of the Koranic Weltanschauung*. Tokyo: Keio Institute of Cultural and Linguistic Studies, 1964. Izutsu menganalisis bagaimana kata-kata kunci dalam Al-Qur'an, termasuk derivasi kata, membentuk sebuah visi dunia yang koheren. Konsep tadabbur sebagai melihat "akibat" atau "akhir" suatu perkara sejalan dengan analisis semantiknya.
- ⁹⁵³ Baddeley, Alan D. "The episodic buffer: a new component of working memory?" *Trends in Cognitive Sciences* 4, no. 11 (2000): 417–423. Fungsi eksekutif, yang berpusat di korteks prefrontal, mengelola proses kognitif kompleks seperti perencanaan, pemecahan masalah, dan integrasi informasi dari berbagai sumber, yang semuanya merupakan inti dari aktivitas tadabbur.
- ⁹⁵⁴ Anderson, Lorin W., & Krathwohl, David R. (eds.). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001. Taksonomi ini membedakan antara jenis pengetahuan (faktual, konseptual, prosedural, metakognitif) dan menunjukkan bagaimana pembelajaran yang lebih tinggi melibatkan transformasi dari satu jenis ke jenis lainnya.
- ⁹⁵⁵ Gadamer, Hans-Georg. *Truth and Method*. Diterjemahkan oleh Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall, 2nd rev. ed. London: Continuum, 2004. Konsep "fusion of horizons" menjelaskan bagaimana pemahaman terjadi melalui dialog antara dunia teks dan dunia pembaca, sebuah deskripsi yang sangat cocok untuk proses tadabbur.

-
- ⁹⁵⁶ Piaget, Jean. *The Construction of Reality in the Child*. Diterjemahkan oleh Margaret Cook. New York: Basic Books, 1954. Meskipun dalam konteks perkembangan anak, teori skema Piaget, yang melibatkan asimilasi dan akomodasi, memberikan kerangka kerja yang berguna untuk memahami bagaimana tadabbur dapat memodifikasi struktur mental yang ada.
- ⁹⁵⁷ Mezirow, Jack. "Transformative Learning: Theory to Practice." *New Directions for Adult and Continuing Education* 1997, no. 74 (1997): 5–12. Teori Mezirow memberikan bahasa dan kerangka sekuler modern untuk memahami proses perubahan mendalam pada perspektif individu, yang sangat relevan dengan tujuan spiritual dari tadabbur.
- ⁹⁵⁸ Hadis riwayat Muslim. Diriwayatkan dari Sa'd ibn Hisyam ibn 'Amir ketika bertanya kepada 'Aisyah r.a. tentang akhlak Rasulullah ﷺ, ia menjawab: "Kāna khuluquhu al-Qur'ān" (Akhlaknya adalah Al-Qur'an). Sahih Muslim, Kitab Shalat al-Musafirin wa Qashriha, Bab Jami' Shalat al-Lail wa man Nama 'anhu aw Maridha. Hadis ini merupakan bukti puncak dari internalisasi dan manifestasi nilai-nilai Al-Qur'an melalui proses yang kini kita sebut tadabbur.
- ⁹⁵⁹ Hadis riwayat Al-Bukhari (No. 5033) dan Muslim (No. 789) dari Abu Musa Al-Asy'ari. Teks hadisnya berbunyi: "Peliharalah Al-Qur'an ini. Demi Dzat yang jiwa Muhammad berada di tangan-Nya, sungguh ia lebih mudah lepas daripada unta dari ikatannya."
- ⁹⁶⁰ Doidge, Norman. (2007). *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. Penguin Books. Buku ini mempopulerkan konsep neuroplastisitas dan memberikan banyak contoh bagaimana pikiran dan aktivitas mental yang berulang dapat secara fisik mengubah struktur dan fungsi otak.
- ⁹⁶¹ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Buku ini secara mendalam menguraikan konsep ta'dib sebagai esensi pendidikan Islam yang melampaui tarbiyah dan ta'lim, yang berfokus pada penanaman adab dan kebijaksanaan.
- ⁹⁶² Al-Qur'an, Surah Sad (38): 29.
- ⁹⁶³ Saeed, Abdullah. (2006). *Interpreting the Qur'an: Towards a Contemporary Approach*. Routledge. Saeed membahas pentingnya pendekatan kontekstual dan tematik dalam memahami Al-Qur'an, yang sejalan dengan gagasan bahwa makna dapat terus digali melalui refleksi berulang.
- ⁹⁶⁴ Hadis riwayat Imam Al-Bukhari dalam Sahih al-Bukhari, Kitab Fadha'il al-Qur'an, Bab Istidzkar al-Qur'an wa Ta'ahudihi (No. 5033). Hadis ini berbunyi, "Sesungguhnya perumpamaan penghafal Al-Qur'an itu adalah seperti pemilik unta yang terikat. Jika ia menjaganya, ia akan tetap bersamanya, dan jika ia melepaskannya, ia akan pergi."
- ⁹⁶⁵ Doidge, Norman. (2007). *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. Penguin Books. Buku ini mempopulerkan konsep neuroplastisitas dan memberikan banyak contoh bagaimana pikiran dan latihan dapat secara fisik mengubah struktur dan fungsi otak.
- ⁹⁶⁶ Kandel, Eric R. (2007). *In Search of Memory: The Emergence of a New Science of Mind*. W. W. Norton & Company. Eric Kandel, seorang peraih Nobel, menjelaskan dasar-dasar molekuler dari memori, termasuk peran LTP dalam penguatan koneksi sinaptik melalui pengulangan.

-
- ⁹⁶⁷ Immordino-Yang, Mary Helen. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. W. W. Norton & Company. Penelitian Immordino-Yang menunjukkan bagaimana emosi dan kognisi sosial (aspek sentral dalam tadabbur) secara intrinsik terkait dalam proses belajar dan pembentukan memori yang bermakna.
- ⁹⁶⁸ Kahneman, Daniel. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux. Meskipun bukan tentang studi Islam, konsep Kahneman mengenai "Sistem 1" (pemikiran cepat, intuitif, heuristik) dan "Sistem 2" (pemikiran lambat, analitis) memberikan kerangka yang sangat baik untuk memahami bagaimana nilai-nilai yang diinternalisasi secara mendalam dapat menjadi bagian dari respons intuitif (Sistem 1) seseorang.
- ⁹⁶⁹ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Buku ini secara mendasar membahas kritik terhadap psikologi Barat dan meletakkan fondasi bagi pengembangan psikologi yang berakar pada tradisi Islam, di mana akhlak adalah hasil dari kondisi spiritual dan psikologis internal.
- ⁹⁷⁰ LeDoux, J. (2012). Rethinking the Emotional Brain. *Neuron*, 73(4), 653–676. LeDoux mengkritik pandangan monolitik tentang "sistem emosi" dan menyoroti interaksi kompleks antara sirkuit kognitif dan afektif, meskipun dalam kerangka neurobiologis murni.
- ⁹⁷¹ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Badri adalah salah satu pelopor yang mengkritik adopsi tanpa filter dari psikologi Barat dan menyerukan pengembangan psikologi yang berakar pada warisan Islam.
- ⁹⁷² Skinner, R. (2010). An Islamic Approach to Psychology and Mental Health. *Mental Health, Religion & Culture*, 13(6), 547–551. Skinner menekankan bahwa dalam Islam, kesehatan mental dan karakter yang baik adalah dua sisi dari mata uang yang sama.
- ⁹⁷³ Nasr, S. H. (1993). *An Introduction to Islamic Cosmological Doctrines*. State University of New York Press. Nasr membedakan antara ratio (akal rasional) dan intellectus ('aql sebagai fakultas intuitif untuk menangkap kebenaran ilahiah).
- ⁹⁷⁴ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 44. Ayat ini dan banyak ayat serupa lainnya menghubungkan ketiadaan pemahaman ('aql) dengan perilaku yang tidak pantas atau tidak konsisten.
- ⁹⁷⁵ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Jilid 1). Dar Ibn Hazm. Dalam bab Kitab al-'Ilm, Al-Ghazali secara ekstensif membahas hubungan antara akal dan syariat.
- ⁹⁷⁶ Haque, A. (2004). Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists. *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377.
- ⁹⁷⁷ Riwayat al-Bukhari (No. 52) dan Muslim (No. 1599).
- ⁹⁷⁸ Al-Qur'an, Surah Ash-Shu'ara' (26): 88-89. Ayat ini mendefinisikan keselamatan di akhirat sebagai milik mereka yang datang kepada Allah dengan "qalbin salim" (hati yang bersih/sehat).
- ⁹⁷⁹ Riwayat al-Bukhari (No. 1) dan Muslim (No. 1907). Hadis ini ditempatkan di awal banyak kitab hadis untuk menekankan pentingnya niat.
- ⁹⁸⁰ Rothman, A. & Coyle, T. (2018). Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul. *Journal of Muslim Mental Health*, 12(1). Artikel ini menyajikan model jiwa yang terstruktur berdasarkan konsep qalb, ruh, nafs, dan 'aql.

-
- ⁹⁸¹ Ibn Qayyim al-Jawziyya. (2002). *Al-Fawa'id: A Collection of Wise Sayings*. Dar El-Fikr. Ibn Qayyim sering menggunakan metafora untuk menjelaskan hubungan antara aspek batiniah (niat, ikhlas) dan lahiriah (amal).
- ⁹⁸² Keskin, R. (2014). Muslim Psychologists' Contribution to the Psychology of Religion: A Case of Tawakkul (Trust in God). *Journal of Religious and Health*, 53, 161-173.
- ⁹⁸³ Al-Qur'an, Surah Yusuf (12): 53. Nabi Yusuf a.s. dikutip mengatakan bahwa "sesungguhnya nafsu itu selalu menyuruh kepada kejahatan (al-nafs la-ammaratun bi al-su')."
- ⁹⁸⁴ Capps, D. (2007). The Soul in the Study of Religion-and-Psychology. In J. Belzen (Ed.), *Changing the Scientific Study of Religion: Beyond J.Z. Smith?*. Springer. Meskipun bukan dari perspektif Islam, buku ini membahas pentingnya konsep 'jiwa' dalam studi psikologi agama, yang relevan dengan diskusi nafs.
- ⁹⁸⁵ Umaruddin, M. (1991). *The Ethical Philosophy of Al-Ghazzali*. Adam Publishers & Distributors. Buku ini secara komprehensif memaparkan pandangan Al-Ghazali tentang bagaimana penyakit-penyakit hati (qalb) menjadi akar dari akhlak yang tercela.
- ⁹⁸⁶ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191. Ayat ini secara eksplisit mendorong kaum berakal (ulul albab) untuk merenungkan penciptaan langit dan bumi sebagai sarana untuk mengingat Allah dan mengakui kebesaran-Nya, sebuah contoh nyata bagaimana nilai Qur'ani mengarahkan proses kognitif.
- ⁹⁸⁷ Hadis riwayat Al-Bukhari dan Muslim. Hadis tentang niat ini (Innamal a'malu binniyat) merupakan salah satu hadis fundamental dalam Islam yang menegaskan bahwa orientasi batiniah (motivasi) adalah penentu kualitas spiritual dari sebuah tindakan.
- ⁹⁸⁸ Badri, M. (2013). Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician. *International Institute of Islamic Thought (IIIT)*.
- ⁹⁸⁹ Al-Qur'an, Yunus[10]: 6.
- ⁹⁹⁰ Al-Qur'an, Ali 'Imran[3]: 191.
- ⁹⁹¹ Haque, A. (2004). Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists. *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357-377.
- ⁹⁹² Al-Qur'an, Az-Zumar[39]: 53. Kalimat yang berbunyi, "...janganlah kamu berputus asa dari rahmat Allah. Sesungguhnya Allah mengampuni dosa-dosa semuanya."
- ⁹⁹³ Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (Revival of the Religious Sciences)*. Jilid 4. Dar al-Ma'rifah. Dalam bab "Kitab al-Khauf wa al-Raja'", Al-Ghazali membahas secara ekstensif pentingnya keseimbangan antara kedua keadaan spiritual ini.
- ⁹⁹⁴ Riwayat al-Bukhari, Sahih al-Bukhari, Kitab Bad'i al-Wahy, Hadis no. 1; dan Riwayat Muslim, Sahih Muslim, Kitab al-Imarah, Hadis no. 1907.
- ⁹⁹⁵ Ibn Qayyim al-Jawziyya. (1996). *Madarij al-Salikin Bayna Manazil Iyyaka Na'budu wa Iyyaka Nasta'in*. Dar al-Kitab al-Arabi. Ibn Qayyim mengupas secara mendalam tingkatan-tingkatan spiritual yang berpusat pada pemurnian niat dan tindakan.
- ⁹⁹⁶ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731-1744. Artikel ini mengusulkan model jiwa berdasarkan tradisi Islam yang dapat menjadi dasar bagi praktik psikoterapi Islam.
- ⁹⁹⁷ Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. *International Institute of Islamic Thought and*

Civilization (ISTAC). Karya ini merupakan rujukan penting dalam filsafat pendidikan Islam yang menekankan pentingnya adab dan penanaman worldview tauhid sebagai inti dari proses pendidikan.

- ⁹⁹⁸ Haque, A. (2004). "Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists." *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377. Artikel jurnal ini mengulas kontribusi historis cendekiawan Muslim dan tantangan untuk mengintegrasikan psikologi dengan kerangka Islam untuk mencapai tujuan-tujuan spiritual seperti tazkiyatun nafs.
- ⁹⁹⁹ Seyyed Hossein Nasr, *The Need for a Sacred Science* (Albany: State University of New York Press, 1993), 57-59. Nasr berargumen bahwa sains modern, dengan menolak dimensi metafisik dari realitas, telah menghilangkan kesakralan alam dan manusia, yang berujung pada krisis ekologis dan spiritual.
- ¹⁰⁰⁰ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum (30):30. Ayat ini mengindikasikan konsep fitrah sebagai disposisi alami manusia untuk beriman kepada Tuhan Yang Esa, yang menjadi dasar bagi pendidikan Islam.
- ¹⁰⁰¹ Zaki Badawi, *The Reformers of Egypt: A Critique of Al-Afghani, Abduh and Rida* (London: Croom Helm, 1978), 22. Meskipun membahas tokoh pembaru, Badawi sering kali menguraikan pandangan Islam klasik tentang sifat multifaset manusia yang harus dididik secara holistik.
- ¹⁰⁰² Abu Hamid Al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*, Vol. 3, (Beirut: Dar al-Ma'rifah, t.t.), membahas secara ekstensif tentang 'keajaiban hati' ('aja'ib al-qalb) dan pentingnya penyucian jiwa (tazkiyat al-nafs) sebagai inti dari pengetahuan yang bermanfaat.
- ¹⁰⁰³ Ismail Raji al-Faruqi, *Tawhid: Its Implications for Thought and Life* (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), 17-23. Al-Faruqi secara sistematis menguraikan tauhid sebagai prinsip pemersatu yang mengintegrasikan semua ranah kehidupan dan pengetahuan.
- ¹⁰⁰⁴ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3):190-191. Ayat-ayat ini mendorong kaum berakal (ulul albab) untuk merenungkan penciptaan langit dan bumi sebagai tanda-tanda kebesaran Allah.
- ¹⁰⁰⁵ Wan Mohd Nor Wan Daud, *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), 281-285. Buku ini menjelaskan bagaimana worldview tauhid menjadi kerangka bagi seluruh kurikulum dalam gagasan Al-Attas.
- ¹⁰⁰⁶ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), 41. Al-Attas mendefinisikan ta'dib sebagai konsep pendidikan yang paling tepat dan komprehensif dalam Islam.
- ¹⁰⁰⁷ Fazlur Rahman, *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition* (Chicago: University of Chicago Press, 1982), 133-135. Rahman mengkritik metode hafalan dan menyerukan revitalisasi tradisi intelektual Islam yang dinamis dan kritis.
- ¹⁰⁰⁸ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33):21, yang menyebut Nabi Muhammad SAW sebagai uswatun hasanah (teladan yang baik). Peran ini diwarisi oleh para pendidik sejati.

-
- ¹⁰⁰⁹ Hadis riwayat Abu Daud dan At-Tirmidzi. Nabi Muhammad SAW bersabda, "...Sesungguhnya para ulama adalah pewaris para nabi..." ("...wa innal 'ulamā'a warathatul anbiyā'...").
- ¹⁰¹⁰ Al-Qur'an, Surah Adz-Dzariyat (51):56. "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku."
- ¹⁰¹¹ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2):30. "Ingatlah ketika Tuhanmu berfirman kepada para Malaikat: 'Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi'..."
- ¹⁰¹² Badri, M. (2013). Abu Zayd al-Balkhi's Sustainance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Buku ini menganalisis karya klasik psikologi Islam yang telah membedakan secara jelas antara gangguan fisik dan psikologis serta menguraikan struktur batin manusia.
- ¹⁰¹³ Haque, A. (2004). "Psychology from an Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists". *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377. Artikel ini menyoroti bagaimana ulama Muslim awal seperti Al-Ghazali menekankan pentingnya penyucian hati sebagai prasyarat untuk memperoleh ilmu yang bermanfaat.
- ¹⁰¹⁴ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191. Ayat ini secara eksplisit menggambarkan ciri khas ulul albab sebagai orang yang memadukan zikir (mengingat Allah) dengan pikir (merenungkan ciptaan-Nya).
- ¹⁰¹⁵ Badri, M. (2013). Abu Zayd al-Balkhi's Sustainance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Psikologi Qur'ani pada dasarnya mengkaji kondisi jiwa (soul) dalam kerangka petunjuk ilahi.
- ¹⁰¹⁶ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (Revival of the Religious Sciences)*. Jilid 3. Beirut: Dar al-Ma'rifah. Al-Ghazali secara ekstensif membahas dinamika antara qalb, nafs, 'aql, dan ruh sebagai komponen psikis manusia.
- ¹⁰¹⁷ Haque, A. (2004). "Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists". *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377. Artikel ini membahas bagaimana penyakit hati seperti kibr dan hasad menjadi fokus dalam psikoterapi Islam klasik.
- ¹⁰¹⁸ Al-Qur'an, Surah Asy-Syams (91): 9-10. "sesungguhnya beruntunglah orang yang mensucikan jiwa itu, dan sesungguhnya merugilah orang yang mengotorinya."
- ¹⁰¹⁹ Al-Qur'an, lihat Surah Yusuf (12): 53 untuk nafs al-ammārah; Surah Al-Qiyamah (75): 2 untuk nafs al-lawwāmah; dan Surah Al-Fajr (89): 27-28 untuk nafs al-muṭma'innah. Konseptualisasi tingkatan ini banyak dielaborasi oleh para sufi dan mufasir.
- ¹⁰²⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Hajj (22): 46. "karena sesungguhnya bukanlah mata itu yang buta, tetapi yang buta, ialah hati yang di dalam dada."
- ¹⁰²¹ Afsaruddin, A. (2013). "The Hermeneutics of Intertextuality: The Qur'an and the Sunna". dalam *The Oxford Handbook of the Qur'an*. Oxford University Press. Bab ini membahas bagaimana tadabbur menjadi kunci hermeneutis dalam memahami teks suci dan alam semesta.
- ¹⁰²² Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas berargumen bahwa proses Islamisasi ilmu pengetahuan bertujuan untuk mengembalikan ilmu pada kerangka tauhid dan menolak epistemologi sekuler yang netral-nilai.

-
- ¹⁰²³ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191. Ayat ini adalah deskripsi definitif mengenai karakteristik ulul albab.
- ¹⁰²⁴ Diriwayatkan dari Ibnu Mas'ud, Rasulullah SAW bersabda: "Tidak ada (rasa) iri (yang dibenarkan) kecuali dalam dua hal: (terhadap) seseorang yang Allah berikan harta lalu ia menafkahkanya di jalan kebenaran, dan (terhadap) seseorang yang Allah berikan hikmah (kebijaksanaan) lalu ia memutuskan perkara dengannya dan mengajarkannya." (HR. Bukhari). Ini menunjukkan hikmah sebagai anugerah tertinggi setelah harta yang bermanfaat. Lihat juga Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 269.
- ¹⁰²⁵ Mohamed, Y. (1998). *The Fitrah: The Islamic Concept of Human Nature*. Ta-Ha Publishers Ltd. Konsep fitrah menegaskan bahwa manusia memiliki kecenderungan bawaan menuju kebaikan, dan nilai-nilai seperti sabar dan syukur adalah sarana untuk menjaga fitrah tersebut tetap murni.
- ¹⁰²⁶ Al-Qur'an, Surah Al-Ghashiyah (88): 17-20. Rangkaian ayat "Maka tidakkah mereka memperhatikan unta bagaimana ia diciptakan? Dan langit, bagaimana ia ditinggikan? Dan gunung-gunung bagaimana ia ditegakkan? Dan bumi bagaimana ia dihamparkan?" adalah contoh seruan langsung untuk melakukan observasi dan refleksi ilmiah.
- ¹⁰²⁷ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Terj. Fazl-ul-Karim. New Delhi: Islamic Book Service, 2004. Al-Ghazali secara ekstensif membedah anatomi spiritual manusia, menempatkan qalb sebagai "raja" yang mengendalikan seluruh "prajurit" dalam diri manusia.
- ¹⁰²⁸ Badri, Malik. *The Dilemma of Muslim Psychologists*. London: MWH London Publishers, 1979. Badri adalah salah satu pelopor yang mengkritik adopsi buta terhadap psikologi Barat dan menyerukan pengembangan psikologi yang berakar pada tradisi Islam, di mana nilai-nilai spiritual dilihat sebagai komponen inti dari kesehatan mental.
- ¹⁰²⁹ Duckworth, Angela L., et al. "Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals." *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 92, no. 6, 2007, pp. 1087–1101. Meskipun ini adalah konsep sekuler, terdapat paralel konseptual yang kuat antara grit dengan konsepsi Islam tentang sabr sebagai ketekunan aktif.
- ¹⁰³⁰ Emmons, Robert A., and Michael E. McCullough. "Counting Blessings Versus Burdens: An Experimental Investigation of Gratitude and Subjective Well-Being in Daily Life." *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 84, no. 2, 2003, pp. 377–389. Penelitian ini menunjukkan dampak positif praktik syukur terhadap indikator kebahagiaan.
- ¹⁰³¹ Rothman, Abdallah, and Adrian Coyle. "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul." *Journal of Religion and Health*, vol. 57, no. 5, 2018, pp. 1731–1744. Artikel ini membahas bagaimana konsep-konsep seperti tawakkul berfungsi sebagai sumber kekuatan psikoterapi dalam konteks Islam.
- ¹⁰³² Al-Qur'an, misalnya dalam Surah Al-Ghashiyah: 17-20 ("Maka apakah mereka tidak memperhatikan unta bagaimana dia diciptakan, Dan langit, bagaimana ia ditinggikan? Dan gunung-gunung bagaimana ia ditegakkan? Dan bumi bagaimana ia dihamparkan?"), yang secara langsung memerintahkan observasi empiris dan refleksi.

-
- ¹⁰³³ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993. Al-Attas berargumen bahwa ilmu dalam Islam tidak pernah bebas nilai; ia terikat oleh etika (adab) dan tanggung jawab kepada Tuhan, termasuk nilai amanah.
- ¹⁰³⁴ The International Institute of Islamic Thought (IIIT). "The Islamization of Knowledge: Yesterday and Today." IIIT Publication, 2012. Website: iiit.org. Konsep 'adl (keadilan) sering dibahas dalam literatur Islamisasi Ilmu Pengetahuan sebagai prasyarat metodologis untuk menghindari ekstremisme dan bias dalam analisis.
- ¹⁰³⁵ Hadis Riwayat Muslim. "Barangsiapa menempuh suatu jalan untuk menuntut ilmu, maka Allah akan memudahkan baginya jalan menuju surga." Hadis ini secara implisit menghubungkan aktivitas intelektual (menuntut ilmu) dengan hasil spiritual tertinggi (surga), menunjukkan tidak adanya pemisahan antara keduanya.
- ¹⁰³⁶ Bakar, Osman. *Classification of Knowledge in Islam*. Cambridge: Islamic Texts Society, 1998. Bakar menyoroti bagaimana peradaban Islam klasik mencapai puncak keemasannya justru karena keberhasilannya dalam mensintesis ilmu-ilmu rasional ('aqliyyah) dengan ilmu-ilmu agama (naqliyyah) dalam satu kerangka epistemologis yang koheren.
- ¹⁰³⁷ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Buku ini secara fundamental mengkritik proses sekularisasi pengetahuan yang memisahkan wahyu dari akal, dan berargumen bahwa hal ini adalah akar krisis dalam peradaban Muslim dan Barat.
- ¹⁰³⁸ Gutek, G. L. (2011). *Historical and Philosophical Foundations of Education: A Biographical Introduction*. Pearson. Memberikan gambaran bagaimana filsafat Cartesian berkontribusi pada pemisahan antara pikiran dan tubuh yang berdampak besar pada teori pendidikan Barat.
- ¹⁰³⁹ Istilah Ulul Albab (الْأَلْبَابُ أُولُو) secara harfiah berarti "pemilik inti" atau "pemilik sari pati". Kata albab adalah bentuk jamak dari lubb, yang berarti bagian terdalam, termurni, atau esensi dari sesuatu. Dalam konteks ini, ia merujuk pada fakultas intelektual yang paling murni dan dalam, yang tidak terkontaminasi oleh hawa nafsu atau prasangka. Lihat Lane, E. W. (1863). *An Arabic-English Lexicon*.
- ¹⁰⁴⁰ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191.
- ¹⁰⁴¹ Rahman, F. (1982). *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. University of Chicago Press. Rahman berpendapat bahwa Al-Qur'an mendorong studi empiris terhadap alam sebagai cara untuk menemukan tanda-tanda Tuhan, sebuah etos yang menurutnya hilang dalam tradisi Islam pasca-klasik.
- ¹⁰⁴² Al-Ghazali, dalam magnum opusnya *Ihya' 'Ulum al-Din* (Menghidupkan Kembali Ilmu-ilmu Agama), berulang kali menekankan bahwa pengetahuan sejati ('ilm) hanya dapat diperoleh dengan hati yang bersih (qalb salim), dan bahwa arogansi intelektual adalah penghalang utama bagi pencerahan.
- ¹⁰⁴³ Nasr, S. H. (1993). *The Need for a Sacred Science*. SUNY Press. Nasr mengkritik sains modern yang, menurutnya, telah tereduksi menjadi studi kuantitatif tentang realitas yang mengabaikan kualitas, makna, dan tujuan, sehingga menciptakan teknologi yang seringkali tidak manusiawi.
- ¹⁰⁴⁴ Ramadan, T. (2004). *Western Muslims and the Future of Islam*. Oxford University Press. Ramadan menyerukan "intelektual reformasi" di kalangan Muslim untuk

secara kritis terlibat dengan modernitas, bergerak melampaui apologi atau isolasi diri, dan memberikan kontribusi substantif bagi masyarakat.

- ¹⁰⁴⁵ Hadis yang diriwayatkan oleh Al-Bukhari dan Muslim dari Nu'man bin Basyir, Nabi Muhammad SAW bersabda: "Ketahuilah, sesungguhnya di dalam tubuh terdapat segumpal daging. Jika ia baik, maka baiklah seluruh tubuh. Dan jika ia rusak, maka rusaklah seluruh tubuh. Ketahuilah, ia adalah hati (al-qalb)". Hadis ini menggarisbawahi sentralitas kondisi spiritual (hati) sebagai penentu integritas seluruh tindakan seseorang, termasuk aktivitas intelektualnya.
- ¹⁰⁴⁶ Wan Daud, W. M. N. (2010). *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization*. ISTAC. Buku ini mengelaborasi konsep "Islamisasi pengetahuan" yang bertujuan untuk mengembalikan koherensi antara ilmu-ilmu wahyu dan ilmu-ilmu yang diperoleh melalui akal dan panca indera, dengan menyatukannya dalam pandangan dunia Islam.
- ¹⁰⁴⁷ Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas berpendapat bahwa konsep pendidikan yang paling tepat dalam Islam adalah ta'dib (penanaman adab), bukan sekadar ta'lim (pengajaran) atau tarbiyah (pengasuhan).
- ¹⁰⁴⁸ Al-Qur'an, Surah Adh-Dhariyat (51): 56. "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku." Ayat ini menjadi landasan teleologis (tujuan akhir) bagi seluruh aktivitas manusia, termasuk pendidikan.
- ¹⁰⁴⁹ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum (30): 30. Ayat ini menegaskan tentang fitrah manusia yang diciptakan dalam kecenderungan lurus kepada agama tauhid.
- ¹⁰⁵⁰ Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Buku ini adalah salah satu contoh penggalian khazanah psikologi Islam klasik yang relevan untuk zaman modern.
- ¹⁰⁵¹ Sa'id Ismail 'Ali, dikutip dalam Abd al-Fattah Jalal (1998). *Min al-Usul al-Tarbawiyah fi al-Islam*. Dar al-Fikr al-'Arabi. Konsep tarbiyah sebagai pertumbuhan yang bertahap dan menyeluruh dibahas secara mendalam.
- ¹⁰⁵² Al-Attas, S. M. N. (1993). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas berpendapat bahwa krisis dalam dunia Muslim berakar pada "hilangnya adab" (loss of adab).
- ¹⁰⁵³ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 34. Kisah keengganan Iblis untuk bersujud kepada Adam diinterpretasikan sebagai akibat dari kesombongan yang lahir dari perasaan superioritas berbasis pengetahuan tentang asal-usul penciptaannya.
- ¹⁰⁵⁴ Al-Qur'an, Surah Yusuf (12): 111. Juga ayat 3 dari surah yang sama menyebut Al-Qur'an sebagai "kisah yang paling baik" (ahsan al-qasas).
- ¹⁰⁵⁵ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191. Ayat-ayat ini secara eksplisit mendorong refleksi terhadap ciptaan sebagai jalan untuk mengingat Allah.
- ¹⁰⁵⁶ Ramadan, T. (2009). *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation*. Oxford University Press. Ramadan membahas tentang bagaimana prinsip etika Islam dapat diterapkan untuk mengatasi masalah kontemporer.

-
- ¹⁰⁵⁷ Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart & Winston. Jackson adalah tokoh yang mempopulerkan istilah "hidden curriculum" untuk merujuk pada pelajaran tak tertulis yang dipelajari siswa di sekolah.
- ¹⁰⁵⁸ Al-Qur'an, Surah Al-Hujurat (49): 10, yang menyatakan bahwa "Orang-orang beriman itu sesungguhnya bersaudara". Juga Surah Al-Asr (103): 1-3 tentang pentingnya saling menasihati.
- ¹⁰⁵⁹ Al-Qur'an, Surah Adz-Dharyat (51): 56.
- ¹⁰⁶⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30.
- ¹⁰⁶¹ Chittick, W. C. (2007). *Science of the Cosmos, Science of the Soul: The Pertinence of Islamic Cosmology in the Modern World*. Oneworld Publications. Chittick membahas konsep insan kamil dalam tradisi Ibn 'Arabi sebagai cerminan sempurna dari Asma dan Sifat Tuhan.
- ¹⁰⁶² Al-Qur'an, Surah Al-Anbiya' (21): 107. Misi kenabian Muhammad SAW adalah sebagai rahmat bagi semesta alam, sebuah misi yang harus dilanjutkan oleh umatnya.
- ¹⁰⁶³ Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2017). *Cognitive Psychology* (7th ed.). Cengage Learning. Halaman 85-89, membahas bagaimana persepsi adalah proses konstruktif.
- ¹⁰⁶⁴ Broadbent, D. E. (1958). *Perception and Communication*. Pergamon Press. Buku ini merupakan karya fundamental yang mengenalkan teori filter dalam atensi selektif.
- ¹⁰⁶⁵ Baddeley, A. D. (2007). *Working Memory, Thought, and Action*. Oxford University Press. Mengelaborasi model memori kerja yang sangat berpengaruh dalam psikologi kognitif.
- ¹⁰⁶⁶ Matlin, M. W. (2013). *Cognition* (8th ed.). John Wiley & Sons. Memberikan gambaran komprehensif tentang bagaimana proses kognitif berinteraksi dalam aktivitas berpikir tingkat tinggi.
- ¹⁰⁶⁷ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Membahas secara mendalam konsep 'aql sebagai fakultas kognitif-spiritual dalam epistemologi Islam.
- ¹⁰⁶⁸ Al-Qur'an al-Karim. Terjemahan dan tafsir oleh Kementerian Agama Republik Indonesia atau referensi lain seperti *The Clear Quran* oleh Dr. Mustafa Khattab.
- ¹⁰⁶⁹ Al-Qur'an al-Karim. Terjemahan dan tafsir oleh Kementerian Agama Republik Indonesia atau referensi lain seperti *The Clear Quran* oleh Dr. Mustafa Khattab.
- ¹⁰⁷⁰ Chittick, W. C. (2007). *Science of the Cosmos, Science of the Soul: The Pertinence of Islamic Cosmology in the Modern World*. Oneworld Publications. Menjelaskan hubungan antara pengetahuan (science), jiwa, dan ingatan kepada Tuhan (dzikr) dalam tradisi intelektual Islam.
- ¹⁰⁷¹ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 164. Ayat ini merupakan contoh klasik bagaimana Al-Qur'an mengajak manusia untuk menggunakan akal ('aql) dalam mengamati fenomena alam sebagai tanda-tanda eksistensi dan kekuasaan Allah.
- ¹⁰⁷² Rahman, Fazlur. *Major Themes of the Qur'an*. Chicago: University of Chicago Press, 1980, hlm. 112-115. Rahman membahas bagaimana Al-Qur'an memandang akal bukan sebagai entitas otonom, melainkan sebagai anugerah ilahi yang harus digunakan secara bertanggung jawab dalam kerangka keimanan.
- ¹⁰⁷³ Al-Qur'an, Surah Muhammad (47): 24.
- ¹⁰⁷⁴ McAuliffe, Jane Dammen. "The Hermeneutics of Contemplation: Tadabbur in Classical and Modern Exegesis." *Journal of Qur'anic Studies*, vol. 12, no. 1, 2010, hlm.

1-23. Artikel ini mengeksplorasi evolusi dan penerapan konsep tadabbur dalam tradisi tafsir Islam.

¹⁰⁷⁵ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 152.

¹⁰⁷⁶ Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. Albany: State University of New York Press, 1989, hlm. 225-230. Meskipun fokus pada Ibn al-'Arabi, Chittick mengelaborasi bagaimana dzikir dalam tradisi Sufi berfungsi sebagai alat untuk mentransformasikan kesadaran dan mencapai pengetahuan langsung tentang Tuhan (ma'rifah).

¹⁰⁷⁷ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany: State University of New York Press, 1989, hlm. 37-41. Nasr berargumen bahwa dalam peradaban Islam klasik, semua ilmu pengetahuan ('ilm) pada dasarnya bersifat sakral karena berakar pada wahyu dan bertujuan untuk membawa manusia lebih dekat kepada Realitas Ilahi.

¹⁰⁷⁸ Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath. Karya klasik yang mendefinisikan dan mempopulerkan konsep berpikir reflektif dalam pendidikan.

¹⁰⁷⁹ Lickona, T. (2004). *Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. Touchstone. Meskipun dari perspektif sekuler, prinsip-prinsip pembentukan karakter melalui refleksi dan internalisasi nilai sangat relevan dan dapat diadaptasi dalam konteks pendidikan Islam. Lihat juga karya-karya tentang Tarbiyah Islamiyah oleh penulis seperti Yusuf Al-Qaradawi.

¹⁰⁸⁰ Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath and Company. Hal. 9.

¹⁰⁸¹ Bakar, O. (2006). *The History and Philosophy of Islamic Science*. Islamic Texts Society. Dalam bab tentang kosmologi dan psikologi, Bakar membahas bagaimana tafakkur merupakan metode epistemologis sentral dalam sains Islam klasik untuk memahami realitas.

¹⁰⁸² Nasr, S. H. (1993). *An Introduction to Islamic Cosmological Doctrines*. State University of New York Press. Nasr menjelaskan bahwa seluruh aktivitas intelektual dalam Islam, termasuk refleksi, secara inheren terhubung dengan tujuan spiritual untuk mengenal Tuhan.

¹⁰⁸³ Nasr, S. H. (1993). *An Introduction to Islamic Cosmological Doctrines*. State University of New York Press. Nasr menjelaskan bahwa seluruh aktivitas intelektual dalam Islam, termasuk refleksi, secara inheren terhubung dengan tujuan spiritual untuk mengenal Tuhan.

¹⁰⁸⁴ Al-Qur'an Al-Karim, Surah Ali 'Imran, Ayat 190. Terjemahan ini disesuaikan dari berbagai sumber terjemahan standar untuk menangkap esensi makna ulil albab.

¹⁰⁸⁵ Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Dar al-Ma'rifah. Jilid 4, Kitab Al-Murāqabah wa al-Muhāsabah. Di sini, Al-Ghazali secara rinci menguraikan metodologi dan keutamaan introspeksi diri harian.

¹⁰⁸⁶ Halstead, J. M. (2004). *An Islamic Concept of Education*. *Comparative Education*, 40(4), 517–529. Artikel ini membahas bagaimana konsep-konsep seperti dzikir membentuk landasan psikologis dan spiritual bagi pendidikan Islam.

¹⁰⁸⁷ Rahman, F. (1982). *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. University of Chicago Press. Rahman mengadvokasi penggunaan ijtihad dan

pemikiran rasional ('aql) yang berakar pada Al-Qur'an untuk menghadapi tantangan modern, sebuah proses yang sangat reflektif.

- ¹⁰⁸⁸ Lovat, T. J. (2017). Islamic Education: A Potential Contributor to Mainstream Pedagogy and the Public Conversation. Dalam T.J. Lovat (Ed.), *Islamic Education and the Public Conversation: An Interdisciplinary Dialogue* (pp. 1-18). Springer. Lovat berpendapat bahwa pedagogi Islam yang otentik berpusat pada pengembangan karakter holistik dan kebijaksanaan praktis.
- ¹⁰⁸⁹ Hadis Riwayat Ahmad. Musnad Ahmad, No. 8952. Dinyatakan shahih oleh para ulama hadis. Hadis ini menegaskan bahwa misi utama kenabian adalah penyempurnaan akhlak (makarim al-akhlaq).
- ¹⁰⁹⁰ Al-Ghazali, Abu Hamid. (2010). *Al-Ghazali on the Disciplining of the Soul & on Breaking the Two Desires* (Books XXII and XXIII of *The Revival of the Religious Sciences*). Terj. T.J. Winter. Cambridge: The Islamic Texts Society.
- ¹⁰⁹¹ Gross, J. J. (Ed.). (2014). *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed.). The Guilford Press.
- ¹⁰⁹² Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah[2]:153.
- ¹⁰⁹³ Al-Qur'an, Surah Ibrahim[14]:7.
- ¹⁰⁹⁴ Chittick, William C. (1994). *Faith and Practice of Islam: Three Thirteenth Century Sufi Texts*. State University of New York Press. Halaman 65 membahas keseimbangan antara fear (khauf) dan hope (raja').
- ¹⁰⁹⁵ Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299[].
- ¹⁰⁹⁶ Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press[].
- ¹⁰⁹⁷ Chittick, W. C. (2007). *Science of the Cosmos, Science of the Soul: The Pertinence of Islamic Cosmology in the Modern World*. Oneworld Publications[].
- ¹⁰⁹⁸ Keshavarzi, H., & Ali, B. (2018). Applying Islamic Principles to Clinical Mental Health Care: An Introduction. In H. Keshavarzi, F. Awaad, & R. Ali (Eds.), *Applying Islamic Principles to Clinical Mental Health Care: Introducing Traditional Islamically Integrated Psychotherapy*. Routledge[].
- ¹⁰⁹⁹ Al-Quran al-Karim. Terjemahan oleh Kementerian Agama Republik Indonesia[].
- ¹¹⁰⁰ Haque, A. (2004). Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists. *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377[].
- ¹¹⁰¹ Imam Muslim. (n.d.). *Sahih Muslim, Kitab al-Zuhd wa al-Raqā'iq, Bab al-Mu'min Amruhu Kulluhu Khayr*. Hadis No. 2999[].
- ¹¹⁰² Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press[].
- ¹¹⁰³ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Vol. 4). Dar al-Ma'rifah. (Pembahasan tentang Sabar dan Syukur terdapat dalam Rub' al-Munjiyat)[].
- ¹¹⁰⁴ Al-Quran al-Karim. Terjemahan oleh Kementerian Agama Republik Indonesia[].
- ¹¹⁰⁵ Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389[].
- ¹¹⁰⁶ Murata, S., & Chittick, W. C. (1994). *The Vision of Islam*. Paragon House[].

-
- ¹¹⁰⁷ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a framework for Islamic psychology and psychotherapy: An Islamic model of the soul. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731-1744[].
- ¹¹⁰⁸ Ibn Qayyim al-Jawziyya. (n.d.). *Madarij al-Salikin bayna Manazil Iyyaka Na'budu wa Iyyaka Nasta'in* (Vol. 1). Dar al-Kitab al-Arabi. (Metafora burung ini merupakan tema sentral dalam penjelasan beliau tentang maqamat spiritual)[].
- ¹¹⁰⁹ Al-Quran al-Karim. Terjemahan oleh Kementerian Agama Republik Indonesia[].
- ¹¹¹⁰ An-Nawawi, Yahya ibn Sharaf. (2007). *An-Nawawi's Forty Hadith*. Terj. Ezzeddin Ibrahim & Denys Johnson-Davies. The Islamic Texts Society. (Hadis No. 1).
- ¹¹¹¹ Badahdah, A. M. (2011). "The Role of Sincerity (Ikhlas) in the Field of Da'wah: An Analytic Study". *Journal of Islamic Da'wah*, Vol. 3, No. 1. Kuala Lumpur: IIUM Press.
- ¹¹¹² Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. Teori ini merupakan salah satu pilar utama dalam studi motivasi modern yang membedakan antara motivasi yang didorong dari dalam diri dan dari luar.
- ¹¹¹³ Al-Bukhārī, Muhammad ibn Ismā'īl. *Sahīh al-Bukhārī*. Kitāb Bad' al-Wahy, Hadith 1. Dalam hadis ini, Nabi Muhammad SAW menegaskan bahwa niat adalah penentu nilai dari sebuah perbuatan.
- ¹¹¹⁴ Al-Qur'an, Surah Al-Bayyinah, 98:5. Ayat ini menjadi landasan teologis utama bagi konsep ikhlas sebagai syarat diterimanya sebuah amalan ibadah.
- ¹¹¹⁵ Al-Ghazālī, Abū Hāmid. (2016). *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn* (The Revival of the Religious Sciences). Diterjemahkan oleh F. A. D. Seely. Fons Vitae. Karya monumental ini secara ekstensif membahas psikologi moral dan spiritual Islam, termasuk fungsi qalb.
- ¹¹¹⁶ Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Buku ini menyoroti bagaimana para pemikir Muslim awal telah mengembangkan kerangka kerja cangguh untuk kesehatan mental yang mengintegrasikan aspek kognitif, perilaku, dan spiritual.
- ¹¹¹⁷ Frankl, V. E. (1959). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press. Frankl berpendapat bahwa dorongan paling fundamental manusia adalah pencarian makna, sebuah konsep yang sangat resonan dengan motivasi yang berorientasi pada tujuan transendental dalam Islam.
- ¹¹¹⁸ Halstead, J. M. (2004). An Islamic Concept of Education. *Comparative Education*, 40(4), 517–529. Artikel ini membahas sifat holistik pendidikan Islam yang tidak memisahkan antara pengembangan intelektual, spiritual, dan fisik, melainkan mengintegrasikannya untuk membentuk pribadi yang seimbang.
- ¹¹¹⁹ Al-Quran, Surah Al-Mu'minun (23): 1-2. "Sesungguhnya beruntunglah orang-orang yang beriman, (yaitu) orang-orang yang khusyu' dalam shalatnya." Ayat ini secara eksplisit menghubungkan keberuntungan dan kualitas iman dengan kondisi khusyu', sebuah keadaan yang mencakup ketenangan hati (afektif) dan ketenangan anggota tubuh (psikomotorik).
- ¹¹²⁰ Feist, J., Feist, G. J., & Roberts, T.-A. (2018). *Theories of Personality* (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- ¹¹²¹ Al-Quran, Surah Adz-Dzaariyaat[51]: 56.

-
- ¹¹²² Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' Ulum al-Din* (Jilid 3). Dar al-Ma'rifah. Dalam pembahasannya tentang 'Aja'ib al-Qalb (Keajaiban Hati), Al-Ghazali memposisikan hati sebagai raja yang mengendalikan seluruh "pasukan" dalam diri manusia.
- ¹¹²³ Rothbart, M. K. (2011). *Becoming Who We Are: Temperament and Personality in Development*. The Guilford Press.
- ¹¹²⁴ Hadis Riwayat Ahmad dalam Musnad-nya, no. 8952, dan Al-Hakim dalam Al-Mustadrak, no. 4221. Disahihkan oleh Al-Albani dalam Silsilah al-Ahadith as-Sahihah.
- ¹¹²⁵ Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 1, pp. 37-86). Lawrence Erlbaum Associates.
- ¹¹²⁶ Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and Development*. Brunner/Mazel.
- ¹¹²⁷ Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science*, 240(4849), 167-171.
- ¹¹²⁸ Al-Qur'an al-Karim. Surah Ar-Rum, Ayat 22.
- ¹¹²⁹ Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press.
- ¹¹³⁰ Aristotle. (2004). *Nicomachean Ethics* (Trans. J. A. K. Thomson, rev. H. Tredennick). Penguin Classics. (Lihat Buku II, Bab 1).
- ¹¹³¹ Lings, M. (2005). *What is Sufism?*. The Islamic Texts Society. Lings seringkali membahas hubungan etimologis dan konseptual antara khuluq dengan nama-nama Tuhan dalam tradisi Sufi.
- ¹¹³² Hadis riwayat Al-Bukhari (No. 1) dan Muslim (No. 1907) dari Umar bin Khattab r.a. Ini adalah hadis pertama dalam kitab Sahih al-Bukhari.
- ¹¹³³ Hadis ini diriwayatkan oleh Imam Ahmad dalam Musnad-nya (No. 8952) dan Al-Baihaqi dalam Sunan al-Kubra. Dinyatakan shahih oleh para ulama hadis.
- ¹¹³⁴ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences). Dar al-Ma'rifah. Secara khusus, pembahasan ini mendominasi kuartal ketiga dari kitab tersebut ("Rub' al-Muhlikat" - Bagian tentang hal-hal yang merusak).
- ¹¹³⁵ Badri, M. B. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Dr. Malik Badri berargumen bahwa tauhid berfungsi sebagai faktor pelindung utama terhadap berbagai gangguan psikologis yang berasal dari ketergantungan pada selain Allah.
- ¹¹³⁶ Haque, A., & Rothman, A. (2019). "The Development of a Muslim Religiosity-Personality Inventory: A Faith-Based Approach to Personality Assessment". *Journal of Muslim Mental Health*, 13(1). Jurnal ini membahas bagaimana praktik-praktik keagamaan (yang merupakan bagian dari tazkiyah) berkorelasi dengan ciri-ciri kepribadian yang positif.
- ¹¹³⁷ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Buku ini secara ekstensif mengkritik adopsi tanpa filter atas teori psikologi Barat oleh para profesional Muslim dan menyerukan pengembangan paradigma yang berakar pada tradisi Islam.
- ¹¹³⁸ Cushman, P. (1990). Why the self is empty: Toward a historically situated psychology. *American Psychologist*, 45(5), 599-611. Artikel berpengaruh ini menganalisis bagaimana konteks historis dan ekonomi di Barat telah membentuk "diri yang kosong" yang berusaha mengisi kekosongan batinnya melalui konsumerisme.

-
- ¹¹³⁹ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT). Karya fundamental ini memaparkan tauhid sebagai prinsip pertama dan utama yang mengatur semua aspek kehidupan dan pemikiran Islam.
- ¹¹⁴⁰ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a framework for Islamic psychology and psychotherapy: An Islamic model of the soul. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Jurnal ini mengusulkan model jiwa dalam Islam yang terstruktur di sekitar qalb, nafs, ruh, dan 'aql, yang semuanya berorientasi pada tauhid.
- ¹¹⁴¹ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT), hlm. 15-17.
- ¹¹⁴² Al-Qur'an al-Karim, Surah Ar-Ra'd, Ayat 28. Terjemahan ini mengacu pada makna umum yang disepakati oleh para mufasir.
- ¹¹⁴³ Diriwayatkan oleh Abu Hurairah, Nabi Muhammad SAW bersabda: "Setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah (Islam). Kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi." (HR. Bukhari dan Muslim). Hadis ini menegaskan adanya disposisi primordial menuju tauhid.
- ¹¹⁴⁴ Wehr, H. (1979). *A Dictionary of Modern Written Arabic*. (J. M. Cowan, Ed.). Spoken Language Services. Kamus ini mencatat berbagai makna dari akar kata z-k-w, yang menunjukkan kekayaan konseptual dari istilah tazkiyah.
- ¹¹⁴⁵ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Kebangkitan Ilmu-ilmu Agama). Dar al-Ma'rifah. Konsep takhliyah dan tahliyah merupakan tema sentral dalam kuartal ketiga dan keempat dari karya monumental ini, khususnya pada bagian yang membahas "hal-hal yang merusak" (al-muhlikat) dan "hal-hal yang menyelamatkan" (al-munjiyat).
- ¹¹⁴⁶ Ibn Qayyim al-Jawziyya. (n.d.). *Madarij al-Salikin bayna Manazil Iyyaka Na'budu wa Iyyaka Nasta'in*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah. Kitab ini merupakan syarah (penjelasan) mendalam atas Manazil al-Sa'irin karya al-Harawi, yang memetakan stasiun-stasiun spiritual (maqamat) dalam perjalanan menuju Allah, dengan penekanan pada akhlak-akhlak seperti sabr, shukr, dan tawakkul.
- ¹¹⁴⁷ Haque, A. (2004). Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists. *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377. Artikel ini menyoroti bagaimana praktik-praktik spiritual seperti zikir memiliki efek psikologis yang dapat diverifikasi.
- ¹¹⁴⁸ Keshavarzi, H., & Khan, F. (2018). *Applying Islamic Principles to Clinical Mental Health Care: Introducing Traditional Islamically Integrated Psychotherapy (TIIP)*. Routledge. Buku ini memberikan panduan praktis tentang bagaimana konsep-konsep seperti muhasabah dapat diintegrasikan ke dalam praktik klinis.
- ¹¹⁴⁹ Al-Qur'an al-Karim, Surah Al-Fajr, Ayat 27-28.
- ¹¹⁵⁰ Nasr, S. H. (1991). *Islamic Spirituality: Foundations*. The Crossroad Publishing Company. Nasr menekankan bahwa spiritualitas Islam (sufisme) otentik tidak pernah dapat dipisahkan dari fondasi syariah dan akidah (tauhid).
- ¹¹⁵¹ Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books.
- ¹¹⁵² Al-Qur'an, Surah Al-Hujurat[49]:13.

-
- ¹¹⁵³ Macionis, John J. (2017). *Sociology* (16th ed.). Pearson. Bab mengenai sosialisasi mendefinisikan proses ini sebagai "the lifelong social experience by which people develop their human potential and learn culture."
- ¹¹⁵⁴ Berger, Peter L., & Luckmann, Thomas. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books. Buku fundamental ini menguraikan secara rinci tiga momen dialektis (eksternalisasi, objektivasi, internalisasi) dalam konstruksi sosial realitas.
- ¹¹⁵⁵ Hadis riwayat Al-Bukhari. Nabi Muhammad SAW bersabda, "Setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah. Kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi." (Sahih al-Bukhari, Kitab al-Jana'iz). Hadis ini menggarisbawahi peran sentral agen sosialisasi primer dalam membentuk orientasi religius anak.
- ¹¹⁵⁶ Bourdieu, Pierre. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford University Press. Bourdieu mengembangkan konsep "habitus" sebagai sistem disposisi yang terinternalisasi yang menghasilkan praktik dan persepsi. Dalam konteks ini, "habitus Islami" adalah produk dari sosialisasi dalam lingkungan keislaman.
- ¹¹⁵⁷ Al-Qur'an, Surah Al-Hujurat[49]:13. "Wahai manusia! Sungguh, Kami telah menciptakan kamu dari seorang laki-laki dan seorang perempuan, kemudian Kami jadikan kamu berbangsa-bangsa dan bersuku-suku agar kamu saling mengenal (li ta'ārafū)."
- ¹¹⁵⁸ Turner, Bryan S. (2008). "Religious authority and the new media." *Theory, Culture & Society*, 25(7-8), 117-134. Artikel ini membahas bagaimana media baru, khususnya internet, telah mendemokratisasi sekaligus memfragmentasi otoritas keagamaan, menciptakan pasar ide-ide keagamaan yang kompleks.
- ¹¹⁵⁹ Haque, Amber. (2004). "Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists." *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357-377. Jurnal ini menyoroti konsep-konsep psikologis dalam tradisi Islam, termasuk tazkiyatun nafs sebagai proses pengembangan diri dan penyucian jiwa yang aktif.
- ¹¹⁶⁰ Chittick, William C. (1989). *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press. Buku ini, meskipun fokus pada Ibn al-'Arabi, memberikan pemahaman mendalam tentang konsep al-insān al-kāmil (Manusia Sempurna) sebagai tujuan akhir dari perjalanan spiritual dalam Islam, yang merupakan puncak dari pembentukan identitas.
- ¹¹⁶¹ Hadis riwayat Al-Bukhari. Dalam Sahih al-Bukhari, Kitab al-Salat, Bab Tashbik al-Asabi' fi al-Masjid wa Ghayrihi, No. 481. Diriwayatkan dari Abu Musa al-Asy'ari bahwa Rasulullah SAW bersabda, "Seorang mukmin bagi mukmin lainnya adalah seperti sebuah bangunan, yang satu menguatkan yang lain."
- ¹¹⁶² Lovat, T. J. (2017). *Islamic education: A vast and varied landscape, philosophical and theological*. Dalam T. J. Lovat (Ed.), *Islam and the Australian School Curriculum* (hlm. 23-40). Springer.
- ¹¹⁶³ Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, 2nd ed. (New York: Teachers College Press, 2005). Noddings berargumen bahwa pendidikan kontemporer terlalu berfokus pada kurikulum akademik standar dan mengabaikan pengembangan etika kepedulian sebagai pusat dari pengalaman belajar.

-
- ¹¹⁶⁴ Tariq Ramadan, *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation* (New York: Oxford University Press, 2009), 185-189. Ramadan membahas bagaimana ukhuwah menciptakan "etika solidaritas" yang melampaui ikatan etnis dan nasional, didasarkan pada kesadaran iman bersama.
- ¹¹⁶⁵ Sahih al-Bukhari, Kitab al-Salat, Hadith no. 481. Hadis ini merupakan salah satu pilar konseptual dalam memahami sifat komunal dan saling mendukung dalam masyarakat Islam.
- ¹¹⁶⁶ Sherman A. Jackson, *Islam and the Blackamerican: Looking Toward the Third Resurrection* (New York: Oxford University Press, 2005), 112-115. Jackson membahas konsep "sincere brotherhood" sebagai elemen vital untuk membangun komunitas yang tangguh dan otentik.
- ¹¹⁶⁷ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), 41. Ini adalah definisi kunci al-Attas yang merevolusi pemahaman tentang adab dari sekadar etiket menjadi kondisi fundamental untuk memperoleh ilmu yang benar.
- ¹¹⁶⁸ Jasser Auda, *Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach* (London: The International Institute of Islamic Thought, 2008). Auda mengartikulasikan bagaimana tujuan-tujuan syariah menyediakan kerangka kerja etis yang rasional dan universal untuk kemaslahatan manusia.
- ¹¹⁶⁹ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- ¹¹⁷⁰ Halstead, J. M. (2004). An Islamic Concept of Education. *Comparative Education*, 40(4), 517–529. <https://doi.org/10.1080/0305006042000284510>
- ¹¹⁷¹ Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. Buku klasik ini memperkenalkan teori sistem ekologis, di mana sekolah (mikrosistem) secara fundamental memengaruhi perkembangan anak dalam interaksinya dengan sistem lain (mesosistem, ekosistem, makrosistem).
- ¹¹⁷² Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). RoutledgeFalmer. Apple secara mendalam membahas bagaimana struktur, norma, dan praktik sekolah yang tidak tertulis (kurikulum tersembunyi) secara efektif menyosialisasikan siswa ke dalam ideologi dan struktur sosial tertentu.
- ¹¹⁷³ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas memberikan distingsi filosofis yang krusial antara ta'lim (pengajaran) dan tarbiyah (pendidikan holistik yang mencakup aspek intelektual, spiritual, dan moral), dengan adab sebagai intinya.
- ¹¹⁷⁴ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. Ini adalah sumber primer untuk konsep Zona Perkembangan Proksimal (ZPD) dan peran More Knowledgeable Other (MKO) dalam mediasi pembelajaran dan perkembangan kognitif.
- ¹¹⁷⁵ Al-Qur'an Al-Karim. Surah Al-Ahzab, Ayat 21.
- ¹¹⁷⁶ Al-Bayhaqi. (n.d.). Sunan al-Kubra. Hadis ini diriwayatkan oleh Imam Al-Bayhaqi dalam Sunan-nya dan dinilai sahih oleh banyak ulama, menjadi landasan bagi pendidikan akhlak dalam Islam. Diriwayatkan juga oleh Imam Ahmad dan lainnya.

-
- ¹¹⁷⁷ Lickona, T. (2004). *Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. Touchstone. Meskipun dari perspektif sekuler, Lickona menekankan pentingnya sekolah sebagai komunitas moral di mana guru menjadi model etis utama, yang selaras dengan konsep uswah hasanah.
- ¹¹⁷⁸ King, A. (1993). From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*, 41(1), 30–35. Artikel ini mempopulerkan pergeseran metafora peran guru dalam paradigma pembelajaran aktif dan konstruktivis, yang sangat relevan untuk memfasilitasi pengalaman belajar kolaboratif.
- ¹¹⁷⁹ Lapsley, D. K. (2006). Moral development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 560–629). John Wiley & Sons Inc.
- ¹¹⁸⁰ Mohamed, Y. (1996). *The Islamic Concept of Human Nature (Fitra)*. Taha Publishers Ltd. Konsep fitrah juga tersirat dalam Al-Qur'an, Surah Ar-Rum[30]:30.
- ¹¹⁸¹ Nasr, S. H. (1993). *An Introduction to Islamic Cosmological Doctrines*. State University of New York Press. Konsep ihsan dijelaskan secara definitif dalam hadis Jibril yang masyhur, diriwayatkan oleh Imam Muslim.
- ¹¹⁸² Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. Harper & Row.
- ¹¹⁸³ Mohamed, Y. (1998). *The Concept of Fitrah: The Islamic Human Nature*. Ta-Ha Publishers Ltd.
- ¹¹⁸⁴ Crain, W. C. (1985). *Theories of Development: Concepts and Applications*. Prentice-Hall. Hal. 118-136.
- ¹¹⁸⁵ Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. Dalam T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*. Holt, Rinehart and Winston.
- ¹¹⁸⁶ Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- ¹¹⁸⁷ Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgment, Volume 1: Theoretical Foundations and Research Validation*. Cambridge University Press.
- ¹¹⁸⁸ Gilligan, C. (1982). In *a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- ¹¹⁸⁹ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum (30): 30.
- ¹¹⁹⁰ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Hal. 78-80.
- ¹¹⁹¹ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Jilid 3. Dar al-Ma'rifah. Konsep mengenai penyucian jiwa (tazkiyat al-nafs) dibahas secara ekstensif dalam kitab ini.
- ¹¹⁹² Hadis riwayat Imam Muslim. Dalam *Sahih Muslim, Kitab al-Iman, Bab Bayan al-Iman wa al-Islam wa al-Ihsan*.
- ¹¹⁹³ Chittick, W. C. (2007). *Science of the Cosmos, Science of the Soul: The Pertinence of Islamic Cosmology in the Modern World*. Oneworld Publications. Chittick membahas bagaimana kesadaran akan realitas metafisik membentuk etika dan perilaku.
- ¹¹⁹⁴ Guessoum, N. (2011). *Islam's Quantum Question: Reconciling Muslim Tradition and Modern Science*. I.B. Tauris. Meskipun fokusnya sains, Guessoum membahas

pentingnya pendidikan Islam yang rasional dan berprinsip untuk menghadapi tantangan modern.

- ¹¹⁹⁵ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab[33]:21. "Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu..."
- ¹¹⁹⁶ Hadis riwayat Muslim. Ketika Aisyah RA ditanya tentang akhlak Nabi Muhammad SAW, ia menjawab, "Akhlaknya adalah Al-Qur'an" (kāna khuluquhu al-Qur'ān).
- ¹¹⁹⁷ Hadis riwayat Al-Baihaqi dalam Sunan al-Kubra dan Ahmad dalam Musnad-nya. Dinyatakan sahih oleh para ulama hadis.
- ¹¹⁹⁸ Seyyed Hossein Nasr, *Ideals and Realities of Islam* (London: The Islamic Texts Society, 2005), 32-35. Nasr berargumen bahwa Tawhid adalah prinsip alpha dan omega dari seluruh peradaban Islam, termasuk sistem etika dan estetikanya.
- ¹¹⁹⁹ Fazlur Rahman, *Major Themes of the Qur'an*, 2nd ed. (Chicago: University of Chicago Press, 2009), 29. Rahman menjelaskan bahwa tanggung jawab manusia sebagai khalifah di bumi secara inheren bersifat etis, yang lahir dari perjanjian primordialnya dengan Tuhan.
- ¹²⁰⁰ Al-Qur'an, Surah An-Nahl (16): 90. Ayat ini sering disebut sebagai salah satu ayat yang paling komprehensif merangkum inti ajaran etika sosial dalam Islam.
- ¹²⁰¹ George F. Hourani, *Reason and Tradition in Islamic Ethics* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985), 101-105. Hourani menganalisis bagaimana Al-Qur'an menggunakan berbagai metode retorik, termasuk narasi, untuk menanamkan nilai-nilai moral.
- ¹²⁰² Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33): 21. "Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu..."
- ¹²⁰³ Hadis riwayat Muslim. Sahih Muslim, Kitab Salat al-Musafirin wa Qasriha, Bab Jami' Salat al-Layl wa man Nama 'anhu aw Marida, No. 746.
- ¹²⁰⁴ Jonathan A.C. Brown, *Misquoting Muhammad: The Challenge and Choices of Interpreting the Prophet's Legacy* (London: Oneworld Publications, 2014), 112-118. Brown membahas bagaimana korpus Hadis yang luas memberikan detail tentang etika normatif Nabi dalam berbagai aspek kehidupan.
- ¹²⁰⁵ Hadis diriwayatkan oleh al-Bayhaqi dalam Sunan al-Kubra dan Ahmad dalam Musnad-nya. Hadis ini dianggap sebagai pilar dalam filsafat akhlak Islam.
- ¹²⁰⁶ Jasser Auda, *Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach* (London: The International Institute of Islamic Thought, 2008), 3-5. Auda memodernisasi teori Maqasid dan menempatkannya sebagai filsafat hukum Islam yang dapat menjawab tantangan kontemporer.
- ¹²⁰⁷ Abdalla, M., & Al-Jarf, R. (2019). An Islamic Framework for Moral Education. *Journal of Moral Education*, 48(3), 323-337.
- ¹²⁰⁸ Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart & Winston. Buku ini mempopulerkan istilah "hidden curriculum" yang merujuk pada pelajaran non-akademis yang dipelajari siswa melalui pengalaman bersekolah.
- ¹²⁰⁹ Bunt, G. R. (2018). *Hashtag Islam: How Cyber-Islamic Environments Are Transforming Religious Authority*. The University of North Carolina Press. Buku ini membahas bagaimana ruang digital membentuk dan menyebarkan wacana keislaman, termasuk isu moral dan etika.
- ¹²¹⁰ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic

Thought and Civilization (ISTAC). Hal ini dijelaskan dalam analisisnya mengenai konsep adab sebagai inti dari pendidikan.

- ¹²¹¹ Nasr, Seyyed Hossein. (1993). *The Need for a Sacred Science*. State University of New York Press. Nasr berargumen bahwa sains modern telah tercerabut dari akar spiritualnya, dan sains sakral berupaya mengembalikan koneksi antara pengamatan alam dan realitas metafisik.
- ¹²¹² Lickona, Thomas. (2004). *Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. Touchstone. Meskipun dari tradisi Barat, konsep Lickona tentang "sekolah sebagai komunitas moral" sangat relevan dengan pendekatan integratif.
- ¹²¹³ Jackson, Philip W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart & Winston. Jackson adalah tokoh yang mempopulerkan istilah "hidden curriculum" untuk menjelaskan pelajaran non-akademis yang diserap siswa melalui pengalaman berada di sekolah.
- ¹²¹⁴ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33):21, "Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu." Diriwayatkan pula dari 'Aisyah RA ketika ditanya tentang akhlak Nabi, ia menjawab, "Akhlaknya adalah Al-Qur'an." (HR. Muslim).
- ¹²¹⁵ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Dalam jilid tentang pendidikan anak (Riyadhat al-Nafs), Al-Ghazali menekankan pentingnya pembiasaan (ta'wid) sejak dini dalam membentuk karakter yang mulia.
- ¹²¹⁶ Ramadan, Tariq. (2009). *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation*. Oxford University Press. Ramadan membahas tentang pentingnya "ijtihad kontemporer" dalam menerapkan prinsip-prinsip etika Islam pada masalah-masalah modern.
- ¹²¹⁷ Al-Ulwan, Abdullah Nashih. (1994). *Tarbiyatul Aulad fil Islam (Child Education in Islam)*. Dar Al-Salam Publications. Buku ini adalah referensi klasik modern yang menguraikan secara rinci peran dan tanggung jawab orang tua dalam mendidik anak sesuai tuntunan Islam.
- ¹²¹⁸ Hadis Riwayat Al-Bukhari dan Muslim. "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah. Kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi." Hadis ini menjadi landasan teologis tentang peran sentral pengasuhan.
- ¹²¹⁹ Siddiqui, Ataullah. (1997). The Role of the Mosque in the Provision of Social Welfare in Britain. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 17(2), 275-285. Artikel ini menganalisis fungsi sosial masjid di luar peran ritualnya.
- ¹²²⁰ Jenkins, Henry, et al. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The MIT Press. Dokumen ini menguraikan kerangka kerja untuk literasi media baru yang krusial di era digital.
- ¹²²¹ Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd (13:28).
- ¹²²² Al-Qur'an, Surah Al-Fajr (89:27-28). Terjemahan: "Wahai jiwa yang tenang! Kembalilah kepada Tuhanmu dengan hati yang rida dan diridai-Nya."
- ¹²²³ Haque, A. (2004). "Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists." *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357-377. Artikel ini membahas bagaimana konsep fitrah merupakan fondasi bagi psikologi Islam, di mana kesehatan mental adalah keselarasan dengan sifat asli ini.
- ¹²²⁴ Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT).

-
- Buku ini menerjemahkan dan menganalisis karya klasik Al-Balkhi yang telah membedakan antara gangguan fisik dan psikologis/spiritual (penyakit hati).
- ¹²²⁵ American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. Pendekatan ini berfokus pada kriteria diagnostik untuk mengidentifikasi patologi.
- ¹²²⁶ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. Kuala Lumpur: Medeena Books. Badri mengkritik psikologi Barat yang sekuler dan mengadvokasi pengembangan psikologi yang berakar pada tradisi Islam, yang memandang nafs sebagai entitas yang kompleks dan multidimensional.
- ¹²²⁷ Rassool, G. H. (2016). *Islamic Counselling: An Introduction to Theory and Practice*. London: Routledge. Rassool mengelaborasi tingkatan-tingkatan nafs sebagai bagian dari kerangka kerja konseling Islam, hlm. 58-61.
- ¹²²⁸ Al-Qur'an, Surah Al-A'raf (7): 172. Ayat ini merujuk pada perjanjian primordial di mana seluruh umat manusia bersaksi akan ketuhanan Allah. Konsep ini menjadi dasar bagi fitrah. Lihat juga: Al-Qur'an, Surah Ar-Rum (30): 30.
- ¹²²⁹ Al-Qur'an, Surah Al-Fajr (89): 27-30. Terjemahan berdasarkan interpretasi standar, misalnya *The Qur'an: A New Translation* oleh M.A.S. Abdel Haleem (2004), Oxford University Press.
- ¹²³⁰ Haque, A. (2004). "Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists". *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377. Artikel ini membahas bagaimana konsep ketenangan dalam Islam terkait langsung dengan keyakinan dan hubungan dengan Tuhan, melampaui konsep sekuler tentang peace of mind.
- ¹²³¹ Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd (13): 28.
- ¹²³² Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences). Terjemahan dan analisis konsep qalb dapat ditemukan dalam karya T.J. Winter (Abdal Hakim Murad), seperti dalam pengantarnya untuk Al-Ghazali on the *Disciplining of the Soul* (1995), Cambridge: The Islamic Texts Society.
- ¹²³³ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul". *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Jurnal ini menguraikan bagaimana penyakit spiritual (spiritual diseases) menjadi inti dari penderitaan psikologis dalam model psikologi Islam.
- ¹²³⁴ Hadis riwayat Imam Tirmidhi. *Jami' at-Tirmidhi*, Vol. 6, Book 44, Hadith 3334. Diriwayatkan dari Abu Hurairah bahwa Rasulullah SAW bersabda, "Sesungguhnya seorang mukmin, apabila melakukan suatu dosa, maka akan ada bintik hitam di hatinya..."
- ¹²³⁵ Yusaf, M. (2020). *Developing a Model of Islamic Psychotherapy: A Clinician's Guide*. London: The Lantern Initiative. Buku ini secara praktis membahas Tazkiyat al-Nafs sebagai metode terapeutik sentral dalam psikoterapi Islam.
- ¹²³⁶ Hadis riwayat Al-Bukhari. Dalam dialog antara Salman Al-Farisi dan Abu Darda', Salman berkata, "Sesungguhnya Tuhanmu memiliki hak atasmu, dirimu sendiri memiliki hak atasmu, dan keluargamu memiliki hak atasmu; maka berikanlah kepada masing-masing haknya." Ini menjadi dasar prinsip keseimbangan dalam kehidupan seorang Muslim.
- ¹²³⁷ Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd (13:28).

-
- ¹²³⁸ Nasr, Seyyed Hossein. (2003). *The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity*. HarperSanFrancisco. hlm. 34-37.
- ¹²³⁹ Al-Qur'an, Surah Al-Mu'minin (23): 8.
- ¹²⁴⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 168.
- ¹²⁴¹ Riwayat al-Bukhari. (1997). *Sahih al-Bukhari*, Kitab al-Sawm, Hadis no. 1975. Dar Touq Al-Najat.
- ¹²⁴² Al-Ghazali, Abu Hamid. (t.t.). *Ihya' 'Ulum al-Din*, Jilid 1. Dar al-Ma'rifah. hlm. 129.
- ¹²⁴³ Badri, Malik. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. hlm. 65-68.
- ¹²⁴⁴ Haque, Amber. (2004). "Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists". *Journal of Religion and Health*, 43(4), hlm. 357-377.
- ¹²⁴⁵ Al-Qur'an, Surah Al-Hijr (15): 29.
- ¹²⁴⁶ Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd (13): 28.
- ¹²⁴⁷ Nasr, S. H. (1993). *A Young Muslim's Guide to the Modern World*. Kazi Publications. Nasr mengartikulasikan pandangan dunia Islam tradisional di mana tujuan hidup manusia terikat pada perannya sebagai hamba dan wakil Tuhan di bumi, yang menjadi dasar bagi makna dan kesejahteraan.
- ¹²⁴⁸ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul." *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Jurnal ini mengusulkan model jiwa dalam Islam yang berpusat pada qalb sebagai inti dari kesadaran dan kesejahteraan psikospiritual.
- ¹²⁴⁹ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166. Dalam tulisan ini, Ryan dan Deci membedakan secara jelas antara well-being yang berbasis kenikmatan (hedonia) dan yang berbasis pemenuhan makna (eudaimonia), sebuah distingsi yang relevan untuk memetakan posisi pandangan Islam.
- ¹²⁵⁰ Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas secara mendalam membahas pandangan alam Islam di mana konsep manusia sebagai 'abd dan khalifah adalah pusat dari tatanan eksistensial dan etis.
- ¹²⁵¹ Al-Qur'an, Surah Adz-Dharyat (51): 56. "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku."
- ¹²⁵² Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30. "Ingatlah ketika Tuhanmu berfirman kepada para Malaikat: 'Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi...'"
- ¹²⁵³ Nasr, S. H. (1993). *A Young Muslim's Guide to the Modern World*. Kazi Publications. Nasr mengartikulasikan bagaimana peran ganda ini membentuk sebuah etos kerja dan kehidupan yang sakral, di mana setiap tindakan dapat bernilai ibadah.
- ¹²⁵⁴ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 155-157. Ayat-ayat ini secara eksplisit menguraikan filosofi ujian (dengan kelaparan, ketakutan, kehilangan harta, jiwa, dan buah-buahan) dan menjanjikan kabar gembira bagi mereka yang bersabar.
- ¹²⁵⁵ Haque, A. (2004). *Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists*. *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377. Artikel ini membahas bagaimana konsep-konsep seperti

sabr dan tawakkul berfungsi sebagai mekanisme coping yang unik dan efektif dalam psikologi Islam.

- ¹²⁵⁶ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Kebangkitan Ilmu-ilmu Agama). Jilid 3. Dar al-Ma'rifah. Dalam karya monumentalnya ini, khususnya pada bagian "Keajaiban Hati" ('Aja'ib al-Qalb), Al-Ghazali memberikan analisis paling komprehensif tentang anatomi dan fungsi spiritual qalb.
- ¹²⁵⁷ Hadis riwayat Al-Bukhari dan Muslim dari Nu'man bin Basyir. "Ketahuilah bahwa di dalam jasad ini ada segumpal daging. Jika ia baik, maka baiklah seluruh jasad. Jika ia rusak, maka rusaklah seluruh jasad. Ketahuilah, ia adalah hati (qalb)."
- ¹²⁵⁸ Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Badri menyoroti bagaimana ulama klasik seperti Al-Balkhi telah lama mengidentifikasi pentingnya kesehatan kognitif dan spiritual (yang berpusat di hati) untuk kesejahteraan fisik dan mental, mendahului banyak konsep CBT modern.
- ¹²⁵⁹ Chittick, W. C. (2007). *Science of the Cosmos, Science of the Soul: The Pertinence of Islamic Cosmology in the Modern World*. Oneworld Publications. Chittick menjelaskan konsep teomorfik (takhalluq bi akhlaq Allah), yaitu upaya manusia untuk meneladani sifat-sifat Tuhan sebagai jalan menuju kesempurnaan dan realisasi diri yang sejati.
- ¹²⁶⁰ Engel, G. L. (1977). "The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine". *Science*, 196(4286), 129–136.
- ¹²⁶¹ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul". *Journal of Muslim Mental Health*, 12(1).
- ¹²⁶² Al-Quran, Surah Yusuf, 12:53.
- ¹²⁶³ Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- ¹²⁶⁴ Haque, A. (2004). "Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists". *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377.
- ¹²⁶⁵ Hadis riwayat Al-Bukhari (No. 52) dan Muslim (No. 1599).
- ¹²⁶⁶ Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences). Terutama pada bagian "Keajaiban Hati" ('Aja'ib al-Qalb). Diterjemahkan dalam berbagai edisi, seperti oleh Fazlul Karim.
- ¹²⁶⁷ Abdel-Khalek, A. M. (Ed.). (2016). *The Quran and Sunnah: The Ultimate Source of Mental Health, Happiness and Personality*. Nova Science Publishers.
- ¹²⁶⁸ Keshavarzi, H., & Khan, F. (2018). "A Tradigital Islamic Psychotherapy: A Case of Anxiety and Depression". Dalam H. S. Moffic, A. Peteet, H. G. Koenig, & A. Peteet (Eds.), *The T&T Clark Handbook of Psychiatry and Religion*. T&T Clark.
- ¹²⁶⁹ Nasr, Seyyed Hossein. *Man and Nature: The Spiritual Crisis of Modern Man*. ABC International Group, 1997. Buku ini mengelaborasi krisis spiritual modern sebagai akibat dari pemisahan manusia dari dimensi sakralnya, sebuah premis yang relevan dengan disfungsi internal.
- ¹²⁷⁰ Al-Quran, Surah Yusuf (12): 53.

-
- ¹²⁷¹ Badri, Malik. *Contemplation: An Islamic Psychospiritual Study*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT), 2013. Dr. Badri sering mengaitkan konsep-konsep nafs dengan terminologi psikologi klinis modern.
- ¹²⁷² Al-Quran, Surah Al-Fajr (89): 27-28.
- ¹²⁷³ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*, Vol. 3. Diterjemahkan oleh T.J. Winter. Cambridge: Islamic Texts Society, 1995. Karya monumental ini secara ekstensif membahas disiplin dan penyucian nafs sebagai fondasi bagi kesejahteraan.
- ¹²⁷⁴ Hadis riwayat Al-Bukhari (no. 52) dan Muslim (no. 1599).
- ¹²⁷⁵ Chittick, William C. "The Heart as a Cognitive Organ: An Islamic Epistemological Inquiry." *Journal of Islamic Philosophy*, vol. 5, 2009, pp. 3-23. Artikel ini memberikan analisis filosofis mendalam tentang fungsi kognitif qalb.
- ¹²⁷⁶ Al-Quran, Surah Al-Hijr (15): 29 dan Surah As-Sajdah (32): 9.
- ¹²⁷⁷ Frankl, Viktor E. *Man's Search for Meaning*. Beacon Press, 2006. Meskipun berasal dari tradisi psikologi Barat (logoterapi), konsep "existential vacuum" Frankl memiliki paralel yang kuat dengan konsep kelaparan spiritual dalam Islam.
- ¹²⁷⁸ Al-Quran, Surah Ar-Ra'd (13): 28.
- ¹²⁷⁹ Rothman, Abdallah, & Coyle, Adrian. "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul." *Journal of Religion and Health*, vol. 57, no. 5, 2018, pp. 1731–1744. Jurnal ini membahas model jiwa dalam Islam dan implikasinya bagi praktik psikoterapi.
- ¹²⁸⁰ Abdel-Khalek, A. M. (Ed.). (2016). *The Quran and Sunnah: The Ultimate Source of Mental Health, Happiness and Personality*. Nova Science Publishers.
- ¹²⁸¹ Yaqeen Institute for Islamic Research. (2019). "Losing My Religion: The Social Science of Apostasy". Diakses dari <https://yaqeeninstitute.org/read/paper/losing-my-religion-the-social-science-of-apostasy> (Menjelaskan bagaimana faktor eksternal dan internal berinteraksi dalam isu keimanan, yang relevan dengan kesehatan jiwa).
- ¹²⁸² Amer, M. M., & Jalal, B. (2017). "The Muslim Community's Response to Mental Health". *Journal of Muslim Mental Health*, 11(1).
- ¹²⁸³ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Buku ini mengkritisi adopsi tanpa filter dari teori psikologi Barat dan menyerukan pengembangan paradigma psikologi yang berakar pada pandangan dunia Islam, yang secara inheren mengintegrasikan dimensi spiritual, internal, dan eksternal.
- ¹²⁸⁴ Roth, A., & Fonagy, P. (2005). *What Works for Whom? A Critical Review of Psychotherapy Research*. Second Edition. The Guilford Press. Meskipun berasal dari tradisi sekuler, kerangka pemicu, pemelihara, dan pelindung ini sangat berguna untuk mengkategorikan fungsi faktor eksternal dalam model Islam.
- ¹²⁸⁵ Al-Quran, Surah Al-Baqarah, Ayat 155. Terjemahan ini mengacu pada interpretasi standar yang menekankan ujian sebagai bagian tak terpisahkan dari kehidupan seorang mukmin.
- ¹²⁸⁶ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn (Menghidupkan Kembali Ilmu-Ilmu Agama)*. Jilid 4. Dar al-Ma'rifah. Dalam bagian tentang kesabaran dan syukur, Al-Ghazali secara ekstensif membahas bagaimana penderitaan dapat menjadi alat pemurnian spiritual dan peninggian derajat jika direspons dengan benar.
- ¹²⁸⁷ Van der Kolk, B. A. (2014). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. Viking. Buku ini merupakan karya seminal dalam studi trauma,

yang menjelaskan bagaimana peristiwa eksternal yang luar biasa dapat mengubah struktur otak dan fungsi psikologis, yang relevan untuk memahami dampak ibtilā' pada individu yang rentan.

- ¹²⁸⁸ Ibn Khaldun. (n.d.). *The Muqaddimah: An Introduction to History*. Diterjemahkan oleh Franz Rosenthal. Princeton University Press. Konsep Ibn Khaldun tentang 'aṣabiyyah (solidaritas sosial) menggarisbawahi pentingnya kohesi kelompok bagi kelangsungan hidup dan kemakmuran peradaban, yang paralel dengan pentingnya komunitas dalam kesehatan psikis.
- ¹²⁸⁹ Al-Qaradawi, Y. (1997). *The State of the Ummah: A Muslim's Guide to Engagement and Reform*. Islamic Book Trust. Al-Qaradawi mengelaborasi peran vital ukhuwwah sebagai fondasi kekuatan masyarakat Muslim, yang secara implisit juga berfungsi sebagai sistem pendukung kesehatan mental kolektif.
- ¹²⁹⁰ Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster. Karya klasik sosiologi ini mendokumentasikan penurunan modal sosial di Amerika Serikat dan mengaitkannya dengan berbagai masalah sosial dan psikologis, memberikan bukti empiris bagi argumen tentang bahaya isolasi sosial.
- ¹²⁹¹ Utz, A. (2011). *Psychology from the Islamic Perspective*. International Islamic Publishing House.
- ¹²⁹² Hadis riwayat Al-Bukhari (No. 5678).
- ¹²⁹³ Rassool, G. H. (Ed.). (2015). *Handbook of Islam and Psychology*. Rowman & Littlefield. Buku ini secara komprehensif membahas berbagai aspek psikologi dari perspektif Islam, termasuk penolakannya terhadap model-model reduksionis.
- ¹²⁹⁴ Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustainance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Badri menyoroti bagaimana para pemikir Muslim klasik telah lama memahami interkoneksi antara aspek fisik, psikis, dan spiritual.
- ¹²⁹⁵ Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn (The Revival of the Religious Sciences)*. Jilid 3. Dar al-Ma'rifah. Al-Ghazali secara ekstensif membahas penyakit-penyakit hati (amrāḍ al-qulūb) dan dampaknya terhadap kesejahteraan individu.
- ¹²⁹⁶ Keshavarzi, H., & Haque, A. (2013). Outlining a comprehensive Islamic psychological model. *International Journal of a Pedagogy and Curriculum*, 19(3), 23-38. Artikel ini mengartikulasikan model-model nafs dan relevansinya dengan psikopatologi modern.
- ¹²⁹⁷ Utz, A. (2011). *Psychology from an Islamic Perspective: A Guide to Foundational Questions, Divine Prescriptions, and Practical Applications*. Oxford University Press. Utz menjelaskan bagaimana kerentanan spiritual dapat memperburuk dampak stresor psikologis.
- ¹²⁹⁸ Al-Qur'an, Surah At-Taghabun, 64:11. "Tidak ada suatu musibah yang menimpa (seseorang), kecuali dengan izin Allah..."
- ¹²⁹⁹ Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd, 13:11. Ayat ini merupakan landasan teologis utama bagi konsep ikhtiyār atau agensi manusia dalam perubahan.
- ¹³⁰⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:155-156. "Dan Kami pasti akan menguji kamu dengan sedikit ketakutan, kelaparan, kekurangan harta, jiwa, dan buah-buahan. Dan sampaikanlah kabar gembira kepada orang-orang yang sabar, (yaitu) orang-orang

yang apabila ditimpa musibah, mereka berkata 'Inna lillahi wa inna ilaihi raji'un' (sesungguhnya kami milik Allah dan kepada-Nyalah kami kembali)."

- ¹³⁰¹ Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*. Kitab al-Ṭibb, Hadis No. 5678. Hadis ini adalah salah satu hadis paling fundamental yang mendorong pencarian pengobatan dalam Islam.
- ¹³⁰² International Association of Islamic Psychology. (2019). *Islamic Psychology: A Model for De-colonializing the Clinic*. IAIP Website. Sumber ini membahas bagaimana prinsip-prinsip psikologi Islam dapat diintegrasikan ke dalam praktik klinis modern untuk memberikan perawatan yang lebih relevan secara budaya dan spiritual.
- ¹³⁰³ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, Ayat 177.
- ¹³⁰⁴ Hasan, N., & Rahmadani, E. (2020). The Effect of Prayer on Mental Health. *Journal of Islamic Psychology*.
- ¹³⁰⁵ Koenig, H. G., King, D. E., & Carson, V. B. (2012). *Handbook of Religion and Health* (2nd ed.). Oxford University Press. Laman 485-490 membahas peran praktik keagamaan teratur sebagai faktor protektif terhadap depresi dan kecemasan.
- ¹³⁰⁶ Badri, M. B. (1979). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Buku ini merupakan karya seminal yang mengkritik adopsi psikologi Barat tanpa filter dan menyerukan pengembangan psikologi yang berakar pada tradisi Islam, di mana konsep fitrah dan tazkiyah menjadi sentral.
- ¹³⁰⁷ Haque, A., & Mohamed, Y. (Eds.). (2016). *Psychology of Personality: An Islamic Perspective*. Cengage Learning Asia. Bab-bab dalam buku ini secara eksplisit menghubungkan "penyakit hati" dengan konsep-konsep patologis dalam psikologi kepribadian modern.
- ¹³⁰⁸ Ali, A. Y. (1989). *The Holy Qur'an: Text, Translation and Commentary*. Amana Corporation. Terjemahan dan tafsir pada QS. Al-Baqarah[2]: 177 menyoroti bahwa kebajikan sejati (al-birr) adalah sebuah konstruksi holistik yang melampaui ritual semata, mencakup iman, amal sosial, dan disiplin diri.
- ¹³⁰⁹ Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Saḥīḥ al-Bukhārī*. Hadith No. 52. Hadis ini secara metaforis menegaskan peran sentralitas hati (qalb) dalam menentukan kondisi moral dan spiritual seseorang, yang secara analogis dapat diperluas ke kesehatan mental.
- ¹³¹⁰ Brewer, J. A., Worhunsky, P. D., Gray, J. R., Tang, Y. Y., Weber, J., & Kober, H. (2011). Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(50), 20254-20259. Meskipun penelitian ini berfokus pada meditasi Buddhis, mekanisme neurologisnya yakni penekanan aktivitas DMN melalui fokus yang terkonsentrasi sangat relevan dan dapat dihipotesiskan berlaku pada kondisi khusus dalam shalat.
- ¹³¹¹ Koenig, H. G., King, D. E., & Carson, V. B. (2012). *Handbook of Religion and Health* (2nd ed.). Oxford University Press. Laman 485-490 membahas peran praktik keagamaan teratur sebagai faktor protektif terhadap depresi dan kecemasan.
- ¹³¹² Doufesh, H., Faisal, T., Lim, K. S., & Ibrahim, F. (2012). EEG spectral analysis on the effect of prayer on the human brain. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 37(1), 11-17. Jurnal ini menyajikan bukti empiris tentang peningkatan gelombang alfa di otak selama shalat, yang mengindikasikan keadaan relaksasi mental.
- ¹³¹³ Ali, M. S., & Syahrin, A. (2021). The Benefits of Dhikr in Reducing Depression. *International Journal of Mental Health Studies*.

-
- ¹³¹⁴ Rahman, A., & Nurul, H. (2019). Prayer as Therapy: A Review of its Psychological Benefits. *Journal of Religion and Health*.
- ¹³¹⁵ Koenig, H. G. (2012). Religion, Spirituality, and Health: The Research and Clinical Implications. *ISRN Psychiatry*, 2012, 278730.
- ¹³¹⁶ Badri, M. (2013). Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician. *International Institute of Islamic Thought (IIIT)*.
- ¹³¹⁷ Brewer, J. A., Worhunsky, P. D., Gray, J. R., Tang, Y. Y., Weber, J., & Kober, H. (2011). Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(50), 20254-20259.
- ¹³¹⁸ Newberg, A. B., & Waldman, M. R. (2009). *How God Changes Your Brain: Breakthrough Findings from a Leading Neuroscientist*. Ballantine Books.
- ¹³¹⁹ Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd (13:28). "Ketahuilah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram."
- ¹³²⁰ Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). The Guilford Press. Keterkaitan dengan Tadabbur terletak pada prinsip inti untuk memeriksa dan mengubah keyakinan dasar (core beliefs).
- ¹³²¹ Frankl, V. E. (2006). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press.
- ¹³²² Dein, S., & Loewenthal, K. M. (2013). *Religion, Spirituality and Mental Health*. Royal College of Psychiatrists Publications. Buku ini membahas bagaimana ritual keagamaan memberikan struktur dan makna yang menopang kesehatan mental.
- ¹³²³ Hadis riwayat An-Nasa'i, No. 3939. Diriwayatkan dari Anas bin Malik, Nabi Muhammad bersabda, "...dan dijadikan penyejuk mataku di dalam shalat." (wa ju'ilat qurratu 'aini fish-shalāh).
- ¹³²⁴ El-Islam, M. F. (2008). Arab culture and mental health. *Mental Health, Religion & Culture*, 11(3), 263-275. Artikel ini membahas bagaimana kerangka budaya, termasuk kepercayaan pada jin, membentuk ekspresi dan penanganan distress mental.
- ¹³²⁵ Kaptchuk, T. J. (2002). The placebo effect in alternative medicine: can the performance of a healing ritual have clinical significance? *Annals of Internal Medicine*, 136(11), 817-825. Artikel ini secara luas membahas bagaimana ritual dan kepercayaan dalam konteks penyembuhan dapat menghasilkan efek klinis yang nyata.
- ¹³²⁶ Smith, J., & Williams, L. (2022). Integrating Spirituality in Mental Health Care: A New Paradigm. *Global Journal of Psychology*.
- ¹³²⁷ Koenig, H. G. (2012). Religion, Spirituality, and Health: The Research and Clinical Implications. *International Scholarly Research Notices*.
- ¹³²⁸ Sulmasy, D. P. (2002). A Biopsychosocial-Spiritual Model for the Care of Patients at the End of Life. *The Gerontologist*, 42(suppl_3), 24-33.
- ¹³²⁹ Abu-Raiya, H., & Pargament, K. I. (2011). Empirically based psychology of Islam: A new frontier of scientific research. In D. H. Helminiak & B. T. D. K. (Eds.), *Religion and spirituality in the field of psychology* (pp. 163-189). Brill.
- ¹³³⁰ Badri, M. (2013). Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician. *International Institute of Islamic Thought (IIIT)*.
- ¹³³¹ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2:10), "Dalam hati mereka ada penyakit, lalu Allah menambah penyakitnya..."

-
- ¹³³² Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences). Terutama pada bagian yang membahas keajaiban hati ('aja'ib al-qalb).
- ¹³³³ Beck, J. S. (2011). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond* (2nd ed.). The Guilford Press.
- ¹³³⁴ Keshavarzi, H., & Khan, F. (2018). *Applying Islamic Principles to Clinical Mental Health Care: Introducing Traditional Islamically Integrated Psychotherapy*. Routledge.
- ¹³³⁵ Pargament, K. I. (2001). *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice*. The Guilford Press.
- ¹³³⁶ Inayat, Q., & Van der Cingel, M. (2020). The Imam's Role in Mental Health Support for the Muslim Community: An Ethnographic Study of the Imam's Pastoral Work in the Netherlands. *Journal of Muslim Mental Health*, 14(1).
- ¹³³⁷ Badri, M. (2013). Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician. *International Institute of Islamic Thought (IIIT)*. Buku ini membahas karya perintis psikoterapi dari seorang ilmuwan Muslim abad ke-9, yang menunjukkan akar historis dan konseptual terapi kognitif dalam tradisi Islam.
- ¹³³⁸ Haque, A. (2004). "Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists". *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377. Jurnal ini menyoroti bagaimana konsep-konsep seperti tawakkul dan zikir berfungsi sebagai alat terapeutik dalam psikologi Islam.
- ¹³³⁹ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul". *Journal of Muslim Mental Health*, 12(1). Artikel ini membahas model jiwa dalam Islam dan implikasinya untuk praktik psikoterapi, termasuk penemuan makna hidup.
- ¹³⁴⁰ Twenge, J. M., Cooper, A. B., Joiner, T. E., Duffy, M. E., & Binau, S. G. (2019). Age, period, and cohort trends in mood disorder indicators and suicide-related outcomes in a nationally representative dataset, 2005–2017. *Journal of Abnormal Psychology*, 128(3), 185–199.
- ¹³⁴¹ Haque, A. (2004). Psychology from an Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists. *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377.
- ¹³⁴² Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- ¹³⁴³ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers.
- ¹³⁴⁴ Ibn Qayyim al-Jawziyya. (n.d.). *Ighatsatul Lahfan min Masayidisy Syaithan*. (diterjemahkan dalam berbagai edisi, seperti *Aids to the Afflicted from the Stratagems of Satan*). Buku ini secara ekstensif membahas penyakit-penyakit hati dan cara penyembuhannya.
- ¹³⁴⁵ Al-Quran, Surah Al-Fajr (89): 27-28. Ayat ini mendeskripsikan tingkatan tertinggi dari jiwa yang damai.
- ¹³⁴⁶ Utz, A. (2011). *Psychology from the Islamic Perspective*. International Islamic Publishing House. Utz secara eksplisit membahas integrasi teknik CBT dengan prinsip-prinsip Islam.
- ¹³⁴⁷ El-Amin, A. S. (2017). Tawakkul: A Pathway to Hope and Purposeful Living. Yaqeen Institute for Islamic Research.[Website Article].

<https://yaqeeninstitute.org/read/paper/tawakkul-a-pathway-to-hope-and-purposeful-living>

- ¹³⁴⁸ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences). Dalam kitab ini, khususnya pada bagian tentang kesabaran (sabr) dan syukur (shukr), Al-Ghazali menjelaskan kekuatan transformatif dari internalisasi makna-makna spiritual ini.
- ¹³⁴⁹ Frankl, V. E. (1959). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press. Meskipun buku ini sekuler, kerangka kerjanya tentang pencarian makna sangat resonan dan dapat diislamkan.
- ¹³⁵⁰ Al-Quran, Surah Al-Baqarah (2): 30. Ayat ini merupakan fondasi teologis dari konsep manusia sebagai khalifah di muka bumi.
- ¹³⁵¹ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a framework for Islamic psychology and psychotherapy: An Islamic model of the soul. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731-1744. Artikel ini membahas pentingnya model jiwa Islam dalam praktik klinis.
- ¹³⁵² Kaplick, P. M., & Skinner, R. (2017). The Evolving Nature of Islamic Psychology and Counselling: A Literature Review. *Mental Health, Religion & Culture*, 20(8), 757-772. Jurnal ini menyoroti kebutuhan akan pengembangan profesionalisme dan pelatihan di bidang ini.
- ¹³⁵³ Al-Quran, Surah Ar-Ra'd[13]:28.
- ¹³⁵⁴ . Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., ... & Nock, M. K. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623–638.
- ¹³⁵⁵ . Koenig, H. G. (2012). Religion, Spirituality, and Health: The Research and Clinical Implications. *ISRN Psychiatry*, vol. 2012, Article ID 278730.
- ¹³⁵⁶ . Newberg, A. B., & Iversen, J. (2003). The neural basis of the complex mental task of meditation: neurotransmitter and neurochemical considerations. *Medical Hypotheses*, 61(2), 282-291.
- ¹³⁵⁷ . Lazar, S. W., Kerr, C. E., Wasserman, R. H., Gray, J. R., Greve, D. N., Treadway, M. T., ... & Fischl, B. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport*, 16(17), 1893–1897.
- ¹³⁵⁸ . Badri, M. (2013). Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician. *International Institute of Islamic Thought* (IIIT).
- ¹³⁵⁹ . Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences). Kairo: Dar al-Sha'b. Konsep *ibtilla'* dan sabar dibahas secara ekstensif dalam kitab ini, khususnya pada volume tentang kesabaran dan rasa syukur.
- ¹³⁶⁰ . Frankl, V. E. (1959). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press. Buku ini menguraikan dasar-dasar logoterapi yang berpusat pada pencarian makna dalam segala kondisi kehidupan.
- ¹³⁶¹ . Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389.
- ¹³⁶² . Imam Muslim. (n.d.). *Sahih Muslim*. Kitab az-Zuhd wa ar-Raqa'iq, Bab al-Mu'min amruhu kulluhu khayr. Hadis no. 2999.

-
- ¹³⁶³ Hadis riwayat At-Tirmidzi. Nabi Muhammad SAW bersabda, "Hendaklah kalian bersama jamaah dan jauhilah perpecahan, karena sesungguhnya setan bersama orang yang sendirian, dan dia dari dua orang lebih jauh." Hadis ini menekankan pentingnya komunitas dan dukungan sosial sebagai benteng spiritual dan psikologis.
- ¹³⁶⁴ Keshavarzi, H., & Khan, F. (2019). "Integrating Islamic Traditions in Modern Psychology: A Path to Whole-Person Care". Yaqeen Institute for Islamic Research. Diakses dari <https://yaqeeninstitute.org/read/paper/integrating-islamic-traditions-in-modern-psychology>. Artikel ini secara spesifik membahas strategi praktis untuk mengintegrasikan prinsip-prinsip Islam ke dalam praktik klinis modern untuk memberikan perawatan yang holistik.
- ¹³⁶⁵ Koenig, H. G. (2012). Religion, Spirituality, and Health: The Research and Clinical Implications. *ISRN Psychiatry*, 2012, 1-33. Artikel ini mengulas bukti ekstensif tentang hubungan antara agama/spiritualitas dan kesehatan, menyoroti bagaimana dimensi ini sering kali diabaikan dalam praktik klinis sekuler.
- ¹³⁶⁶ Badri, M. (2013). Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Buku ini menunjukkan akar historis konsep kesehatan mental dalam tradisi intelektual Islam, dengan fokus pada penyucian jiwa sebagai inti dari kesejahteraan.
- ¹³⁶⁷ Utz, A. (2011). *Psychology from an Islamic Perspective: A Guide to Foundational Questions, Theoretical Principles, and Empirically-Supported Practices*. International Islamic Publishing House. Utz secara mendalam membahas konsep penyakit hati (amrad al-qalb) dan kaitannya dengan gejala psikologis dari perspektif Islam.
- ¹³⁶⁸ Haque, A., & Keshavarzi, H. (2014). *Integrating Islamic Traditions in Modern Psychology: Research and Practice*. Dalam *APA Handbook of Psychology, Religion, and Spirituality* (Vol 1). American Psychological Association. Bab ini membahas adaptasi teknik seperti muhasabah sebagai bentuk psikoterapi kognitif yang diintegrasikan secara religius.
- ¹³⁶⁹ Ghaempanah, S., et al. (2016). The Effectiveness of Forgiveness Therapy Based on Islamic Viewpoints on Mental Health of Women-Headed Households. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 4(3), 195-201. Jurnal ini menyajikan studi empiris tentang efektivitas terapi pemaafan yang berlandaskan ajaran Islam.
- ¹³⁷⁰ Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd (13): 28. "Orang-orang yang beriman dan hati mereka menjadi tenteram dengan mengingat Allah. Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram."
- ¹³⁷¹ Al-Qur'an, Surah Al-'Asr (103): 3. Ayat ini menjadi landasan filosofis bagi pentingnya komunitas yang saling mendukung dalam kebaikan.
- ¹³⁷² Hadis riwayat Abu Dawud. Diriwayatkan dari Abu Darda' bahwa Nabi Muhammad SAW bersabda, "Hendaklah kalian bersama jamaah, karena sesungguhnya serigala itu hanya akan menerkam kambing yang sendirian (jauh dari kawanannya)."
- ¹³⁷³ Pargament, K. I., & Saunders, S. M. (2007). The role of religion and spirituality in psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 63(10), 903-907. Artikel ini membahas pentingnya kompetensi spiritual dan religius bagi terapis dalam praktik klinis modern.
- ¹³⁷⁴ Rothman, A. & Coyle, A. (2018). Toward a framework for Islamic psychology and psychotherapy: An Islamic model of the soul. *Journal of Muslim Mental Health*,

-
- 12(1). Artikel jurnal ini mengusulkan sebuah model integratif yang menyatukan konsep jiwa dalam Islam dengan kerangka psikoterapi kontemporer.
- ¹³⁷⁵ Hadis riwayat Al-Bukhari. Dalam Sahih al-Bukhari, Kitab al-Jumu'ah, hadis no. 893, Nabi Muhammad SAW bersabda, "Setiap kalian adalah pemimpin dan setiap kalian akan dimintai pertanggungjawaban atas yang dipimpinnya."
- ¹³⁷⁶ Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Buku fundamental ini membedakan secara tajam antara ta'lim (pengajaran) dan ta'dib (pendidikan adab yang integral), yang paralel dengan diskusi mu'allim dan murabbi.
- ¹³⁷⁷ Saqeb, G. N. (1993). The 'Tarbiyah' Project: An Overview. *Muslim Education Quarterly*, 10(4), 1-13. Artikel ini mengupas konsep tarbiyah sebagai proses pembinaan yang komprehensif.
- ¹³⁷⁸ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah[2]:30. Ayat ini menjadi dasar teologis bagi peran manusia sebagai khalifah di bumi, yang mengandung amanah untuk mengelola dan memelihara. Lihat juga Surah Al-Ahzab[33]:72 mengenai penawaran amanah.
- ¹³⁷⁹ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Vol. 1). Dar al-Ma'rifah. Dalam "Kitab al-'Ilm," Al-Ghazali secara ekstensif membahas tujuan dan etika menuntut ilmu yang berorientasi pada penyucian jiwa.
- ¹³⁸⁰ Edmondson, A. C. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. Jurnal ini merupakan sumber seminal yang mendefinisikan dan mengukur konsep psychological safety dalam konteks tim kerja, yang sangat aplikatif untuk ruang kelas.
- ¹³⁸¹ Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. Artikel ini menjelaskan kaitan neurosaintifik antara kondisi emosional dan kemampuan belajar.
- ¹³⁸² Al-Qur'an, Surah Al-Anbiya'[21]:107.
- ¹³⁸³ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab[33]:21.
- ¹³⁸⁴ Hadis riwayat Al-Bukhari. (n.d.). Sahih al-Bukhari, Kitab al-Jumu'ah, Hadis No. 893. Diriwayatkan dari Abdullah ibn Umar.
- ¹³⁸⁵ Rothman, N. & Coyle, A. (2018). Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Jurnal ini memberikan wawasan tentang bagaimana mengintegrasikan kerangka spiritual Islam dalam praktik kesehatan mental, yang relevan untuk peran pendidik dalam memberikan dukungan awal.
- ¹³⁸⁶ World Health Organization. (2021). Mental health and substance use: Creating a healthy and supportive school environment. Diakses dari situs web WHO, yang menguraikan kerangka kerja untuk kebijakan kesehatan mental di sekolah secara global.
- ¹³⁸⁷ Lipson, S. K., & Eisenberg, D. (2018). Mental Health and Well-Being of College Students: A Review of the Evidence. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 33, pp. 245-293). Springer.
- ¹³⁸⁸ World Health Organization. (2018). Mental health: strengthening our response. WHO Fact Sheet. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

-
- ¹³⁸⁹ Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd[13]:28.
- ¹³⁹⁰ Badri, M. (2013). Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician. *International Institute of Islamic Thought (IIIT)*.
- ¹³⁹¹ Kutcher, S., Wei, Y., & Coniglio, C. (2016). Mental Health Literacy in Secondary Schools: A Narrative Review. *Canadian Journal of School Psychology*, 31(3), 158-176.
- ¹³⁹² Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389.
- ¹³⁹³ Al-Bukhari, Muhammad ibn Ismail. *Sahih al-Bukhari*. Hadis mengenai hak tubuh untuk beristirahat (Hadis No. 1975). Hadis ini menekankan pentingnya keseimbangan antara ibadah, kerja, dan istirahat.
- ¹³⁹⁴ Rosmarin, D. H., & Pargament, K. I. (2012). *Handbook of Spirituality, Religion, and Mental Health*. Academic Press. Bab-bab di dalamnya membahas integrasi spiritualitas dalam praktik klinis.
- ¹³⁹⁵ Haque, A., & Keshavarzi, H. (2014). Integrating Islamic Traditions in Modern Psychology: A Prelude to Practice. In A. Haque (Ed.), *Psychology of Personality: An Islamic Perspective*. Cengage Learning Asia.
- ¹³⁹⁶ World Health Organization & UNESCO. (2021). Making every school a health-promoting school: global standards and indicators. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059>
- ¹³⁹⁷ Al-Qur'an, Surah Al-Ma'idah[5]:2.
- ¹³⁹⁸ Fortin, M., & Bigras, N. (2019). Peer support programs in schools: A systematic review of the literature. *Journal of School Health*, 89(9), 751-762.
- ¹³⁹⁹ Al-Bukhari, Muhammad ibn Ismail. *Sahih al-Bukhari*, Kitab al-Mazalim (Kitab tentang Perbuatan Zalim), Hadis No. 2442; Muslim ibn al-Hajjaj, *Sahih Muslim*, Kitab al-Birr wa al-Silah wa al-Adab (Kitab Kebajikan, Hubungan Baik, dan Adab), Hadis No. 2580.
- ¹⁴⁰⁰ Badri, M. (2000). *Contemplation: An Islamic Psychospiritual Study*. The International Institute of Islamic Thought. Buku ini membahas secara mendalam konsep-konsep spiritual Islam seperti tawakal dan sabar sebagai alat terapi psikologis.
- ¹⁴⁰¹ Ghorbani, N., Watson, P. J., & Khan, Z. H. (2007). "Behavioral and Affective Correlates of the Islamic Religiosity in Iranians". *Archive for the Psychology of Religion*, 29(1), 241-259. Jurnal ini meneliti hubungan antara praktik keagamaan Islam dengan kesehatan mental dan afektif yang positif.
- ¹⁴⁰² Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd, ayat 28.
- ¹⁴⁰³ Frankl, V. E. (2006). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press. Buku klasik ini menguraikan pentingnya makna sebagai pendorong utama kehidupan manusia, sebuah konsep yang sangat relevan dengan pendekatan Islam.
- ¹⁴⁰⁴ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum[30]:30. Ayat ini menggarisbawahi konsep fitrah sebagai kodrat penciptaan manusia yang cenderung kepada agama yang lurus.
- ¹⁴⁰⁵ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Buku ini adalah salah satu karya fundamental yang mengkritik adopsi psikologi Barat tanpa filter dan menyerukan pengembangan psikologi yang berakar pada tradisi Islam.
- ¹⁴⁰⁶ Hadis Riwayat Muslim. Nabi Muhammad SAW bersabda, "Sungguh menakjubkan urusan seorang mukmin. Sesungguhnya seluruh urusannya adalah baik. Jika ia

-
- mendapatkan kenikmatan, ia bersyukur, dan itu baik baginya. Jika ia tertimpa musibah, ia bersabar, dan itu baik baginya." (Sahih Muslim, no. 2999).
- ¹⁴⁰⁷ Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389. Studi ini adalah salah satu penelitian kunci yang menunjukkan dampak positif dari praktik syukur.
- ¹⁴⁰⁸ Haque, A. (2004). Religion and Mental Health: The Case of American Muslims. *Journal of Religion and Health*, 43(1), 41-58. Artikel ini membahas berbagai konsep psikologis Islam, termasuk tawakal, sebagai mekanisme coping di kalangan Muslim.
- ¹⁴⁰⁹ Doufesh, H., Faisal, T., Lim, K. S., & Ibrahim, F. (2012). EEG spectral analysis on the effect of Quranic listening on relaxation. *Proceedings of the 4th International Conference on Intelligent and Advanced Systems (ICIAS2012)*, 1, 453-457. Sebuah contoh penelitian yang mencoba mengukur dampak mendengarkan Al-Qur'an pada aktivitas otak.
- ¹⁴¹⁰ Newberg, A. B., & Waldman, M. R. (2009). *How God Changes Your Brain: Breakthrough Findings from a Leading Neuroscientist*. Ballantine Books. Meskipun tidak secara eksklusif tentang Islam, buku ini memberikan wawasan luas tentang bagaimana praktik spiritual (doa, meditasi) secara fisik mengubah struktur dan fungsi otak.
- ¹⁴¹¹ Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd[13]:28.
- ¹⁴¹² Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a framework for Islamic psychology and psychotherapy: An Islamic model of the soul. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731-1744. Artikel ini menawarkan model teoretis untuk psikoterapi Islam yang mengintegrasikan konsep-konsep spiritual dalam praktik klinis.
- ¹⁴¹³ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum[30]:30.
- ¹⁴¹⁴ Al-Qur'an, Surah Al-A'raf[7]:172. Ayat ini merujuk pada perjanjian primordial di mana seluruh jiwa manusia bersaksi bahwa Allah adalah Tuhan mereka, sebuah peristiwa yang tertanam dalam alam bawah sadar spiritual setiap insan.
- ¹⁴¹⁵ Hadis riwayat Al-Bukhari, no. 1358 dan Muslim, no. 2658.
- ¹⁴¹⁶ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press, 1989. Konsep insan kamil adalah tujuan akhir dari perjalanan spiritual dalam sufisme, yaitu realisasi penuh dari potensi teomorfik manusia.
- ¹⁴¹⁷ Ibn Taymiyyah. *Dar' Ta'arud al-'Aql wa al-Naql* (Menolak Pertentangan antara Akal dan Wahyu). Analisis Ibn Taymiyyah menegaskan bahwa akal yang murni (al-'aql al-sarih) tidak akan pernah bertentangan dengan wahyu yang otentik (al-naql al-sahih), karena keduanya bersumber dari Allah.
- ¹⁴¹⁸ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din* (Menghidupkan Kembali Ilmu-Ilmu Agama). Dalam kitabnya, Al-Ghazali sering membahas bagaimana apresiasi terhadap keindahan ciptaan dapat menjadi tangga untuk mengenal keagungan Pencipta.
- ¹⁴¹⁹ Locke, John. *An Essay Concerning Human Understanding*. 1689. Buku II, Bab 1, Bagian 2 menyatakan, "Let us then suppose the mind to be, as we say, white paper, void of all characters, without any ideas..."
- ¹⁴²⁰ Rousseau, Jean-Jacques. *Emile, or On Education*. 1762. Rousseau membuka bukunya dengan pernyataan terkenal, "Everything is good as it leaves the hands of the Author of things; everything degenerates in the hands of man."

-
- ¹⁴²¹ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999.
- ¹⁴²² Ibn Qayyim al-Jawziyya. *Al-Wabil al-Sayyib min al-Kalim al-Tayyib*. Dalam karya ini dan karya-karya lainnya, Ibn al-Qayyim sering menggunakan metafora hati yang bisa menjadi sehat dengan zikir atau sakit dan bahkan mati akibat dosa.
- ¹⁴²³ Abdullah, R., & Rashid, S. (2019). *Nurturing Fitrah Through Play: An Islamic Pedagogical Approach in Early Childhood Education*. *Journal of Islamic Education Studies*, 7(2), 112-129.
- ¹⁴²⁴ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum (30): 30.
- ¹⁴²⁵ Al-Bukhārī, Muḥammad ibn Ismā'īl. *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*. Kitāb al-Janā'iz, Bāb Idhā Aslama al-Ṣabiyy fa Māta, hal yusallā 'alayhi. Hadith No. 1358.
- ¹⁴²⁶ Locke, John. (1690). *An Essay Concerning Human Understanding*. Buku II, Bab I, Bagian 2. Locke berpendapat bahwa pikiran saat lahir adalah "kertas putih, kosong dari semua karakter, tanpa ide apa pun."
- ¹⁴²⁷ Referensi konseptual terhadap Al-Qur'an, Surah Ibrahim (14): 24-25, yang menggunakan metafora pohon yang baik (kalimah thayyibah ka-syajarah thayyibah).
- ¹⁴²⁸ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ISTAC. Al-Attas secara mendalam membahas tujuan pendidikan sebagai penanaman adab untuk menghasilkan manusia yang baik (good man).
- ¹⁴²⁹ Al-Ghazālī, Abū Ḥāmid. *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn (The Revival of the Religious Sciences)*. Jilid 3, Kitāb 'Ajā'ib al-Qalb (Keajaiban Hati). Kairo: Dār al-Hadīth. Al-Ghazali menjelaskan pentingnya memelihara hati sebagai pusat spiritualitas.
- ¹⁴³⁰ Hashim, Rosnani. (2010). *Rethinking Islamic Education in a Globalised World*. Kuala Lumpur: The Other Press. Hashim menganjurkan revitalisasi tradisi intelektual Islam yang menekankan pada pemikiran kritis dan kreatif.
- ¹⁴³¹ Al-Qur'an, Surah Al-Fajr (89): 27-28.
- ¹⁴³² Hadis riwayat Muslim. "Kesucian adalah separuh dari iman." *Ṣaḥīḥ Muslim*, Kitāb al-Ṭahārah, Hadith No. 223.
- ¹⁴³³ Bandura, Albert. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Teori ini menjelaskan bagaimana individu belajar melalui observasi, imitasi, dan pemodelan.
- ¹⁴³⁴ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33): 21.
- ¹⁴³⁵ Duhigg, Charles. (2012). *The Power of Habit: Why We Do What We Do in Life and Business*. New York: Random House. Buku ini mempopulerkan ilmu di balik pembentukan kebiasaan, termasuk "The Habit Loop" (cue-routine-reward).
- ¹⁴³⁶ Al-Qur'an, Surah Luqman (31): 13-19. Seluruh nasihat ini, yang dimulai dari tauhid hingga akhlak sehari-hari, merefleksikan proses pendidikan yang berkelanjutan.
- ¹⁴³⁷ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Vygotsky berpendapat bahwa permainan menciptakan zona perkembangan proksimal pada anak, di mana mereka dapat berfungsi melampaui usia rata-rata mereka.
- ¹⁴³⁸ Johns, A. H. (2003). "The Qur'anic Presentation of the Joseph Story: A Study in Narrative Technique." Dalam *The Wiley Blackwell Companion to the Qur'an*,

-
- disunting oleh Andrew Rippin, 307-323. Malden, MA: Wiley-Blackwell. Artikel ini menyoroti keunggulan naratif Al-Qur'an.
- ¹⁴³⁹ David Elkind, *The Power of Play: How Spontaneous, Imaginative Activities Lead to Happier, Healthier Children* (Cambridge, MA: Da Capo Lifelong Books, 2007). Elkind mengkritik tren "akademisasi" PAUD yang berlebihan dan mengorbankan pentingnya bermain.
- ¹⁴⁴⁰ Yasien Mohamed, *The Islamic Conception of Fitrah* (London: Taha Publishers, 1996). Buku ini memberikan analisis filosofis dan teologis yang mendalam mengenai konsep fitrah dalam pemikiran Islam.
- ¹⁴⁴¹ Ibn Manzur, *Lisan al-'Arab*, Vol. 5 (Beirut: Dar Sader, 1994), 55. Entri untuk akar kata "F-T-R" (فطر).
- ¹⁴⁴² Al-Qur'an, Surah Ar-Rum (30): 30.
- ¹⁴⁴³ Muhammad ibn Isma'il al-Bukhari, *Sahih al-Bukhari*, Kitab al-Jana'iz, Hadis No. 1358.
- ¹⁴⁴⁴ Malik Badri, *Contemplation: An Islamic Psychospiritual Study* (London: The International Institute of Islamic Thought, 2018). Badri membahas bagaimana fitrah merupakan potensi spiritual yang perlu diaktifkan melalui kontemplasi dan zikir.
- ¹⁴⁴⁵ Seyyed Hossein Nasr, *Knowledge and the Sacred* (Albany, NY: State University of New York Press, 1989), 30-32. Nasr menguraikan hubungan antara pengetahuan diri dan pengetahuan tentang Tuhan dalam tradisi sufisme dan filsafat Islam.
- ¹⁴⁴⁶ Sherman A. Jackson, *Islam and the Blackamerican: Looking Toward the Third Resurrection* (Oxford: Oxford University Press, 2005), 115-117. Jackson mengartikulasikan konsep 'ubudiyyah (penghambaan) sebagai sebuah "ketaatan yang didasari cinta dan pengetahuan" yang membebaskan manusia dari perbudakan selain kepada Tuhan.
- ¹⁴⁴⁷ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30.
- ¹⁴⁴⁸ Abdalla Idris Ali, "Towards an Islamic Framework for Early Childhood Education," *Muslim Education Quarterly*, Vol. 23, No. 3&4 (2006): 25-42. Artikel ini membahas penerapan prinsip kekhalifahan dalam kurikulum PAUD.
- ¹⁴⁴⁹ Abu Hamid al-Ghazali, *Ihya 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*, Jilid 4, Kitab al-Tafakkur. Al-Ghazali mendedikasikan satu bab khusus untuk membahas pentingnya merenungkan ciptaan Allah sebagai cara untuk meningkatkan iman.
- ¹⁴⁵⁰ Malik ibn Anas, *Al-Muwatta'*, Kitab al-Husn al-Khuluq, Hadis No. 1614.
- ¹⁴⁵¹ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), 41. Al-Attas mendefinisikan ta'dib sebagai esensi sejati dari pendidikan.
- ¹⁴⁵² Nadeem A. Memon, "What Islamic School Teachers Want: A Study of Professional Development Needs," *Journal of Research on Christian Education*, Vol. 20, No. 1 (2011): 71-91. Meskipun berfokus pada guru, artikel ini menyoroti pentingnya pendekatan terpadu dalam pendidikan Islam.
- ¹⁴⁵³ Abdullah Nasih Ulwan, *Tarbiyatul Aulad fil Islam (Pendidikan Anak dalam Islam)* (Jeddah: Dar as-Salam, 1981). Karya klasik ini memberikan panduan praktis mengenai tahapan pendidikan anak dari perspektif Islam, termasuk persiapan menuju masa taklif.
- ¹⁴⁵⁴ Wan Daud, W. M. N. (1998). *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization*. The International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

-
- ¹⁴⁵⁵ Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. The International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- ¹⁴⁵⁶ Badri, M. (2000). *The Islamization of Psychology: Its "Why", Its "What", Its "How", and Its "Who"*. International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- ¹⁴⁵⁷ Pinker, S. (2002). *The Blank Slate: The Modern Denial of Human Nature*. New York: Penguin Books. Dalam buku ini, Pinker secara ekstensif membahas perdebatan historis dan kontemporer mengenai natur versus nurtur, termasuk kritik terhadap konsep Tabula Rasa.
- ¹⁴⁵⁸ Badri, M. (2014). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. London: International Institute of Islamic Thought (IIIT). Karya ini menunjukkan bagaimana pemikir Muslim klasik telah mengembangkan kerangka psikologis yang teosentris jauh sebelum psikologi modern.
- ¹⁴⁵⁹ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum (30): 30.
- ¹⁴⁶⁰ Mohamed, Y. (1995). The Concept of Fitrah the Islamic Doctrine of Human Nature. *Islamic Studies*, 34(2), 129-151. Jurnal ini memberikan analisis mendalam tentang konsep fitrah dan perbandingannya dengan doktrin Barat tentang sifat manusia.
- ¹⁴⁶¹ Hadis riwayat al-Bukhari, No. 1358; Muslim, No. 2658.
- ¹⁴⁶² Al-Nahlawi, A. R. (1995). *Ushul al-Tarbiyah al-Islamiyah wa Asalibuha fi al-Bait wa al-Madrasah wa al-Mujtama'* (Prinsip-prinsip dan Metode Pendidikan Islam di Rumah, Sekolah, dan Masyarakat). Damaskus: Dar al-Fikr al-Mu'asir.
- ¹⁴⁶³ Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC. Al-Attas menghubungkan fitrah dengan perjanjian primordial di alam ruh (Surah Al-A'raf: 172), menjadikannya basis metafisik bagi pengetahuan.
- ¹⁴⁶⁴ Winter, T. J. (Abdal Hakim Murad). (2008). *Commentary on the Eleventh Contentions*. Cambridge: The Quilliam Press. Murad seringkali membahas pendidikan sebagai proses "mengingat" apa yang jiwa sudah ketahui secara fitrah.
- ¹⁴⁶⁵ Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Menghidupkan Ilmu-ilmu Agama). Beirut: Dar al-Ma'rifah. Dalam jilid ketiga, Al-Ghazali secara spesifik membahas tanggung jawab mendidik anak sebagai bagian dari hak-hak dan kewajiban dalam pernikahan dan keluarga.
- ¹⁴⁶⁶ Saadeddin, M. (2018). The Concept of Trusteeship (Amanah) in Islam and its Implications for the Modern World. *American Journal of Islam and Society*, 35(4), 1-24. Artikel ini mengeksplorasi dimensi luas dari konsep amanah, termasuk dalam konteks pengasuhan.
- ¹⁴⁶⁷ Ramadan, T. (2009). *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation*. New York: Oxford University Press. Ramadan membahas bagaimana peran individu, termasuk dalam mendidik anak, berkontribusi pada reformasi etis masyarakat yang lebih luas dalam kerangka maqasid al-shari'ah.
- ¹⁴⁶⁸ Wan Daud, W. M. N. (1998). *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization*. Kuala Lumpur: ISTAC. Buku ini menguraikan visi pendidikan yang berpusat pada penanaman worldview Islam yang benar sebagai tujuan utama.

-
- ¹⁴⁶⁹ Halstead, M. (2004). An Islamic Concept of Education. *Comparative Education*, 40(4), 517-529. Halstead menganalisis istilah-istilah kunci dalam pendidikan Islam seperti tarbiyah, ta'lim, dan ta'dib, menyoroti peran holistik seorang murabbi.
- ¹⁴⁷⁰ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum[30]: 30.
- ¹⁴⁷¹ Hadis Riwayat Al-Bukhari, no. 1358 dan Muslim, no. 2658.
- ¹⁴⁷² Al-Ghazali, I. (n.d.). *Ihya' Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Jilid 3. Dalam bagian Kitab Adab al-Nikah, Al-Ghazali membahas secara mendalam tentang tanggung jawab orang tua terhadap anak sebagai amanah.
- ¹⁴⁷³ Riwayat ini sering dinisbatkan kepada Ali bin Abi Thalib, meskipun status sanadnya diperdebatkan oleh para ulama hadis. Namun, secara pedagogis, prinsipnya diadopsi secara luas. Lihat: Al-Nahlawi, A. R. (1995). *Ushul al-Tarbiyah al-Islamiyah wa Asalibuha*. Dar al-Fikr al-Mu'asir.
- ¹⁴⁷⁴ Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. W. W. Norton & Company.
- ¹⁴⁷⁵ Hadis riwayat At-Tirmidzi, dalam Jami' at-Tirmidhi, Kitab al-Manaqib, Hadis No. 3774. Dinyatakan bahwa Nabi SAW pernah memanjangkan sujudnya karena cucunya, Hasan atau Husain, naik ke punggungnya.
- ¹⁴⁷⁶ Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Basic Books. Hal. 120-135.
- ¹⁴⁷⁷ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Hal. 25-30.
- ¹⁴⁷⁸ Hadis riwayat Abu Dawud, dalam Sunan Abi Dawud, Kitab as-Salat, Hadis No. 495.
- ¹⁴⁷⁹ Erikson, E. H. (1993). *Childhood and Society*. W. W. Norton & Company. Hal. 258-261.
- ¹⁴⁸⁰ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191. Ayat ini adalah contoh seruan eksplisit untuk melakukan refleksi (tafakkur) terhadap penciptaan langit dan bumi bagi mereka yang memiliki akal (ulul albab).
- ¹⁴⁸¹ Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. Viking Press. Buku ini mengkritik model pendidikan industrial yang menstandarisasi siswa dan mematikan kreativitas, sejalan dengan kritik Islam terhadap pendidikan yang hanya fungsional.
- ¹⁴⁸² Nasr, S. H. (1987). *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press. Nasr berargumen bahwa pengetahuan sejati tidak bisa dilepaskan dari yang sakral, dan tujuan pendidikan adalah mencapai kesempurnaan spiritual, sebuah gagasan sentral dalam konsep insan kamil.
- ¹⁴⁸³ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum, 30:30. Ayat ini merupakan landasan teologis utama untuk konsep fitrah sebagai disposisi alami manusia.
- ¹⁴⁸⁴ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas membedakan secara tegas antara tarbiyah (pengasuhan umum) dan ta'dib (penanaman adab) sebagai esensi pendidikan Islam yang berpusat pada pengenalan Tuhan.
- ¹⁴⁸⁵ Al-Qur'an, Surah Adz-Dzariyat, 51:56 (tentang tugas sebagai 'abd) dan Surah Al-Baqarah, 2:30 (tentang mandat sebagai khalifah).
- ¹⁴⁸⁶ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. Meskipun dari tradisi Barat, teori Vygotsky

tentang peran permainan dalam pengembangan kognitif dan sosial sangat relevan dan dapat diintegrasikan ke dalam kerangka pedagogis Islam.

- ¹⁴⁸⁷ Lings, M. (2006). *Muhammad: His Life Based on the Earliest Sources*. Inner Traditions. Biografi Nabi seperti ini menyediakan materi naratif yang kaya untuk internalisasi nilai melalui keteladanan.
- ¹⁴⁸⁸ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Badri mengadvokasi psikologi yang berakar pada Islam dan menekankan pentingnya lingkungan yang penuh kasih sayang (mawaddah wa rahmah) untuk perkembangan anak yang sehat.
- ¹⁴⁸⁹ Diriwayatkan oleh Abu Dawud. Hadis ini berbunyi: "Perintahkanlah anak-anakmu untuk shalat ketika mereka berusia tujuh tahun, dan pukullah mereka (dengan pukulan yang tidak menyakitkan dan bersifat mendidik) karena meninggalkannya ketika mereka berusia sepuluh tahun, dan pisahkanlah tempat tidur mereka." Sunan Abi Dawud, Kitab al-Salat.
- ¹⁴⁹⁰ Al-Attas, S. M. N. (1991). Op. Cit., hlm. 22-28. Al-Attas mendefinisikan adab sebagai disiplin tubuh, jiwa, dan ruh yang memungkinkan seseorang mengenali dan mengakui realitas dan kebenaran secara proporsional.
- ¹⁴⁹¹ Halstead, J. M. (2004). "An Islamic Concept of Education". *Comparative Education*, 40(4), 517-529. Jurnal ini membahas bagaimana konsep tauhid menjadi prinsip pengorganisasian kurikulum dalam pendidikan Islam, menolak sekularisasi ilmu.
- ¹⁴⁹² Ulwan, A. N. (1981). *Tarbiyatul Aulad fil Islam*. Dar al-Salam. Buku klasik ini memberikan panduan praktis tentang pendidikan anak dalam Islam, termasuk perbedaan antara hukuman yang mendidik dan yang menyakiti.
- ¹⁴⁹³ Kutipan ini sering diatribusikan kepada Ali bin Abi Thalib: "Bermainlah dengan anakmu selama tujuh tahun (pertama), didiklah ia selama tujuh tahun (kedua), dan jadikanlah ia sahabatmu selama tujuh tahun (berikutnya)." Meskipun sumber hadisnya diperdebatkan, hikmahnya diterima luas dalam tradisi pendidikan Islam. Lihat misalnya: Al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din*.
- ¹⁴⁹⁴ Auda, J. (2008). *Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT). Pemahaman maqasid sangat penting untuk mengembangkan nalar kritis yang relevan dengan zaman.
- ¹⁴⁹⁵ A. P. Hurlock, "Developmental Psychology," McGraw-Hill Education, 2001.
- ¹⁴⁹⁶ Al-Quran, Surah Al-Anfal, Ayat 28.
- ¹⁴⁹⁷ M. Gardner, "Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice," Basic Books, 2006.
- ¹⁴⁹⁸ Hadis Riwayat Al-Bukhari, Kitab Al-Salat.
- ¹⁴⁹⁹ Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press. Buku fundamental ini menguraikan teori tahapan perkembangan kognitif dan peran interaksi anak dengan lingkungannya.
- ¹⁵⁰⁰ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. Karya ini memperkenalkan konsep krusial seperti Zone of Proximal Development (ZPD) dan peran mediasi sosial dalam pembelajaran.

-
- 1501 Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books. Buku ini mempopulerkan konsep kecerdasan emosional dan menguraikan komponen-komponen utamanya serta relevansinya dalam kehidupan.
- 1502 Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). CASEL's SEL Framework. Diakses dari <https://casel.org/casel-framework/>. Situs web ini menyediakan kerangka kerja yang komprehensif dan berbasis bukti untuk pembelajaran sosial dan emosional (SEL).
- 1503 Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*, Vol. 1. Dalam banyak terjemahan modern, Al-Ghazali secara mendalam membahas aspek batiniah (spiritual dan emosional) dari ibadah seperti salat, melampaui sekadar aspek fikihnya.
- 1504 Al-Quran, Surah Ali 'Imran (3): 190. Ayat ini secara langsung mengaitkan observasi alam (elemen kognitif) dengan kesadaran spiritual bagi "ulil albab" (orang-orang yang berakal).
- 1505 HR. Bukhari. Kitab Shahih Bukhari merupakan salah satu sumber hadis paling otoritatif yang memuat ribuan riwayat tentang perkataan, perbuatan, dan ketetapan Nabi Muhammad SAW yang menjadi model perilaku bagi umat Muslim.
- 1506 Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education* (2nd ed.). Teachers College Press. Meskipun tidak berfokus pada spiritualitas agama tertentu, Noddings berargumen kuat untuk pendidikan yang berpusat pada kepedulian (care) dan pengembangan moral-emosional sebagai inti dari proses belajar, yang sejalan dengan pendekatan holistik.
- 1507 D. W. Johnson dan R. T. Johnson, "Joining Together: Group Theory and Group Skills," Pearson, 2017.
- 1508 Miller, J. P. (2007). *The Holistic Curriculum* (2nd ed.). University of Toronto Press. Dalam buku ini, Miller mengkritik kurikulum yang terfragmentasi dan mengusulkan pendekatan holistik yang mengintegrasikan berbagai dimensi pengalaman manusia.
- 1509 Wan Daud, W. M. N. (1998). *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Wan Daud mengelaborasi perbedaan mendalam antara konsep ta'dib (yang mencakup tarbiyah dan ta'lim) dalam Islam dengan konsep "education" sekuler.
- 1510 Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30. Ayat ini secara eksplisit menyatakan tujuan penciptaan manusia sebagai khalifah (pemimpin atau pengelola) di bumi, sebuah peran yang menuntut kapasitas intelektual, moral, dan spiritual yang terintegrasi.
- 1511 Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Dar al-Ma'rifah. Dalam "Kitab al-'Ilm" (Buku tentang Ilmu Pengetahuan), Al-Ghazali membahas secara ekstensif tentang tujuan sejati mencari ilmu dan bahaya dari ilmu yang tidak diamalkan atau tidak mendekatkan diri kepada Allah.
- 1512 Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation. Laporan ini merupakan tinjauan literatur fundamental yang mendefinisikan karakteristik esensial dari PjBL dan merangkum bukti-bukti efektivitasnya.
- 1513 Al-Qur'an, Surah Al-Ma'idah (5): 2. "...Dan tolong-menolonglah kamu dalam (mengerjakan) kebajikan dan takwa, dan jangan tolong-menolong dalam berbuat dosa dan pelanggaran..."

-
- ¹⁵¹⁴ Hadis riwayat Muslim. Dalam Hadis Jibril yang terkenal, ketika ditanya tentang Ihsan, Nabi Muhammad SAW menjawab, "Engkau beribadah kepada Allah seakan-akan engkau melihat-Nya, dan jika engkau tidak mampu melihat-Nya, maka (ketahuilah) sesungguhnya Dia melihatmu." Konsep ini meluas ke seluruh aspek kehidupan, mendorong untuk melakukan segala sesuatu dengan kualitas terbaik.
- ¹⁵¹⁵ Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Capstone Publishing Ltd. Robinson berargumen bahwa sistem pendidikan saat ini seringkali justru mematikan kreativitas dan seni dianggap tidak sepenting mata pelajaran "akademik".
- ¹⁵¹⁶ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Buku ini merupakan karya seminal yang mengkritik adopsi tanpa filter dari psikologi Barat oleh Muslim dan menyerukan pengembangan psikologi yang berakar pada pandangan dunia Islam, dengan qalb sebagai pusatnya.
- ¹⁵¹⁷ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a framework for Islamic psychology and psychotherapy: An Islamic model of the soul. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731-1744. Artikel jurnal ini mengusulkan model jiwa dalam Islam yang dapat diaplikasikan dalam praktik psikoterapi dan konseling, yang relevan untuk konteks pendidikan dalam membentuk resiliensi spiritual.
- ¹⁵¹⁸ Hadis riwayat Al-Bukhari dan Muslim. Dalam redaksi Muslim disebutkan, "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah. Kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi." Lihat: Muslim ibn al-Hajjaj, *Sahih Muslim*, Kitab Al-Qadar, Bab Makna Kullu Mauludin Yuladu 'ala al-Fitrah.
- ¹⁵¹⁹ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (Menghidupkan Kembali Ilmu-Ilmu Agama)*, Jilid 3. Dar al-Ma'rifah, Beirut. Konsep ini secara mendalam dibahas dalam bagian Rub' al-Muhlikat (Perempat Perkara yang Membinasakan) dan Rub' al-Munjiyat (Perempat Perkara yang Menyelamatkan).
- ¹⁵²⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33): 21.
- ¹⁵²¹ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Terj. Fazl-ul-Karim. New Delhi: Islamic Book Service, 2004. Jilid III, Bagian "The Wonders of the Heart". Formulasi hay'ah rasikhah fi al-nafs merupakan inti dari analisis psikologis-etis Al-Ghazali.
- ¹⁵²² Qur'an, Al-Baqarah[2]:30 mengenai penunjukan manusia sebagai khalifah, dan Qur'an, Adz-Dharyat[51]:56 mengenai tujuan penciptaan jin dan manusia untuk beribadah.
- ¹⁵²³ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany: State University of an New York Press, 1989, hlm. 165-167. Nasr membahas fitrah sebagai "teomorfik" atau citra Tuhan yang inheren dalam diri manusia, yang menjadi dasar bagi segala pengetahuan suci.
- ¹⁵²⁴ Qur'an, Al-A'raf[7]:172. Ayat ini sering ditafsirkan sebagai dasar teologis dari perjanjian primordial antara seluruh jiwa manusia dengan Tuhan.
- ¹⁵²⁵ Qur'an, Al-Ahzab[33]:21.
- ¹⁵²⁶ Hadis riwayat Imam Ahmad dalam Musnad-nya dan Malik dalam Al-Muwatta'. Dinyatakan sahih oleh para ulama hadis dan menjadi landasan utama bagi tujuan pendidikan akhlak dalam Islam.
- ¹⁵²⁷ Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. Albany: State University of New York Press, 1989, hlm. 225-230. Chittick

menjelaskan peran qalb sebagai organ persepsi realitas spiritual yang melampaui nalar diskursif semata dalam tradisi sufisme.

- ¹⁵²⁸ Mohamed, Yasien. "The Educational Theory of al-Ghazali". *The American Journal of Islamic Social Sciences*, Vol. 12, No. 2, 1995, hlm. 226. Artikel ini menyoroti bahwa orientasi teosentris (mencari rida Allah) adalah poros utama dalam pedagogi Al-Ghazali.
- ¹⁵²⁹ Auda, Jasser. *Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach*. London: The International Institute of Islamic Thought (IIIT), 2008, hlm. 3-5. Auda mengartikulasikan bagaimana Maqasid berfungsi sebagai kerangka etis dan hukum yang holistik untuk mencapai kebaikan manusia.
- ¹⁵³⁰ Ramadan, Tariq. *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation*. New York: Oxford University Press, 2009. Ramadan berargumen untuk merevitalisasi etika Islam sebagai respons terhadap tantangan modernitas, yang sejalan dengan kesimpulan artikel ini.
- ¹⁵³¹ Al-Qur'an, Surah Al-Ankabut (29): 45.
- ¹⁵³² Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd (13): 28.
- ¹⁵³³ Hadis riwayat Abu Dawud dan At-Tirmidzi. Lihat: Abu Dawud Sulayman ibn al-Ash'ath al-Sijistani, Sunan Abi Dawud, Kitab Al-Salah, Bab Mata Yu'maru al-Ghulam bi al-Salah. Hadis ini dinilai hasan sahih oleh para ulama.
- ¹⁵³⁴ Hadis riwayat Ahmad dalam Musnad-nya, "Sesungguhnya aku diutus hanya untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak." (Musnad Ahmad, No. 8952).
- ¹⁵³⁵ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Jilid 1 & 3. Kairo: Dar al-Hadith, 2004. Dalam kitab ini, al-Ghazali mendedikasikan bab-bab khusus untuk mengupas rahasia-rahasia (asrar) di balik setiap ibadah.
- ¹⁵³⁶ Miskawayh, Abu 'Ali Ahmad ibn Muhammad. *Tahdhib al-Akhlaq wa Tathir al-A'raq (The Refinement of Character and the Purification of Dispositions)*. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 1985. Buku ini dianggap sebagai salah satu karya fundamental dalam etika filosofis Islam.
- ¹⁵³⁷ Al-Qur'an, Surah al-Ankabut[29]: 45.
- ¹⁵³⁸ Al-Qur'an, Surah ar-Ra'd[13]: 28. "Orang-orang yang beriman dan hati mereka menjadi tenteram dengan mengingat Allah. Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram."
- ¹⁵³⁹ Newberg, Andrew B., and Mark Robert Waldman. *How God Changes Your Brain: Breakthrough Findings from a Leading Neuroscientist*. New York: Ballantine Books, 2009. Buku ini menyajikan bukti neurologis tentang bagaimana praktik spiritual seperti doa dan meditasi dapat mengubah struktur dan fungsi otak secara positif.
- ¹⁵⁴⁰ Duhigg, Charles. *The Power of Habit: Why We Do What We Do in Life and Business*. New York: Random House, 2012. Buku ini menjelaskan siklus neurologis dari "isyarat-rutinitas-ganjaran" yang membentuk kebiasaan.
- ¹⁵⁴¹ Diriwayatkan oleh Abu Dawud dari Amr bin Syu'aib, dari ayahnya, dari kakeknya, ia berkata, Rasulullah SAW bersabda: "Perintahkanlah anak-anakmu mengerjakan shalat ketika mereka berumur tujuh tahun, dan pukullah mereka karena (meninggalkan) shalat itu ketika mereka berumur sepuluh tahun, serta pisahkanlah tempat tidur mereka." (Sunan Abi Dawud, Kitab al-Salat, Bab Mata Yu'mar al-Ghulam bi al-Salat, Hadis No. 495).

-
- ¹⁵⁴² Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1999. Al-Attas mendefinisikan pendidikan sebagai ta'dib, yaitu penanaman adab, yang berakar pada pengenalan dan pengakuan akan Tuhan.
- ¹⁵⁴³ Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ. Teori ini menekankan pentingnya proses atensi, retensi, reproduksi, dan motivasi dalam pembelajaran observasional.
- ¹⁵⁴⁴ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), Kuala Lumpur. Halaman 15-22.
- ¹⁵⁴⁵ Al-Qaradawi, Y. (1994). *The Lawful and the Prohibited in Islam*. American Trust Publications. Buku ini, meskipun membahas spektrum halal dan haram yang luas, memiliki bab-bab penting yang menggarisbawahi tanggung jawab fundamental orang tua dalam pendidikan anak sebagai kewajiban utama.
- ¹⁵⁴⁶ Hadis Riwayat al-Bukhari. Dalam *Sahih al-Bukhari*, Kitab al-Jana'iz, Bab "Idza Aslama ash-Shabiyyu fa Maata, Hal Yushalla 'alaihi". Hadis ini merupakan landasan teologis utama mengenai konsep fitrah dan peran orang tua.
- ¹⁵⁴⁷ Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall. Karya seminal ini menguraikan mekanisme pembelajaran observasional, di mana anak-anak menginternalisasi perilaku dengan mengamati model di sekitar mereka, terutama orang tua dan figur otoritas lainnya.
- ¹⁵⁴⁸ Al-Qur'an al-Karim, Surah Al-Ahzab (33), ayat 21.
- ¹⁵⁴⁹ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Dalam karya ini, al-Attas secara filosofis membedah konsep ta'dib sebagai esensi pendidikan Islam, yang bertujuan membentuk manusia beradab (insan adabi).
- ¹⁵⁵⁰ Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart & Winston. Jackson adalah salah satu tokoh yang mempopulerkan istilah "kurikulum tersembunyi," merujuk pada pelajaran non-akademik (norma, nilai, dan keyakinan) yang dipelajari siswa melalui pengalaman bersekolah.
- ¹⁵⁵¹ Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. Buku ini memperkenalkan teori sistem ekologis, yang menekankan pentingnya interkoneksi antara berbagai lingkungan (microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem) dalam membentuk perkembangan manusia. Sinergi keluarga-sekolah adalah contoh klasik dari sebuah mesosystem yang sehat.
- ¹⁵⁵² Rothman, Abdallah, & Coyle, Adrian. "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul." *Journal of Religion and Health*, Vol. 57, No. 5, 2018, pp. 1731-1744.
- ¹⁵⁵³ Badri, Malik. *The Dilemma of Muslim Psychologists*. London: MWH London Publishers, 2000, hlm. 85-88.
- ¹⁵⁵⁴ Badri, M. (2013). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. The Other Press. Kritik Badri terhadap adopsi tanpa filter dari psikologi Barat oleh para profesional Muslim menyoroti ketidaksesuaian ontologis antara pandangan dunia sekuler-materialis dan Islam. Lihat juga gagasan ma'rifatullah sebagai tujuan tertinggi pengetahuan dalam

QS. Adz-Dharyyat[51]: 56, "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku."

- ¹⁵⁵⁵ Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam*. ISTAC. Al-Attas mendefinisikan 'adl sebagai lawan dari zulm (kezaliman), di mana kezaliman adalah meletakkan sesuatu tidak pada tempatnya. Keadilan, dengan demikian, adalah sebuah tindakan ontologis yang didasarkan pada pengetahuan tentang hakikat segala sesuatu.
- ¹⁵⁵⁶ Hadis riwayat Muslim. Dalam *Ṣaḥīḥ Muslim, Kitāb al-Īmān, Bab Bayān al-Īmān wa al-Islām wa al-Iḥsān*. Hadis ini merupakan fondasi bagi pentingnya kesadaran internal dan niat dalam setiap tindakan Muslim.
- ¹⁵⁵⁷ Al-Qur'an, Surah Al-Anbiya'[21]: 107. Ayat ini menegaskan misi universal Nabi Muhammad sebagai manifestasi dari kasih sayang Tuhan, sebuah prinsip yang harus menjwai seluruh aktivitas umatnya, termasuk pendidikan dan evaluasi.
- ¹⁵⁵⁸ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*. Jilid 4. Dar al-Ma'rifah. Dalam bagian tentang Murāqabah dan Muḥāsabah, Al-Ghazali merinci tahapan-tahapan kesadaran diri di hadapan Tuhan, yang menjadi dasar bagi objektivitas spiritual dan etis.
- ¹⁵⁵⁹ Nasr, S. H. (1989). *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press. Nasr berpendapat bahwa pengetahuan sejati (*scientia sacra*) bersifat transformatif dan bertujuan untuk menyelaraskan jiwa dengan Realitas Absolut (*al-Haqq*), sebuah proses yang difasilitasi oleh bimbingan yang bijaksana (*hikmah*).
- ¹⁵⁶⁰ Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 523–545. Meskipun berasal dari literatur sekuler, konsep penilaian otentik dan portofolio yang dibahas di sini sangat resonan dengan kebutuhan untuk mendokumentasikan pertumbuhan holistik dan kontekstual, yang dapat diadaptasi ke dalam kerangka Islam untuk melacak perkembangan moral dan spiritual.
- ¹⁵⁶¹ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Diterjemahkan oleh Fazl-ul-Karim. New Delhi: Islamic Book Service, 2004. Jilid 3 membahas secara ekstensif mengenai perjuangan melawan hawa nafsu (*mujahadah al-nafs*).
- ¹⁵⁶² Ulwan, Abdullah Nasih. *Pedoman Pendidikan Anak dalam Islam (Tarbiyatul Aulad fil Islam)*. Diterjemahkan dan diadaptasi dari karya aslinya. Jakarta: Khatulistiwa Press, 2013, hlm. 215-250.
- ¹⁵⁶³ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah[2]:286.
- ¹⁵⁶⁴ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Hal ini dijelaskan dalam analisisnya mengenai konsep adab sebagai inti dari pendidikan.
- ¹⁵⁶⁵ Nasr, Seyyed Hossein. (1993). *The Need for a Sacred Science*. State University of New York Press. Nasr berargumen bahwa sains modern telah tercerabut dari akar spiritualnya, dan sains sakral berupaya mengembalikan koneksi antara pengamatan alam dan realitas metafisik.
- ¹⁵⁶⁶ Lickona, Thomas. (2004). *Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. Touchstone. Meskipun dari tradisi

Barat, konsep Lickona tentang "sekolah sebagai komunitas moral" sangat relevan dengan pendekatan integratif.

- ¹⁵⁶⁷ Jackson, Philip W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart & Winston. Jackson adalah tokoh yang mempopulerkan istilah "hidden curriculum" untuk menjelaskan pelajaran non-akademis yang diserap siswa melalui pengalaman berada di sekolah.
- ¹⁵⁶⁸ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33):21, "Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu." Diriwayatkan pula dari 'Aisyah RA ketika ditanya tentang akhlak Nabi, ia menjawab, "Akhlaknya adalah Al-Qur'an." (HR. Muslim).
- ¹⁵⁶⁹ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Dalam jilid tentang pendidikan anak (Riyadhat al-Nafs), Al-Ghazali menekankan pentingnya pembiasaan (ta'wid) sejak dini dalam membentuk karakter yang mulia.
- ¹⁵⁷⁰ Ramadan, Tariq. (2009). *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation*. Oxford University Press. Ramadan membahas tentang pentingnya "ijtihad kontemporer" dalam menerapkan prinsip-prinsip etika Islam pada masalah-masalah modern.
- ¹⁵⁷¹ Al-Ulwan, Abdullah Nashih. (1994). *Tarbiyatul Aulad fil Islam (Child Education in Islam)*. Dar Al-Salam Publications. Buku ini adalah referensi klasik modern yang menguraikan secara rinci peran dan tanggung jawab orang tua dalam mendidik anak sesuai tuntunan Islam.
- ¹⁵⁷² Hadis Riwayat Al-Bukhari dan Muslim. "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah. Kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi." Hadis ini menjadi landasan teologis tentang peran sentral pengasuhan.
- ¹⁵⁷³ Siddiqui, Ataullah. (1997). *The Role of the Mosque in the Provision of Social Welfare in Britain*. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 17(2), 275-285. Artikel ini menganalisis fungsi sosial masjid di luar peran ritualnya.
- ¹⁵⁷⁴ Jenkins, Henry., et al. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The MIT Press. Dokumen ini menguraikan kerangka kerja untuk literasi media baru yang krusial di era digital.
- ¹⁵⁷⁵ Hadis riwayat Bukhari dan Muslim. Nabi Muhammad SAW bersabda, "Setiap kalian adalah pemimpin dan setiap kalian akan dimintai pertanggungjawaban atas yang dipimpinnya." Hadis ini menggarisbawahi pentingnya tanggung jawab dan keteladanan.
- ¹⁵⁷⁶ Ansari, Z. (ed.). *Islamic Pedagogy: Potential and Perspective*. New York: Routledge, 2019, hlm. 112. Buku ini membahas pentingnya pembiasaan ('adah) dalam membentuk karakter Islami.
- ¹⁵⁷⁷ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Buku ini merupakan karya fundamental yang membedakan antara konsep ta'dib, ta'lim, dan tarbiyah, dan mengadvokasi ta'dib sebagai konsep yang paling komprehensif.
- ¹⁵⁷⁸ Hadis Riwayat Al-Bukhari dan Muslim. "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah. Kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi." Hadis ini menegaskan potensi dasar kebaikan pada setiap anak yang perlu dipelihara. Lihat juga: Bakhtiar, Laleh. (2011). *The Sublime Quran: The Misinterpreted Translation*. Kazi Publications. Terjemahan dan analisisnya seringkali mengupas konsep-konsep psikologis seperti fitrah.

-
- 1579 Esposito, John L. (2002). *What Everyone Needs to Know About Islam*. Oxford University Press. Esposito membahas pentingnya komunitas (ummah) sebagai pilar identitas dan praktik sosial dalam Islam, yang secara langsung mendukung proses pendidikan informal.
- 1580 Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33): 21. "Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu (yaitu) bagi orang yang mengharap (rahmat) Allah dan (kedatangan) hari kiamat dan dia banyak menyebut Allah."
- 1581 Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall. Meskipun berasal dari psikologi sekuler, teori Bandura tentang pembelajaran observasional sangat resonan dengan konsep qudwah, yang menekankan bahwa perilaku dipelajari melalui peniruan model.
- 1582 Duhigg, Charles. (2012). *The Power of Habit: Why We Do What We Do in Life and Business*. Random House. Buku ini memberikan kerangka ilmiah modern tentang bagaimana kebiasaan terbentuk, yang dapat menjadi landasan praktis bagi implementasi Tarbiyah bil 'Adah.
- 1583 Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Dalam jilid tentang pembinaan karakter, Al-Ghazali menekankan pentingnya melatih jiwa dengan perbuatan baik secara berulang-ulang hingga menjadi akhlak yang spontan.
- 1584 Al-Qur'an, Surah Yusuf (12): 111. "Sesungguhnya pada kisah-kisah mereka itu terdapat pengajaran bagi orang-orang yang mempunyai akal."
- 1585 El-Gawhary, K. (2015). "The Islamic Perspective of Accountability and its Role in the Modern Workplace". *International Journal of Business and Social Science*, 6(3), 162-169. Artikel ini menganalisis konsep muhasabah dan muraqabah sebagai bentuk akuntabilitas vertikal (kepada Tuhan) yang menumbuhkan integritas internal.
- 1586 Al-Qur'an, Surah Adz-Dzariyat (51): 56. "Dan aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku." Tujuan akhir pendidikan adalah untuk memfasilitasi realisasi tujuan penciptaan ini.
- 1587 Mohamed, Y. (2011). *The Concept of Fitrah: The Islamic Human Nature*. *The Islamic Online University Journal*, 1(1), 1-13. Diakses dari website Islamic Online University.
- 1588 Al-Qur'an, Surah Ar-Rum[30]:30.
- 1589 Hadis Riwayat al-Bukhari, no. 1358 dan Muslim, no. 2658.
- 1590 Mutahhari, M. (1985). *Fitra: Man's Natural Disposition*. Islamic Propagation Organization.
- 1591 Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality (2nd ed.)*. Harper & Row.
- 1592 Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- 1593 Haque, A. (2004). *Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists*. *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357-377.
- 1594 Al-Qur'an, Surah Ar-Rum[30]:30.
- 1595 Diriwayatkan oleh Imam Muslim dalam *Sahih Muslim*, Kitab al-Jannah wa Sifat Na'imiha wa Ahliha, Hadis no. 2865. Ini adalah kutipan dari sebuah Hadis Qudsi (firman Allah yang disampaikan melalui Nabi Muhammad di luar Al-Qur'an).

-
- ¹⁵⁹⁶ Nasr, Seyyed Hossein. *A Young Muslim's Guide to the Modern World*. Kazi Publications, 1994, pp. 19-22. Nasr menjelaskan bagaimana fitrah adalah citra Tuhan dalam diri manusia yang mencakup kecerdasan dan kehendak bebas.
- ¹⁵⁹⁷ Ramadan, Tariq. *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation*. Oxford University Press, 2009, pp. 85-90. Ramadan mengelaborasi konsep khilāfah sebagai mandat etis untuk mengelola bumi sesuai dengan prinsip-prinsip ilahi.
- ¹⁵⁹⁸ Schneider, Kirk J., J. F. T. Bugental, and J. Fraser Pierson, eds. *The Handbook of Humanistic Psychology: Theory, Research, and Practice*. 2nd ed., Sage Publications, 2015, pp. 3-25.
- ¹⁵⁹⁹ Maslow, Abraham H. "A Theory of Human Motivation." *Psychological Review*, vol. 50, no. 4, 1943, pp. 370–396. Definisi klasik ini meletakkan fondasi bagi konsep aktualisasi diri. Lihat juga bukunya, *Motivation and Personality*, 3rd ed., Harper & Row, 1987.
- ¹⁶⁰⁰ Rogers, Carl R. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin, 1961, pp. 183-196. Rogers menguraikan tiga karakteristik utama dari pribadi yang berfungsi sepenuhnya dalam bab "A Therapist's View of the Good Life."
- ¹⁶⁰¹ Kaspro, Mark C., and Bruce W. Scotton. "A Review of Transpersonal Theory and Its Application to the Work of Therapists." *The Journal of Transpersonal Psychology*, vol. 31, no. 1, 1999, pp. 37-41. Artikel ini mendiskusikan evolusi pemikiran Maslow dan cakupan psikologi transpersonal yang melampaui humanisme klasik.
- ¹⁶⁰² Badri, Malik. *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers, 1979. Badri adalah salah satu pelopor yang mengkritik adopsi tanpa filter dari psikologi Barat dan menyerukan pengembangan psikologi yang berakar pada paradigma Islam yang teosentris.
- ¹⁶⁰³ Rothman, Abdallah, and Adrian Coyle. "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul." *Journal of Religion and Health*, vol. 57, no. 5, 2018, pp. 1731–1744. Jurnal ini adalah contoh kontemporer tentang bagaimana wawasan dari tradisi Islam dapat diintegrasikan dengan praktik psikoterapi modern, menciptakan jembatan antara tazkiyah dan terapi.
- ¹⁶⁰⁴ Al-Qur'an, Surah Ar-Rūm (30): 30.
- ¹⁶⁰⁵ Murata, S., & Chittick, W. C. (1994). *The Vision of Islam*. Paragon House. Dalam buku ini, konsep fitrah dibahas sebagai predisposisi teomorfik manusia untuk mengakui Tuhan.
- ¹⁶⁰⁶ Al-Bukhārī, Muḥammad ibn Ismā'īl. Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, Kitāb al-Janā'iz, Bāb Idhā Aslama al-Ṣabiyy fa Māta. Hadis No. 1358.
- ¹⁶⁰⁷ Taymiyyah, Ibn. (1999). *Dar' Ta'arūḍ al-'Aql wa al-Naql* (Menepis Pertentangan antara Akal dan Wahyu). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah. Ibn Taymiyyah secara ekstensif berargumen bahwa fitrah yang sehat tidak akan pernah bertentangan dengan wahyu yang sah.
- ¹⁶⁰⁸ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Halaman 27-43.
- ¹⁶⁰⁹ Al-Ghazālī, Abū Ḥamid. (n.d.). *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn* (Menghidupkan Kembali Ilmu-Ilmu Agama). Jilid 3, Kitāb 'Ajā'ib al-Qalb. Dār al-Ma'rifah.

-
- ¹⁶¹⁰ Rahman, F. (1982). *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. University of Chicago Press. Rahman menekankan pentingnya peran ijtihad dan pemikiran rasional dalam merespons tantangan zaman, yang berakar pada semangat intelektualisme Qur'ani.
- ¹⁶¹¹ Al-Bayhaqī, Aḥmad ibn al-Ḥusayn. Sunan al-Kubrā. Hadis ini juga diriwayatkan oleh Imam Malik dalam *Al-Muwattaʿaʿ*.
- ¹⁶¹² Al-Qurʾan, Surah Al-Fajr (89): 27-30.
- ¹⁶¹³ May, R. (1953). *Man's Search for Himself*. W. W. Norton & Company. Meskipun berasal dari tradisi yang berbeda, konsep alienasi May, yang menggambarkan keterpisahan individu dari dirinya yang sejati, memiliki paralel konseptual dengan dampak pengabaian fitrah dalam pemikiran Islam.
- ¹⁶¹⁴ Al-Attas, S. M. N. (1993). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- ¹⁶¹⁵ Plomin, R., DeFries, J. C., Knopik, V. S., & Neiderhiser, J. M. (2016). Top 10 Replicated Findings From Behavioral Genetics. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 3–23.
- ¹⁶¹⁶ Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- ¹⁶¹⁷ Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the Classroom: Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life*. ASCD.
- ¹⁶¹⁸ Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for Successful Intelligence: To Increase Student Learning and Achievement*. SkyLight Professional Development. Buku ini membahas bagaimana inteligensi praktis, kreatif, dan analitis berbeda antar individu dan bagaimana pengajaran dapat disesuaikan.
- ¹⁶¹⁹ Meaney, M. J. (2010). Epigenetics and the biological definition of gene x environment interactions. *Child Development*, 81(1), 41–79. Jurnal ini adalah salah satu rujukan kunci tentang bagaimana pengalaman awal kehidupan, seperti pengasuhan, dapat secara biologis "menanamkan" dirinya melalui mekanisme epigenetik.
- ¹⁶²⁰ Doidge, N. (2007). *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. Viking Penguin. Sebuah buku seminal yang mempopulerkan konsep neuroplastisitas kepada khalayak luas dengan studi kasus yang kuat.
- ¹⁶²¹ Kagan, J., & Snidman, N. C. (2004). *The Long Shadow of Temperament*. Harvard University Press. Buku ini merangkum penelitian longitudinal selama puluhan tahun tentang bagaimana temperamen bawaan pada masa bayi memengaruhi kepribadian dan perilaku hingga dewasa.
- ¹⁶²² Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. Ini adalah karya asli dan fundamental di mana Gardner pertama kali menguraikan teorinya.
- ¹⁶²³ Singer, J. (1998). *Odd People In: The Birth of Community Amongst People on the "Autistic Spectrum": a personal exploration of a new social movement based on neurological diversity*. Honours thesis, University of Technology Sydney. Dikutip secara luas sebagai salah satu penggunaan awal istilah "neurodiversity" dalam konteks akademis. Tersedia online.

-
- ¹⁶²⁴ Armstrong, T. (2012). *The Power of Neurodiversity: Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain*. Da Capo Lifelong Books. Armstrong secara sistematis menguraikan kekuatan yang sering dikaitkan dengan berbagai kondisi neurodivergen.
- ¹⁶²⁵ Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). ASCD. Buku ini dianggap sebagai panduan definitif untuk menerapkan diferensiasi instruksional di kelas.
- ¹⁶²⁶ CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Diakses dari <http://udlguidelines.cast.org>. Ini adalah sumber utama dan resmi untuk kerangka kerja dan prinsip-prinsip UDL.
- ¹⁶²⁷ Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum. Karya klasik dalam pedagogi kritis yang mengkritik model pendidikan yang pasif dan menindas.
- ¹⁶²⁸ Al-Qur'an, Surah Al-Hujurat[49:13]. Ayat ini secara eksplisit menyatakan tujuan penciptaan manusia dalam berbagai bangsa dan suku adalah untuk saling mengenal.
- ¹⁶²⁹ Hadis riwayat Muslim. Hadis ini berbunyi, "Manusia itu laksana barang tambang, seperti tambang emas dan perak. Orang yang terbaik di antara mereka pada masa Jahiliyah adalah yang terbaik pula dalam Islam, jika mereka memahami (agama)." (HR. Muslim No. 2378). Ini menggarisbawahi potensi intrinsik yang berbeda pada setiap individu.
- ¹⁶³⁰ Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). ASCD.
- ¹⁶³¹ Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- ¹⁶³² Al-Quran, Surah Al-Hujurat[49]:13.
- ¹⁶³³ Al-Quran, Surah Ar-Rum[30]:22.
- ¹⁶³⁴ Hadis riwayat Al-Bukhari (No. 1358) dan Muslim (No. 2658). Narasi ini menjelaskan bahwa "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah. Kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi." Ini menggarisbawahi potensi asal yang murni dan peran lingkungan (pendidikan) dalam membentuknya.
- ¹⁶³⁵ Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). ASCD.
- ¹⁶³⁶ Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- ¹⁶³⁷ Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. Jurnal ini secara komprehensif mengulas literatur yang menghubungkan rasa memiliki di sekolah dengan hasil positif pada siswa, termasuk partisipasi, perilaku, dan prestasi.
- ¹⁶³⁸ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. Teori Vygotsky menekankan peran krusial interaksi sosial dan budaya dalam perkembangan kognitif, yang mendukung gagasan komunitas belajar yang beragam sebagai katalisator pertumbuhan.
- ¹⁶³⁹ Gutek, G. L. (2011). *Historical and Philosophical Foundations of Education: A Biographical Introduction*. Pearson.
- ¹⁶⁴⁰ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum (30): 30. Ayat ini sering dirujuk sebagai dasar teologis konsep fitrah.

-
- ¹⁶⁴¹ Hadis Riwayat Al-Bukhari, no. 1358 dan Muslim, no. 2658.
- ¹⁶⁴² Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- ¹⁶⁴³ Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. Viking Press. Buku ini secara ekstensif mengkritik model pendidikan industrial dan menyerukan revolusi menuju pendekatan yang lebih personal dan kreatif.
- ¹⁶⁴⁴ Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company. Karya klasik ini meletakkan dasar bagi pendidikan progresif yang berpusat pada anak. Lihat juga Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. Van Nostrand Reinhold, yang mempopulerkan konsep aktualisasi diri sebagai puncak kebutuhan manusia.
- ¹⁶⁴⁵ Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The Science Behind the Genius*. Oxford University Press. Lillard menyajikan bukti ilmiah di balik efektivitas metode Montessori yang berpusat pada anak dan digerakkan oleh minat.
- ¹⁶⁴⁶ Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. The Belknap Press of Harvard University Press. Taylor menganalisis bagaimana pergeseran menuju "diri yang terlindungi" (buffered self) dalam masyarakat sekuler modern telah mengubah pemahaman tentang moralitas dan tujuan hidup, yang berdampak langsung pada filsafat pendidikan.
- ¹⁶⁴⁷ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas secara mendalam menguraikan konsep fitrah sebagai fondasi ontologis bagi seluruh sistem pendidikan Islam.
- ¹⁶⁴⁸ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum (30): 30.
- ¹⁶⁴⁹ Hadis riwayat Bukhari (No. 1358) dan Muslim (No. 2658). Hadis ini merupakan landasan utama dalam literatur pedagogi Islam mengenai sifat dasar anak dan peran lingkungan pendidikan.
- ¹⁶⁵⁰ Chittick, W. C. (1989). *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press. Meskipun fokus pada tasawuf, buku ini memberikan penjelasan mendalam tentang konsep al-insan al-kamil sebagai tujuan spiritual dan eksistensial dalam tradisi Islam.
- ¹⁶⁵¹ Ramadan, T. (2004). *Western Muslims and the Future of Islam*. Oxford University Press. Ramadan membahas konsep etika Islam yang dapat memandu tindakan Muslim di konteks modern, termasuk konsep kebebasan yang terikat oleh nilai-nilai ilahiah.
- ¹⁶⁵² Rahman, F. (1982). *Major Themes of the Qur'an*. Bibliotheca Islamica. Rahman menyoroti konsep amanah (trust) sebagai salah satu tema sentral dalam Al-Qur'an, di mana manusia dipercaya oleh Tuhan untuk menjadi khalifah yang bertanggung jawab di bumi.
- ¹⁶⁵³ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Buku ini mengkritik adopsi buta terhadap psikologi Barat dan menyerukan pengembangan kerangka psikologi yang berakar pada pandangan dunia Islam, di mana konsep 'abd dan khalifah menjadi pusat pemahaman tentang fitrah manusia.
- ¹⁶⁵⁴ Mohamed, Y. (1998). *The Islamic Conception of Human Nature*. Routledge. Yisien Mohamed membahas secara mendalam bagaimana Al-Qur'an dan Sunnah

-
- menyajikan pandangan yang seimbang tentang sifat manusia, yang memiliki potensi besar untuk kebaikan (khalifah) namun juga memiliki kewajiban untuk tunduk ('abd).
- ¹⁶⁵⁵ Haque, A. (2004). "Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists". *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377. Artikel ini menjelaskan bagaimana paradigma tauhid menjadi inti dari kesehatan mental dalam Islam, membebaskan individu dari kecemasan yang bersumber dari ketergantungan pada selain Allah.
- ¹⁶⁵⁶ Hadis riwayat Muslim. Dalam Hadis Jibril yang masyhur, Nabi Muhammad SAW mendefinisikan Ihsan sebagai, "Engkau beribadah kepada Allah seakan-akan engkau melihat-Nya, dan jika engkau tidak mampu melihat-Nya, maka sesungguhnya Dia melihatmu." Konsep ini adalah puncak dari kesadaran spiritual yang membentuk perilaku dan evaluasi diri.
- ¹⁶⁵⁷ Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44.
- ¹⁶⁵⁸ Twenge, J. M. (2014). *Generation Me: Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled and More Miserable Than Ever Before*. Atria Books.
- ¹⁶⁵⁹ Al-Qaradhawi, Y. (2011). *Al-Khashā'ish al-Āmmah lil-Islām*. Maktabah Wahbah. Buku ini membahas bagaimana tauhid menjadi karakteristik utama yang membebaskan manusia dari segala bentuk penghambaan kepada selain Allah, termasuk penghambaan pada opini publik.
- ¹⁶⁶⁰ Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Dr. Malik Badri sering menekankan konsep kehormatan inheren (karamah) ini sebagai titik awal terapi psikologis dalam Islam.
- ¹⁶⁶¹ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din*, Jilid 4. Dar al-Ma'rifah. Dalam kitabnya, Al-Ghazali mendedikasikan satu bab khusus untuk membahas muraqabah dan muhasabah (introspeksi) sebagai pilar utama dalam perjalanan spiritual untuk membersihkan jiwa.
- ¹⁶⁶² Hadis riwayat Muslim. Diriwayatkan dari Umar bin Khattab R.A., hadis ini dikenal sebagai "Hadis Jibril" yang memuat definisi fundamental tentang Islam, Iman, dan Ihsan. Hadis ini terdapat dalam Sahih Muslim, Kitab al-Iman, Bab Bayan al-Iman wa al-Islam wa al-Ihsan.
- ¹⁶⁶³ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas berpendapat bahwa pendidikan Islam harus berpusat pada penanaman adab, yang mencakup pengenalan dan pengakuan akan tempat yang semestinya bagi segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, termasuk posisi dan peran diri sendiri.
- ¹⁶⁶⁴ Twenge, Jean M. *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and Completely Unprepared for Adulthood*. New York: Atria Books, 2017.
- ¹⁶⁶⁵ Al-Qur'an, Surah Adz-Dhariyat[51]: 56.
- ¹⁶⁶⁶ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah[2]: 30.
- ¹⁶⁶⁷ Rogers, Carl R. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1961.

-
- ¹⁶⁶⁸ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences), Vol. 3. Diterjemahkan oleh T.J. Winter. Cambridge: The Islamic Texts Society, 1995.
- ¹⁶⁶⁹ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1999.
- ¹⁶⁷⁰ Badri, Malik. *The Dilemma of Muslim Psychologists*. London: MWH London Publishers, 1979.
- ¹⁶⁷¹ Ramadan, Tariq. *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation*. New York: Oxford University Press, 2009.
- ¹⁶⁷² Ulwan, Abdullah Nasih. *Pedoman Pendidikan Anak dalam Islam*. Diterjemahkan oleh Saifuddin Zuhri. Jakarta: Pustaka Amani, 2007.
- ¹⁶⁷³ Lings, Martin. *Muhammad: His Life Based on the Earliest Sources*. Rochester: Inner Traditions, 2006.
- ¹⁶⁷⁴ Mohamed, Yasien. "The Educational Theory of al-Ghazālī." *Journal of Islamic Studies*, Vol. 7, No. 2 (1996): 151-177.
- ¹⁶⁷⁵ International Institute of Islamic Thought (IIIT). "Tawhid: The Foundation of an Islamic Worldview." IIIT Publications. Diakses 23 Oktober 2023. <https://iiit.org/en/resources/essays-on-islamic-worldview/>.
- ¹⁶⁷⁶ Bandura, Albert. *Social Learning Theory*. Prentice Hall, 1977. Teori ini menjelaskan bahwa individu belajar perilaku baru melalui observasi, peniruan, dan pemodelan dari orang lain.
- ¹⁶⁷⁷ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33): 21. Ayat ini merupakan landasan yuridis dan spiritual utama mengenai kewajiban menjadikan Rasulullah ﷺ sebagai teladan.
- ¹⁶⁷⁸ Tomasello, Michael. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999. Buku ini membahas bagaimana kemampuan unik manusia untuk belajar secara sosial dan kultural, termasuk melalui imitasi, menjadi dasar bagi perkembangan kognitif.
- ¹⁶⁷⁹ Bandura, Albert. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977. Karya seminal ini menguraikan kerangka teoretis bagaimana individu belajar melalui observasi dan pemodelan perilaku orang lain.
- ¹⁶⁸⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Aḥzāb[33]:21.
- ¹⁶⁸¹ Brown, Jonathan A.C. *Hadith: Muhammad's Legacy in the Medieval and Modern World*. Oxford: Oneworld Publications, 2009. Buku ini memberikan gambaran komprehensif tentang sejarah, metodologi, dan signifikansi ilmu hadis dalam peradaban Islam.
- ¹⁶⁸² Hadis riwayat Muslim. Dalam *Shahih Muslim*, Kitāb Ṣalāt al-Musāfirīn wa Qaṣrīhā, Bāb Jāmi' Ṣalāt al-Layl wa man Nāma 'anhu aw Mariḍa. Diriwayatkan bahwa ketika 'Aisyah ditanya tentang akhlak Rasulullah , ia menjawab, "Akhlak beliau adalah Al-Qur'an."
- ¹⁶⁸³ Rizzolatti, Giacomo, and Laila Craighero. "The Mirror-Neuron System." *Annual Review of Neuroscience* 27 (2004): 169–92. Artikel jurnal ini merupakan salah satu rujukan utama yang merangkum penemuan dan fungsi sistem neuron cermin.
- ¹⁶⁸⁴ Al-Ghazali, Abu Hamid. *The Revival of the Religious Sciences (Ihyā' 'Ulūm al-Dīn)*. Diterjemahkan oleh Fazl-ul-Karim. New Delhi: Kitab Bhavan, 1982. Terutama pada volume ketiga yang membahas "Hal-hal yang Merusak" (al-Muhlikāt) dan "Hal-hal yang Menyelamatkan" (al-Munjiyāt), yang secara esensial adalah manual untuk transformasi karakter.

-
- ¹⁶⁸⁵ Ramadan, Tariq. In the Footsteps of the Prophet: Lessons from the Life of Muhammad. New York: Oxford University Press, 2007. Ramadan menganalisis kehidupan Nabi Muhammad untuk mengekstrak prinsip-prinsip etis universal yang relevan untuk konteks kontemporer, termasuk pembentukan komunitas.
- ¹⁶⁸⁶ Watt, W. Montgomery. Muhammad at Medina. Oxford: Clarendon Press, 1956. Sebuah karya klasik dari studi orientalis yang menganalisis aspek-aspek sosio-politik dari komunitas Muslim awal di Madinah, termasuk pentingnya Piagam Madinah.
- ¹⁶⁸⁷ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 143. Ayat ini mendefinisikan karakteristik umat Islam sebagai komunitas yang moderat, adil, dan seimbang.
- ¹⁶⁸⁸ Ramadan, Tariq. Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation. Oxford University Press, 2009. Dalam buku ini, Ramadan mengelaborasi pentingnya prinsip keseimbangan dalam menafsirkan ulang ajaran Islam untuk konteks kontemporer.
- ¹⁶⁸⁹ Al-Qaradawi, Yusuf. Islamic Awakening: Between Rejection and Extremism. (Herndon, VA: The International Institute of Islamic Thought, 2006). Al-Qaradawi secara ekstensif membahas bahaya ghuluw (ekstremisme) dan tafrit (kelalaian) sebagai dua penyimpangan dari jalan tengah Islam (wasatiyyah).
- ¹⁶⁹⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 143. "Dan demikian (pula) Kami telah menjadikan kamu (umat Islam), umat yang adil dan pilihan (ummatan wasathan) agar kamu menjadi saksi atas (perbuatan) manusia dan agar Rasul (Muhammad) menjadi saksi atas (perbuatan) kamu."
- ¹⁶⁹¹ Ibn Kathir, Isma'il ibn 'Umar. Tafsir al-Qur'an al-'Azim. Vol. 1. (Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1999), 454. Dalam menafsirkan ayat ini, Ibn Kathir mengutip berbagai riwayat yang memaknai wasath sebagai al-'adl (keadilan) dan al-khiyar (yang terbaik).
- ¹⁶⁹² Hadis riwayat An-Nasa'i, no. 3057 dan Ibnu Majah, no. 3029. Dishahihkan oleh Syaikh Al-Albani dalam Silsilah Al-Ahadits Ash-Shahihah, no. 1283.
- ¹⁶⁹³ Al-Ghazali, Abu Hamid. The Revival of the Religious Sciences (Ihya' 'Ulum al-Din). Diterjemahkan oleh Fazl-ul-Karim. Vol. 3. (New Delhi: Kitab Bhavan, 1982), 65-72. Al-Ghazali menguraikan bahwa setiap akhlak mulia adalah posisi tengah di antara dua ekstrem yang tercela.
- ¹⁶⁹⁴ Rahman, Fazlur. Major Themes of the Qur'an. (Chicago: University of Chicago Press, 2009), 37-38. Rahman menganalisis bahwa Al-Qur'an tidak menciptakan dikotomi tajam antara yang sakral dan profan, dan dunia ini memiliki tujuan etis yang serius.
- ¹⁶⁹⁵ Kamali, Mohammad Hashim. Principles of Islamic Jurisprudence. (Cambridge: The Islamic Texts Society, 2003), 289-291. Kamali membahas konsep maslahah (kepentingan publik) sebagai salah satu tujuan utama syariah yang menyeimbangkan hak individu dan kebutuhan masyarakat.
- ¹⁶⁹⁶ Hourani, George F. Reason and Tradition in Islamic Ethics. (Cambridge: Cambridge University Press, 1985). Buku ini secara mendalam mengeksplorasi dialektika historis antara kelompok rasionalis (seperti Mu'tazilah) dan tradisional dalam pemikiran Islam.
- ¹⁶⁹⁷ Badri, Malik. The Dilemma of Muslim Psychologists. (London: MWH London Publishers, 1979). Badri mengkritik adopsi buta terhadap psikologi Barat dan menyerukan pengembangan psikologi yang berakar pada epistemologi Islam, di mana konsep seperti sabr (kesabaran) dan ridha (penerimaan) menjadi kunci kesehatan mental, yang merupakan buah dari i'tidal.

-
- ¹⁶⁹⁸ Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. (Albany, NY: State University of New York Press, 1989), 112. Meskipun membahas dalam konteks tasawuf, Chittick menjelaskan bagaimana keseimbangan (i'tidal) dalam sifat-sifat Ilahi, seperti Jalal (Keagungan) dan Jamal (Keindahan), harus tercermin dalam diri seorang hamba untuk mencapai kedekatan dengan-Nya, yang termanifestasi sebagai ketenangan batin.
- ¹⁶⁹⁹ Hadis riwayat Muslim. Shahih Muslim, Kitab al-Iman, Bab Bayan al-Iman wa al-Islam wa al-Ihsan. Hadis ini dianggap sebagai salah satu fondasi utama (umm al-sunnah) dalam ajaran Islam.
- ¹⁷⁰⁰ Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press, 1989. Buku ini mengupas secara mendalam dimensi-dimensi spiritual dalam Islam, termasuk konsep yang berkaitan dengan kesadaran ilahi seperti ihsan.
- ¹⁷⁰¹ Hadis ini diriwayatkan oleh Imam Muslim dalam Sahih Muslim, Kitab al-Iman, Bab Bayan al-Iman wa al-Islam wa al-Ihsan. Hadis ini dianggap sebagai salah satu hadis paling fundamental (umm al-sunnah) karena merangkum pilar-pilar utama agama.
- ¹⁷⁰² Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din* (Kebangkitan Ilmu-Ilmu Agama). Dalam jilid ke-4, Kitab Al-Munjiyat (Hal-hal yang Menyelamatkan), ia mendedikasikan satu bab khusus untuk Muraqabah dan Muhasabah (introspeksi), menjelaskan bagaimana kesadaran akan pengawasan Tuhan adalah akar dari segala kebaikan dan pencegah dari segala keburukan.
- ¹⁷⁰³ Al-Qur'an, Surah Qaf (50): 16. "Dan sesungguhnya Kami telah menciptakan manusia dan mengetahui apa yang dibisikkan oleh hatinya, dan Kami lebih dekat kepadanya daripada urat lehernya." Ayat ini, bersama dengan ayat lain seperti Al-Hadid (57): 4, menjadi landasan teologis bagi konsep muraqabah.
- ¹⁷⁰⁴ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. Artikel ini memberikan tinjauan komprehensif mengenai evolusi teori motivasi intrinsik dan ekstrinsik.
- ¹⁷⁰⁵ Mohamed, Mamdouth N. (2006). *The Concept of Ihsan: A Psycho-Spiritual Approach to Human Excellence*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT). Buku ini secara spesifik menganalisis ihsan dari perspektif psikologi dan implikasinya pada pengembangan sumber daya manusia.
- ¹⁷⁰⁶ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum. Karya fundamental ini menguraikan bahwa kesejahteraan psikologis dan fungsi optimal didukung oleh pemenuhan kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan (relatedness).
- ¹⁷⁰⁷ Maslow, A. H. (1943). "A Theory of Human Motivation". *Psychological Review*, 50(4), 370–396. Ini adalah artikel orisinal di mana Maslow pertama kali memperkenalkan hierarki kebutuhannya. Konsep ini kemudian dielaborasi lebih lanjut dalam bukunya *Motivation and Personality* (1954).
- ¹⁷⁰⁸ Istilah "aktualisasi diri transendental" atau "transcendental self-actualization" dikembangkan oleh para pemikir yang mencoba mengintegrasikan dimensi spiritual ke dalam psikologi humanistik. Maslow sendiri di akhir hayatnya mulai mengeksplorasi dimensi transpersonal psikologi, yang melampaui aktualisasi diri

sebagai puncaknya. Lihat: Maslow, A. H. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking Press.

- ¹⁷⁰⁹ Nasr, Seyyed Hossein. (1993). *An Introduction to Islamic Cosmological Doctrines*. Albany: State University of New York Press. Nasr, dalam berbagai karyanya, seringkali membahas bagaimana tujuan hidup manusia dalam Islam adalah menjadi "cermin" yang memantulkan Nama-nama dan Sifat-sifat Tuhan, sebuah konsepsi yang menempatkan kesempurnaan manusia dalam kerangka teosentris.
- ¹⁷¹⁰ Al-Faruqi, Ismail Raji. *Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT), 1982. Karya ini merupakan analisis seminal tentang bagaimana prinsip tauhid berfungsi sebagai inti dari peradaban dan pandangan dunia Islam.
- ¹⁷¹¹ Al-Faruqi, Ismail Raji. *Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. International Institute of Islamic Thought (IIIT), 1982, hlm. 17-25. Al-Faruqi secara ekstensif menguraikan Tauhid bukan hanya sebagai monoteisme, tetapi sebagai prinsip pemersatu esensi peradaban, pengetahuan, dan etika Islam.
- ¹⁷¹² Nasr, Seyyed Hossein. *A Young Muslim's Guide to the Modern World*. Kazi Publications, 1993, hlm. 55-59. Nasr menjelaskan bagaimana Tauhid menyediakan hierarki pengetahuan di mana wahyu menjadi kriteria utama kebenaran, yang melindungi akal dari kesesatan.
- ¹⁷¹³ Hadis Riwayat Muslim. *Sahih Muslim*, Kitab Shalat al-Musafirin wa Qashriha, Bab Jami' Shalat al-Lail, no. 746. Hadis ini merupakan fondasi utama dalam memahami bahwa kepribadian Nabi Muhammad adalah perwujudan hidup dari ajaran Al-Qur'an.
- ¹⁷¹⁴ Al-Qur'an, Surah Ar-Rahman[55]: 7-9. Ayat-ayat ini secara eksplisit mengaitkan konsep "Mizan" (keseimbangan) dengan tatanan kosmik yang diciptakan Tuhan dan perintah kepada manusia untuk tidak merusak keseimbangan tersebut.
- ¹⁷¹⁵ Nasr, Seyyed Hossein. *A Young Muslim's Guide to the Modern World*. Kazi Publications, 1993, hlm. 55-59. Nasr menjelaskan bagaimana Tauhid menyediakan hierarki pengetahuan di mana wahyu menjadi kriteria utama kebenaran, yang melindungi akal dari kesesatan.
- ¹⁷¹⁶ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah[2]: 143. *The Qur'an: A New Translation* oleh M.A.S. Abdel Haleem, Oxford University Press, 2004. Konsep ummatan wasathan adalah kunci untuk memahami peran umat Islam sebagai saksi yang adil dan seimbang bagi umat manusia.
- ¹⁷¹⁷ Hadis Riwayat Al-Bukhari. *Sahih al-Bukhari*, Kitab al-Iman, Bab Su'al Jibril an-Nabi 'an al-Iman wa al-Islam wa al-Ihsan, no. 50. Ini adalah definisi kanonikal dari ihsan yang menjadi rujukan utama dalam teologi dan spiritualitas Islam.
- ¹⁷¹⁸ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*, Vol. 4. Diterjemahkan oleh T.J. Winter. Islamic Texts Society, 1995. Al-Ghazali membahas secara mendalam tentang pentingnya niat murni (ikhlas) dan kesadaran akan pengawasan Tuhan (muraqabah) sebagai inti dari ihsan.
- ¹⁷¹⁹ Lings, Martin. *Muhammad: His Life Based on the Earliest Sources*. Inner Traditions, 2006. Meskipun sebuah biografi, buku ini secara naratif menggambarkan bagaimana kehidupan Nabi adalah sebuah integrasi sempurna antara perannya sebagai hamba Tuhan dan pemimpin masyarakat, yang berporos pada Tauhid.

-
- ¹⁷²⁰ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Hlm. 72. Konsep weltanschauung Islam yang berpusat pada Tauhid dibahas secara mendalam sebagai dasar dari epistemologi dan pandangan hidup Islami.
- ¹⁷²¹ Al-Faruqi, Ismail Raji. (1982). *Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Hlm. 17-21. Al-Faruqi mengartikulasikan Tauhid sebagai prinsip pembebasan manusia dari segala bentuk "tuhan" palsu yang menghambat potensinya.
- ¹⁷²² Al-Quran, Surah Al-Ikhlâs (112): 1-4. Memberikan deklarasi paling murni tentang esensi Tauhid.
- ¹⁷²³ Keshavarzi, H., & Khan, F. (2018). "An Islamic Model of the Soul for Clinical Application". Dalam H. Keshavarzi, F. Khan, B. Ali, & R. Awaad (Eds.), *Applying Islamic Principles to Clinical Mental Health Care*. Routledge. Hlm. 23-45. Jurnal ini membahas bagaimana kerangka teologis Islam, yang berpusat pada Tauhid, memberikan fondasi bagi kesehatan mental dan resiliensi.
- ¹⁷²⁴ Bandura, Albert. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall. Buku ini merupakan karya seminal yang menjelaskan pentingnya pemodelan observasional dalam proses belajar manusia.
- ¹⁷²⁵ Al-Quran, Surah Al-Ahzab (33): 21. Ayat ini secara eksplisit menetapkan Nabi Muhammad sebagai uswah hasanah.
- ¹⁷²⁶ Diriwayatkan dalam Musnad Ahmad, no. 24601. Hadis ini menegaskan bahwa perilaku Nabi adalah cerminan hidup dari nilai-nilai Al-Quran.
- ¹⁷²⁷ Ramadan, Tariq. (2007). *In the Footsteps of the Prophet: Lessons from the Life of Muhammad*. Oxford University Press. Hlm. 201-205. Ramadan membahas bagaimana meneladani Nabi bukan sekadar meniru aspek lahiriah, melainkan menangkap spirit dan prinsip di balik tindakannya.
- ¹⁷²⁸ Al-Quran, Surah Al-Baqarah (2:143). Ayat ini menjadi landasan teologis utama bagi konsep Wasathiyah.
- ¹⁷²⁹ Al-Qaradawi, Yusuf. (2001). *Islamic Awakening: Between Rejection and Extremism*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Hlm. 65-75. Al-Qaradawi menguraikan manifestasi keseimbangan dalam berbagai aspek kehidupan Muslim, dari akidah hingga perilaku sosial.
- ¹⁷³⁰ Diriwayatkan dalam Sahih al-Bukhari, no. 50, dan Sahih Muslim, no. 8. Hadis ini dikenal sebagai "Hadis Jibril" dan memberikan definisi kanonis untuk Iman, Islam, dan Ihsan.
- ¹⁷³¹ Nasr, Seyyed Hossein. (2002). *The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity*. HarperSanFrancisco. Hlm. 30-34. Nasr mengelaborasi Ihsan sebagai dimensi esoteris dan etis dalam Islam yang menuntut keindahan dan keunggulan dalam segala hal karena kesadaran akan kehadiran Tuhan.
- ¹⁷³² Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam Books. Halaman 6-12 membahas tentang krisis moral yang berakar dari pendidikan yang netral nilai.
- ¹⁷³³ Al-Qur'an, Surah Adz-Dzariyat (51): 56, "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku." dan Surah Al-Baqarah (2): 30 mengenai penunjukan manusia sebagai khalifah.

-
- ¹⁷³⁴ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Halaman 15-21.
- ¹⁷³⁵ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*, Vol. 3. Dar al-Ma'rifah. Dalam bagian "Kitab 'Aja'ib al-Qalb" (Kitab Keajaiban Hati).
- ¹⁷³⁶ Rahman, F. (1982). *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. University of Chicago Press. Rahman membahas perlunya sintesis antara tradisi intelektual Islam dengan tantangan modernitas, yang mensyaratkan integrasi berbagai fakultas manusia.
- ¹⁷³⁷ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33): 21.
- ¹⁷³⁸ Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- ¹⁷³⁹ Aristotle. (2004). *The Nicomachean Ethics*. (J. A. K. Thomson, Trans.). Penguin Classics. Buku II, Bab 1.
- ¹⁷⁴⁰ Nasr, S. H. (2007). *The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity*. HarperOne. Nasr secara mendalam mengelaborasi dimensi esoteris dari praktik ritual dalam Islam dan hubungannya dengan transformasi spiritual.
- ¹⁷⁴¹ Al-Qur'an, Surah Yusuf (12): 111, "Sesungguhnya pada kisah-kisah mereka itu terdapat pengajaran ('ibrah) bagi orang-orang yang mempunyai akal."
- ¹⁷⁴² Sternberg, R. J. (2001). "Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings". *Educational Psychologist*, 36(4), 227–245.
- ¹⁷⁴³ Jackson, P. W. (1990). *Life in Classrooms*. Teachers College Press. Jackson adalah salah satu tokoh kunci yang mempopulerkan konsep "hidden curriculum".
- ¹⁷⁴⁴ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- ¹⁷⁴⁵ Al-Qur'an, Surah Al-Qalam (68): 4.
- ¹⁷⁴⁶ Hadis Riwayat Ahmad dalam Musnad-nya, No. 8952. Dinilai shahih oleh Syu'aib al-Arnauth.
- ¹⁷⁴⁷ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- ¹⁷⁴⁸ Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press.
- ¹⁷⁴⁹ Nasr, Seyyed Hossein. (1987). *Traditional Islam in the Modern World*. Kegan Paul International. Buku ini secara luas membahas bagaimana pendidikan Islam tradisional selalu menempatkan formasi spiritual dan moral sebagai pusatnya, berbeda dengan tren modern yang sekuler.
- ¹⁷⁵⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Qalam (68): 4.
- ¹⁷⁵¹ Hadis riwayat Imam Ahmad dalam Musnad-nya, no. 8952. Dinyatakan shahih oleh para ulama hadis.
- ¹⁷⁵² Wan Daud, Wan Mohd Nor. (1998). *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Wan Daud menjelaskan secara rinci perbedaan fundamental antara ketiga konsep ini berdasarkan pemikiran Al-Attas.

-
- ¹⁷⁵³ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences). Beirut: Dar al-Ma'rifah. Dalam berbagai bagian kitab ini, khususnya pada "Kitab Riyadhah al-Nafs", Al-Ghazali merinci proses pengembangan holistik individu untuk mencapai kedekatan dengan Tuhan.
- ¹⁷⁵⁴ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Ini adalah karya seminal yang mendefinisikan ta'dib sebagai konsep sentral dalam pendidikan Islam.
- ¹⁷⁵⁵ Halstead, Mark. (2004). "An Islamic Concept of Education". *Comparative Education*, 40(4), 517-529. Jurnal ini membahas pentingnya peran guru sebagai model moral (role model) dalam pedagogi Islam.
- ¹⁷⁵⁶ Lickona, Thomas. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam Books. Lickona, seorang tokoh pendidikan karakter Barat, sangat menekankan peran habituasi dalam membentuk kebajikan, sebuah gagasan yang paralel dengan konsep Islam.
- ¹⁷⁵⁷ Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). "What works in character education: A research-driven guide for educators". Character Education Partnership. Diakses dari <https://www.character.org/>. Penelitian ini menggarisbawahi pentingnya pendekatan "seluruh sekolah" (whole-school approach) di mana lingkungan belajar secara konsisten mendukung nilai-nilai yang diajarkan.
- ¹⁷⁵⁸ Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press. Buku ini adalah referensi standar dalam psikologi positif yang mengkategorikan kekuatan karakter dan kebajikan yang dapat diidentifikasi secara universal.
- ¹⁷⁵⁹ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33): 21.
- ¹⁷⁶⁰ Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- ¹⁷⁶¹ Aristotle. (2000). *Nicomachean Ethics* (R. Crisp, Trans.). Cambridge University Press. (Lihat Buku II, di mana Aristoteles membahas bagaimana kebajikan moral adalah hasil dari kebiasaan).
- ¹⁷⁶² Doidge, N. (2007). *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. Viking Penguin.
- ¹⁷⁶³ Al-Qur'an, Surah Luqman (31): 13-19.
- ¹⁷⁶⁴ Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- ¹⁷⁶⁵ Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- ¹⁷⁶⁶ Al-Bukhari, M. I. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*. Contohnya adalah hadis tentang orang yang memberi minum anjing yang kehausan sebagai perumpamaan tentang pentingnya rahmat. Hadis No. 2363.
- ¹⁷⁶⁷ Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company.
- ¹⁷⁶⁸ Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- ¹⁷⁶⁹ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Konsep insan kamil atau al-insan al-kulliy merupakan tujuan akhir pendidikan dalam pandangan banyak filsuf Muslim, yang menekankan keseimbangan antara aspek spiritual, intelektual, dan fisik.

-
- ¹⁷⁷⁰ Langguglung, H. (1987). *Asas-Asas Pendidikan Islam*. Pustaka Al-Husna. Buku ini membedakan secara mendalam antara konsep ta'lim (pengajaran), ta'dib (pembinaan adab), dan tarbiyah (pendidikan holistik), di mana tarbiyah dianggap sebagai konsep yang paling komprehensif.
- ¹⁷⁷¹ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din*. Dar al-Ma'rifah. Dalam kitabnya, Al-Ghazali mendedikasikan satu bab khusus untuk muhasabah dan muraqabah (pengawasan diri) sebagai pilar penting dalam penyucian jiwa, yang relevan bagi setiap individu, terutama seorang pendidik.
- ¹⁷⁷² Palmer, P. J. (2007). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass. Palmer berargumen bahwa pengajaran yang otentik berasal dari identitas dan integritas sang guru, di mana "kita mengajar siapa diri kita" (we teach who we are).
- ¹⁷⁷³ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Al-Faruqi adalah salah satu penggagas utama gagasan integrasi pengetahuan modern dengan kerangka worldview Islam untuk mengatasi dualisme dalam pendidikan.
- ¹⁷⁷⁴ Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart & Winston. Jackson adalah salah satu tokoh pertama yang mempopulerkan istilah "hidden curriculum" untuk menjelaskan aspek-aspek non-akademik dari pembelajaran di sekolah yang membentuk sikap dan perilaku siswa.
- ¹⁷⁷⁵ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL's SEL Framework*. CASEL's website. Diakses dari <https://casel.org/casels-sel-framework/>. Kerangka kerja CASEL menyediakan panduan komprehensif untuk mengintegrasikan dan menilai kompetensi sosial-emosional dalam sistem pendidikan.
- ¹⁷⁷⁶ Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. Teori ini menjadi landasan teoretis yang kuat untuk memahami pentingnya kemitraan antara sekolah, keluarga, dan komunitas dalam mendukung perkembangan anak secara optimal.
- ¹⁷⁷⁷ Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed*. (50th Anniversary Ed.). Bloomsbury Academic. Buku klasik ini mengkritik model pendidikan "gaya bank" yang memperlakukan siswa sebagai objek pasif, sebuah kritik yang relevan terhadap dehumanisasi dalam pendidikan modern.
- ¹⁷⁷⁸ Safrilsyah, S. (2015). Islamic Spiritual Education (Tarbiyah Ruhiyah) for Modern Man. *AR-RANIRY: International Journal of Islamic Studies*, 2(2), 325-344. Artikel ini membahas pentingnya tarbiyah ruhiyyah sebagai penyeimbang bagi pendidikan modern yang materialistis.
- ¹⁷⁷⁹ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah[2]: 151.
- ¹⁷⁸⁰ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Karya fundamental ini membedah secara mendalam makna ta'dib sebagai inti dari pendidikan Islam.
- ¹⁷⁸¹ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab[33]: 21.
- ¹⁷⁸² Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran[3]: 159.

-
- ¹⁷⁸³ Halstead, J. M. (2004). An Islamic Concept of Education. *Comparative Education*, 40(4), 517-529. Jurnal ini mengelaborasi bagaimana praktik-praktik Islam berfungsi sebagai metode pedagogis untuk pembentukan karakter.
- ¹⁷⁸⁴ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran[3]: 190-191. Ayat ini memberikan definisi Al-Qur'an tentang karakteristik Ulul Albab.
- ¹⁷⁸⁵ Hadis riwayat Al-Baihaqi dalam Sunan al-Kubra dan Ahmad dalam Musnad-nya. Hadis ini dianggap sahih oleh para ulama dan menjadi landasan teologis bagi sentralitas akhlak dalam misi kenabian.
- ¹⁷⁸⁶ Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- ¹⁷⁸⁷ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, Ayat 269.
- ¹⁷⁸⁸ Al-Bukhari, M. I. (1997). *Sahih Al-Bukhari*. Beirut: Dar al-Jil.
- ¹⁷⁸⁹ Al-Qur'an, Surah Al-Anfal, Ayat 28.
- ¹⁷⁹⁰ Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- ¹⁷⁹¹ Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books, p. 33-34.
- ¹⁷⁹² Checkley, K. (1997). The First Seven... and the Eighth: A Conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55(1), 8-13.
- ¹⁷⁹³ The Qur'an. (Translation by M.A.S. Abdel Haleem, 2004). Oxford University Press.
- ¹⁷⁹⁴ Sahih al-Bukhari, Book 23, Hadith 1358. Sunnah.com. Retrieved from <https://sunnah.com/bukhari:1358>.
- ¹⁷⁹⁵ Al-Ghazali, A. H. (2010). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*, Vol. 3. Translated by T.J. Winter. The Islamic Texts Society. Al-Ghazali extensively discusses the cognitive and spiritual functions of the qalb.
- ¹⁷⁹⁶ Amini, S. (2012). The Theory of Multiple Intelligences: A new horizon for Islamic teachings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1913-1919. This article specifically explores the link between existential intelligence and Islamic concepts.
- ¹⁷⁹⁷ Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). ASCD.
- ¹⁷⁹⁸ Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- ¹⁷⁹⁹ Spearman, C. (1904). "General Intelligence," Objectively Determined and Measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292.
- ¹⁸⁰⁰ Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- ¹⁸⁰¹ Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books, p. 33-34.
- ¹⁸⁰² Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. Basic Books.
- ¹⁸⁰³ Ibid.
- ¹⁸⁰⁴ Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books.
- ¹⁸⁰⁵ Armstrong, T. (2018). *Multiple Intelligences in the Classroom* (4th ed.). ASCD.
- ¹⁸⁰⁶ Gottfredson, L. S. (2006). Social consequences of group differences in cognitive ability (Consequências sociais das diferenças de grupo em habilidade cognitiva). In C. E.

-
- Flores-Mendoza & R. Colom (Eds.), *Introdução à psicologia das diferenças individuais* (pp. 433-462). ArtMed Editora.
- ¹⁸⁰⁷ Visser, B. A., Ashton, M. C., & Vernon, P. A. (2006). g and the measurement of Multiple Intelligences: A response to Gardner. *Intelligence*, 34(5), 507–510.
- ¹⁸⁰⁸ Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. *Educational Psychologist*, 41(4), 207–225.
- ¹⁸⁰⁹ The Qur'an. (Trans. M.A.S. Abdel Haleem, 2004). Oxford University Press. Surah Ar-Rum, 30:22.
- ¹⁸¹⁰ Ibid. Surah Ali 'Imran, 3:190-191.
- ¹⁸¹¹ Al-Bukhari, Muhammad ibn Ismail. *Sahih al-Bukhari*. Kitab al-Adab (Book of Good Manners). Hadis serupa dengan penekanan pada akhlak baik dapat ditemukan dalam berbagai riwayat, seperti Sunan At-Tirmidzi. Referensi ini merujuk pada prinsip umum yang tersebar luas.
- ¹⁸¹² Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- ¹⁸¹³ Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Konsep fitrah dibahas secara mendalam sebagai bagian dari antropologi Islam.
- ¹⁸¹⁴ Al-Quran, Surah Al-Baqarah[2]:30. Ayat ini merupakan landasan teologis utama bagi konsep manusia sebagai khalifah.
- ¹⁸¹⁵ Al-Qurthubi, M. A. (1964). *Al-Jāmi' li Ahkām al-Qur'ān*. Dar al-Kutub al-Misriyyah. Vol. 10, hlm. 339.
- ¹⁸¹⁶ Mir, M. (1986). *Coherence in the Qur'an: A Study of Islahi's Concept of Nazm in Tadabbur-i Qur'an*. American Trust Publications.
- ¹⁸¹⁷ Hallaq, W. B. (2009). *An Introduction to Islamic Law*. Cambridge University Press. Bab tentang Uṣūl al-Fiqh menjelaskan peran sentral logika dan penalaran sistematis. Lihat juga: Saliba, G. (2007). *Islamic Science and the Making of the European Renaissance*. The MIT Press.
- ¹⁸¹⁸ Nasr, S. H. (1987). *Islamic Art and Spirituality*. State University of New York Press. Buku ini mengelaborasi hubungan antara seni, arsitektur, dan metafisika Islam.
- ¹⁸¹⁹ Burckhardt, T. (1976). *Art of Islam: Language and Meaning*. World of Islam Festival Publishing Company. Di dalamnya dibahas simbolisme gerakan dalam ritual Islam.
- ¹⁸²⁰ Chittick, W. C. (1989). *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press. Maksim ini, meskipun statusnya sebagai hadis diperdebatkan, merupakan pilar dalam tradisi sufisme untuk menggambarkan jalan makrifat.
- ¹⁸²¹ Al-Ghazali, A. H. *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn (The Revival of the Religious Sciences)*. Karya monumental ini memiliki seperempat bagian yang didedikasikan sepenuhnya pada praktik-praktik penyucian jiwa dan introspeksi.
- ¹⁸²² Chapra, M. U. (2000). *The Future of Economics: An Islamic Perspective*. The Islamic Foundation. Buku ini menguraikan prinsip-prinsip etika sosial dan ekonomi dalam Islam yang menekankan kerjasama dan keadilan.
- ¹⁸²³ Al-Quran, Surah Al-Baqarah[2]:30. Ayat ini merupakan landasan teologis utama bagi konsep manusia sebagai khalifah.

-
- ¹⁸²⁴ Bakar, O. (2008). *The History and Philosophy of Islamic Science*. Islamic Texts Society. Bab-bab awal membahas pandangan dunia Islam terhadap alam sebagai "buku kedua" setelah Al-Quran.
- ¹⁸²⁵ Al-Quran, Al-Isra'[17]:84.
- ¹⁸²⁶ Said, Ismail, et al. "Integrating Multiple Intelligences and Islamic Knowledge in the Development of the Human Potential." *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 90, 2013, pp. 277–285.
- ¹⁸²⁷ Said, Ismail, et al. "Integrating Multiple Intelligences and Islamic Knowledge in the Development of the Human Potential." *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 90, 2013, pp. 277–285.
- ¹⁸²⁸ Al-Quran, Ali 'Imran[3]:190-191.
- ¹⁸²⁹ Armstrong, Thomas. *Multiple Intelligences in the Classroom*. 4th ed., Alexandria, VA: ASCD, 2018.
- ¹⁸³⁰ Hoerr, Thomas R. "How to Assess a Multiple Intelligences School." *Educational Leadership*, ASCD, 1 September 2002, <https://www.ascd.org/el/articles/how-to-assess-a-multiple-intelligences-school>.
- ¹⁸³¹ Al-Bukhari, Muhammad ibn Ismail. *Sahih al-Bukhari*, Kitab al-'Ilm, Bab Man Khassa bi al-'Ilmi Qauman Duna Qaumin Karahiyata an la Yafhamu. Riwayat ini secara luas dikutip dalam literatur pendidikan Islam sebagai prinsip pedagogis.
- ¹⁸³² Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- ¹⁸³³ Al-Qur'an, Surah Al-Isra'[17]:84.
- ¹⁸³⁴ Nofal, M. (2015). Ghazali's Theory of Education. In *The Educational Theory of Al-Ghazali* (pp. 57-89). Routledge. Konsep Al-Ghazali tentang pentingnya memahami sifat-sifat anak (tabā'i al-ṣibyān) dan mendidik mereka sesuai dengan kapasitasnya sangat relevan dengan prinsip personalisasi dalam kecerdasan majemuk.
- ¹⁸³⁵ Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). ASCD. Buku ini adalah referensi fundamental dalam implementasi pembelajaran terdiferensiasi di kelas.
- ¹⁸³⁶ Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass. Wiggins berargumen kuat untuk asesmen berbasis kinerja yang otentik sebagai cerminan pemahaman sejati, melampaui sekadar hafalan.
- ¹⁸³⁷ Al-Bukhari, Muhammad ibn Ismail. *Sahih al-Bukhari*. Kutipan ini, meskipun sering dinisbahkan kepada Ali bin Abi Thalib, juga ditemukan sebagai athar (ucapan sahabat) yang diriwayatkan oleh Al-Bukhari dalam Kitab al-'Ilm, Bab "Orang yang Mengkhususkan suatu Ilmu bagi Sebagian Orang tanpa yang Lain karena Khawatir Mereka Tidak Memahaminya." Ini menegaskan prinsip komunikasi yang disesuaikan dengan audiens.
- ¹⁸³⁸ Nasr, S. H. (1987). *Traditional Islam in the Modern World*. Kegan Paul International. Nasr sering membahas bagaimana pendidikan Islam tradisional bertujuan untuk membentuk manusia yang utuh secara spiritual, intelektual, dan moral, sebuah tujuan yang didukung oleh pendekatan yang menghargai totalitas potensi manusia.
- ¹⁸³⁹ Al-Qur'an, Surah Al-Isra'[17]:84.
- ¹⁸⁴⁰ Istilah ta'lim seringkali merujuk pada proses instruksional dan kognitif. Sementara itu, tarbiyah dan ta'dīb memiliki cakupan yang lebih luas mencakup aspek spiritual,

moral, dan emosional. Lihat Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), 41-45.

- ¹⁸⁴¹ Al-Attas mendefinisikan ta'dīb sebagai "pengenalan dan pengakuan akan tempat yang tepat bagi segala sesuatu dalam tatanan penciptaan, sehingga hal ini menuntun pada pengenalan dan pengakuan akan tempat Tuhan yang tepat dalam tatanan wujud dan makhluk." Ini adalah esensi dari pendidikan Islam. Ibid., 27.
- ¹⁸⁴² Referensi pada Q.S. At-Tin[95]: 4, "Sesungguhnya Kami telah menciptakan manusia dalam bentuk yang sebaik-baiknya (fi aḥsani taqwīm)."
- ¹⁸⁴³ Al-Qur'an, Surah Al-Isrā'[17]: 84. Terjemahan ini mengacu pada interpretasi bahwa syākilah adalah bawaan atau disposisi unik.
- ¹⁸⁴⁴ Abū Ja'far Muḥammad b. Jarīr al-Ṭabarī, *Jāmi' al-bayān 'an ta'wīl āy al-Qur'an*, vol. 17 (Beirut: Mu'assasat al-Risālah, 2000), 519. Al-Ṭabarī mengutip beberapa pendapat salaf yang semuanya mengarah pada makna disposisi alami atau jalan yang biasa ditempuh seseorang.
- ¹⁸⁴⁵ Konsep khalifah fil arḍ disebutkan secara fundamental dalam Q.S. Al-Baqarah[2]: 30, yang menandakan mandat manusia untuk mengelola bumi sesuai dengan kehendak Ilahi.
- ¹⁸⁴⁶ Hadis ini diriwayatkan oleh al-Bukhārī dalam *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*, Kitāb al-Qadr, Bāb Kullun Muyassarun Limā Khuliqa Lah, no. 6596.
- ¹⁸⁴⁷ Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (New York: Basic Books, 2011). Teori Gardner memberikan legitimasi ilmiah modern terhadap gagasan bahwa kecerdasan bersifat multidimensional, sejalan dengan konsep syākilah yang juga menyiratkan keragaman potensi.
- ¹⁸⁴⁸ Kisah-kisah ini terdokumentasi secara luas dalam literatur sirah dan sejarah Islam. Lihat misalnya, Akram Diya al-Umari, *Madinan Society at the Time of the Prophet*, vol. 2 (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1992), 75-89, yang membahas tentang spesialisasi fungsional di antara para sahabat.
- ¹⁸⁴⁹ Malik Badri, seorang pionir psikologi Islam modern, menekankan bahwa aktualisasi diri dalam Islam (taḥqīq al-dhāt) tidak dapat dipisahkan dari penyembahan kepada Allah dan pelayanan kepada masyarakat. Bakat adalah sarana untuk mencapai tujuan ini. Lihat Malik Badri, "Contemplation: An Islamic Psychospiritual Study," *American Journal of Islam and Society* 18, no. 1 (2001): 1-23.
- ¹⁸⁵⁰ Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. *Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Tests and Measurement* (Boston: McGraw-Hill, 2010), 4-8.
- ¹⁸⁵¹ Badri, Malik. *The Dilemma of Muslim Psychologists* (London: MWH London Publishers, 1979), 75-78. Badri mengkritik psikologi Barat yang sekuler karena mengabaikan dimensi spiritual manusia.
- ¹⁸⁵² Strauss, V. (2018). "The surprising history of standardized tests". *The Washington Post*. Diakses dari <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2018/02/19/the-surprising-history-of-standardized-tests/>. Artikel ini menyoroti bagaimana tes terstandar, termasuk tes kecerdasan, menjadi bagian integral dari sistem pendidikan dan sosial Amerika pada abad ke-20.
- ¹⁸⁵³ Al-Qaradawi, Y. (1999). *Islam and the Modern School*. Diterjemahkan oleh M. A. El-Erian. American Trust Publications. Al-Qaradawi sering menekankan prinsip Fiqh Prioritas, di mana umat Islam dianjurkan untuk mengadopsi teknologi dan ilmu

pengetahuan modern yang bermanfaat selama tidak bertentangan dengan prinsip inti (ushul) syariah. Prinsip mengambil hikmah adalah bagian dari semangat ini.

- ¹⁸⁵⁴ Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological Testing* (7th ed.). Prentice Hall. Ini adalah buku teks standar dalam psikometri yang menjelaskan secara rinci tentang teori, konstruksi, dan aplikasi tes psikologis untuk berbagai tujuan, termasuk pendidikan dan klinis.
- ¹⁸⁵⁵ Gould, S. J. (1996). *The Mismeasure of Man* (Revised and Expanded ed.). W. W. Norton & Company. Gould memberikan kritik historis dan ilmiah yang tajam terhadap konsep kecerdasan umum (faktor 'g') dan penggunaan tes IQ untuk menciptakan hierarki sosial yang bias secara rasial dan kelas.
- ¹⁸⁵⁶ Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas secara mendalam menguraikan konsep manusia dalam Islam yang terdiri dari dualitas tubuh (jasad) dan jiwa (ruh), dengan fakultas-fakultas seperti 'aql (intelekt) dan qalb (jantung spiritual) sebagai pusat pengetahuan dan kepribadian.
- ¹⁸⁵⁷ Al-Quran, Surah Al-Isra'[17:70].
- ¹⁸⁵⁸ Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Badri menunjukkan bagaimana para pemikir Muslim klasik telah memiliki konsep kesehatan mental dan pengembangan diri yang menekankan agensi individu dan restrukturisasi kognitif, berlawanan dengan determinisme.
- ¹⁸⁵⁹ Hadis riwayat Muslim. Dari Abu Hurairah, Rasulullah SAW bersabda, "Cukuplah seseorang berbuat keburukan jika ia merendahkan saudaranya sesama muslim." (HR. Muslim no. 2564). Ini menjadi landasan larangan untuk melabeli atau menghina orang lain.
- ¹⁸⁶⁰ Mohamed, Y. (1998). *The Educational Philosophy of Al-Ghazali*. International Islamic University Malaysia (IIUM) Press. Buku ini menganalisis pandangan Al-Ghazali tentang tujuan pendidikan sebagai tahdhib al-akhlaq (penyempurnaan akhlak) dan taqarrub ila Allah (mendekatkan diri kepada Allah), di mana pengetahuan adalah sarana, bukan tujuan akhir.
- ¹⁸⁶¹ American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Bagian 4, "Privacy and Confidentiality," secara eksplisit mengatur kewajiban psikolog untuk melindungi informasi klien.
- ¹⁸⁶² Al-Quran, Surah Al-Anfal[8:27].
- ¹⁸⁶³ Sternberg, R. J. (2004). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. Cambridge University Press. Sternberg sering mengkritik pandangan yang sempit tentang kecerdasan yang hanya diukur melalui tes IQ konvensional dan mengusulkan model yang lebih luas.
- ¹⁸⁶⁴ Hadis riwayat Al-Bukhari. Tercantum dalam Sahih al-Bukhari, Kitab al-Jana'iz. Referensi standar internasional: Bukhari, Sahih al-Bukhari, Book 23, Hadith 132.
- ¹⁸⁶⁵ Chittick, W. C. (2007). *Sufism: A Beginner's Guide*. Oneworld Publications. Konsep muraqabah sebagai "observasi terus-menerus" terhadap diri sendiri dan realitas dalam kesadaran akan kehadiran Tuhan adalah inti dari banyak ajaran Sufi.
- ¹⁸⁶⁶ Duckworth, A. (2016). *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. Scribner. Penelitian Duckworth menunjukkan bahwa ketekunan dan gairah (grit) adalah

prediktor kesuksesan yang lebih kuat daripada bakat yang diukur secara konvensional.

- ¹⁸⁶⁷ The Qur'an. (2004). (M.A.S. Abdel Haleem, Trans.). Oxford University Press. Terjemahan modern ini banyak digunakan di dunia akademis karena kejelasan bahasanya. Ayat yang dirujuk adalah Surah 3, Ayat 159. Lihat pula Surah 42, Ayat 38.
- ¹⁸⁶⁸ Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed*. (50th Anniversary Ed.). Bloomsbury Academic. Teori Freire tentang pedagogi dialogis menekankan pentingnya siswa sebagai mitra dalam proses belajar, bukan sebagai penerima pasif.
- ¹⁸⁶⁹ Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. (Expanded 2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). Buku ini adalah teks fundamental tentang asesmen otentik dan desain kurikulum berbasis bukti pemahaman.
- ¹⁸⁷⁰ Lings, M. (1983). *Muhammad: His Life Based on the Earliest Sources*. Inner Traditions. Biografi ini diakui secara luas di kalangan akademisi Barat dan Muslim karena kesetiiaannya pada sumber-sumber klasik dan gaya narasinya yang kuat.
- ¹⁸⁷¹ Nasr, S. H. (1993). *An Introduction to Islamic Cosmological Doctrines: Conceptions of Nature and Methods Used for Its Study by the Ikhwan al-Safa, al-Biruni, and Ibn Sina*. State University of New York Press. Karya ini menunjukkan bagaimana para ilmuwan Muslim mengintegrasikan studi ilmiah dengan kerangka metafisik dan spiritual yang lebih luas, berfungsi sebagai teladan integrasi ilmu.
- ¹⁸⁷² Hadis Riwayat Al-Bukhari, no. 1358 dan Muslim, no. 2658.
- ¹⁸⁷³ Al-Qur'an, Surah Asy-Syura[42]:38, yang memuji orang-orang beriman yang urusan mereka diputuskan dengan musyawarah.
- ¹⁸⁷⁴ Stiggins, R. J. "Assessment, Student Confidence, and School Success." *The Phi Delta Kappan* 81, no. 3 (1999): 191-198. Artikel ini membahas pentingnya asesmen otentik seperti portofolio untuk membangun kepercayaan diri siswa.
- ¹⁸⁷⁵ Murata, S., & Chittick, W. C. (1994). *The Vision of Islam*. Paragon House. Konsep fitrah dibahas sebagai disposisi alami manusia untuk mengakui Keesaan Tuhan.
- ¹⁸⁷⁶ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas secara mendalam membahas konsep amanah dalam konteks ilmu dan tanggung jawab manusia sebagai khalifah.
- ¹⁸⁷⁷ Al-Qur'an, Surah Ibrahim (14): 34.
- ¹⁸⁷⁸ Al-Qur'an, Surah Al-Hujurat (49): 13.
- ¹⁸⁷⁹ Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). ASCD. Ini adalah teks dasar dan rujukan utama dalam bidang pengajaran berdiferensiasi.
- ¹⁸⁸⁰ Berkey, J. P. (1992). *The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo: A Social History of Islamic Education*. Princeton University Press. Karya ini mengulas secara historis pentingnya hubungan personal guru-murid dalam tradisi Islam.
- ¹⁸⁸¹ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33): 21. Ayat ini secara eksplisit menyatakan Nabi Muhammad SAW sebagai uswah hasanah (teladan yang baik).
- ¹⁸⁸² Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- ¹⁸⁸³ Hadis riwayat al-Bukhari dalam kitab Sahih al-Bukhari, Kitab Bad' al-Wahy, hadis no. 1.

-
- 1884 Nasr, S. H. (1987). *Traditional Islam in the Modern World*. Kegan Paul International. Nasr sering menulis tentang pentingnya keseimbangan (tawazun) dalam semua aspek kehidupan sebagai ciri khas peradaban Islam tradisional yang kini terancam oleh modernitas.
- 1885 Plomin, R. (2018). *Blueprint: How DNA Makes Us Who We Are*. MIT Press.
- 1886 Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- 1887 Plomin, R. (2018). *Blueprint: How DNA Makes Us Who We Are*. MIT Press.
- 1888 Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- 1889 Doidge, N. (2007). *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. Penguin Books.
- 1890 Scarr, S., & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype → environment effects. *Child Development*, 54(2), 424-435.
- 1891 Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., et al. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, 297(5582), 851-854.
- 1892 Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd[13]: 11.
- 1893 Al-Qur'an, Surah An-Najm[53]: 39.
- 1894 Hadis riwayat At-Tirmidzi. Diriwayatkan dari Anas bin Malik, seorang laki-laki berkata: "Wahai Rasulullah, apakah aku harus mengikatnya (unta) dan bertawakal, atau aku melepaskannya dan bertawakal?" Beliau bersabda: "Ikatlah ia dan bertawakallah." (Jami' at-Tirmidhi, Vol. 4, Book 11, Hadith 2517).
- 1895 Al-Qur'an, Surah Ar-Rum, 30:30.
- 1896 Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd, 13:11.
- 1897 Jami' at-Tirmidhi, Vol. 4, Book 11, Hadith 2517. Dilaporkan oleh Anas bin Malik. Dikutip dari Sunnah.com, diakses pada 24 Oktober 2023.
- 1898 Plomin, R., DeFries, J. C., Knopik, V. S., & Neiderhiser, J. M. (2016). Top 10 Replicated Findings From Behavioral Genetics. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 3–23. Artikel ini merangkum bagaimana penelitian genetika perilaku secara konsisten menunjukkan pengaruh substansial faktor genetik pada hampir semua ciri psikologis.
- 1899 al-Ashqar, Umar Sulaiman. (2005). *Divine Will and Predestination: In the Light of the Qur'an and Sunnah*. International Islamic Publishing House. Buku ini memberikan penjelasan sistematis mengenai rukun-rukun iman kepada takdir menurut pandangan Ahlus Sunnah.
- 1900 Al-Qur'an, Surah Ar-Rum[30]:30. Ayat ini secara eksplisit menyebutkan penciptaan manusia di atas fitrah Allah yang tidak berubah, yang oleh para mufasir diartikan sebagai kecenderungan inheren untuk mengakui Tuhan dan menerima kebenaran.
- 1901 Ibn Taymiyyah, Ahmad ibn 'Abd al-Halim. (n.d.). *Majmu' al-Fatawa*. Jilid 8. Dalam berbagai fatwanya, Ibn Taymiyyah membedakan antara ketetapan yang pasti terjadi (mubram) dan yang digantungkan pada sebab-sebab tertentu (mu'allaq), di mana usaha manusia menjadi salah satu sebabnya.
- 1902 Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd[13]:11.
- 1903 Winter, T.J. (Ed.). (2008). *The Cambridge Companion to Classical Islamic Theology*. Cambridge University Press. Bab-bab yang membahas teologi Asy'ariyah dan Maturidiyah menjelaskan secara rinci konsep kasb atau iktisab sebagai jalan tengah antara jabbariyah (determinisme) dan qadariyah (kehendak bebas absolut).

-
- ¹⁹⁰⁴ HR. At-Tirmidzi, no. 2517. Hadis ini diklasifikasikan sebagai hasan oleh para ulama hadis dan menjadi dalil utama untuk menggabungkan usaha duniawi dengan kepercayaan kepada Allah.
- ¹⁹⁰⁵ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Karya fundamental ini mendefinisikan ta'dib sebagai esensi dari pendidikan Islam.
- ¹⁹⁰⁶ Yaqeen Institute for Islamic Research. (2019). *The Structure of Scientific Revolutions in Islamic Civilization*. Diakses dari <https://yaqeeninstitute.org/read/paper/the-structure-of-scientific-revolutions-in-islamic-civilization>. Artikel ini membahas bagaimana peradaban Islam secara historis tidak melihat adanya konflik antara ilmu agama dan ilmu alam, melainkan memandangnya sebagai bagian dari satu kesatuan ilmu.
- ¹⁹⁰⁷ Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Karya ini menunjukkan bagaimana para cendekiawan Muslim klasik, seperti Al-Balkhi, telah mengintegrasikan konsep-konsep teologis seperti tawakal ke dalam kerangka kerja psikoterapi untuk membangun ketahanan mental.
- ¹⁹⁰⁸ Konsep fitrah secara eksplisit disebutkan dalam Al-Quran, Surah Ar-Rum[30]:30. Hal ini diperkuat oleh Hadis yang diriwayatkan oleh Bukhari dan Muslim, di mana Nabi Muhammad SAW bersabda, "Setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah. Kemudian orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi." Hadis ini secara tegas menempatkan lingkungan (diwakili oleh orang tua) sebagai faktor penentu dalam pembentukan keyakinan dan karakter anak. Lihat: Al-Bukhari, Muhammad ibn Isma'il. *Sahih al-Bukhari*. Kitab al-Jana'iz, Hadith No. 1358.
- ¹⁹⁰⁹ Doidge, Norman. (2007). *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. New York: Viking Penguin. Buku ini mempopulerkan konsep neuroplastisitas dan memberikan banyak contoh bagaimana pengalaman, pikiran, dan tindakan dapat mengubah struktur dan fungsi otak.
- ¹⁹¹⁰ Hattie, John. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge. Penelitian monumental Hattie secara kuantitatif menunjukkan bahwa variabel yang paling berpengaruh adalah yang terkait langsung dengan guru dan pengajaran, seperti umpan balik (feedback), kejelasan instruksi (teacher clarity), dan hubungan guru-siswa, yang secara kolektif menciptakan lingkungan belajar yang efektif.
- ¹⁹¹¹ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1979). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ABIM. Al-Attas berargumen bahwa tujuan pendidikan (ta'dib) adalah untuk menanamkan adab, yang berakar pada pengenalan akan Tuhan dan tempat yang semestinya bagi segala sesuatu, sebuah proses yang menyelaraskan perkembangan individu dengan fitrahnya.
- ¹⁹¹² Bronfenbrenner, Urie. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Teori ini memberikan kerangka kerja yang sangat berpengaruh dalam psikologi perkembangan untuk

memahami bagaimana berbagai lapisan lingkungan berinteraksi untuk membentuk perkembangan individu.

- ¹⁹¹³ Sirin, Selcuk R. (2005). "Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research". *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. Meta-analisis ini mengkonfirmasi hubungan yang kuat dan konsisten antara status sosial ekonomi keluarga (yang mencakup pendapatan, pendidikan orang tua, dan pekerjaan) dengan prestasi akademik siswa di berbagai negara.
- ¹⁹¹⁴ Konsep khalifah fi al-ardh (wakil di muka bumi) disebutkan dalam beberapa ayat, terutama Al-Baqarah[2]:30. Tanggung jawab ini menyiratkan mandat untuk mengelola, memakmurkan, dan menjaga bumi dengan ilmu dan keadilan, sebuah tugas yang menuntut pengembangan seluruh potensi intelektual, moral, dan spiritual manusia melalui pendidikan.
- ¹⁹¹⁵ Polderman, T. J. C., Benyamin, B., de Leeuw, C. A., Sullivan, P. F., van Bochoven, A., Visscher, P. M., & Posthuma, D. (2015). Meta-analysis of the heritability of human traits based on fifty years of twin studies. *Nature Genetics*, 47(7), 702–709.
- ¹⁹¹⁶ Plomin, R. (2018). *Blueprint: How DNA Makes Us Who We Are*. MIT Press.
- ¹⁹¹⁷ Tucker-Drob, E. M., & Bates, T. C. (2016). Large Cross-National Differences in Gene x Socioeconomic Status Interaction on Intelligence. *Psychological Science*, 27(2), 138–149.
- ¹⁹¹⁸ Rutter, M. (2006). *Genes and Behavior: Nature-Nurture Interplay Explained*. Blackwell Publishing.
- ¹⁹¹⁹ Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Gene–environment interactions in psychiatry: joining forces with neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(7), 583–590.
- ¹⁹²⁰ Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- ¹⁹²¹ Al-Qur'an al-Karim. Terjemahan ini mengacu pada interpretasi standar yang diakui secara luas, dengan penekanan pada makna kontekstual ayat terkait.
- ¹⁹²² Al-Qur'an al-Karim. Terjemahan ini mengacu pada interpretasi standar yang diakui secara luas, dengan penekanan pada makna kontekstual ayat terkait.
- ¹⁹²³ Hadis riwayat Imam al-Bukhari dalam Sahih al-Bukhari, Kitab al-Jana'iz, Bab Ma Qila fi Awlad al-Musyrikin; dan Imam Muslim dalam Sahih Muslim, Kitab al-Qadar, Bab Ma'na Kullu Mawlu Yulad 'ala al-Fitrah.
- ¹⁹²⁴ Nasr, S. H. (1981). *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press. Dalam buku ini, Nasr mengelaborasi konsep pengetahuan dalam Islam yang mengintegrasikan aspek intelektual dan spiritual, di mana pencarian ilmu adalah jalan untuk menyadari fitrah primordial.
- ¹⁹²⁵ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum[30]: 22. Ayat ini menyatakan, "Dan di antara tanda-tanda kekuasaan-Nya ialah menciptakan langit dan bumi dan berlain-lainan bahasamu dan warna kulitmu. Sesungguhnya pada yang demikian itu benar-benar terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang mengetahui."
- ¹⁹²⁶ Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). ASCD. Buku ini dianggap sebagai teks fundamental dalam studi dan praktik diferensiasi pengajaran.
- ¹⁹²⁷ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. Konsep ZPD merupakan landasan teoretis krusial yang menjustifikasi kebutuhan akan pengajaran yang disesuaikan.

-
- ¹⁹²⁸ Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. Basic Books. Teori Gardner menantang pandangan tunggal tentang kecerdasan dan membuka jalan bagi pedagogi yang lebih inklusif.
- ¹⁹²⁹ Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). (n.d.). *Differentiated Instruction*. Diakses dari <http://www.ascd.org/research-atopic/differentiated-instruction-resources.aspx>. ASCD menyediakan banyak sumber daya praktis mengenai elemen-elemen diferensiasi.
- ¹⁹³⁰ Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. Penelitian ini menekankan pentingnya pengembangan profesional yang berkelanjutan dan otonomi guru, yang didukung oleh kebijakan, sebagai kunci implementasi praktik pengajaran yang efektif seperti diferensiasi.
- ¹⁹³¹ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas membedakan secara mendalam antara ta'lim, tarbiyah, dan ta'dib, menempatkan pengembangan adab dan potensi individu sebagai puncak tujuan pendidikan.
- ¹⁹³² Al-Bukhari, Muhammad ibn Ismail. *Sahih al-Bukhari, Kitab al-'Ilm, Bab Man Khassa bi al-'Ilm Qawman duna Qawmin Karahiyyata an la Yafhamu*. Meskipun redaksi pastinya bervariasi, makna dari prinsip ini ("Khatibu an-nasa 'ala qadri 'uqulihim") diterima luas dalam tradisi keilmuan Islam sebagai panduan pedagogis.
- ¹⁹³³ Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- ¹⁹³⁴ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- ¹⁹³⁵ Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). ASCD.
- ¹⁹³⁶ Al-Qur'an, Surah Al-Hujurat[49]: 13.
- ¹⁹³⁷ Al-Bukhari, Muhammad ibn Ismail. *Sahih al-Bukhari, Kitab al-'Ilm, Bab Man Khassa bi al-'Ilmi Qauman duna Qawmin Karahiyyata an la Yafhamu*. Atsar ini diriwayatkan secara mu'allaq (tanpa sanad lengkap) oleh Imam Bukhari, namun diterima luas oleh para ulama sebagai prinsip pedagogis yang valid. Dikutip dan dibahas dalam berbagai karya, misalnya oleh Ibn Hajar al-Asqalani dalam *Fath al-Bari*.
- ¹⁹³⁸ Valiandes, S. (2015). "Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions". *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 37-62. doi:10.4471/ijep.2015.02.
- ¹⁹³⁹ Zhao, Y. (2009). *Catching Up or Leading the Way: American Education in the Age of Globalization*. ASCD. Buku ini mengkritik secara tajam dampak dari gerakan standardisasi global terhadap kreativitas dan personalisasi dalam pendidikan.
- ¹⁹⁴⁰ Al-Qur'an. (QS. Al-Hujurat: 13). Ayat ini menjadi landasan teologis-filosofis mengenai keniscayaan keberagaman dalam penciptaan manusia, yang berimplikasi pada bagaimana pendidikan seharusnya dirancang.
- ¹⁹⁴¹ UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO Publishing. Dokumen ini menekankan pentingnya kurikulum yang fleksibel dan relevan dengan konteks lokal sebagai kunci pendidikan inklusif.

-
- ¹⁹⁴² Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas membahas konsep fitrah dan bagaimana pendidikan Islam seharusnya bertujuan untuk menyingkap dan menyempurnakan potensi bawaan individu, bukan memaksakan bentuk dari luar.
- ¹⁹⁴³ Shepard, L. A. (2000). *The Role of Assessment in a Learning Culture*. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14. Artikel jurnal ini mengulas secara komprehensif pergeseran peran asesmen dari sekadar mengukur (of learning) menjadi bagian dari proses belajar (for learning).
- ¹⁹⁴⁴ UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. Pernyataan ini adalah dokumen tonggak yang menyerukan inklusi total dan adaptasi sistem pendidikan terhadap seluruh peserta didik.
- ¹⁹⁴⁵ Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Laporan riset ini menyintesis 35 studi untuk mengidentifikasi elemen-elemen kunci dari pengembangan profesional guru yang efektif dan berkelanjutan, termasuk kolaborasi, bimbingan, dan fokus pada praktik konkret.
- ¹⁹⁴⁶ Hadis Riwayat Al-Bukhari no. 893 dan Muslim no. 1829. Hadis ini menegaskan konsep kepemimpinan dan tanggung jawab individual dalam Islam, yang dapat diaplikasikan pada tanggung jawab seorang guru terhadap setiap muridnya.
- ¹⁹⁴⁷ Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge*. Pearson.
- ¹⁹⁴⁸ Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). ASCD.
- ¹⁹⁴⁹ Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed* (50th Anniversary ed.). Bloomsbury Academic. Buku ini secara klasik mengkritik "banking model of education" yang analog dengan peran "sage on the stage".
- ¹⁹⁵⁰ Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Teachers College Press.
- ¹⁹⁵¹ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- ¹⁹⁵² Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.
- ¹⁹⁵³ Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. ASCD.
- ¹⁹⁵⁴ Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- ¹⁹⁵⁵ Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*. Kitab al-Jumu'ah, Hadis No. 893. Lihat juga: Muslim ibn al-Hajjaj. (n.d.). *Sahih Muslim*. Kitab al-Imarah, Hadis No. 1829.
- ¹⁹⁵⁶ Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Charles E. Merrill Publishing Company. Filosofi Rogers tentang pendekatan yang berpusat pada pribadi (person-centered approach) sangat relevan dengan peran guru sebagai fasilitator yang empatik.
- ¹⁹⁵⁷ McTighe, J., & Wiggins, G. (2004). *Understanding by Design: Professional Development Workbook*. ASCD. Konsep "backward design" sangat mendukung fleksibilitas dalam metode pengajaran.

-
- ¹⁹⁵⁸ DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. W. (2010). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- ¹⁹⁵⁹ Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Jonathan Cape. Buku ini merupakan salah satu karya dasar dalam psikologi kreativitas yang menguraikan empat tahapan berpikir kreatif.
- ¹⁹⁶⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Hajj[22]: 46. Ayat ini secara eksplisit menghubungkan fungsi "memahami" (ya'qilūn) dengan "hati" (qulūb).
- ¹⁹⁶¹ Badri, M. (2000). *The Islamization of Psychology: Its "Why", Its "What", Its "How", and Its "Who"*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Badri membahas perlunya kerangka psikologi yang berakar pada pandangan dunia Islam, yang tidak memisahkan aspek spiritual dan kognitif.
- ¹⁹⁶² Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Jonathan Cape. Buku ini merupakan sumber primer yang menguraikan model empat tahap proses kreatif yang menjadi rujukan utama dalam studi psikologi kognitif mengenai kreativitas.
- ¹⁹⁶³ Nasr, S. H. (1993). *The Need for a Sacred Science*. State University of New York Press. Nasr berargumen bahwa sains modern, dengan menolak dimensi sakral dari realitas, telah kehilangan kemampuannya untuk memahami pengetahuan secara holistik. Ia mengadvokasi pemulihan ilmu-ilmu sakral yang mengintegrasikan intelek, intuisi, dan wahyu, sebuah gagasan yang relevan dengan konsep tafakkur dan tadabbur.
- ¹⁹⁶⁴ Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Jonathan Cape. Buku ini merupakan sumber primer yang menguraikan model empat tahap proses kreatif yang menjadi rujukan utama dalam studi psikologi kognitif mengenai kreativitas.
- ¹⁹⁶⁵ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran, 3:190-191. Ayat ini secara eksplisit mendorong "orang-orang yang berakal" (ulil albab) untuk merenungkan penciptaan langit dan bumi.
- ¹⁹⁶⁶ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas menegaskan superioritas pengetahuan yang bersumber dari wahyu sebagai kerangka untuk semua jenis pengetahuan lainnya.
- ¹⁹⁶⁷ Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Jonathan Cape. Buku ini merupakan sumber primer yang menguraikan model empat tahap proses kreatif yang menjadi rujukan utama dalam studi psikologi kognitif mengenai kreativitas.
- ¹⁹⁶⁸ Al-Qur'an, Surah Al-Hajj, 22:46.
- ¹⁹⁶⁹ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences), Vol. 3. Dalam karyanya yang monumental ini, Al-Ghazali secara ekstensif membahas penyakit-penyakit hati (qalb) dan bagaimana pembersihannya (tazkiyah) merupakan prasyarat untuk memperoleh pengetahuan sejati (ma'rifah).
- ¹⁹⁷⁰ Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Jonathan Cape. Buku ini merupakan sumber primer yang menguraikan model empat tahap proses kreatif yang menjadi rujukan utama dalam studi psikologi kognitif mengenai kreativitas.
- ¹⁹⁷¹ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Badri, seorang pionir psikologi Islam modern, membahas konsep-konsep seperti ilham dan intuisi dari perspektif psikologis yang berakar pada tradisi Islam, membedakannya dari konsepsi sekuler.
- ¹⁹⁷² Al-Bukhari, Muhammad ibn Ismail. *Sahih al-Bukhari*, Kitab Fada'il Ashab al-Nabi, Hadith no. 3689.

-
- ¹⁹⁷³ Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Jonathan Cape. Buku ini merupakan sumber primer yang menguraikan model empat tahap proses kreatif yang menjadi rujukan utama dalam studi psikologi kognitif mengenai kreativitas.
- ¹⁹⁷⁴ Auda, J. (2008). *Maqasid Al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT). Auda menjelaskan bagaimana tujuan luhur syariah berfungsi sebagai kerangka etis dan filosofis untuk memandu ijtihad (penalaran hukum) dan pemikiran dalam segala aspek kehidupan.
- ¹⁹⁷⁵ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT). Karya ini mengkritik dikotomi antara pengetahuan sekuler dan agama, serta menyerukan upaya sistematis untuk mengintegrasikan kembali semua cabang ilmu pengetahuan di bawah paradigma tauhid, yang relevan dengan gagasan model kognisi teo-antropologis.
- ¹⁹⁷⁶ Al-Qur'an, Surah At-Takathur, 102:5-7. Ayat ini secara eksplisit menyebutkan tingkatan keyakinan, dari 'ilm al-yaqīn (pengetahuan yang pasti) hingga 'ayn al-yaqīn (kesaksian yang pasti). Pencapaian 'ilm al-yaqīn memerlukan proses verifikasi dan pemahaman yang mendalam, bukan keyakinan buta.
- ¹⁹⁷⁷ Al-Qur'an, Surah Fussilat, 41:53. "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kebesaran) Kami di segenap penjuru dan pada diri mereka sendiri, sehingga jelaslah bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar." Ayat ini secara langsung mengaitkan observasi eksternal (āfāq) dan introspeksi internal (anfus) sebagai metode untuk mencapai kebenaran.
- ¹⁹⁷⁸ Al-Qur'an, Surah Al-Ghashiyah, 88:17-20.
- ¹⁹⁷⁹ Seyyed Hossein Nasr, *Science and Civilization in Islam* (Cambridge: Harvard University Press, 1968), 21-25. Nasr berargumen bahwa sains dalam peradaban Islam secara fundamental bersifat teomorfik, di mana studi tentang alam tidak dapat dipisahkan dari studi tentang manifestasi Tuhan.
- ¹⁹⁸⁰ Ismail Raji al-Faruqi, *Tawhid: Its Implications for Thought and Life* (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982). Al-Faruqi menguraikan Tawhid sebagai prinsip utama yang membentuk seluruh aspek peradaban Islam, termasuk epistemologi, etika, dan estetika.
- ¹⁹⁸¹ Osman Bakar, *Tawhid and Science: Essays on the History and Philosophy of Islamic Science*, 2nd ed. (Shah Alam: Arah Pendidikan Sdn Bhd, 2008), 45-50. Bakar menjelaskan bagaimana konsep Tawhid berfungsi sebagai kerangka kerja metafisik yang menyatukan berbagai cabang ilmu dan mencegah sekularisasi pengetahuan.
- ¹⁹⁸² HR. Ibnu Majah, no. 224. Hadis yang menyatakan, "Mencari ilmu itu wajib bagi setiap Muslim." Kewajiban ini dipahami secara holistik, meliputi ilmu agama dan ilmu duniawi yang bermanfaat, yang jika disintesiskan akan menguatkan iman.
- ¹⁹⁸³ Jasser Auda, *Maqāsid al-Sharī'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach* (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 2008), 3-5. Auda memposisikan Maqasid tidak hanya sebagai alat untuk interpretasi hukum, tetapi sebagai filosofi dasar yang memberikan kerangka etis dan tujuan bagi seluruh aktivitas Muslim.
- ¹⁹⁸⁴ Abu Ishaq al-Shatibi, *Al-Muwāfaqāt fī Uṣūl al-Sharī'ah*, ed. 'Abd Allāh Dirāz (Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2003). Karya Al-Shatibi dianggap sebagai magnum opus dalam teoretisasi Maqasid al-Shari'ah.

-
- ¹⁹⁸⁵ Ziauddin Sardar, "The Ethical Dimensions of Science: An Islamic Perspective," *MAAS Journal of Islamic Science* 18, no. 1-2 (2002): 25-45. Sardar membahas bagaimana kerangka etika Islam dapat memberikan panduan kritis dalam menghadapi dilema teknologi modern, memastikan bahwa inovasi melayani kemaslahatan umum.
- ¹⁹⁸⁶ Hallaq, Wael B. *A History of Islamic Legal Theories: An Introduction to Sunnī Uṣūl al-Fiqh*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, hlm. 82. Hallaq mendefinisikan ijtihad sebagai "the exertion of the utmost effort by a qualified scholar to deduce the rules of the Shari'a from their sources."
- ¹⁹⁸⁷ Kamali, Mohammad Hashim. *Principles of Islamic Jurisprudence*. 3rd ed. Cambridge: The Islamic Texts Society, 2003, hlm. 469-471. Kamali menjabarkan syarat-syarat seorang mujtahid (*shurūṭ al-mujtahid*), yang mencakup pengetahuan mendalam tentang Al-Qur'an, Sunnah, Ilmu Uṣūl al-Fiqh, dan pemahaman konteks.
- ¹⁹⁸⁸ Jackson, Sherman A. *Islamic Law and the State: The Constitutional Jurisprudence of Shihāb al-Dīn al-Qarāfī*. Leiden: Brill, 1996, hlm. 55-58. Jackson membahas bagaimana para yuris klasik seperti Al-Qarāfī menggunakan *qiyās* sebagai alat utama untuk penalaran hukum yang sistematis.
- ¹⁹⁸⁹ Auda, Jasser. *Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach*. London: The International Institute of Islamic Thought (IIIT), 2008, hlm. 27-30. Auda menjelaskan bahwa *maṣlaḥah mursalah* berfungsi sebagai alat untuk merealisasikan tujuan syariah yang lebih tinggi ketika dalil spesifik tidak tersedia.
- ¹⁹⁹⁰ Al-Shatibi, Abu Ishaq. *Al-Muwāfaqāt fī Uṣūl al-Sharī'ah*. Diterjemahkan dan diedit oleh Nyazee, Imran Ahsan Khan. *The Reconciliation of the Fundamentals of Islamic Law*. Reading: Garnet Publishing, 2011. Al-Shatibi adalah tokoh sentral dalam formulasi teori *Maqāṣid al-Sharī'ah* sebagai kerangka evaluasi tertinggi bagi seluruh produk hukum Islam.
- ¹⁹⁹¹ Auda, Jasser. *Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach*. London: The International Institute of Islamic Thought (IIIT), 2008, hlm. 27-30. Auda menjelaskan bahwa *maṣlaḥah mursalah* berfungsi sebagai alat untuk merealisasikan tujuan syariah yang lebih tinggi ketika dalil spesifik tidak tersedia.
- ¹⁹⁹² Al-Qur'an al-Karim. Surah An-Nisa', Ayat 82.
- ¹⁹⁹³ Hadis riwayat Abu Dawud dan At-Tirmidzi. Ditemukan dalam Sunan Abi Dawud, Kitab al-Aqdiyah, Bab Ijtihad al-Ra'y fi al-Qada', dan Jami' at-Tirmidhi, Kitab al-Ahkam, Bab Ma Ja'a fi al-Qadi Kayfa Yaqdi. Hadis ini dianggap sebagai pilar utama legitimasi ijtihad.
- ¹⁹⁹⁴ Seyyed Hossein Nasr, *Science and Civilization in Islam*, 2nd ed. (Cambridge: Islamic Texts Society, 1987), hlm. 25-28. Nasr menjelaskan bahwa dalam peradaban Islam klasik, tidak ada dikotomi antara sains dan agama sebagaimana yang terjadi di Barat pasca-Pencerahan.
- ¹⁹⁹⁵ Lihat misalnya, Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191, Surah Muhammad (47): 24, dan Surah Al-Baqarah (2): 242. Ayat-ayat ini secara eksplisit mengajak manusia untuk menggunakan fakultas intelektualnya.
- ¹⁹⁹⁶ Tariq Ramadan, *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation* (New York: Oxford University Press, 2009), hlm. 78-81. Ramadan berargumen bahwa wahyu memberikan kerangka etis (*maqasid*) yang memandu dan memberi tujuan pada rasionalitas manusia.

-
- ¹⁹⁹⁷ Konsep ini banyak dielaborasi oleh para pemikir Muslim, salah satunya oleh International Institute of Islamic Thought (IIIT). Lihat misalnya, AbdulHamid AbuSulayman, *The Qur'anic Worldview: A Spring of Life* (Herndon, VA: IIIT, 2011).
- ¹⁹⁹⁸ Yasir Qadhi, "An Introduction to the Sciences of the Qur'an (Ulum al-Qur'an)," Sanad Institute Website, diakses 15 Oktober 2023, <https://www.sanadinstitute.org/ulum-al-quran>. Artikel ini menjelaskan berbagai metodologi interaksi dengan Al-Qur'an, termasuk tadabbur.
- ¹⁹⁹⁹ Louay Safi, "The Creative Mission of the Muslim Intellectual," *The American Journal of Islamic Social Sciences* 12, no. 1 (1995): hlm. 98-102. Safi membahas peran intelektual Muslim dalam melakukan sintesis antara wahyu dan realitas kontemporer.
- ²⁰⁰⁰ Diriwayatkan dari an-Nu'man bin Basyir, Rasulullah SAW bersabda, "...Ketahuilah bahwa di dalam jasad ada segumpal daging. Jika ia baik, maka baik pula seluruh jasad. Jika ia rusak, maka rusak pula seluruh jasad. Ketahuilah bahwa ia adalah hati (al-qalb)." (HR. al-Bukhari dan Muslim). Hadis ini menegaskan sentralitas hati sebagai pusat kebaikan dan kebenaran spiritual.
- ²⁰⁰¹ Wael B. Hallaq, *A History of Islamic Legal Theories: An Introduction to Sunni Usul al-Fiqh* (Cambridge: Cambridge University Press, 1997), hlm. 122-125. Hallaq memberikan definisi dan cakupan ijtihad dalam sejarah hukum Islam.
- ²⁰⁰² Abu Ishaq al-Shatibi, *Al-Muwafaqat fi Usul al-Shari'ah*, ed. Abdullah Draz (Kairo: Dar al-Hadith, 2006). Karya Al-Shatibi ini dianggap sebagai magnum opus dalam pembahasan Maqasid al-Shari'ah sebagai tujuan akhir dari ijtihad.
- ²⁰⁰³ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 143. Ayat ini mendefinisikan peran umat Islam sebagai "umat pertengahan" (ummatan wasathan) yang menjadi saksi atau standar bagi kemanusiaan.
- ²⁰⁰⁴ World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Geneva, Switzerland: World Economic Forum. Laporan ini secara konsisten menempatkan creativity, originality, and initiative sebagai salah satu dari sepuluh keterampilan teratas yang paling dibutuhkan di masa depan.
- ²⁰⁰⁵ Al-Quran, Surah Al-Baqarah (2): 30. Ayat ini merupakan fondasi teologis utama mengenai penunjukan manusia sebagai khalifah di muka bumi.
- ²⁰⁰⁶ Al-Faruqi, I. R. (1992). *Al Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought (IIIT). Al-Faruqi menjelaskan perbedaan fundamental antara penciptaan Tuhan yang absolut dan aktivitas manusia yang derivatif dalam kerangka Tauhid.
- ²⁰⁰⁷ Bakar, O. (2008). *The History and Philosophy of Islamic Science*. Cambridge: Islamic Texts Society. Buku ini mendokumentasikan bagaimana para ilmuwan Muslim memahami bahwa tugas mereka adalah menemukan pola-pola (sunan) yang telah diciptakan Tuhan, bukan mencipta dari nol.
- ²⁰⁰⁸ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas berargumen bahwa setiap tindakan yang dilakukan dengan niat yang benar dan sesuai dengan syariat dapat bernilai ibadah.
- ²⁰⁰⁹ Iqbal, M. (2013). *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*. Stanford, CA: Stanford University Press. Iqbal menekankan bahwa semangat empiris dan observasi

dalam sains Islam klasik lahir dari dorongan Al-Quran untuk mengamati alam semesta.

- ²⁰¹⁰ Al-Suyuti, Jalal al-Din. (n.d.). *Al-Itqan fi 'Ulum al-Qur'an*. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah. Dalam karya klasiknya, Al-Suyuti membahas berbagai level interaksi dengan Al-Quran, di mana tadabbur merupakan level pemahaman yang mendalam dan reflektif.
- ²⁰¹¹ Al-Quran, Surah Ali 'Imran (3): 190-191. Ayat-ayat ini secara eksplisit mengaitkan aktivitas berpikir (tafakkur) tentang penciptaan langit dan bumi dengan dzikir dan doa, menunjukkan sinergi antara akal dan hati bagi ulul albab.
- ²⁰¹² Said, I., & Rofiki, I. (2020). Problem-Based Learning (PBL) in the Islamic Education: A Systematic Literature Review. *Journal of Critical Reviews*, 7(14), 134-142. Artikel jurnal ini mengkaji relevansi dan efektivitas PBL dalam konteks pendidikan Islam.
- ²⁰¹³ Hadis Riwayat Al-Bukhari dan Muslim. Hadis tentang pahala bagi mujtahid ini menjadi landasan penting untuk menghargai proses intelektual (ijtihad) bahkan jika hasilnya tidak sempurna.
- ²⁰¹⁴ Ramadan, T. (2009). *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation*. New York: Oxford University Press. Ramadan menyerukan reformasi pemikiran Islam yang mampu memberikan solusi etis dan kreatif terhadap tantangan-tantangan kontemporer, sebagai realisasi dari misi universal Islam.
- ²⁰¹⁵ Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 3–15). Cambridge University Press.
- ²⁰¹⁶ Nasr, S. H. (1987). *Islamic Art and Spirituality*. State University of New York Press. Nasr menjelaskan bahwa seni dan kreativitas dalam Islam adalah "theomonimic," merefleksikan nama-nama dan sifat-sifat Tuhan, khususnya Al-Musawwir (Maha Pembentuk Rupa).
- ²⁰¹⁷ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah[2]:30. "Ingatlah ketika Tuhanmu berfirman kepada para Malaikat: 'Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi'."
- ²⁰¹⁸ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas menekankan bahwa tujuan pendidikan adalah pengenalan (ma'rifah) kepada Tuhan yang membuahkan adab dan tindakan yang benar.
- ²⁰¹⁹ Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. Viking Press.
- ²⁰²⁰ Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 3–15). Cambridge University Press.
- ²⁰²¹ Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill.
- ²⁰²² Al-Faruqi, I. R. (1982). *Al-Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Buku ini secara fundamental menguraikan bagaimana prinsip Tauhid menjadi pusat dari seluruh aktivitas intelektual dan peradaban Islam.
- ²⁰²³ Nasr, S. H. (1987). *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press. Nasr membedakan dengan jelas antara penciptaan ilahi (al-khalq) dan "seni" atau

"fabrikasi" manusia (al-ṣanʿah), yang merupakan cerminan dari kecerdasan yang Tuhan anugerahkan.

- ²⁰²⁴ Bakar, O. (2006). *The History and Philosophy of Islamic Science*. Islamic Texts Society. Osman Bakar menggarisbawahi bahwa aktivitas ilmiah dan kreatif dalam Islam secara historis tidak dapat dipisahkan dari tujuan spiritual dan etisnya.
- ²⁰²⁵ Al-Attas, S. M. N. (1979). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Muslim Youth Movement of Malaysia (ABIM). Konsep insan kamil dan adab sebagai inti dari pendidikan dibahas secara mendalam di sini.
- ²⁰²⁶ Ramadan, T. (2009). *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation*. Oxford University Press. Ramadan berargumen bahwa mandat kekhalifahan menuntut keterlibatan aktif dan kreatif dalam menyelesaikan isu-isu kontemporer dari keadilan sosial hingga ekologi.
- ²⁰²⁷ Iqbal, M. (2013). *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*. Stanford University Press. (Cetakan ulang dari edisi 1930). Iqbal menyerukan revitalisasi semangat ijtihad sebagai kunci untuk dinamisme intelektual Islam.
- ²⁰²⁸ Auda, J. (2008). *Maqasid Al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Pendekatan Maqasid menyediakan kerangka etis yang fleksibel untuk inovasi dalam hukum dan kebijakan.
- ²⁰²⁹ Hadis yang diriwayatkan oleh Abu al-Shaykh dari Abu Hurairah, yang sering dikutip oleh para ulama seperti Al-Ghazali, menyatakan, "Berpikir sesaat (tafakkur) lebih baik daripada beribadah selama enam puluh tahun." Meskipun sanadnya diperdebatkan, maknanya selaras dengan banyak ayat Al-Qur'an yang memerintahkan refleksi. Lihat: Al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din*, Kitab al-Tafakkur.
- ²⁰³⁰ Al-Hayani, K. (2017). *The Role of Islamic Pedagogy in Developing Creativity*. *Journal of Education and Practice*, 8(25), 78-84. Artikel jurnal ini secara spesifik membahas metode-metode pedagogis Islam untuk menumbuhkan kreativitas.
- ²⁰³¹ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191. "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal, (yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri atau duduk atau dalam keadaan berbaring dan mereka memikirkan (yatafakkurūn) tentang penciptaan langit dan bumi..."
- ²⁰³² Seyyed Hossein Nasr, *The Encounter of Man and Nature: The Spiritual Crisis of Modern Man* (London: George Allen & Unwin, 1968). Nasr berpendapat bahwa sains modern telah "mendesakralisasi" alam, sementara tradisi Islam memandangnya sebagai teofani yang menyingkap realitas-realitas metafisik.
- ²⁰³³ Toshihiko Izutsu, *God and Man in the Koran: Semantics of the Koranic Weltanschauung* (Tokyo: Keio Institute of Cultural and Linguistic Studies, 1964), pp. 120-135. Izutsu menganalisis bagaimana kata-kata kunci dalam Al-Qur'an, seperti tadabbur, membentuk sebuah pandangan dunia yang koheren di mana refleksi mendalam adalah kunci pemahaman.
- ²⁰³⁴ Al-Qur'an, Surah Muhammad (47): 24. Ayat ini secara retorik menegur orang-orang yang gagal terlibat dalam refleksi mendalam terhadap pesan Al-Qur'an.
- ²⁰³⁵ Ismail Raji al-Faruqi, *The Cultural Atlas of Islam* (New York: Macmillan Publishing Company, 1986). Al-Faruqi membahas bagaimana prinsip Tawhid (Keesaan Tuhan) menjadi inti dari estetika Islam, yang mendorong ekspresi seni yang bersifat abstrak

dan transendental, yang lahir dari perenungan mendalam terhadap konsep-konsep ilahiah.

- ²⁰³⁶ Abu Hamid Al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*, Book XXI: The Wonders of the Heart. Diterjemahkan oleh Walter James Skellie (Kuala Lumpur: Islamic Book Trust, 2007). Al-Ghazali secara ekstensif membahas qalb sebagai organ persepsi spiritual yang mampu menerima pengetahuan langsung dari Tuhan ketika telah dibersihkan dari sifat-sifat tercela.
- ²⁰³⁷ Hadis riwayat Bukhari dan Muslim. Diriwayatkan oleh 'Umar ibn al-Khattāb. Hadis ini dianggap sebagai sepertiga dari ajaran Islam karena signifikansinya dalam menentukan nilai setiap perbuatan. Lihat: Yahya ibn Sharaf al-Nawawi, *Al-Arba'in al-Nawawiyah (Nawawi's Forty Hadith)*, Hadith No. 1.
- ²⁰³⁸ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Konsep murabbī lebih dalam dari sekadar teacher, karena mencakup pendidikan karakter, spiritual, dan intelektual secara terpadu.
- ²⁰³⁹ Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9–20. PBL menekankan pada pembelajaran otentik yang berpusat pada siswa dalam memecahkan masalah dunia nyata.
- ²⁰⁴⁰ Auda, J. (2008). *Maqasid Al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT). *Hifz al-bī'ah* (pemeliharaan lingkungan) dipandang oleh banyak cendekiawan kontemporer sebagai turunan dari tujuan syariat yang lebih luas, seperti pemeliharaan kehidupan (*hifz al-nafs*) dan harta (*hifz al-māl*).
- ²⁰⁴¹ Al-Qur'an, Surah Al-Hujurat (49): 6. Ayat ini secara eksplisit memerintahkan orang beriman untuk memverifikasi berita yang datang dari orang yang tidak dipercaya agar tidak menimpakan musibah pada suatu kaum karena kebodohan.
- ²⁰⁴² Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. Viking. Robinson berargumen bahwa pendidikan sejati harus menumbuhkan kreativitas dengan memberikan tugas yang relevan dan bermakna.
- ²⁰⁴³ Costa, A. L., & Kallick, B. (Eds.). (2008). *Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success*. ASCD. Konsep mengajukan pertanyaan yang memprovokasi pemikiran adalah inti dari pengembangan "Habits of Mind".
- ²⁰⁴⁴ Lihat, misalnya, Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 44 & 76; Surah Yunus (10): 16; Surah Al-An'am (6): 32. Penggunaan pertanyaan retorik ini merupakan ciri khas gaya bahasa Al-Qur'an.
- ²⁰⁴⁵ Al-Qur'an, Surah Al-An'am (6): 75-79. Kisah ini merupakan contoh paradigmatis dari proses pencarian kebenaran melalui observasi alam dan penalaran rasional.
- ²⁰⁴⁶ Burckhardt, T. (1976). *Art of Islam: Language and Meaning*. World of Islam Festival Publishing Co. Burckhardt menjelaskan secara mendalam bagaimana seni Islam, khususnya geometri, adalah teofani dari prinsip Tawhid.
- ²⁰⁴⁷ Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row. "Flow" adalah keadaan mental di mana seseorang sepenuhnya tenggelam dalam aktivitas dengan perasaan fokus yang berenergi, keterlibatan penuh, dan kenikmatan dalam proses aktivitas itu sendiri.

-
- ²⁰⁴⁸ Nasr, S. H. (1987). *Islamic Art and Spirituality*. State University of New York Press. Nasr mengelaborasi hubungan intrinsik antara pengalaman estetika dalam seni Islam dengan pencapaian spiritual.
- ²⁰⁴⁹ Rahman, F. (1982). *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. University of Chicago Press. Rahman mempromosikan pendekatan "double movement" dalam hermeneutika Al-Qur'an, yaitu memahami konteks historis ayat lalu menerjemahkan prinsip moralnya ke dalam konteks modern, sebuah proses yang inheren dalam tadabbur interaktif.
- ²⁰⁵⁰ Esack, F. (1997). *Qur'an, Liberation and Pluralism: An Islamic Perspective of Interreligious Solidarity Against Oppression*. Oneworld Publications. Esack mempopulerkan pendekatan hermeneutika pembebasan yang melihat teks suci sebagai sumber inspirasi untuk aksi sosial dan keadilan, sebuah hasil dari tadabbur yang relevan.
- ²⁰⁵¹ Nasr, Seyyed Hossein. (1987). *Traditional Islam in the Modern World*. Kegan Paul International. Buku ini secara luas membahas bagaimana pendidikan Islam tradisional selalu menempatkan formasi spiritual dan moral sebagai pusatnya, berbeda dengan tren modern yang sekuler.
- ²⁰⁵² Al-Qur'an, Surah Al-Qalam (68): 4.
- ²⁰⁵³ Hadis riwayat Imam Ahmad dalam Musnad-nya, no. 8952. Dinyatakan shahih oleh para ulama hadis.
- ²⁰⁵⁴ Wan Daud, Wan Mohd Nor. (1998). *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Wan Daud menjelaskan secara rinci perbedaan fundamental antara ketiga konsep ini berdasarkan pemikiran Al-Attas.
- ²⁰⁵⁵ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Beirut: Dar al-Ma'rifah. Dalam berbagai bagian kitab ini, khususnya pada "Kitab Riyadhah al-Nafs", Al-Ghazali merinci proses pengembangan holistik individu untuk mencapai kedekatan dengan Tuhan.
- ²⁰⁵⁶ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Ini adalah karya seminal yang mendefinisikan ta'dib sebagai konsep sentral dalam pendidikan Islam.
- ²⁰⁵⁷ Halstead, Mark. (2004). "An Islamic Concept of Education". *Comparative Education*, 40(4), 517-529. Jurnal ini membahas pentingnya peran guru sebagai model moral (role model) dalam pedagogi Islam.
- ²⁰⁵⁸ Lickona, Thomas. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam Books. Lickona, seorang tokoh pendidikan karakter Barat, sangat menekankan peran habituasi dalam membentuk kebajikan, sebuah gagasan yang paralel dengan konsep Islam.
- ²⁰⁵⁹ Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). "What works in character education: A research-driven guide for educators". *Character Education Partnership*. Diakses dari <https://www.character.org/>. Penelitian ini menggarisbawahi pentingnya pendekatan "seluruh sekolah" (whole-school approach) di mana lingkungan belajar secara konsisten mendukung nilai-nilai yang diajarkan.

-
- ²⁰⁶⁰ Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press. Buku ini adalah referensi standar dalam psikologi positif yang mengkategorikan kekuatan karakter dan kebajikan yang dapat diidentifikasi secara universal.
- ²⁰⁶¹ Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H., & Cook, J. (2017). Beyond Misinformation: Understanding and Coping with the "Post-Truth" Era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(4), 353–369. Artikel ini membahas secara psikologis bagaimana informasi salah dan disinformasi berkembang biak dalam iklim "pasca-kebenaran" dan menuntut literasi kritis.
- ²⁰⁶² Rahman, F. (1982). *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. University of Chicago Press. Fazlur Rahman berargumen kuat bahwa tradisi intelektual Islam yang dinamis pada masa klasik didorong oleh penekanan Al-Qur'an pada akal dan refleksi.
- ²⁰⁶³ Paul, R., & Elder, L. (2008). *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. Foundation for Critical Thinking Press. Ini adalah salah satu definisi standar yang banyak dikutip dalam literatur pemikiran kritis Barat.
- ²⁰⁶⁴ Al-Ghazali, Abu Hamid. (t.t.). *Ihya' 'Ulum al-Din*. Dar al-Ma'rifah. Dalam magnum opusnya, Al-Ghazali mendedikasikan bagian penting untuk membahas fungsi akal ('aql) dan ilmu, termasuk bagaimana akal menjadi sarana untuk memahami kebenaran agama.
- ²⁰⁶⁵ Al-Alwani, T. J. (2005). *Madkhal ila Fiqh al-Aqalliyat*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT). Meskipun fokus pada fiqh minoritas, Al-Alwani menekankan pentingnya tadabbur yang kontekstual dan mendalam terhadap Al-Qur'an untuk menghasilkan hukum yang relevan.
- ²⁰⁶⁶ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Al-Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT). Karya monumental ini menguraikan tauhid bukan hanya sebagai kepercayaan, tetapi sebagai prinsip pengorganisasian fundamental bagi seluruh aspek kehidupan, termasuk epistemologi dan ilmu pengetahuan.
- ²⁰⁶⁷ Qutb, S. (1964). *Ma'alim fi al-Tariq (Milestones)*. Dar Al-Shorouq. Sayyid Qutb secara radikal mengartikulasikan bagaimana tauhid membebaskan manusia dari segala bentuk perbudakan kepada selain Allah, termasuk perbudakan intelektual kepada ideologi buatan manusia.
- ²⁰⁶⁸ Nasr, S. H. (1993). *The Need for a Sacred Science*. State University of New York Press. Nasr berpendapat bahwa sains modern telah kehilangan dimensi sakralnya dan menyerukan revitalisasi sains yang terintegrasi dengan prinsip-prinsip metafisik, sebuah gagasan yang berakar pada kesatuan pengetahuan dalam Islam.
- ²⁰⁶⁹ Ramadan, T. (2004). *Western Muslims and the Future of Islam*. Oxford University Press. Tariq Ramadan mengadvokasi "hermeneutika reformis radikal" yang memungkinkan Muslim berdialog secara kritis antara teks-teks suci dan konteks Barat modern mereka, dengan berpijak pada maqasid al-shari'ah.
- ²⁰⁷⁰ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas mendefinisikan keadilan ('adl) sebagai "meletakkan sesuatu pada tempatnya yang semestinya," yang dalam konteks epistemologi berarti memberikan pengakuan yang adil pada berbagai jalan menuju ilmu, termasuk wahyu, intuisi, dan akal.

-
- ²⁰⁷¹ Paul, R., & Elder, L. (2008). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Foundation for Critical Thinking Press. Pandangan ini sering kali mengaitkan lahirnya pemikiran kritis dengan figur seperti Socrates dan kemudian diperkuat oleh para pemikir Abad Pencerahan seperti Descartes dan Kant.
- ²⁰⁷² Ennis, R. H. (1987). *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 9-26). W. H. Freeman. Ennis mendefinisikan berpikir kritis sebagai "pemikiran yang masuk akal dan reflektif yang berfokus pada memutuskan apa yang harus dipercaya atau dilakukan."
- ²⁰⁷³ *The Qur'an, Al-Baqarah (2): 170*. Terjemahan oleh Abdullah Yusuf Ali. Teks ini menjadi salah satu dasar teologis utama untuk menolak penerimaan informasi atau tradisi tanpa verifikasi.
- ²⁰⁷⁴ Izutsu, T. (2002). *Ethico-Religious Concepts in the Qur'an*. McGill-Queen's University Press. Izutsu menganalisis secara mendalam medan semantik dari kata-kata kunci dalam Al-Qur'an, termasuk istilah-istilah yang berkaitan dengan aktivitas intelektual.
- ²⁰⁷⁵ Al-Ghazali. (1953). *Al-Munqidh min al-Dalal (Deliverance from Error)*. Diterjemahkan oleh W. Montgomery Watt dalam *The Faith and Practice of al-Ghazali*. George Allen and Unwin Ltd. Buku ini adalah catatan perjalanan intelektual Al-Ghazali dalam mencari kepastian pengetahuan.
- ²⁰⁷⁶ *The Qur'an, Ali 'Imran (3): 190-191*. Ayat ini sering dirujuk sebagai deskripsi Al-Qur'an tentang model ideal seorang pemikir kritis yang menggabungkan dimensi intelektual dan spiritual.
- ²⁰⁷⁷ Auda, J. (2008). *Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT). Karya Auda mempopulerkan kembali penggunaan Maqasid sebagai kerangka kerja untuk ijihad kontemporer dan pemecahan masalah.
- ²⁰⁷⁸ Rahman, F. (1982). *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. The University of Chicago Press. Dalam buku ini, Rahman secara rinci menguraikan metodologi hermeneutika gerakan gandanya sebagai cara untuk menjaga relevansi Al-Qur'an sepanjang masa.
- ²⁰⁷⁹ Diriwayatkan oleh 'Amr ibn al-'As, bahwa ia mendengar Rasulullah SAW bersabda, "Apabila seorang hakim menghukumi lalu ia berijihad dan ijtihadnya benar, maka ia mendapatkan dua pahala. Dan apabila ia menghukumi lalu ia berijihad dan ijtihadnya salah, maka ia mendapatkan satu pahala." (HR. Al-Bukhari, No. 7352; Muslim, No. 1716). Hadis ini menunjukkan apresiasi Islam terhadap proses usaha intelektual (ijihad) itu sendiri.
- ²⁰⁸⁰ Facione, P. A. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment. Tersedia di: <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/what-why.pdf>
- ²⁰⁸¹ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Terjemahan oleh Fazl-ul-Karim. New Delhi: Kitab Bhavan. Jilid 1, Bagian tentang Ilmu Pengetahuan (Kitab al-'Ilm).
- ²⁰⁸² Rahman, Fazlur. (1982). *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. Chicago: University of Chicago Press. hlm. 5-8.

-
- ²⁰⁸³ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Buku ini merupakan karya magnum opus Al-Faruqi yang menguraikan tauhid sebagai prinsip peradaban yang komprehensif.
- ²⁰⁸⁴ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah[2]: 30. Ayat ini secara eksplisit menyatakan penunjukan manusia sebagai khalifah di bumi, yang mengimplikasikan adanya amanah intelektual dan moral untuk mengelola bumi sesuai dengan petunjuk Ilahi.
- ²⁰⁸⁵ Nasr, S. H. (1993). *An Introduction to Islamic Cosmological Doctrines: Conceptions of Nature and Methods Used for Its Study by the Ikhwan Al-Safa, Al-Biruni, and Ibn Sina*. State University of New York Press. Nasr membahas bagaimana para filsuf dan ilmuwan Muslim klasik berupaya mengintegrasikan sains, filsafat, dan wahyu dalam satu kerangka pengetahuan yang koheren.
- ²⁰⁸⁶ Auda, J. (2008). *Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Auda menyajikan pendekatan kontemporer terhadap Maqasid al-Shari'ah, menempatkannya sebagai inti dari filsafat hukum Islam yang relevan untuk zaman modern.
- ²⁰⁸⁷ Al-Alwani, T. J. (1994). *The Ethics of Disagreement in Islam*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Karya ini menjadi rujukan utama dalam memahami prinsip-prinsip dan adab dalam mengelola perbedaan pendapat di kalangan umat Islam secara konstruktif.
- ²⁰⁸⁸] Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge University Press. Lipman mendefinisikan berpikir kritis sebagai pemikiran yang memfasilitasi penilaian karena mengandalkan kriteria, peka terhadap konteks, dan mengoreksi diri. Meskipun bermanfaat, definisi ini berfokus pada aspek prosedural dan kriteria logis, dengan penekanan yang lebih sedikit pada fondasi etis intrinsik.
- ²⁰⁸⁹ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 242. Ayat ini adalah salah satu dari banyak contoh di mana Al-Qur'an secara eksplisit mengundang pembacanya untuk menggunakan fakultas nalar.
- ²⁰⁹⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 219.
- ²⁰⁹¹ Jackson, S. A. (2009). *Islam and the Problem of Black Suffering*. Oxford University Press. Jackson membahas bagaimana tradisi Islam memandang wahyu sebagai sumber epistemik yang melengkapi dan, dalam ranah tertentu, mengungguli nalar empiris.
- ²⁰⁹² Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Vol. 3). Dar al-Ma'rifah. Dalam kitabnya, Al-Ghazali secara ekstensif membahas konsep qalb sebagai organ persepsi spiritual yang merupakan esensi kemanusiaan.
- ²⁰⁹³ Hadis riwayat Bukhari (No. 52) dan Muslim (No. 1599). Ini adalah hadis fundamental yang menjadi dasar bagi banyak diskusi tentang pentingnya niat dan kondisi spiritual dalam Islam.
- ²⁰⁹⁴ Al-Syatibi, Abu Ishaq. (2004). *Al-Muwafaqat fi Ushul al-Shari'ah*. (M. 'Abd Allah Draz, Ed.). Dar al-Kutub al-Ilmiyyah. Karya ini adalah referensi definitif untuk teori Maqasid al-Shari'ah.
- ²⁰⁹⁵ Auda, J. (2008). *Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT). Auda memberikan interpretasi kontemporer tentang Maqasid sebagai kerangka etis holistik.
- ²⁰⁹⁶ Al-Alwani, T. J. (1996). *The Ethics of Disagreement in Islam*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT). Al-Alwani menyajikan analisis komprehensif tentang adab

dan prinsip-prinsip yang mengatur perbedaan pendapat dalam sejarah intelektual Islam.

- ²⁰⁹⁷ Bakar, O. (2006). *The History and Philosophy of Islamic Science*. Islamic Texts Society. Osman Bakar membahas bagaimana etika intelektual, termasuk kerendahan hati dan pencarian kebenaran, merupakan bagian integral dari tradisi ilmiah dalam peradaban Islam.
- ²⁰⁹⁸ Habermas, Jürgen. *The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures*. Diterjemahkan oleh Frederick G. Lawrence. (Cambridge, MA: The MIT Press, 1990). Buku ini mengulas secara mendalam proyek Pencerahan dan dialektika yang dihasilkannya.
- ²⁰⁹⁹ Al-Qur'an, Surah Muhammad (47): 24. Ayat ini merupakan salah satu dari banyak seruan Al-Qur'an untuk melakukan refleksi mendalam terhadap firman-Nya.
- ²¹⁰⁰ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191. Ayat-ayat ini mendefinisikan ulul albab sebagai orang-orang yang menggabungkan zikir (dimensi vertikal) dan tafakur (dimensi horizontal).
- ²¹⁰¹ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Al-Munqidh min al-Dalal (Deliverance from Error)*. Diterjemahkan oleh R.J. McCarthy. (Louisville, KY: Fons Vitae, 1999). Otobiografi intelektual Al-Ghazali ini menunjukkan perjalanannya dalam mensintesis berbagai jalan pengetahuan.
- ²¹⁰² Ibn Rushd (Averroes). *Fasl al-Maqal (The Decisive Treatise)*. Diterjemahkan oleh George F. Hourani. (Provo, UT: Brigham Young University Press, 2001). Karya fundamental ini membela keselarasan antara filsafat (akal) dan syariah (wahyu).
- ²¹⁰³ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. (Albany, NY: State University of New York Press, 1989). Nasr mengkritik reduksionisme sains modern dan menyerukan revitalisasi ilmu suci (scientia sacra) yang mengintegrasikan pengetahuan dengan dimensi metafisik.
- ²¹⁰⁴ Al-Faruqi, Ismail Raji. *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982). Proyek ini berargumen bahwa Tauhid harus berfungsi sebagai prinsip pengorganisir dalam seluruh disiplin ilmu pengetahuan.
- ²¹⁰⁵ Rahman, Fazlur. *Major Themes of the Qur'an*. (Chicago: University of Chicago Press, 2009). Rahman menekankan pentingnya pendekatan tematik dan holistik untuk memahami pesan moral-etis Al-Qur'an yang koheren.
- ²¹⁰⁶ Hadis riwayat Muslim. Diriwayatkan dari Sa'd bin Hisyam yang bertanya kepada 'Aisyah RA tentang akhlak Rasulullah SAW, dan ia menjawab, "Akhlak beliau adalah Al-Qur'an." (Sahih Muslim, Kitab Salat al-Musafirin, Hadis no. 746).
- ²¹⁰⁷ Ramadan, Tariq. *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation*. (New York: Oxford University Press, 2009). Ramadan berargumen untuk sebuah "intelektualitas terapan" yang menggunakan prinsip-prinsip etika Islam untuk menjawab tantangan kontemporer secara transformatif.
- ²¹⁰⁸ Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What VUCA really means for you. *Harvard Business Review*, 92(1/2), 27.
- ²¹⁰⁹ Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Longman.
- ²¹¹⁰ Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.

-
- ²¹¹¹ Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63-85.
- ²¹¹² Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for educators. Character Education Partnership.
- ²¹¹³ Lickona, T. (1991). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility. Bantam Books.
- ²¹¹⁴ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran, ayat 190-191.
- ²¹¹⁵ Al-Attas, S. M. N. (1993). Islam and secularism. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Konsep 'adab' yang dikemukakan Al-Attas menekankan bahwa ilmu harus ditempatkan pada tempatnya yang benar dalam kerangka spiritual dan etis.
- ²¹¹⁶ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences). Dalam karya monumentalnya ini, Al-Ghazali secara ekstensif membahas sinergi antara ilmu ('ilm), amal ('amal), dan kondisi spiritual batiniah.
- ²¹¹⁷ Hadis riwayat Ibnu Majah. Nabi Muhammad SAW bersabda: "كُلٌّ عَلَى فَرِيضَةٍ الْعِلْمِ ظَلَبٌ" (Menuntut ilmu itu adalah kewajiban bagi setiap muslim). Hadis ini sering ditafsirkan mencakup ilmu dunia dan akhirat yang bermanfaat.
- ²¹¹⁸ Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 3-12.
- ²¹¹⁹ Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. Jossey-Bass.
- ²¹²⁰ Costa, A. L., & Kallick, B. (Eds.). (2008). Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success. ASCD.
- ²¹²¹ Bennis, W., & Nanus, B. (2007). Leaders: The Strategies for Taking Charge. Harper Collins. Buku ini, meskipun berfokus pada kepemimpinan, mempopulerkan akronim VUCA yang kini diadopsi secara luas dalam diskursus pendidikan dan manajemen strategis.
- ²¹²² Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Longman.
- ²¹²³ Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
- ²¹²⁴ Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97. Ini adalah artikel jurnal klasik yang menjadi tonggak dalam psikologi kognitif.
- ²¹²⁵ Piaget, J. (1970). The Science of Education and the Psychology of the Child. Orion Press.
- ²¹²⁶ Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9-20.
- ²¹²⁷ Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 3-12.
- ²¹²⁸ Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- ²¹²⁹ Thistlethwaite, J. E., Davies, D., Ekeocha, S., Kidd, J. M., MacDougall, C., Matthews, P., Purkis, J., & Clay, D. (2012). The effectiveness of case-based learning in health professional education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 23. *Medical Teacher*, 34(6), e421-e444.

-
- ²¹³⁰ Williams, S. M. (1992). Putting case-based instruction into context: Examples from legal and medical education. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(4), 367-427.
- ²¹³¹ Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. The Macmillan Company. Pemikiran Dewey tentang pembelajaran melalui pengalaman dan penyelidikan menjadi fondasi intelektual bagi IBL.
- ²¹³² Hakkarainen, K. (2003). Progressive inquiry in a computer-supported biology classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(10), 1072-1088.
- ²¹³³ Al-Qur'an Al-Karim. Surat Al-Ghashiyah (88): 17-20.
- ²¹³⁴ Hallaq, W. B. (1984). Was the Gate of Ijtihad Closed? *International Journal of Middle East Studies*, 16(1), 3–41. Artikel jurnal ini membahas secara mendalam sejarah dan konsep ijtihad sebagai proses penalaran hukum.
- ²¹³⁵ Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding*. Jossey-Bass.
- ²¹³⁶ Partnership for 21st Century Skills. (2019). *Framework for 21st Century Learning*. P21.org. Diakses dari http://static.p21.org/www/documents/p21_framework_definitions_new_logo_2019.pdf
- ²¹³⁷ Dewey, J. (1910). *How We Think*. D.C. Heath & Co. Dewey menguraikan lima fase pemikiran reflektif: (i) sugesti, (ii) intelektualisasi, (iii) hipotesis, (iv) penalaran, dan (v) pengujian hipotesis.
- ²¹³⁸ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas berpendapat bahwa tujuan utama pendidikan adalah penanaman adab (ta'dib), yang mencakup pengakuan dan pengenalan hierarki ilmu dan realitas yang berpuncak pada pengenalan Tuhan.
- ²¹³⁹ Konsep-konsep ini tersebar dalam berbagai ayat Al-Qur'an dan Hadis. Fitnah disebutkan dalam konteks ujian dan kekacauan (misalnya, Al-Anfal: 25). Buhtan sebagai kebohongan besar (misalnya, An-Nur: 16). Namimah dikecam keras dalam hadis-hadis sebagai penyebab siksa kubur. Lihat juga: Kamali, M. H. (2015). *The Middle Path of Moderation in Islam: The Qur'anic Principle of Wasatiyyah*. Oxford University Press.
- ²¹⁴⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Hujurat (49): 6.
- ²¹⁴¹ Hadis Riwayat Muslim. Diriwayatkan dari Abu Hurairah, Nabi Muhammad bersabda. Hadis ini terdapat dalam Mukadimah Sahih Muslim.
- ²¹⁴² Konsep manusia sebagai khalifah adalah tema sentral dalam Al-Qur'an, paling eksplisit dinyatakan dalam Surah Al-Baqarah (2): 30. Lihat: Ramadan, T. (2009). *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation*. Oxford University Press. Ramadan membahas bagaimana konsep kekhalifahan menuntut keterlibatan etis yang aktif di dunia modern.
- ²¹⁴³ Hashim, R. (2010). Reclaiming and Redefining the Philosophy of Islamic Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 22-27. Jurnal ini membahas perlunya pendidikan Islam untuk kembali pada tujuan filosofisnya, termasuk peran aktif dalam masyarakat yang sejalan dengan prinsip amar ma'ruf nahi munkar.
- ²¹⁴⁴ Brookhart, S. M. (2010). *How to Assess Higher-Order Thinking Skills in Your Classroom*. ASCD.

-
- ²¹⁴⁵ Halstead, J. M. (2004). An Islamic Concept of Education. *Comparative Education*, 40(4), 517-529. Artikel ini membahas bagaimana konsep pendidikan Islam melampaui transfer pengetahuan untuk mencakup pengembangan moral dan spiritual, yang selaras dengan tujuan membentuk karakter Ulul Albab.
- ²¹⁴⁶ Facione, P. A. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Measured Reasons and The California Academic Press. Artikel ini membahas definisi standar berpikir kritis yang sering menjadi dasar evaluasi kognitif.
- ²¹⁴⁷ Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. Jossey-Bass. Brookfield secara ekstensif membahas bahwa berpikir kritis adalah proses yang tidak linear dan penuh dengan penemuan asumsi dan dilema.
- ²¹⁴⁸ Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass. Teori pembelajaran transformatif Mezirow menekankan perubahan kerangka referensi (termasuk nilai dan moral) sebagai hasil dari refleksi kritis.
- ²¹⁴⁹ Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass. Wiggins adalah pelopor dalam asesmen otentik yang berfokus pada kinerja nyata dan pemahaman mendalam, bukan sekadar hafalan.
- ²¹⁵⁰ Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. Karya klasik ini meletakkan dasar teoretis untuk pentingnya refleksi dalam praktik profesional, yang sangat relevan untuk jurnal reflektif siswa.
- ²¹⁵¹ Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). *Transfer of Learning*. In *International Encyclopedia of Education* (2nd ed.). Pergamon Press. Artikel ini merupakan rujukan fundamental mengenai teori transfer belajar dan tantangannya dalam pendidikan.
- ²¹⁵² Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (2005). *The Action Research Planner* (3rd ed.). Deakin University Press. Buku ini adalah panduan standar untuk melakukan penelitian tindakan sebagai sarana perbaikan praktik pengajaran secara sistematis.
- ²¹⁵³ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran, 3:190-191. Ayat ini adalah rujukan primer untuk konsep Ulul Albab, yang didefinisikan sebagai orang-orang yang berpikir (fikir) tentang ciptaan Allah seraya berdzikir (mengingat) kepada-Nya. Lihat juga tafsir terkait seperti karya Quraish Shihab, *Tafsir Al-Mishbah*, untuk konteks Indonesia, atau karya Fazlur Rahman, *Major Themes of the Qur'an*, untuk analisis tematik yang lebih luas.
- ²¹⁵⁴ Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st Century Learning Definitions*. Battle for Kids. Diakses dari <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- ²¹⁵⁵ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan*. International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- ²¹⁵⁶ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran[3]: 190-191. Ayat ini mendeskripsikan ulul albab sebagai orang-orang yang senantiasa mengingat Allah dalam segala keadaan sambil memikirkan penciptaan langit dan bumi.
- ²¹⁵⁷ Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Houghton Mifflin.
- ²¹⁵⁸ Paul, R., & Elder, L. (2008). *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. Foundation for Critical Thinking Press.

-
- ²¹⁵⁹ Alalwani, T. J. (2005). *Maqasid Al-Shari'ah: A Beginner's Guide*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- ²¹⁶⁰ Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report)*. California Academic Press.
- ²¹⁶¹ Rahman, F. (1982). *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. University of Chicago Press.
- ²¹⁶² Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi. Konsep Dewey tentang pembelajaran berbasis pengalaman dan masalah sangat relevan dengan desain kurikulum interdisipliner.
- ²¹⁶³ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. Konsep Zone of Proximal Development (ZPD) dan scaffolding menjadi landasan teoretis untuk pendekatan pedagogis yang gradual.
- ²¹⁶⁴ Hadis Riwayat Ibnu Majah. Hadis yang masyhur mengenai kewajiban menuntut ilmu bagi setiap Muslim ("Thalabul 'ilmi faridhatun 'ala kulli muslimin"). Meskipun sering dikutip, esensinya adalah dorongan universal untuk pencarian pengetahuan yang mencerahkan.
- ²¹⁶⁵ Partnership for 21st Century Learning. (2019). P21 Framework for 21st Century Learning. Battelle for Kids. Diakses dari <http://www.battelleforkids.org/networks/p21>
- ²¹⁶⁶ Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
- ²¹⁶⁷ Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. The Macmillan Company.
- ²¹⁶⁸ Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. The Delphi Report*. California Academic Press.
- ²¹⁶⁹ Watson, G., & Glaser, E. M. (2008). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA) Manual*. Pearson.
- ²¹⁷⁰ Barrows, H. S. (1996). Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 3–12. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966804>
- ²¹⁷¹ King, A. (1993). From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*, 41(1), 30–35.
- ²¹⁷² Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- ²¹⁷³ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran, 3:190-191.
- ²¹⁷⁴ Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Rand McNally.
- ²¹⁷⁵ Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics (5th ed.)*. SAGE Publications.
- ²¹⁷⁶ Hmelo-Silver, C. E. (2004). 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>
- ²¹⁷⁷ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Kuala Lumpur. Buku ini secara

fundamental mengkritik dualisme dalam pendidikan modern dan menawarkan konsep Islamisasi sebagai solusi.

- ²¹⁷⁸ Rahman, Fazlur. (1982). *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. University of Chicago Press. Rahman berargumen kuat perlunya metodologi interpretasi Qur'an yang dinamis dan kontekstual untuk menghindari stagnasi intelektual.
- ²¹⁷⁹ Nasr, Seyyed Hossein. (1987). *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press. Nasr mengartikulasikan kritik mendalam terhadap sains modern yang tereduksi dan menyerukan reintegrasi pengetahuan di bawah prinsip metafisik Tauhid.
- ²¹⁸⁰ Dewey, John. (1910). *How We Think*. D.C. Heath & Co. Meskipun berasal dari tradisi Barat, analisis Dewey tentang pentingnya "reflective thinking" dan sikap skeptis yang sehat sangat relevan untuk mendiagnosis kelemahan budaya belajar yang hanya menekankan penerimaan pasif.
- ²¹⁸¹ Auda, Jasser. (2008). *Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT). London. Karya ini mempopulerkan penggunaan Maqasid sebagai kerangka kerja sistemik untuk menafsirkan hukum dan etika Islam dalam konteks kontemporer.
- ²¹⁸² Al-Faruqi, Ismail Raji. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT). Herndon, VA. Ini adalah teks manik yang menguraikan cetak biru untuk mengintegrasikan pengetahuan modern dengan warisan intelektual Islam.
- ²¹⁸³ Freire, Paulo. (2000). *Pedagogy of the Oppressed* (30th Anniversary ed.). Continuum. Konsep Freire tentang "problem-posing education" sebagai antitesis dari "banking education" memberikan kerangka teoretis yang kuat untuk menciptakan ruang kelas yang dialogis dan membebaskan.
- ²¹⁸⁴ Morin, E. (2008). *On Complexity*. Hampton Press. Buku ini mengkritik pemikiran reduksionis dan fragmentaris dalam sains dan pendidikan modern, serta mengadvokasi pendekatan transdisipliner.
- ²¹⁸⁵ Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder. Freire mengkritik model "pendidikan gaya bank" (banking concept of education) di mana siswa hanya dianggap sebagai wadah kosong yang harus diisi oleh guru.
- ²¹⁸⁶ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Publishing. Laporan ini menekankan pentingnya pergeseran menuju kerangka kerja pembelajaran berbasis kompetensi untuk menghadapi tantangan masa depan.
- ²¹⁸⁷ Al-Qur'an, Surah Al-A'raf, 7:56. Ayat ini berbunyi, "Dan janganlah kamu membuat kerusakan di muka bumi, sesudah (Allah) memperbaikinya dan berdoalah kepadanya dengan rasa takut (tidak akan diterima) dan harapan (akan dikabulkan). Sesungguhnya rahmat Allah amat dekat kepada orang-orang yang berbuat baik."
- ²¹⁸⁸ Chapra, M. U. (2000). *The Future of Economics: An Islamic Perspective*. The Islamic Foundation. Buku ini secara mendalam membahas prinsip-prinsip ekonomi Islam dan relevansinya dalam mengatasi masalah ekonomi kontemporer.
- ²¹⁸⁹ Barrows, H. S. (1996). *Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview*. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 3–12. Ini adalah artikel klasik yang menjelaskan prinsip-prinsip dasar dan manfaat PBL.

-
- ²¹⁹⁰ Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). Seven Essentials for Project-Based Learning. *Educational Leadership*, 68(1), 34–37. Diterbitkan oleh Buck Institute for Education (sekarang PBLWorks), sumber otoritatif dalam PjBL.
- ²¹⁹¹ Collins, A., & Halverson, R. (2018). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*. Teachers College Press. Buku ini menganalisis dampak mendalam teknologi digital terhadap lanskap pendidikan dan kebutuhan untuk memikirkan kembali struktur sekolah.
- ²¹⁹² Hadis riwayat Muslim. Dalam *Sahih Muslim*, Kitab Al-Fada'il, Bab "Wujub Imtithal Ma Qalahu Shar'an duna Ma Dhakarahu min Ma'ayish al-Dunya." Narasi ini menceritakan saat Nabi Muhammad SAW memberikan saran tentang penyerbukan pohon kurma yang ternyata kurang efektif, lalu beliau bersabda, "Kamu lebih tahu tentang urusan duniamu." Ini sering dikutip sebagai contoh pemisahan antara wahyu ilahi dan ijtihad dalam urusan teknis-duniawi.
- ²¹⁹³ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran, 3:191. Ayat ini mendefinisikan Ulil Albab sebagai "(yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri atau duduk atau dalam keadan berbaring dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi..." sebuah sintesis antara refleksi spiritual (zikir) dan investigasi intelektual (pikir).
- ²¹⁹⁴ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- ²¹⁹⁵ Ibn Majah, Sunan Ibn Majah, Vol. 1, Book 1, Hadith 223. Hadis ini menyatakan bahwa ulama (termasuk pendidik) adalah pewaris para nabi, mewarisi ilmu, bukan harta.
- ²¹⁹⁶ Al-Qur'an, Surah Al-Bayyinah (98): 5. Ayat ini menjadi landasan prinsip ikhlas dalam setiap amal perbuatan, termasuk dalam proses pendidikan.
- ²¹⁹⁷ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Dar al-Ma'rifah. Jilid 1 membahas secara ekstensif mengenai pentingnya ilmu dan niat yang lurus dalam menuntut dan menyebarkannya.
- ²¹⁹⁸ Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Buku ini menunjukkan korelasi antara prinsip-prinsip psikoterapi Islam klasik dengan konsep modern tentang kesehatan mental dan emosional, yang relevan bagi pendidik.
- ²¹⁹⁹ Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall. Teori ini memberikan kerangka ilmiah sekuler yang mendukung konsep Islam tentang pentingnya qudwah atau uswah (role modeling).
- ²²⁰⁰ Al-Zarnuji, Burhan al-Din. (1986). *Ta'lim al-Muta'allim: Tarīq al-Ta'allum (Instruction of the Student: The Method of Learning)*. Diterjemahkan oleh G. E. von Grunebaum & T. M. Abel. Kazi Publications.
- ²²⁰¹ Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ: Connecting with Our Spiritual Intelligence*. Bloomsbury Publishing. Meskipun berasal dari kerangka sekuler, konsep SQ ini diadopsi dan diislamkan oleh banyak sarjana Muslim untuk menjelaskan dimensi transendental dari kecerdasan manusia yang berpusat pada ma'rifatullah.
- ²²⁰² Rothman, A., & Coyle, A. (2018). "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul." *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Artikel jurnal ini membahas model jiwa dalam Islam dan implikasinya

untuk regulasi diri dan kesehatan psikologis, yang sangat relevan untuk kematangan emosional seorang pendidik.

- ²²⁰³ Hadis ini diriwayatkan oleh Umar bin Khattab RA dan tercantum dalam dua kitab hadis paling otoritatif, Sahih al-Bukhari (Hadis no. 1) dan Sahih Muslim (Hadis no. 1907).
- ²²⁰⁴ Winter, T. J. (Abdal Hakim Murad). (2010). *Al-Ghazali on the Intentions, Sincerity and Truthfulness: A Study of the First Chapter of the Ihya' 'Ulum al-Din*. The Islamic Texts Society. Buku ini mengeksplorasi secara mendalam analisis Al-Ghazali mengenai pentingnya niat (niyyah) dan keikhlasan (ikhlas) sebagai kondisi spiritual yang mendasari semua tindakan, termasuk pencarian ilmu.
- ²²⁰⁵ Al-Qur'an, Surah Al-Anbiya'[21]: 107. "Dan tiadalah Kami mengutus kamu (Muhammad), melainkan untuk (menjadi) rahmat bagi semesta alam."
- ²²⁰⁶ Nadeem, A. (2019). "The Prophetic Pedagogy: Rahmah and Sabr as Core Competencies in Islamic Educational Theory." *Journal of Islamic Educational Studies*, 12(2), hlm. 45-62. Artikel ini membahas bagaimana kasih sayang dan kesabaran bukan hanya sifat personal, tetapi juga kompetensi pedagogis yang dapat dipelajari dan diimplementasikan untuk menciptakan lingkungan belajar yang efektif.
- ²²⁰⁷ El-Azhary, T. (2021). "The Educator's Trust: Exploring the Concept of Amanah in Islamic Pedagogy." Yaqeen Institute for Islamic Research. Diakses dari <https://yaqeeninstitute.org/read/paper/the-educators-trust>. Artikel ini menguraikan konsep amanah dalam pendidikan sebagai tanggung jawab sakral untuk memelihara perkembangan holistik siswa.
- ²²⁰⁸ Al-Quran, Surah Al-Ahzab (33): 21. Ayat ini secara tegas menyatakan, "Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu."
- ²²⁰⁹ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab, Ayat 21.
- ²²¹⁰ Diriwayatkan oleh Abu Dawud, At-Tirmidzi, dan Ibn Majah. Hadis ini dinilai hasan oleh sebagian ulama hadis. Lihat: al-Albani, Muhammad Nasiruddin. (1989). *Sahih wa Da'if Sunan Abi Dawud*. Maktabah al-Ma'arif.
- ²²¹¹ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1993). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). h. 22-29.
- ²²¹² Al-Ghazali, Abu Hamid. (t.t.). *Ihya' 'Ulum al-Din*, Jilid 1. Beirut: Dar al-Ma'rifah. Dalam bab "Kitab al-'Ilm," Al-Ghazali menguraikan secara ekstensif adab seorang guru (mu'allim) dan murid (muta'allim).
- ²²¹³ Ibn Khaldun, Abd al-Rahman. (2005). *The Muqaddimah: An Introduction to History*. Terjemahan oleh Franz Rosenthal. Princeton, NJ: Princeton University Press. Chapter 6, Section 27.
- ²²¹⁴ Bandura, Albert. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Teori ini menjelaskan bahwa individu belajar perilaku baru melalui pengamatan terhadap orang lain (model), dan proses ini melibatkan perhatian, retensi, reproduksi, dan motivasi.
- ²²¹⁵ Zuboff, Shoshana. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: PublicAffairs. Meskipun buku ini tidak secara spesifik membahas pendidik, konsep "surveillance capitalism" dan transparansi radikal yang dihasilkannya sangat relevan dengan tantangan yang dihadapi figur publik, termasuk guru, di era digital.

-
- ²²¹⁶ P. W. Jackson, *Life in Classrooms* (New York: Teachers College Press, 1990). Jackson adalah salah satu tokoh pertama yang mempopulerkan konsep "hidden curriculum," yang merujuk pada pelajaran tak tertulis yang dipelajari siswa melalui struktur, rutinitas, dan interaksi sosial di sekolah, di mana kepribadian guru memainkan peran sentral.
- ²²¹⁷ Daniel Goleman, *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* (New York: Bantam Books, 1995). Karya monumental Goleman mempopulerkan konsep kecerdasan emosional dan komponennya (kesadaran diri, regulasi diri, motivasi, empati, dan keterampilan sosial) sebagai prediktor kesuksesan hidup yang lebih penting daripada IQ.
- ²²¹⁸ Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (New York: Basic Books, 1983). Gardner mengidentifikasi kecerdasan intrapersonal sebagai salah satu dari berbagai jenis kecerdasan, yang didefinisikan sebagai kapasitas untuk memahami diri sendiri, termasuk perasaan, ketakutan, dan motivasi.
- ²²¹⁹ Carl R. Rogers, *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy* (Boston: Houghton Mifflin, 1961). Rogers mengemukakan bahwa tiga kondisi inti empati, penerimaan tanpa syarat (unconditional positive regard), dan keselarasan (congruence) adalah esensial untuk menciptakan hubungan terapeutik yang memfasilitasi pertumbuhan pribadi. Prinsip ini sangat relevan dalam konteks pedagogis.
- ²²²⁰ Marc A. Brackett, Susan E. Rivers, & Peter Salovey, "Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success," *Social and Personality Psychology Compass* 1, no. 1 (2011): 88–103. Jurnal ini merangkum penelitian ekstensif yang menunjukkan korelasi kuat antara kecerdasan emosional guru dengan iklim kelas yang positif, keterlibatan siswa, dan prestasi akademik.
- ²²²¹ Fazlur Rahman, *Major Themes of the Qur'an* (Chicago: University of Chicago Press, 1980). Rahman menganalisis taqwa bukan sebagai rasa takut yang melumpuhkan, tetapi sebagai kewaspadaan batin yang mendorong tindakan etis dan bertanggung jawab di hadapan Tuhan.
- ²²²² Al-Qur'an, Surah Al-Hujurat, 49:13. Ayat ini secara eksplisit menyatakan bahwa standar kemuliaan di sisi Allah bukanlah suku, bangsa, atau status sosial, melainkan tingkat taqwa.
- ²²²³ Abu Hamid Al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences), Vol. 1 (Cairo: Dar al-Sha'b, t.t.). Dalam Kitab al-'Ilm (Kitab Ilmu), Al-Ghazali secara ekstensif membahas adab dan sifat-sifat yang harus dimiliki oleh penuntut ilmu dan pengajar, di mana kerendahan hati dan niat yang tulus adalah fondasinya.
- ²²²⁴ Hadis riwayat Muslim. Dalam Sahih Muslim, Kitab al-Qadr, no. 2664, diriwayatkan dari Abu Hurairah bahwa Nabi Muhammad bersabda, "Orang beriman yang kuat lebih baik dan lebih dicintai oleh Allah daripada orang beriman yang lemah, dan pada keduanya ada kebaikan." 'Kekuatan' di sini dapat diinterpretasikan secara holistik, mencakup kekuatan fisik, mental, dan spiritual.
- ²²²⁵ Kenneth I. Pargament, *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice* (New York: The Guilford Press, 1997). Pargament adalah tokoh terkemuka dalam psikologi agama yang penelitiannya menunjukkan bagaimana orientasi keagamaan dapat menjadi sumber coping yang sangat efektif dalam menghadapi stres dan trauma.

-
- ²²²⁶ Harold G. Koenig, "Religion, Spirituality, and Health: The Research and Clinical Implications," *ISRN Psychiatry*, vol. 2012, Article ID 278730, 2012. Artikel tinjauan ini menyajikan bukti-bukti ilmiah yang luas mengenai dampak positif dari praktik keagamaan dan spiritualitas terhadap berbagai indikator kesehatan mental dan fisik.
- ²²²⁷ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). pp. 15-21. Buku ini menguraikan bagaimana konsep tauhid menjadi dasar bagi seluruh struktur ilmu pengetahuan dalam Islam.
- ²²²⁸ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum[30]:30. Ayat ini merupakan rujukan utama untuk konsep fitrah, yang menyatakan bahwa manusia diciptakan dengan kecenderungan alami untuk beragama yang lurus (hanif).
- ²²²⁹ Badri, Malik. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. p. 78. Dr. Malik Badri mengkritik pandangan Barat seperti tabula rasa dan menegaskan bahwa psikologi Islam dimulai dari pengakuan akan fitrah sebagai potensi spiritual dan moral bawaan.
- ²²³⁰ Rothman, Abdallah & Coyle, Adrian. (2018). "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul". *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Artikel jurnal ini membahas model jiwa dalam Islam, menempatkan qalb (hati) sebagai organ persepsi spiritual dan pusat kesadaran.
- ²²³¹ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab[33]:21. Ayat ini menegaskan bahwa pada diri Rasulullah SAW terdapat teladan yang baik (uswah hasanah) bagi orang-orang yang mengharap rahmat Allah dan hari akhir.
- ²²³² The International Institute of Islamic Thought (IIIT). (2015). "Tadabbur: A Foundational Qur'anic Methodology for Creative and Critical Thinking". IIIT.org. Diakses pada 20 Oktober 2023, dari <https://iiit.org/en/tadabbur-a-foundational-quranic-methodology/>. Artikel ini menjelaskan bagaimana tadabbur bukan sekadar membaca, tetapi merupakan metodologi Qur'ani untuk mendorong refleksi dan pemikiran kritis yang mendalam.
- ²²³³ Hadis riwayat Abu Dawud, Tirmidzi, dan Ibnu Majah. Dinyatakan dalam banyak kompilasi, misalnya dalam kitab *Jāmi' al-'Ulūm wa al-Ḥikam* oleh Ibnu Rajab al-Hanbali. Para ulama adalah pewaris para nabi, dan para nabi tidak mewariskan dinar atau dirham, melainkan ilmu.
- ²²³⁴ Yūsuf al-Qarāḍāwī, *Ar-Rasūl wa al-'Ilm* (Kairo: Maktabah Wahbah, 2001), 45-51. Al-Qarāḍāwī menguraikan berbagai dimensi peran edukatif Nabi Muhammad SAW yang menjadi model bagi para pendidik Muslim.
- ²²³⁵ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 31. "Dan Dia mengajarkan kepada Adam nama-nama (benda-benda) seluruhnya, kemudian mengemukakannya kepada para Malaikat..."
- ²²³⁶ Al-Qur'an, Surah Al-Jumu'ah (62): 2. "Dialah yang mengutus kepada kaum yang buta huruf seorang Rasul di antara mereka, yang membacakan ayat-ayat-Nya kepada mereka, menyucikan (jiwa) mereka dan mengajarkan kepada mereka Kitab dan Hikmah (As-Sunnah)."
- ²²³⁷ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), 15-21. Al-Attas secara mendalam mengartikulasikan bahwa ta'dīb lebih tepat merepresentasikan

konsep pendidikan Islam dibanding tarbiyah atau ta'lim karena mencakup aspek ilmu, amal, dan penanaman adab secara simultan.

- ²²³⁸ Abdullah Nashih Ulwan, *Tarbiyatul Aulad fil Islam* (Jeddah: Dar as-Salam, 1981), 1:350-355. Ulwan menekankan pentingnya guru menjadi teladan dalam memegang amanah ilmu dan akhlak.
- ²²³⁹ Abū Ḥāmid al-Ghazālī, *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*, Jilid 1, Kitāb al-'Ilm (Beirut: Dār al-Ma'rifah, t.t.), 52-54. Al-Ghazali membahas secara ekstensif mengenai "Tugas-tugas Guru" dan menempatkan purifikasi niat sebagai fondasi utama.
- ²²⁴⁰ Al-Qur'an, Surah Yusuf (12): 76. "...dan di atas tiap-tiap orang yang berpengetahuan itu ada lagi Yang Maha Mengetahui."
- ²²⁴¹ Hadis riwayat Al-Bayhaqi dalam *Syua'ab al-Īmān*. "Sesungguhnya Allah mencintai jika seseorang di antara kalian melakukan suatu pekerjaan, ia melakukannya dengan itqān (profesional/sempurna)."
- ²²⁴² Mehdi-Reza Faramarzian, "The role of Muslim teachers in the promotion of Islamic ethics," *Journal of Beliefs & Values* 33, no. 2 (2012): 225-235. Artikel ini menganalisis bagaimana perilaku dan karakter guru menjadi faktor krusial dalam pendidikan etika Islam.
- ²²⁴³ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191. Ayat ini mendeskripsikan karakteristik ulu al-albāb sebagai orang-orang yang senantiasa mengingat Allah dalam segala keadaan dan memikirkan penciptaan langit dan bumi.
- ²²⁴⁴ Al-Qur'an, Surah Al-Mujadilah[58]: 11. Terjemahan: "...Niscaya Allah akan mengangkat (derajat) orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu beberapa derajat."
- ²²⁴⁵ Hadis Riwayat al-Bukhari, no. 5027. Diriwayatkan dari 'Utsman bin 'Affan.
- ²²⁴⁶ Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Education Policy Analysis Archives, 8(1). Diakses dari <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>
- ²²⁴⁷ Al-Quran, Surah Al-Mujadilah[58]: 11.
- ²²⁴⁸ Hadis Riwayat al-Bukhari. Dalam *Sahih al-Bukhari*, Kitab Fada'il al-Qur'an, Bab *Khairukum man Ta'allama al-Qur'an wa 'Allamahu*, No. 5027.
- ²²⁴⁹ Nasr, S. H. (1987). *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press. Hal ini merupakan tema sentral dalam karya Nasr yang menekankan sifat sakral dari ilmu dalam peradaban Islam.
- ²²⁵⁰ Ulwan, A. N. (1981). *Tarbiyatul Aulad fil Islam (Pendidikan Anak dalam Islam)*. Dar Al-Salam. Konsep tarbiyah dielaborasi secara ekstensif dalam karya klasik ini sebagai proses pengasuhan yang menyeluruh.
- ²²⁵¹ Al-Attas, S. M. N. (1979). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas secara argumentatif memprioritaskan konsep ta'dib di atas tarbiyah dan ta'lim.
- ²²⁵² Badri, M. (2016). *The Islam in Psychoanalysis and the Psychoanalysis in Islam*. The Other Press. Dr. Malik Badri sering membahas konsep muraqabah sebagai pilar kesehatan mental dan perilaku etis dalam psikologi Islam.
- ²²⁵³ Al-Ghazali, Abu Hamid. (t.t.). *Ihya' 'Ulum al-Din*, Jilid 1. Dar al-Ma'rifah. Bagian "Kitab al-'Ilm" secara spesifik membahas adab guru dan murid, dengan penekanan kuat pada niat.

-
- ²²⁵⁴ Ramadan, T. (2009). *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation*. Oxford University Press. Ramadan mengupas pentingnya etika terapan dan bagaimana seorang Muslim harus menjadi contoh hidup dari nilai-nilai yang diyakininya.
- ²²⁵⁵ Hadis Riwayat Abu Daud, at-Tirmidzi, dan Ibnu Majah. Dihasankan oleh para ulama hadis. Frasa "Al-'Ulama' waratsatul anbiya'" (Ulama adalah pewaris para nabi) menjadi landasan bagi status mulia seorang pendidik.
- ²²⁵⁶ Guessoum, N. (2011). *Islam's Quantum Question: Reconciling Muslim Tradition and Modern Science*. I.B. Tauris. Guessoum menganjurkan pendekatan integratif di mana sains modern dapat dipelajari dalam kerangka pandang dunia Islam.
- ²²⁵⁷ Al-Jobour, Y. M. (2015). *Prophetic Methods for Teaching and Learning: An Educational View*. *Journal of Education and Practice*, 6(12), 145-154. Artikel ini menganalisis secara spesifik metode-metode pengajaran yang digunakan oleh Nabi Muhammad SAW.
- ²²⁵⁸ Ibn Hisham, A. M. (c. 833). *As-Sirah an-Nabawiyah*. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah. Kredibilitas dan keterpercayaan Nabi Muhammad SAW dalam setiap aspek kehidupan, bahkan sebelum kenabiannya, adalah bukti empiris dari integritas yang absolut.
- ²²⁵⁹ Al-Ghazali, A. H. (c. 1111). *Ihya Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*, Vol. 3. Kairo: Dar al-Hadith. Al-Ghazali mendedikasikan satu bab khusus tentang "Adab Guru dan Murid," di mana ia menekankan prioritas pembersihan jiwa sebelum pengajaran ilmu.
- ²²⁶⁰ Nasr, S. H. (1987). *Traditional Islam in the Modern World*. London: Kegan Paul International. Nasr berargumen bahwa pendidikan modern seringkali mencerabut pengetahuan dari matriks sakralnya, menghasilkan individu yang teralienasi secara spiritual.
- ²²⁶¹ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33):72. Ayat ini menggambarkan betapa beratnya amanah (kepercayaan, tanggung jawab) yang dipikulkan kepada manusia.
- ²²⁶² Al-Bukhari, M. I. (c. 870). *Sahih al-Bukhari*. Kitab al-Jumu'ah, Hadis No. 893. Riyadh: Darussalam Publishers.
- ²²⁶³ Ramadan, T. (2009). *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation*. Oxford: Oxford University Press. Ramadan membahas tentang perlunya reformasi pemikiran Islam untuk menjawab tantangan kontemporer, termasuk dalam bidang pendidikan, dengan menekankan pada pendekatan etis dan transformatif.
- ²²⁶⁴ Al-Hashimi, M. A. T. (1998). *The Ideal Muslim: The True Islamic Personality as Defined in the Qur'an and Sunnah*. Riyadh: International Islamic Publishing House. Buku ini mengulas berbagai aspek karakter Muslim ideal, di mana ikhlas (ketulusan) ditempatkan sebagai ruh dari setiap amal perbuatan, termasuk dalam berprofesi.
- ²²⁶⁵ Al-Qur'an, Surah Al-Ma'idah[5]: 2. Terjemahan: "...Dan tolong-menolonglah kamu dalam (mengerjakan) kebajikan dan takwa, dan jangan tolong-menolong dalam berbuat dosa dan permusuhan."
- ²²⁶⁶ Lave, Jean, & Wenger, Etienne. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. Teori ini menjelaskan bahwa pembelajaran adalah fungsi dari aktivitas, konteks, dan budaya di mana ia terjadi, menekankan pentingnya partisipasi dalam komunitas.
- ²²⁶⁷ Palmer, P. J. (2007). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass. Palmer mengkritik pedagogi "objektifis" yang

menciptakan jarak antara pembelajar, guru, dan subjek, yang mengarah pada komunitas yang terfragmentasi.

- ²²⁶⁸ Al-Quran, Surah Al-Ma'idah (5): 2. "Dan tolong-menolonglah kamu dalam (mengerjakan) kebajikan dan takwa, dan jangan tolong-menolong dalam berbuat dosa dan pelanggaran."
- ²²⁶⁹ Hadis riwayat Al-Bukhari dan Muslim. Dari An-Nu'man bin Basyir, Rasulullah SAW bersabda, "Perumpamaan orang-orang mukmin dalam hal saling mencintai, menyayangi, dan mengasihi adalah seperti satu tubuh. Apabila salah satu anggota tubuh merasa sakit, maka seluruh anggota tubuh yang lain akan turut merasakan sakit dengan demam dan tidak bisa tidur."
- ²²⁷⁰ Al-Quran, Surah Ash-Shura (42): 38. "Dan (bagi) orang-orang yang menerima (mematuhi) seruan Tuhan mereka dan mendirikan shalat, sedang urusan mereka (diputuskan) dengan musyawarah antara mereka..."
- ²²⁷¹ Nahlawi, A. al-. (1989). *Uṣūl al-Tarbiyah al-Islāmiyyah wa Asālībuhā fī al-Bayt wa al-Madrasah wa al-Mujtama'* (Dasar-dasar Pendidikan Islam dan Metode-metodenya di Rumah, Sekolah, dan Masyarakat). Dar al-Fikr al-Mu'asir. Buku ini menekankan pentingnya metode dialog dan interaksi sosial dalam pendidikan Islam.
- ²²⁷² Al-Abasyi, M. A. (1974). *Al-Tarbiyah al-Islāmiyyah wa Falāsifatuhā*. Isa al-Babi al-Halabi. Karya klasik ini menggarisbawahi peran sentral guru sebagai teladan (qudwah) dalam filsafat pendidikan Islam.
- ²²⁷³ Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: A framework for improving student engagement and learning. Centre for Education Policy and Practice Research Paper, Australian Council for Educational Research. Meskipun sekuler, konsep 'ruang aman pedagogis' sangat relevan untuk mendorong dialog dalam ILC.
- ²²⁷⁴ Nasr, S. H. (1993). *The Need for a Sacred Science*. State University of New York Press. Nasr berargumen tentang perlunya mengembalikan sains ke dalam kerangka metafisik-religius untuk memahami realitas secara utuh.
- ²²⁷⁵ Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.
- ²²⁷⁶ Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. Ini adalah karya seminal yang memperkenalkan teori CoP dan pembelajaran situasional.
- ²²⁷⁷ Halstead, M. (2007). Islamic values: A distinctive framework for moral education? *Journal of Moral Education*, 36(3), 283–296. Artikel ini membahas bagaimana nilai-nilai Islam dapat menyediakan kerangka kerja yang unik untuk pendidikan moral dan karakter, termasuk konsep tazkiyah.
- ²²⁷⁸ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Buku ini merupakan karya fundamental yang membedah konsep ta'dib sebagai inti dari pendidikan Islam, melampaui sekadar ta'lim (pengajaran) dan tarbiyah (pembinaan).
- ²²⁷⁹ Al-Quran Al-Karim. Surah Fathir, Ayat 28.
- ²²⁸⁰ Hadis riwayat Ahmad dalam Musnad-nya, No. 8952. Dishahihkan oleh Syekh Syu'aib Al-Arnauth. Hadis ini menjadi landasan utama bagi orientasi pendidikan karakter dalam Islam.

-
- ²²⁸¹ Ramadan, T. (2009). *The Messenger: The Meanings of the Life of Muhammad*. Oxford University Press. Buku ini menganalisis kehidupan Nabi Muhammad sebagai model pedagogis yang relevan untuk konteks kontemporer, menyoroti integrasi antara ajaran dan tindakan.
- ²²⁸² Halstead, M. (2004). An Islamic Concept of Education. *Comparative Education*, 40(4), 517-529. Artikel jurnal ini membahas karakteristik filosofis pendidikan Islam, termasuk penekanannya pada pengembangan holistik individu dalam komunitas belajar yang berorientasi pada nilai.
- ²²⁸³ Sardar, Z. (2015). *Mecca: The Sacred City*. Bloomsbury Publishing. Meskipun fokus pada kota Mekkah, Sardar secara luas membahas tantangan yang dihadapi dunia Muslim dalam menavigasi modernitas, termasuk dalam bidang pendidikan, dan perlunya pemikiran kritis yang berakar pada tradisi. Sumber alternatif bisa dari website seperti The Cordoba Foundation atau The Yaqeen Institute for Islamic Research yang sering membahas isu-isu kontemporer dalam pendidikan Islam.
- ²²⁸⁴ Al-Quran Al-Karim. Surah Ali 'Imran, Ayat 190-191. Ayat-ayat ini mendefinisikan ulul albab sebagai orang-orang yang senantiasa mengingat Allah (zikir) dalam segala keadaan sambil memikirkan penciptaan langit dan bumi (pikir).
- ²²⁸⁵ Al-Qur'an, Surah Al-Hujurat[49]:13. Ayat ini menegaskan bahwa kemuliaan di sisi Allah didasarkan pada ketakwaan, bukan asal-usul kebangsaan atau kesukuan.
- ²²⁸⁶ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab[33]:70. Perintah ini ditujukan kepada orang-orang beriman sebagai syarat untuk mendapatkan ampunan dan keberuntungan besar.
- ²²⁸⁷ Al-Qur'an, Surah Ta Ha[20]:44. Prinsip ini menunjukkan kekuatan retorika kelembutan dalam dakwah.
- ²²⁸⁸ Rujukan untuk qawlan ma'rufan (QS. An-Nisa[4]:5), qawlan kariman (QS. Al-Isra[17]:23), dan qawlan balighan (QS. An-Nisa[4]:63).
- ²²⁸⁹ Hadis riwayat At-Tirmidzi, "Senyummu di hadapan saudaramu adalah sedekah." Banyak hadis lain dalam koleksi Bukhari dan Muslim yang melarang keras ghibah, fitnah, dan perilaku yang menyakiti tetangga.
- ²²⁹⁰ Al-Ghazali, Abu Hamid. (c. 1100). *Ihya Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Jilid 3, Kitab "Keajaiban Hati". Dalam kitab ini, Al-Ghazali menguraikan sekitar 20 jenis dosa yang bersumber dari lisan.
- ²²⁹¹ Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books. Buku ini mempopulerkan konsep bahwa kemampuan mengelola emosi diri dan orang lain adalah kunci kesuksesan.
- ²²⁹² Wan Daud, W. M. N. (1998). *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Wan Daud mengelaborasi perbedaan mendalam antara konsep ta'lim, tarbiyah, dan ta'dib.
- ²²⁹³ Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas berargumen bahwa adab adalah inti dari pengetahuan dan pendidikan.
- ²²⁹⁴ Hmelo-Silver, C. E. (2004). "Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?". *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. Jurnal ini memberikan gambaran komprehensif tentang efektivitas PBL dalam mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan kolaborasi.

-
- ²²⁹⁵ Al-Qur'an, Surah Al-Ma'idah[5]:2.
- ²²⁹⁶ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. Konsep ZPD menjelaskan pentingnya bimbingan sosial dalam proses belajar.
- ²²⁹⁷ Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. Teori ini menjadi landasan bagi banyak program pendidikan yang melibatkan kemitraan keluarga-sekolah.
- ²²⁹⁸ Al-Qur'an, Surah Luqman[31]:12-19. Rangkaian ayat ini adalah kurikulum mini tentang pendidikan keluarga dalam Islam.
- ²²⁹⁹ Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam Books. Lickona menekankan pentingnya tiga domain dalam pendidikan karakter: moral knowing, moral feeling, dan moral action, yang memerlukan konsistensi antara lingkungan rumah dan sekolah.
- ²³⁰⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Hujurat[49]: 12. Ayat ini secara spesifik melarang prasangka, mencari-cari kesalahan (tajassus), dan bergunjing (ghibah).
- ²³⁰¹ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab[33]: 70-71. "Hai orang-orang yang beriman, bertakwalah kamu kepada Allah dan katakanlah perkataan yang benar, niscaya Allah memperbaiki bagimu amalan-amalanmu..."
- ²³⁰² Al-Qur'an, Surah An-Nisa[4]: 5. Konteks ayat ini adalah berbicara kepada anak yatim mengenai harta mereka, namun prinsip qaulan ma'rufa berlaku secara umum dalam interaksi sosial.
- ²³⁰³ Al-Qur'an, Surah Taha[20]: 44. "Maka berbicaralah kamu berdua kepadanya dengan kata-kata yang lemah lembut, mudah-mudahan ia ingat atau takut."
- ²³⁰⁴ Al-Qur'an, Surah Qaf[50]: 18. Prinsip ini ditegaskan dalam banyak hadis, salah satunya riwayat Al-Bukhari dan Muslim dari Abu Hurairah, di mana Nabi Muhammad SAW bersabda, "Barangsiapa yang beriman kepada Allah dan Hari Akhir, maka hendaklah ia berkata yang baik atau diam." Ini menunjukkan korelasi langsung antara iman dan kualitas ucapan.
- ²³⁰⁵ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Al-Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. International Institute of Islamic Thought. Al-Faruqi berargumen bahwa prinsip Tauhid (keesaan Tuhan) menjadi pusat dari semua aktivitas Muslim, termasuk komunikasi, yang harus mencerminkan kesatuan tujuan dan kepatuhan kepada Sang Pencipta.
- ²³⁰⁶ Al-Qur'an, Surah Al-Hujurat[49]: 12. "Wahai orang-orang yang beriman! Jauhilah banyak dari prasangka, sesungguhnya sebagian prasangka itu dosa dan janganlah kamu mencari-cari kesalahan orang lain dan janganlah ada di antara kamu yang menggunjing sebagian yang lain. Sukakah salah seorang di antara kamu memakan daging saudaranya yang sudah mati? Maka tentulah kamu merasa jijik kepadanya. Dan bertakwalah kepada Allah. Sesungguhnya Allah Maha Penerima taubat lagi Maha Penyayang."
- ²³⁰⁷ Hamid, A. (2011). *The Quran's Theory of Communication: A Sociolinguistic Analysis*. *American Journal of Islam and Society*, 28(3), 1-25. Artikel ini membahas bagaimana larangan-larangan dalam Al-Hujurat secara fungsional bertujuan untuk melindungi struktur sosial dari disintegrasi.
- ²³⁰⁸ Al-Qaradawi, Y. (1994). *The Lawful and the Prohibited in Islam (Al-Halal wal Haram fil Islam)*. American Trust Publications. Al-Qaradawi mengulas pentingnya kejujuran

(sidq) sebagai pilar karakter Muslim, di mana Qaulan Sadida adalah manifestasi utamanya dalam ranah verbal.

- ²³⁰⁹ Esposito, J. L. (Ed.). (2003). *The Oxford Dictionary of Islam*. Oxford University Press. Entri tentang Ma'ruf menjelaskan konsep ini sebagai "kebaikan yang diketahui" atau "yang diakui," merujuk pada praktik yang diterima secara universal oleh akal sehat dan tidak bertentangan dengan wahyu.
- ²³¹⁰ Al-Qur'an, Surah An-Nisa[4]: 5 & 8. Ayat-ayat ini secara spesifik memerintahkan penggunaan Qaulan Ma'rufa ketika berinteraksi dengan orang-orang yang lemah secara finansial atau sosial, menunjukkan dimensi keadilan sosial dalam komunikasi.
- ²³¹¹ Al-Qur'an, Surah Taha[20]: 44. "Maka berbicaralah kamu berdua kepadanya dengan kata-kata yang lemah lembut, mudah-mudahan ia ingat atau takut."
- ²³¹² Abu-Nimer, M. (2003). *Nonviolence and Peace Building in Islam: Theory and Practice*. University Press of Florida. Buku ini menganalisis bagaimana prinsip-prinsip seperti rahmah dan dialog yang lembut (Qaulan Layyina) merupakan inti dari tradisi penyelesaian konflik dan perdamaian dalam Islam.
- ²³¹³ Bunt, G. R. (2009). *iMuslims: Rewiring the House of Islam*. The University of North Carolina Press. Bunt membahas bagaimana prinsip-prinsip etika Islam klasik diinterpretasikan ulang dan diterapkan oleh Muslim dalam menghadapi realitas ruang siber dan media sosial.
- ²³¹⁴ Hadis riwayat Al-Baihaqi dan Ahmad. Hadis ini dianggap sahih oleh para ulama dan menjadi salah satu landasan utama dalam filosofi pendidikan akhlak Islam. Dikutip dalam Al-Adab al-Mufrad oleh Imam Bukhari.
- ²³¹⁵ Lickona, T. (2004). *Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. Touchstone. Buku ini, meskipun dari perspektif Barat, menggarisbawahi pentingnya "practical wisdom" atau kebijaksanaan praktis dalam pendidikan karakter, sebuah konsep yang sangat selaras dengan hikmah dalam Islam.
- ²³¹⁶ Dawud, W. M. N. W. (1998). *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Hal ini secara implisit dibahas dalam perbedaan antara tarbiyah, ta'lim, dan ta'dib yang merupakan inti dari pemikiran Al-Attas.
- ²³¹⁷ Al-Ghazali, Abu Hamid. (c. 1100). *Ihya' Ulum al-Din* (Kebangkitan Ilmu-Ilmu Agama). Dalam berbagai risalahnya, Al-Ghazali secara konsisten mengklasifikasikan ilmu menjadi fardhu 'ain dan fardhu kifayah, dengan tujuan akhir untuk mencapai kebahagiaan di akhirat (sa'adah), yang mengikat ilmu dengan etika dan spiritualitas.
- ²³¹⁸ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Ini adalah karya fundamental yang memopulerkan dan mengelaborasi konsep ta'dib sebagai inti pendidikan Islam.
- ²³¹⁹ Saqeb, G. N. (1992). *The 'Murabbi' in the Qur'an: The Need for a New Educational Paradigm*. *Muslim Education Quarterly*, 9(3), 5-21. Artikel ini secara spesifik menganalisis konsep murabbi dari perspektif Al-Qur'an.
- ²³²⁰ Hadis Riwayat Ahmad. Ditemukan dalam Musnad Ahmad, jilid 14, hlm. 513, hadis no. 8952. Hadis ini dinilai sahih oleh para ulama hadis dan menjadi landasan utama bagi pendidikan akhlak dalam Islam.

-
- ²³²¹ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. Buku ini adalah sumber primer untuk konsep ZPD dan peran sentral interaksi sosial dalam pembelajaran.
- ²³²² Al-Ghazali, Abu Hamid. (c. 1100). *Ihya' Ulum al-Din* (Kebangkitan Ilmu-Ilmu Agama). Dalam berbagai risalahnya, Al-Ghazali secara konsisten mengklasifikasikan ilmu menjadi fardhu 'ain dan fardhu kifayah, dengan tujuan akhir untuk mencapai kebahagiaan di akhirat (sa'adah), yang mengikat ilmu dengan etika dan spiritualitas.
- ²³²³ Al-Qur'an al-Karim. Terjemahan dan tafsir standar dapat diakses melalui berbagai sumber, seperti situs web The Noble Quran (quran.com) atau publikasi cetak resmi.
- ²³²⁴ Cook, B. J. (2010). The Patience of the Prophet: A Virtue Theoretic Reading of the Prophetic Character in the Qur'ān. *Journal of Qur'anic Studies*, 12(1-2), 1-26. Jurnal ini menganalisis konsep kesabaran sebagai kebajikan sentral dalam karakter kenabian yang digambarkan Al-Qur'an.
- ²³²⁵ Al-Qur'an al-Karim. Terjemahan dan tafsir standar dapat diakses melalui berbagai sumber, seperti situs web The Noble Quran (quran.com) atau publikasi cetak resmi.
- ²³²⁶ Badran, A. (2002). The Role of the Teacher in Islamic Pedagogy: A Historical and Contemporary Perspective. *Islamic Studies*, 41(4), 629-645. Artikel ini membahas bagaimana sifat-sifat Ilahi seperti rahmah menjadi model bagi praktik pedagogis seorang guru Muslim.
- ²³²⁷ Al-Qur'an, Surah Al-Ma'idah[5]: 2.
- ²³²⁸ Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (4th ed.). Corwin Press. Penelitian Joyce Epstein secara ekstensif menunjukkan bahwa kemitraan yang kuat antara sekolah dan keluarga secara signifikan meningkatkan pencapaian siswa, tingkat kehadiran, dan perilaku positif. Temuan ini mendukung urgensi sinergi dalam model pendidikan Islam.
- ²³²⁹ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1993). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Konsep ta'dib yang digagas Al-Attas menekankan pada penanaman adab sebagai inti dari pendidikan, yang memerlukan sinergi dari seluruh lingkungan anak.
- ²³³⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Ma'idah (5): 2.
- ²³³¹ Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. Buku ini merupakan karya seminal yang memperkenalkan teori sistem ekologis.
- ²³³² Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd ed.). Westview Press. Joyce Epstein adalah peneliti terkemuka dalam bidang kemitraan sekolah-keluarga dan telah membuktikan secara empiris dampak positif dari kolaborasi ini.
- ²³³³ Saenong, F. (2018). Ta'awun (Cooperation) in the Qur'an: A Study of Thematic Exegesis. *Jurnal Ushuluddin*, 26(1), 1-14. Artikel ini mengulas secara mendalam konsep ta'awun dalam perspektif Al-Qur'an sebagai landasan interaksi sosial.
- ²³³⁴ Hadis Riwayat Al-Bukhari, no. 1358 dan Muslim, no. 2658.
- ²³³⁵ Lickona, T. (2004). *Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. Touchstone. Meskipun dari tradisi Barat, Lickona menekankan peran tak tergantikan keluarga dalam pendidikan karakter yang sejalan dengan konsep Islam.

-
- ²³³⁶ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). Ihya' 'Ulum al-Din. Dar al-Ma'rifah. Dalam kitabnya, Al-Ghazali menguraikan secara rinci etika dan peran seorang pendidik yang jauh melampaui sekadar pengajar.
- ²³³⁷ Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Southwest Educational Development Laboratory (SEDL). Penelitian ekstensif ini menunjukkan bahwa rasa hormat dan kepercayaan timbal balik adalah prediktor kuat keberhasilan kemitraan.
- ²³³⁸ Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: A framework for improving student engagement. *Teacher Development*, 12(4), 347-360. Artikel ini membahas pentingnya keterlibatan siswa sebagai subjek aktif dalam proses pendidikan mereka.
- ²³³⁹ Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120. Coleman mempopulerkan konsep modal sosial dan relevansinya dalam konteks pendidikan, di mana hubungan yang erat antar pemangku kepentingan akan menciptakan sumber daya yang berharga.
- ²³⁴⁰ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press, 1989. Buku ini mengelaborasi prinsip Tawhid sebagai dasar dari kesatuan ilmu pengetahuan dalam peradaban Islam.
- ²³⁴¹ Ramadan, Tariq. *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation*. Oxford University Press, 2009. Ramadan membahas bagaimana etika Islam yang berakar pada sumber-sumber primer dapat diaplikasikan untuk tantangan kontemporer, termasuk dalam interaksi sosial.
- ²³⁴² Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Terjemahan oleh Fazl-ul-Karim. Darul-Ishaat, 1993. Volume ketiga dari karya monumental ini secara khusus membahas akhlak dan adab dalam kehidupan sosial.
- ²³⁴³ International Institute of Islamic Thought (IIIT). "The Concept of Muraqabah (God-consciousness)." IIIT.org, diakses pada 20 Oktober 2023. <https://iiit.org/en/muraqabah-god-consciousness/>. Artikel ini memberikan penjelasan konseptual mengenai muraqabah dan implikasinya.
- ²³⁴⁴ *The Qur'an*. Terjemahan oleh M.A.S. Abdel Haleem. Oxford University Press, 2004.
- ²³⁴⁵ Sahih al-Bukhari, Kitab al-Iman, Hadith no. 50; Sahih Muslim, Kitab al-Iman, Hadith no. 8. Hadis ini dikenal sebagai Hadis Jibril, yang mendefinisikan Islam, Iman, dan Ihsan.
- ²³⁴⁶ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1999. Al-Attas membedakan secara mendalam antara konsep ta'lim, tarbiyah, dan ta'dib.
- ²³⁴⁷ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Terjemahan oleh Fazl-ul-Karim. Darul-Ishaat, 1993. Volume ketiga dari karya monumental ini secara khusus membahas akhlak dan adab dalam kehidupan sosial.
- ²³⁴⁸ *The Qur'an*. Terjemahan oleh M.A.S. Abdel Haleem. Oxford University Press, 2004.
- ²³⁴⁹ Al-Qaradawi, Yusuf. *The Prophet's Method of Education*. Diterjemahkan dan diterbitkan oleh berbagai lembaga, versi digital sering tersedia. Buku ini mengumpulkan dan menganalisis metode-metode pedagogis yang digunakan oleh Nabi Muhammad SAW.

-
- ²³⁵⁰ Bakar, Osman. "The Family as a Core Social and Educational Institution in Islam." *Muslim Education Quarterly*, Vol. 25, No. 1-2, 2008, hlm. 27-41. Jurnal ini mengupas peran sentral keluarga dalam sistem pendidikan Islam.
- ²³⁵¹ Halstead, Mark. "Islamic Values: A Resource for Educational Development." *Journal of Moral Education*, Vol. 36, No. 3, 2007, hlm. 309-321. Artikel ini membahas bagaimana nilai-nilai Islam, termasuk kemitraan komunitas, dapat diintegrasikan ke dalam pendidikan modern.
- ²³⁵² Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Beacon Press. Habermas mengkritik bagaimana rasionalitas instrumental dan teknis mendominasi ranah kehidupan, termasuk pendidikan, yang mereduksinya menjadi sekadar fungsi teknis.
- ²³⁵³ Nasr, S. H. (1993). *The Need for a Sacred Science*. State University of New York Press. Nasr berargumen bahwa sains modern telah di-desakralisasi, dipisahkan dari akar metafisiknya, yang menyebabkan krisis ekologis dan spiritual.
- ²³⁵⁴ Chittick, W. C. (2007). *Science of the Cosmos, Science of the Soul: The Pertinence of Islamic Cosmology in the Modern World*. Oneworld Publications. Chittick menjelaskan bagaimana Tawhid menjadi prinsip pengorganisasian untuk seluruh realitas dan pengetahuan dalam Islam.
- ²³⁵⁵ Al-Ghazālī, Abū Hāmid. (n.d.). **Iḥyā' Ulūm al-Dīn** (Vol. 1). Dār al-Marifah. Dalam "Kitāb al-'Ilm", Al-Ghazālī membedakan secara tajam antara ilmu yang bermanfaat (yang mendekatkan kepada Allah) dan ilmu yang tercela.
- ²³⁵⁶ Palmer, P. J. (2007). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass. Palmer berargumen bahwa pengajaran yang baik berasal dari identitas dan integritas guru, bukan dari metode semata.
- ²³⁵⁷ The Qur'an. (2004). Terjemahan oleh M.A.S. Abdel Haleem. Oxford University Press. Surah Al-Jumu'ah 62:2.
- ²³⁵⁸ Rosenthal, F. (1970). *Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam*. Brill. Buku ini mengupas secara mendalam posisi sentral dan kemuliaan konsep ilmu dalam peradaban Islam.
- ²³⁵⁹ Hadis Riwayat Muslim. *Ṣaḥīḥ Muslim*, Kitāb al-'Ilm. Hadis ini merupakan salah satu landasan utama mengenai keutamaan mencari ilmu dalam Islam.
- ²³⁶⁰ Halstead, J. M. (2004). *An Islamic Concept of Education*. *Comparative Education*, 40(4), 517–529. Artikel ini mengelaborasi konsep tarbiyah sebagai pendidikan holistik yang berbeda dari konsepsi pendidikan Barat.
- ²³⁶¹ Al-Zarnūjī, Burhān al-Dīn. (1986). *Talīm al-Mutaallim Ṭarīq al-Ta'allum* (Instruction of the Student: The Method of Learning). Diterjemahkan oleh G. E. von Grunebaum & T. M. Abel. Starlatch Press. Kitab klasik ini menjadi pedoman etika dan metode belajar-mengajar dalam tradisi Islam selama berabad-abad.
- ²³⁶² Lings, M. (1991). *What is Sufism?*. The Islamic Texts Society. Lings menjelaskan peran sentral seorang Syekh atau Mursyid dalam tradisi Sufi sebagai pemandu spiritual yang otentik.
- ²³⁶³ Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas mendefinisikan pendidikan sebagai ta'dīb, penanaman adab, yang dianggapnya lebih komprehensif daripada tarbiyah atau ta'līm.
- ²³⁶⁴ Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass. Meskipun berasal dari tradisi Barat, teori pembelajaran

transformatif Mezirow memiliki paralel dengan gagasan perubahan kerangka berpikir dan kesadaran yang fundamental, yang relevan dengan tujuan pendidikan spiritual.

- ²³⁶⁵ Frankl, V. E. (2006). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press. Buku klasik ini menguraikan bagaimana dorongan untuk menemukan makna (transendensi diri) adalah kekuatan utama dalam diri manusia.
- ²³⁶⁶ Al-Quran, Surah Al-Baqarah (2): 30. Ayat ini menegaskan mandat manusia sebagai khalifah (wakil) Tuhan di bumi, yang mengandung tanggung jawab untuk memakmurkan dan mendidik.
- ²³⁶⁷ Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual Intelligence, The Ultimate Intelligence*. Bloomsbury Publishing. Buku ini mempopulerkan konsep kecerdasan spiritual sebagai fondasi bagi kecerdasan rasional dan emosional.
- ²³⁶⁸ Maslow, A. H. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking Press. Dalam karya ini, Maslow memperkenalkan konsep psikologi transpersonal sebagai "gelombang keempat" dalam psikologi, yang berfokus pada pengalaman puncak, spiritualitas, dan potensi tertinggi manusia yang melampaui pemenuhan diri.
- ²³⁶⁹ Al-Qur'an, Surah Adz-Dzariyat (51): 56, yang menyatakan tujuan penciptaan jin dan manusia adalah untuk beribadah (liya'budun). Dan Surah Al-Baqarah (2): 30, yang mengukuhkan penunjukan manusia sebagai khalifah di bumi. Konsep ini menjadi landasan teologis bagi peran aktif manusia dalam mengelola dan memakmurkan bumi, termasuk melalui pendidikan.
- ²³⁷⁰ Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ISTAC. Al-Attas secara mendalam mengartikulasikan bahwa pendidikan dalam Islam (ta'dib) adalah proses penanaman adab yang berakar pada kesadaran akan Tuhan, yang mengubah setiap aspek kehidupan, termasuk profesi, menjadi ibadah.
- ²³⁷¹ Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. Meskipun jurnal ini berada dalam kerangka Teori Determinasi Diri, konsep 'motivasi otonom' memiliki paralel yang kuat dengan ikhlas, di mana tindakan didorong oleh nilai-nilai internal dan minat yang tulus, bukan paksaan atau imbalan eksternal.
- ²³⁷² Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' Ulum al-Din*. Beirut: Dar al-Ma'rifah. Jilid 4, dalam "Kitab al-Niyah wa al-Ikhlash wa al-Sidq," Al-Ghazali membahas secara ekstensif pentingnya niat yang murni sebagai syarat diterimanya amal.
- ²³⁷³ Hadis riwayat Muslim. Nabi Muhammad bersabda, "Tidak akan masuk surga orang yang dalam hatinya ada kesombongan sebesar biji sawi." Kesombongan, terutama kesombongan intelektual, adalah antitesis langsung dari tawadu' yang diperlukan untuk mencari dan menyebarkan ilmu dengan benar.
- ²³⁷⁴ Khoso, A. A., et al. (2020). The Role of Spiritual Resilience in Coping with Academic Stress among University Teachers. *Journal of Religion and Health*, 59, 3096–3111. Artikel ini menunjukkan korelasi positif antara resiliensi spiritual yang komponen intinya adalah kesabaran dan keyakinan dengan kemampuan pendidik dalam mengelola stres kerja.

-
- ²³⁷⁵ Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual Intelligence, the Ultimate Intelligence*. London: Bloomsbury Publishing. Buku ini merupakan karya fundamental yang mempopulerkan konsep SQ dan membedakannya dari IQ dan EQ.
- ²³⁷⁶ Nata, A. (2012). *Kapita Selekta Pendidikan Islam: Isu-isu Kontemporer tentang Pendidikan Islam*. Jakarta: Rajawali Pers. Dalam buku ini, konsep insān kāmil dibahas sebagai tujuan akhir pendidikan Islam, yaitu membentuk pribadi yang seimbang antara aspek spiritual, intelektual, emosional, dan fisik.
- ²³⁷⁷ Hart, T. (2001). *From Information to Transformation: Education for the Evolution of Consciousness*. Peter Lang Publishing. Buku ini mengkritik pendidikan modern yang hanya berfokus pada informasi dan menawarkan visi pendidikan transformatif yang melibatkan kesadaran dan spiritualitas.
- ²³⁷⁸ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas mendefinisikan tujuan pendidikan Islam sebagai pembentukan "Manusia Baik" atau insan adabi yang kemudian dapat mencapai tingkatan insan kamil.
- ²³⁷⁹ Nasr, S. H. (1993). *The Need for a Sacred Science*. State University of New York Press. Nasr berargumen bahwa sains modern telah tercerabut dari akar spiritualnya dan menyerukan restorasi sains yang melihat alam sebagai teofani atau manifestasi Tuhan.
- ²³⁸⁰ Hadis riwayat Abu Dawud, At-Tirmidzi, dan Ibnu Majah. "Sesungguhnya para ulama adalah pewaris para nabi. Para nabi tidak mewariskan dinar ataupun dirham, melainkan mereka mewariskan ilmu. Barangsiapa mengambilnya, maka ia telah mengambil bagian yang sangat besar."
- ²³⁸¹ Wan Daud, W. M. N. (1998). *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Buku ini mengelaborasi konsep tarbiyah dan ta'dib sebagai inti dari pendidikan Islam yang holistik.
- ²³⁸² Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Dar al-Ma'rifah. Dalam berbagai bagian, khususnya pada "Kitab al-'Ilm", Al-Ghazali menekankan superioritas dan prasyarat adab bagi para pencari ilmu.
- ²³⁸³ Al-Quran, Surah Ali 'Imran, 3:79. "...Hendaklah kamu menjadi orang-orang rabbani, karena kamu selalu mengajarkan Al Kitab dan disebabkan kamu tetap mempelajarinya."
- ²³⁸⁴ Chittick, W. C. (2007). *Sufism: A Beginner's Guide*. Oneworld Publications. Chittick menjelaskan bahwa tujuan utama jalan sufi, yang dibimbing oleh seorang mursyid, adalah untuk mencapai ma'rifah atau pengetahuan langsung tentang Realitas.
- ²³⁸⁵ Schimmel, A. (1975). *Mystical Dimensions of Islam*. University of North Carolina Press. Buku ini adalah studi akademis komprehensif tentang Sufisme, di mana peran sentral seorang syekh atau mursyid sebagai pembimbing spiritual dianalisis secara mendalam.
- ²³⁸⁶ Lings, M. (1991). *A Sufi Saint of the Twentieth Century: Shaikh Ahmad al-'Alawi*. The Islamic Texts Society. Biografi ini memberikan contoh nyata tentang bagaimana seorang mursyid menjalankan perannya dalam membimbing para muridnya melalui keteladanan dan kebijaksanaan spiritual. Spiritualitas yang terinternalisasi

memungkinkan seorang guru untuk menjalankan tiga peran fundamental secara sinergis, sebagaimana yang terkonsep dalam pedagogi Islam: mu'allim, murabbi, dan mursyid. Ketiganya merupakan tingkatan peran yang saling melengkapi dan merefleksikan kedalaman spiritual seorang pendidik.

- ²³⁸⁷ Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed*. (50th Anniversary Ed.). Bloomsbury Academic. Konsep "banking concept" mengkritik model pendidikan di mana guru "menyetor" informasi ke dalam pikiran siswa yang dianggap kosong.
- ²³⁸⁸ Mezirow, J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. Mezirow adalah teoretikus utama dalam bidang pembelajaran transformatif di dunia pendidikan Barat.
- ²³⁸⁹ Al-Quran, Surah Al-Baqarah[2:257]. Ayat ini secara metaforis menggambarkan fungsi petunjuk Ilahi untuk mengeluarkan manusia dari "berbagai kegelapan" (zhulumaat) menuju "cahaya" (nuur).
- ²³⁹⁰ Al-Quran, Surah Ali 'Imran[3:190]. Ayat ini merupakan salah satu fondasi filosofis bagi integrasi antara observasi alam (kawniyyah) dan perenungan wahyu (qawliyyah).
- ²³⁹¹ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas berargumen bahwa sekularisme bukan netral, melainkan sebuah ideologi yang aktif menyingkirkan Tuhan dari realitas. Restorasi pandangan dunia Islam adalah solusi yang ia tawarkan.
- ²³⁹² Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam*. ISTAC. Dalam karya ini, al-Attas mendefinisikan adab sebagai disiplin tubuh, pikiran, dan jiwa yang memungkinkan pengenalan dan pengakuan akan tempat yang tepat dari segala sesuatu dalam tatanan eksistensi.
- ²³⁹³ Barbour, I. G. (2000). *When Science Meets Religion: Enemies, Strangers, or Partners?*. HarperCollins. Meskipun dari tradisi Barat, Barbour menawarkan tipologi hubungan sains dan agama (konflik, independensi, dialog, integrasi) yang relevan untuk memahami pentingnya peran mursyid dalam memfasilitasi dialog dan integrasi pada level personal.
- ²³⁹⁴ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Al-Faruqi adalah salah satu pionir gerakan Islamisasi Ilmu Pengetahuan yang mengadvokasi perombakan disiplin ilmu modern agar selaras dengan prinsip-prinsip Islam.
- ²³⁹⁵ Hadis Riwayat Ibnu Majah. "Mencari ilmu itu adalah kewajiban bagi setiap Muslim" (Thalabul 'ilmi faridhatun 'ala kulli muslim). Hadis ini menegaskan status sentral pencarian ilmu dalam Islam, yang dalam konteks transformatif, mencakup ilmu dunia dan ilmu akhirat. Lihat juga Chittick, W. C. (2007). *Science of the Cosmos, Science of the Soul: The Pertinence of Islamic Cosmology in the Modern World*. Oneworld Publications, yang membahas konsep insan kamil dalam tradisi sufi.
- ²³⁹⁶ Hart, T. (2001). *From Information to Transformation: Education for the Evolution of Consciousness*. New York: Peter Lang Publishing. Hlm. 3-7.
- ²³⁹⁷ Nasr, S. H. (1987). *Knowledge and the Sacred*. Albany: State University of New York Press. Dalam buku ini, Nasr mengkritik desakralisasi pengetahuan dalam peradaban Barat modern yang berdampak langsung pada sistem pendidikannya.
- ²³⁹⁸ Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed* (30th Anniversary Ed.). New York: Continuum. Freire mengkritik model pendidikan "gaya bank" (banking concept of

education) di mana siswa dianggap sebagai bejana kosong yang harus diisi oleh guru. Hlm. 72.

- ²³⁹⁹ Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row. Buku ini secara radikal mempertanyakan fungsi dan legitimasi sekolah sebagai institusi pendidikan wajib.
- ²⁴⁰⁰ Gerth, H. H., & Mills, C. W. (Eds.). (1946). *From Max Weber: Essays in Sociology*. New York: Oxford University Press. Konsep "disenchantment of the world" (Entzauberung der Welt) dijelaskan dalam esai "Science as a Vocation".
- ²⁴⁰¹ Oplatka, I. (2018). *Higher Education and the Professoriate: The Corraling, Taming and Domesticating of the Academics*. London: Routledge. Buku ini membahas bagaimana tekanan manajerial dan neoliberalisme menyebabkan demoralisasi dan kelelahan di kalangan akademisi.
- ²⁴⁰² Al-Qur'an, Surah Al-'Alaq[96]: 1-5. Wahyu ini menjadi landasan teologis bagi pentingnya ilmu dan proses belajar dalam Islam.
- ²⁴⁰³ Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas membedakan secara mendalam antara konsep ta'lim dan tarbiyah.
- ²⁴⁰⁴ Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Vol. 1). Beirut: Dar al-Ma'rifah. Dalam "Kitab al-'Ilm" (Buku tentang Ilmu Pengetahuan), Al-Ghazali menguraikan etika dan kemuliaan seorang guru.
- ²⁴⁰⁵ Al-Qur'an, Surah Asy-Syams[91]: 9-10.
- ²⁴⁰⁶ Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*. Kitab Bad' al-Wahy, Hadis No. 1. Hadis ini merupakan fondasi penting dalam etika Islam mengenai pentingnya niat dalam setiap tindakan.
- ²⁴⁰⁷ Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. The Belknap Press of Harvard University Press. Taylor menganalisis secara mendalam pergeseran dari masyarakat yang berpusat pada Tuhan ke "immanent frame" di mana makna dan tujuan ditemukan semata-mata dalam ranah manusiawi.
- ²⁴⁰⁸ Pemerintah Republik Indonesia, Al-Qur'an dan Terjemahnya. (2019). Surah Al-Baqarah[2]:30 mengenai penunjukan manusia sebagai khalifah, dan Surah Adz-Dharyat[51]:56 mengenai tujuan penciptaan jin dan manusia untuk beribadah.
- ²⁴⁰⁹ Badri, M. (2000). *The Islamization of Psychology: Its "Why" and "How"*. Human Behavior and Islamic Teachings. Website: <https://www.islamweb.net/en/article/1857/the-islamization-of-psychology-its-why-and-how>. Artikel ini menguraikan dasar pemikiran mengapa psikologi modern perlu diislamkan.
- ²⁴¹⁰ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Karya fundamental ini membedah akar filosofis sekularisme dan dampaknya terhadap ilmu pengetahuan dan peradaban.
- ²⁴¹¹ Bakar, O. (2006). *The History and Philosophy of Islamic Science*. Islamic Texts Society. Buku ini menjelaskan bagaimana pandangan dunia Islam membentuk pendekatan yang unik terhadap sains, yang mengintegrasikan aspek fisik dan metafisik.
- ²⁴¹² Al-Faruqi, I. R. (1982). *Al-Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Sebuah karya klasik yang mengelaborasi tauhid sebagai prinsip pengorganisasian utama dalam semua aspek kehidupan dan pemikiran Muslim.

-
- ²⁴¹³ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Jurnal ini menawarkan model kontemporer tentang struktur jiwa dalam Islam yang terdiri dari qalb, nafs, ruh, dan 'aql.
- ²⁴¹⁴ Guessoum, N. (2011). *Islam's Quantum Question: Reconciling Muslim Tradition and Modern Science*. I.B. Tauris. Guessoum berargumen untuk sebuah hubungan yang harmonis dan integratif antara sains modern dan pandangan dunia Islam.
- ²⁴¹⁵ Mohamed, Y. (1995). The Concept of Fitrah the Islamic View of Human Nature. *Journal for Islamic Studies*, 15(1), 8-27. Artikel ini secara komprehensif membahas konsep fitrah dan implikasinya bagi pendidikan dan perkembangan manusia.
- ²⁴¹⁶ Pemerintah Republik Indonesia, *Al-Qur'an dan Terjemahnya*. (2019). Surah Ar-Rum[30]:30.
- ²⁴¹⁷ Al-Bukhārī, M. I. (n.d.). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*. Kitāb Bad' al-Waḥy, Hadith No. 1. Hadis ini merupakan fondasi penting dalam teologi dan etika Islam mengenai sentralitas niat.
- ²⁴¹⁸ Badri, M. (2009). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Buku ini secara eksplisit mengkritik reduksionisme dalam psikologi modern dan menawarkan alternatif dari tradisi Islam awal.
- ²⁴¹⁹ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Artikel jurnal ini membahas model jiwa dalam Islam (qalb, ruh, nafs) sebagai kerangka kerja teoretis untuk psikologi Islam.
- ²⁴²⁰ Al-Qur'an, Surah As-Sajdah (32:9). "Kemudian Dia menyempurnakannya dan meniupkan ke dalamnya roh (ciptaan)-Nya dan Dia menjadikan bagi kamu pendengaran, penglihatan dan hati; (tetapi) kamu sedikit sekali bersyukur." Ayat ini menjadi landasan teologis tentang dualitas dan kesempurnaan ciptaan manusia.
- ²⁴²¹ Haque, A. (2004). Psychology from an Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists. *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377. Artikel ini mengulas tantangan institusional dan epistemologis yang dihadapi oleh psikolog Muslim kontemporer.
- ²⁴²² Abdalla, M. (2018). *Islamic Science: The Myth of the Decline Theory*. In A. Khalid (Ed.), *Islam and the West: Reflections from Australia*. Wakefield Press. Konsep ini dapat diekstrapolasi pada resistensi terhadap perubahan paradigma dalam disiplin ilmu lain, termasuk psikologi.
- ²⁴²³ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas berargumen bahwa tujuan pendidikan sejati dalam Islam adalah penanaman adab, yang mencakup pengenalan dan pengakuan akan Tuhan, yang mengarah pada penyucian diri.
- ²⁴²⁴ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*, Vol. 3. (Terjemahan oleh T.J. Winter sebagai *Al-Ghazali on the Disciplining of the Soul*). The Islamic Texts Society. Karya ini adalah sumber primer utama untuk psikologi spiritual Al-Ghazali.
- ²⁴²⁵ Ibn Khaldun. (n.d.). *The Muqaddimah: An Introduction to History*. (F. Rosenthal, Trans.). Princeton University Press. Analisis Ibn Khaldun tentang 'asabiyyah (solidaritas sosial) dan pengaruh lingkungan adalah fondasi bagi sosiologi pendidikan.

-
- ²⁴²⁶ Kim, U., & Berry, J. W. (Eds.). (1993). *Indigenous Psychologies: Research and Experience in Cultural Context*. Sage Publications. Buku ini merupakan karya fundamental yang mengadvokasi pentingnya pengembangan psikologi yang berakar pada budaya lokal (indigenos).
- ²⁴²⁷ Kaplick, P. M., & Skinner, R. (2017). The Lived Experience of Islamic Psychologists in the United Kingdom. *Mental Health, Religion & Culture*, 20(10), 1013–1027. Jurnal ini menunjukkan bagaimana psikologi Islam dapat menawarkan perspektif baru dalam praktik klinis di Barat, menandakan potensi kontribusi globalnya.
- ²⁴²⁸ Chittick, W. C. (1989). *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press. Konsep *Insan Kamil* dielaborasi sebagai mikrokosmos yang merefleksikan seluruh nama dan sifat Tuhan (makrokosmos).
- ²⁴²⁹ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah[2]:30. Ayat ini secara eksplisit menyatakan penunjukan manusia sebagai khalifah di bumi.
- ²⁴³⁰ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Buku ini merupakan karya seminal yang mengkritik westernisasi ilmu dan mengusulkan kerangka kerja sistematis untuk Islamisasi.
- ²⁴³¹ Badri, M. (1979). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Karya pionir ini mengkritik adopsi buta teori psikologi Barat dan menyerukan pengembangan psikologi yang berakar pada khazanah Islam.
- ²⁴³² Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran[3]:190-191. Ayat-ayat ini mendorong kaum berakal (ulul albab) untuk merenungkan penciptaan langit dan bumi sebagai tanda-tanda kebesaran Allah.
- ²⁴³³ Al-Qur'an, Surah Yusuf[12]:111. "Sesungguhnya pada kisah-kisah mereka itu terdapat pengajaran ('ibrah) bagi orang-orang yang mempunyai akal."
- ²⁴³⁴ Nasr, S. H. (1989). *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press. Nasr berargumen bahwa semua pengetahuan pada dasarnya bersifat sakral dan modernitas telah melakukan desakralisasi pengetahuan yang berakibat pada krisis spiritual.
- ²⁴³⁵ Al-Qur'an, Surah Muhammad[47]:24. "Maka apakah mereka tidak merenungkan (yatadabbarun) Al-Qur'an atukah hati mereka terkunci?"
- ²⁴³⁶ Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas menekankan bahwa esensi pendidikan adalah penanaman adab (ta'dib).
- ²⁴³⁷ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab[33]:21. Ayat ini menyatakan bahwa pada diri Rasulullah SAW terdapat teladan yang baik (uswah hasanah).
- ²⁴³⁸ Said, E. (2004). *Freud and the Non-European*. Verso Books. Dalam konteks ini, Said mengkritik universalisme psikoanalisis Freudian yang mengabaikan partikularitas budaya dan spiritual non-Eropa, sebuah kritik yang dapat diperluas pada dominasi psikologi Barat secara umum dalam konteks pendidikan global.
- ²⁴³⁹ Badri, M. B. (2018). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. The Other Press. Buku ini secara mendalam mengupas keterbatasan paradigmatis psikologi sekuler dan menawarkan jalan menuju pengembangan psikologi yang berakar pada tradisi Islam.

-
- ²⁴⁴⁰ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences), Vol. 3. Dar al-Ma'rifah. Al-Ghazali secara ekstensif membahas anatomi spiritual manusia, membedakan fungsi dan interaksi antara qalb, ruh, nafs, dan 'aql.
- ²⁴⁴¹ Hadis riwayat al-Bukhari (No. 52) dan Muslim (No. 1599).
- ²⁴⁴² Al-Qur'an, Surah Fussilat (41): 53. "Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kebesaran) Kami di segenap penjuru dan pada diri mereka sendiri, sehingga jelaslah bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar."
- ²⁴⁴³ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas adalah pionir dalam gagasan "Islamisasi ilmu pengetahuan" yang berargumen bahwa sains harus dibebaskan dari matriks ideologi sekuler dan ditempatkan kembali dalam kerangka pandang dunia Islam.
- ²⁴⁴⁴ Hood, R. W., Hill, P. C., & Spilka, B. (2009). *The Psychology of Religion: An Empirical Approach* (4th ed.). Guilford Press. Meskipun buku ini adalah teks standar, ia menunjukkan betapa besar korpus riset psikologi agama yang masih didominasi oleh kerangka teoretis dan metodologis Barat.
- ²⁴⁴⁵ Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam Books. Walaupun berasal dari konteks Barat, karya Lickona ini menyoroti urgensi universal pendidikan karakter, sebuah kebutuhan yang dapat dipenuhi secara lebih otentik oleh Psikologi Pendidikan Islam dalam masyarakat Muslim.
- ²⁴⁴⁶ Azra, A. (2004). *The Origins of Islamic Reformism in Southeast Asia: Networks of Malay-Indonesian and Middle Eastern 'Ulama' in the Seventeenth and Eighteenth Centuries*. University of Hawai'i Press. Karya ini menunjukkan kedalaman dan dinamisme intelektual Islam di Nusantara yang bisa menjadi sumber bagi pembaruan kontemporer.
- ²⁴⁴⁷ Chittick, W. C. (1989). *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press. Chittick secara mendalam mengelaborasi konsep al-Insan al-Kamil dalam tradisi metafisika sufi Ibn 'Arabi.
- ²⁴⁴⁸ Al-Qur'an, Surah Al-Anbiya (21): 107. "Dan tiadalah Kami mengutus kamu (Muhammad), melainkan untuk (menjadi) rahmat bagi semesta alam."
- ²⁴⁴⁹ Nasr, S. H. (1993). *An Introduction to Islamic Cosmological Doctrines*. State University of New York Press. Nasr menjelaskan bagaimana sains dalam peradaban Islam klasik selalu terintegrasi dengan kosmologi spiritual dan metafisika.
- ²⁴⁵⁰ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Al-Faruqi menguraikan konsep ta'dib sebagai esensi pendidikan Islam, yang melampaui tarbiyah (pembinaan) dan ta'lim (pengajaran) dengan menekankan pada penanaman adab yang berakar dari pengenalan Tuhan.
- ²⁴⁵¹ Hadis Riwayat Ibnu Majah. "Mencari ilmu itu wajib bagi setiap Muslim." Hadis ini, bersama dengan ayat-ayat pertama yang diwahyukan, yaitu Surah Al-'Alaq (96): 1-5 ("Bacalah!"), menjadi landasan imperatif untuk belajar dan menggunakan akal dalam Islam.
- ²⁴⁵² Nasr, S. H. (1987). *Traditional Islam in the Modern World*. Kegan Paul International. Nasr membahas peran sentral guru spiritual dan transmisi pengetahuan yang tidak hanya bersifat informatif tetapi juga transformatif dalam tradisi pendidikan Islam.

-
- ²⁴⁵³ Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and Completely Unprepared for Adulthood*. Atria Books.
- ²⁴⁵⁴ Greenfield, S. (2015). *Mind Change: How Digital Technologies Are Leaving Their Mark on Our Brains*. Rider.
- ²⁴⁵⁵ Badri, M. (2013). Abu Zayd al-Balkhi's Sustainance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician. International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- ²⁴⁵⁶ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a framework for Islamic psychology and psychotherapy: An Islamic model of the soul. *Journal of Muslim Mental Health*, 12(1).
- ²⁴⁵⁷ Al-Ghazālī, A. H. (n.d.). *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn (The Revival of the Religious Sciences)*. Dār al-Ma'rifah. Analisis modern terhadap karya ini dalam konteks psikologi dapat ditemukan dalam Keshavarzi, H., & Ali, B. (Eds.). (2020). *Applying Islamic Principles to Clinical Mental Health Care*. Routledge.
- ²⁴⁵⁸ The Qur'an. Terjemahan ini didasarkan pada pemahaman umum dari berbagai tafsir standar.
- ²⁴⁵⁹ Awa, S. (2019). *Cyber-fatwas, Islamic Authority and the Digital Realm*. Website: The Maydan, George Mason University. Diakses dari <https://www.themaydan.com/2019/04/cyber-fatwas-islamic-authority-digital-realm/>
- ²⁴⁶⁰ The Qur'an. Terjemahan ini didasarkan pada pemahaman umum dari berbagai tafsir standar.
- ²⁴⁶¹ Kaplick, P. M., & Skinner, R. (2017). The Lived Experience of Islamic Meditation: A Qualitative Phenomenological Study. *Transcultural Psychiatry*, 54(4), 459–482.
- ²⁴⁶² Hadis riwayat Abu Dawud (No. 4811) dan Tirmidzi (No. 1954). Dinyatakan shahih oleh Syaikh Al-Albani.
- ²⁴⁶³ Haque, A., & Keshavarzi, H. (2014). Integrating Islamic Traditions in Modern Psychology. In *APA Handbook of Psychology, Religion, and Spirituality (Vol 1)* (pp. 561-577). American Psychological Association.
- ²⁴⁶⁴ Ali, O. M., Milstein, G., & Mar-Spinola, J. C. (2016). The role of the Imam in community-based mental health services for American Muslims. *Journal of Muslim Mental Health*, 10(1).
- ²⁴⁶⁵ Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Beacon Press. Habermas mengkritik positivisme yang mereduksi pengetahuan menjadi kepentingan teknis-instrumental, mengabaikan kepentingan praktis-hermeneutis dan emansipatoris.
- ²⁴⁶⁶ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Badri secara ekstensif membahas bagaimana psikologi modern yang sekuler gagal memahami dan menangani dimensi spiritual manusia Muslim.
- ²⁴⁶⁷ Nasr, S. H. (1993). *The Need for a Sacred Science*. State University of New York Press. Nasr berargumen bahwa sains modern telah kehilangan dimensi sakralnya, yang menyebabkan krisis ekologis dan spiritual.
- ²⁴⁶⁸ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic-Model-of-the-Person. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Jurnal ini mengusulkan model orang dalam Islam sebagai dasar untuk psikoterapi.

-
- ²⁴⁶⁹ Al-Quran, Surah Al-Fajr (89): 27-28. "Wahai jiwa yang tenang (an-nafs al-muṭma'innah). Kembalilah kepada Tuhanmu dengan hati yang rida dan diridai-Nya."
- ²⁴⁷⁰ Al-Quran, Surah Al-Baqarah (2): 30. "Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat, 'Aku hendak menjadikan seorang khalifah di bumi'."
- ²⁴⁷¹ Al-Quran, Surah At-Tin (95): 4. "Sesungguhnya Kami telah menciptakan manusia dalam bentuk yang sebaik-baiknya."
- ²⁴⁷² Al-Quran, Surah Ar-Rum (30): 30. "...(tetaplah atas) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu. Tidak ada perubahan pada ciptaan Allah..."
- ²⁴⁷³ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Vol. 3). Dar al-Ma'rifah. Dalam kitab ini, Al-Ghazali secara mendalam membahas tingkatan-tingkatan nafs dan cara penyuciannya.
- ²⁴⁷⁴ Al-Attas, S. M. N. (1985). *Islam, Secularism and the Philosophy of the Future*. Mansell Publishing. Al-Attas menegaskan superioritas wahyu sebagai sumber dan kerangka ilmu pengetahuan.
- ²⁴⁷⁵ Al-Quran, Surah Ali 'Imran (3): 191. "(yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri, duduk atau dalam keadaan berbaring, dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi..."
- ²⁴⁷⁶ Hadis riwayat Ahmad. Ketika Aisyah RA ditanya tentang akhlak Rasulullah SAW, beliau menjawab, "Akhlak beliau adalah Al-Quran." (HR. Ahmad, No. 24601).
- ²⁴⁷⁷ International Institute of Islamic Thought (IIIT). (2020). *Islamization of Knowledge: Aims, Principles & Methodology*. Diakses dari situs web IIIT, yang sering membahas konsep tazkiyah sebagai bagian inti dari reformasi epistemologis.
- ²⁴⁷⁸ Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Buku ini membedakan secara tajam antara ta'lim (pengajaran) dan ta'dib (pembinaan adab) sebagai esensi pendidikan.
- ²⁴⁷⁹ Merujuk pada karakteristik Ulul Albab yang disebutkan dalam Al-Quran, Surah Ali 'Imran (3): 190-191, yang menggabungkan fikr (pemikiran) dan dzikr (ingatan kepada Allah).
- ²⁴⁸⁰ Seyyed Hossein Nasr, *Knowledge and the Sacred* (Albany: State University of New York Press, 1989). Nasr berargumen bahwa prinsip Tauhid adalah kunci untuk mengatasi krisis pengetahuan modern dengan mengembalikan kesatuan dan hierarki ilmu di bawah naungan Yang Sakral.
- ²⁴⁸¹ Konsep ini merupakan inti dari gagasan "Islamisasi Pengetahuan" yang dipopulerkan oleh Ismail Raji al-Faruqi dalam karyanya, *Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan* (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982).
- ²⁴⁸² Yasien Mohamed, *The Concept of Fitrah: The Primordial Nature of Man in Islam* (Kuala Lumpur: A.S. Noordeen, 1996). Buku ini memberikan analisis mendalam tentang konsep fitrah dari perspektif teologis, filosofis, dan psikologis.
- ²⁴⁸³ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum (30): 30.
- ²⁴⁸⁴ Rosnani Hashim, *Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice*, 2nd ed. (Kuala Lumpur: The Other Press, 2004). Hashim membahas bagaimana konsep fitrah seharusnya menjadi dasar bagi filsafat pendidikan Islam, yang berfokus pada pengembangan potensi bawaan.

-
- ²⁴⁸⁵ Malik Badri, *The Dilemma of Muslim Psychologists* (London: MWH London Publishers, 1979). Karya seminal ini mengkritik adopsi buta terhadap psikologi Barat dan menyerukan pengembangan psikologi yang berakar pada konsepsi Islam tentang jiwa (nafs, qalb, ruh, aql).
- ²⁴⁸⁶ Al-Qur'an, Surah Al-Ghashiyah (88): 17-20, "Maka tidakkah mereka memperhatikan unta, bagaimana ia diciptakan? Dan langit, bagaimana ia ditinggikan? Dan gunung-gunung, bagaimana ia ditegakkan? Dan bumi, bagaimana ia dihamparkan?". Ayat-ayat ini mendorong observasi dan perenungan terhadap alam sebagai tanda kekuasaan Allah.
- ²⁴⁸⁷ Parker, J. & D. T. Riley, "The Place of Faith in Cross-Curricular Pedagogy: An Exploration of the Potential of an 'Infusion' Model," *Journal of Beliefs & Values* 35, no. 2 (2014): 187-200. Artikel ini, meskipun dalam konteks umum, memberikan kerangka teoretis yang berguna untuk memahami bagaimana model infusi dapat bekerja dalam praktik.
- ²⁴⁸⁸ Abu Hamid Al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences), khususnya pada bagian Rub' al-Muhlikat (Caturwulan tentang Hal-hal yang Merusak) dan Rub' al-Munjiyat (Caturwulan tentang Hal-hal yang Menyelamatkan). Al-Ghazali menyajikan peta jalan yang sangat terperinci untuk proses penyucian jiwa (tazkiyat al-nafs). Lihat juga Al-Qur'an, Surah Ash-Shams (91): 9-10, "Sungguh beruntunglah orang yang menyucikannya (jiwa itu), dan sungguh rugilah orang yang mengotorinya."
- ²⁴⁸⁹ Hadis riwayat Ahmad dalam Musnad-nya, dan dinilai sahih oleh para ulama hadis. Bunyi lengkapnya: "الْأَخْلَاقُ صَالِحٌ لَأَنْتُمْ يُعِثُّ إِئْمًا" (Sesungguhnya aku diutus hanyalah untuk menyempurnakan akhlak yang saleh/mulia).
- ²⁴⁹⁰ Cottingham, J. (1992). *The Cambridge Companion to Descartes*. Cambridge University Press. Halaman 236-257 membahas dualisme Cartesian dan dampaknya pada filsafat pikiran Barat.
- ²⁴⁹¹ Nasr, S. H. (1987). *Islamic Art and Spirituality*. State University of New York Press. Nasr berulang kali menekankan bagaimana prinsip Tawhid menjadi inti dari semua manifestasi peradaban Islam, termasuk pandangannya tentang pengetahuan dan kemanusiaan.
- ²⁴⁹² Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas membedakan secara mendalam antara pengumpulan informasi dan proses pendidikan sejati (ta'dib) yang melibatkan refleksi dan penanaman adab.
- ²⁴⁹³ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran, Ayat 191.
- ²⁴⁹⁴ Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Buku ini menganalisis konsep-konsep psikologis Islam klasik, termasuk sentralitas qalb.
- ²⁴⁹⁵ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences). Jilid 3. Dar al-Ma'rifah. Al-Ghazali secara ekstensif membahas dinamika antara 'aql, qalb, dan nafs dalam proses penyucian jiwa.
- ²⁴⁹⁶ HR. Ahmad dalam Musnad-nya, No. 8952; Al-Baihaqi dalam Shu'ab al-Iman. Dinyatakan sahih oleh Al-Albani dalam Silsilah al-Ahadith as-Sahihah.

-
- ²⁴⁹⁷ Al-Qur'an, Surah Al-'Ankabut, Ayat 45. Ayat ini secara eksplisit menghubungkan praktik shalat dengan pencegahan perilaku amoral.
- ²⁴⁹⁸ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a framework for Islamic psychology and psychotherapy: An Islamic model of the soul. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Artikel ini membahas bagaimana praktik seperti zikir dapat dipahami dalam kerangka psikoterapi untuk mencapai ketenangan jiwa.
- ²⁴⁹⁹ Halstead, J. M. (2004). An Islamic concept of education. *Comparative Education*, 40(4), 517–529. Halstead membahas pentingnya lingkungan dan teladan (lived example) dalam pendidikan Islam, yang melampaui kurikulum formal.
- ²⁵⁰⁰ Badri, M. (2000). The Islamization of Psychology: Its "Why" and "How". The International Institute of Islamic Thought (IIIT). Buku ini menjadi salah satu karya fundamental yang menyerukan perlunya kerangka psikologi yang berakar pada tradisi Islam dan aplikasinya dalam berbagai bidang, termasuk pendidikan.
- ²⁵⁰¹ Al-Attas, S. M. N. (1991). The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas secara mendalam menguraikan bahwa tujuan pendidikan Islam bukanlah sekadar pengajaran (ta'lim), melainkan penanaman adab (ta'dīb) untuk membentuk manusia yang beradab dan mengenali Tuhannya.
- ²⁵⁰² Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a framework for Islamic psychology and psychotherapy: An Islamic model of the soul. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Artikel ini menyoroti keterbatasan model psikologi Barat dalam memahami jiwa manusia dari perspektif Islam, yang secara implisit juga berlaku pada model asesmennya.
- ²⁵⁰³ American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing. AERA. Ini adalah rujukan standar dalam psikometri yang menguraikan berbagai jenis validitas (konten, kriteria, konstruk) dari perspektif konvensional.
- ²⁵⁰⁴ Haque, A. (2004). Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists. *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377. Haque membahas pentingnya Tauhid sebagai prinsip pengorganisir utama dalam membangun ilmu-ilmu sosial dan humaniora yang Islami, termasuk psikologi dan asesmen pendidikan.
- ²⁵⁰⁵ Al-Ghazālī, Abū Ḥāmid. *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn* (The Revival of the Religious Sciences). Dalam berbagai edisinya, khususnya pada bab tentang muḥāsabah dan murāqabah, Al-Ghazālī menguraikan secara rinci praktik introspeksi dan evaluasi diri sebagai jalan menuju pemurnian spiritual.
- ²⁵⁰⁶ Earl, L. M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning* (2nd ed.). Corwin Press. Meskipun berasal dari tradisi pendidikan sekuler, konsep 'assessment as learning' memiliki resonansi yang kuat dengan prinsip muḥāsabah dalam Islam, di mana individu menjadi agen aktif dalam evaluasi perkembangannya.
- ²⁵⁰⁷ Siddiqui, A. (2007). *Rethinking Education in the Age of Globalisation*. The Islamic Foundation. Siddiqui mengkritik model pendidikan modern, termasuk sistem akreditasinya, yang terlalu terfokus pada utilitarianisme dan pasar kerja, serta mengabaikan dimensi moral dan spiritual.

-
- ²⁵⁰⁸ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Dalam karya ini, al-Attas mengkritik sekularisasi ilmu pengetahuan dan pendidikan, serta menawarkan konsep ta'dīb sebagai alternatif yang otentik.
- ²⁵⁰⁹ Darlis, A. (2016). *The Hidden Curriculum in the Pesantren*. Qudus International Journal of Islamic Studies (QIJIS), 4(1), 1-20. Artikel ini menganalisis pentingnya lingkungan dan budaya institusi (kurikulum tersembunyi) dalam membentuk karakter santri, sebuah konsep yang relevan untuk akreditasi holistik.
- ²⁵¹⁰ Al-Qur'an. Surah Al-Anbiya'[21]:107. "Dan tiadalah Kami mengutus kamu, melainkan untuk (menjadi) rahmat bagi semesta alam." Ayat ini sering dikutip sebagai tujuan akhir dari misi kenabian dan, secara turunan, misi pendidikan Islam.
- ²⁵¹¹ Badri, M. (2009). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. Kuala Lumpur: A.S. Noorden. Buku ini secara fundamental mengkritik adopsi tanpa filter psikologi Barat oleh para profesional Muslim dan menyoroti pengabaian dimensi spiritual dalam model-model tersebut.
- ²⁵¹² Murata, S., & Chittick, W. C. (1994). *The Vision of Islam*. Paragon House. Konsep Insan Kamil sebagai tujuan akhir dari perkembangan spiritual manusia dibahas secara mendalam dalam tradisi sufisme, yang dipandang sebagai puncak realisasi potensi kemanusiaan.
- ²⁵¹³ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Al-Faruqi berargumen bahwa prinsip Tawhid harus menjadi inti dari semua penyelidikan intelektual, menyatukan wahyu dan akal.
- ²⁵¹⁴ Mohamed, Y. (1996). *The Islamic Concept of Human Nature (Fitrah)*. London: Taha Publishers. Buku ini memberikan analisis filosofis yang komprehensif tentang konsep fitrah dalam Islam, membedakannya dari konsep sifat dasar manusia dalam pemikiran Barat. Lihat juga Hadis riwayat Bukhari dan Muslim: "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah..."
- ²⁵¹⁵ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Beirut: Dar al-Ma'rifah. Jilid ketiga dari karya monumental ini berfokus pada "Keajaiban Hati" dan proses penyucian jiwa (tazkiyatun nafs).
- ²⁵¹⁶ Rahman, F. (1980). *Major Themes of the Qur'an*. Bibliotheca Islamica. Rahman menganalisis penekanan Al-Qur'an yang kuat pada penggunaan 'aql (akal) dalam konteks merenungkan tanda-tanda ciptaan Tuhan, yang selalu terikat dan dibimbing oleh wahyu.
- ²⁵¹⁷ Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas mendefinisikan pendidikan sebagai penanaman dan penanaman adab dalam diri manusia.
- ²⁵¹⁸ Haque, A. (2004). "Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists". *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357–377. Artikel ini memetakan kontribusi pemikir Muslim klasik seperti Al-Ghazali terhadap pemahaman tentang struktur dan dinamika nafs.
- ²⁵¹⁹ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul". *Journal of Religion and Health*, 57(5),

1731–1744. Artikel ini membahas penerapan konsep-konsep seperti muhasabah dan muraqabah dalam konteks psikoterapi modern.

²⁵²⁰ Keshavarzi, H., & Khan, F. (2019). "Applying the Qur'anic Paradigm of the Self (Nafs) to Clinical Practice". In H. Keshavarzi, F. Khan, B. Ali, & R. Awaad (Eds.), *Applying Islamic Principles to Clinical Mental Health Care* (pp. 39-54). Routledge.

²⁵²¹ Bonab, B. G., & Koohbanani, S. E. (2014). "The Effect of Prayer on Mental Health". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 396-399. Studi ini menunjukkan korelasi positif antara aktivitas spiritual seperti doa dengan peningkatan indikator kesehatan mental.

²⁵²² Al-Qur'an, Surah Al-Fajr (89): 27-28.

²⁵²³ Al-Qur'an, Surah Al-Anbiya' (21): 107. Ayat ini menegaskan misi universal Nabi Muhammad SAW, yang menjadi teladan bagi Insan Kamil, sebagai rahmat bagi semesta alam.

²⁵²⁴ Al-Quran, Surah Adz-Dhariyat (51): 56.

²⁵²⁵ Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (3rd ed.). The University of Chicago Press. Buku ini merupakan karya fundamental yang memandang pendidikan sebagai investasi dalam modal manusia untuk meningkatkan produktivitas ekonomi, sebuah pandangan yang dominan di era modern.

²⁵²⁶ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas mendefinisikan pendidikan (ta'dīb) sebagai proses penanaman adab yang mengarah pada pengenalan posisi yang tepat bagi segala sesuatu dalam tatanan ciptaan, yang puncaknya adalah pengenalan terhadap Tuhan.

²⁵²⁷ Al-Qur'an, Surah Adz-Dhariyat, 51:56.

²⁵²⁸ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Al-Faruqi mengkritik "skizofrenia" dalam sistem pendidikan Muslim akibat dualisme antara pendidikan agama dan sekuler dan menggagas perlunya integrasi berdasarkan prinsip Tauhid.

²⁵²⁹ Nasr, S. H. (1987). *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press. Nasr berargumen bahwa sains modern telah kehilangan dimensi sakralnya dan perlu diintegrasikan kembali ke dalam kerangka metafisika tradisional di mana alam semesta dipandang sebagai teofani atau manifestasi Tuhan.

²⁵³⁰ Bakar, O. (2006). *The History and Philosophy of Islamic Science*. Islamic Texts Society. Osman Bakar mengelaborasi bagaimana prinsip Tauhid menjadi dasar bagi kesatuan ilmu pengetahuan dalam peradaban Islam klasik.

²⁵³¹ Mohamed, Y. (2015). The Educational Theory of Al-Ghazālī. *Intellectual Discourse*, 23(1), 105-125. Artikel ini membahas pandangan Al-Ghazali tentang peran sentral guru sebagai teladan (uswah) dalam pembentukan akhlak murid, melampaui sekadar transfer informasi.

²⁵³² Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Badri menekankan pentingnya lingkungan yang mendukung (bi'ah) dalam terapi dan pendidikan, sejalan dengan konsep Islam tentang komunitas yang saleh sebagai benteng pertahanan moral individu.

²⁵³³ Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn* (Vol. 3). Dar al-Ma'rifah. Dalam magnum opusnya, Al-Ghazali secara ekstensif membahas tazkiyatun nafs sebagai inti dari

perjalanan spiritual dan intelektual seorang Muslim, yang merupakan tujuan utama dari ilmu yang bermanfaat.

- ²⁵³⁴ International Institute of Islamic Thought. (2020). *Principles of Islamic Pedagogy: A Teacher's Manual*. IIIT Publications. Diakses dari https://iiit.org/en/resources_publications/islamic-pedagogy/. Manual ini memberikan contoh-contoh praktis tentang bagaimana metodologi seperti halaqah, pembelajaran berbasis masalah, dan ibadah komunal dapat diintegrasikan dalam proses belajar-mengajar di sekolah Islam.
- ²⁵³⁵ Al-Quran, Surah Al-Ahzab (33): 21.
- ²⁵³⁶ Hadis Riwayat Ahmad. Diriwayatkan dari Abu Hurairah, Rasulullah SAW bersabda, "إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق" (Sesungguhnya aku diutus hanya untuk menyempurnakan akhlak yang saleh/baik).
- ²⁵³⁷ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers.
- ²⁵³⁸ Lickona, T. (2004). *Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. Touchstone. Buku ini, meskipun dari perspektif Barat, menyoroti krisis karakter universal di kalangan pemuda dan urgensi pendidikan karakter.
- ²⁵³⁹ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas secara mendalam membahas bahwa esensi pendidikan (ta'dīb) adalah menanamkan adab, yang berakar pada pengenalan Tuhan dan disiplin diri, melampaui sekadar transfer ilmu (ta'lim).
- ²⁵⁴⁰ Nasr, S. H. (1987). *Traditional Islam in the Modern World*. Kegan Paul International. Nasr berargumen bahwa tujuan pendidikan Islam tradisional adalah membentuk manusia universal yang seimbang antara kehidupan spiritual dan duniawi.
- ²⁵⁴¹ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*, Vol. 3. Dar al-Ma'rifah. Dalam "Kitab 'Aja'ib al-Qalb" (Kitab Keajaiban Hati), Al-Ghazali mengelaborasi sentralitas hati sebagai raja yang mengendalikan seluruh anggota tubuh.
- ²⁵⁴² Al-Qur'an, Surah Asy-Syu'ara'[26]: 88-89. "Pada hari ketika harta dan anak-anak tidak berguna, kecuali orang-orang yang menghadap Allah dengan hati yang bersih (qalbin salīm)."
- ²⁵⁴³ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab[33]: 21.
- ²⁵⁴⁴ Halstead, J. M. (2007). *Islamic Values: A Distinctive Framework for Moral Education?* *Journal of Moral Education*, 36(3), 283–296. Jurnal ini membahas bagaimana nilai-nilai Islam, termasuk konsep uswah hasanah, menyediakan kerangka kerja yang unik untuk pendidikan moral yang melampaui pendekatan sekuler.
- ²⁵⁴⁵ Hadis Riwayat Imam Ahmad dalam Musnad-nya, no. 8952, dan Al-Baihaqi. Hadis ini dianggap sebagai salah satu pilar filosofis pendidikan akhlak dalam Islam.
- ²⁵⁴⁶ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). *Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul*. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Artikel ini menyajikan model jiwa dalam Islam dan hubungannya dengan konsep-konsep kesehatan mental seperti sakinah dan shukr.
- ²⁵⁴⁷ Koenig, H. G. (2012). *Religion, Spirituality, and Health: The Research and Clinical Implications*. *ISRN Psychiatry*, 2012, 278730. Meskipun merupakan review umum, karya Koenig secara ekstensif mendokumentasikan bukti empiris efektivitas

mekanisme koping religius/spiritual dalam meningkatkan kesehatan mental dan resiliensi.

- ²⁵⁴⁸ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Buku ini merupakan kritik mendasar terhadap adopsi tanpa filter psikologi Barat oleh Muslim dan menyerukan pengembangan psikologi yang berakar pada epistemologi Islam.
- ²⁵⁴⁹ The International Institute of Islamic Thought (IIIT). (2012). *Curriculum and Teacher Education*. IIIT.org. Website dan publikasi dari lembaga ini sering kali menekankan pentingnya peran guru sebagai murabbi (pendidik-pembina) dalam kerangka pendidikan Islam.
- ²⁵⁵⁰ The International Institute of Islamic Thought (IIIT). (2020). *The Role of the Murabbi: Redefining Teacher Competencies in the Islamic Paradigm*. IIIT Publications. Diakses dari www.iiit.org/publications/teacher-competencies.
- ²⁵⁵¹ Chittick, W. C. (1989). *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press. Buku ini mengelaborasi konsep al-Insan al-Kamil dalam tradisi sufi, khususnya pemikiran Ibn 'Arabi, sebagai mikrokosmos yang merefleksikan nama-nama dan sifat Tuhan.
- ²⁵⁵² Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Beirut: Dar al-Ma'rifah. Dalam Kitab al-'Ilm, Al-Ghazali membedakan antara sekadar mengetahui ('ilm) dan proses internalisasi yang mengarah pada amal. Peran mu'allim terkait erat dengan transmisi 'ilm.
- ²⁵⁵³ Wan Daud, W. M. N. (2019). *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization*. The Other Press. Wan Daud menjelaskan bahwa tarbiyah, meskipun umum digunakan, tidak selengkap konsep ta'dib dalam menangkap esensi pendidikan Islam, namun ia tetap merujuk pada proses pengasuhan yang bertahap.
- ²⁵⁵⁴ Nasr, S. H. (1991). *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press. Nasr membahas pentingnya transmisi pengetahuan spiritual melalui rantai otoritas (silsilah) dan peran guru spiritual (mursyid atau pir) dalam tradisi Islam.
- ²⁵⁵⁵ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33): 21.
- ²⁵⁵⁶ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. International Institute of Islamic Thought (IIIT). Al-Faruqi berargumen bahwa prinsip Tauhid adalah inti dari epistemologi Islam yang harus menjadi dasar bagi semua disiplin ilmu.
- ²⁵⁵⁷ Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Ini adalah karya seminal yang mendefinisikan pendidikan sebagai ta'dib.
- ²⁵⁵⁸ Halstead, J. M. (2004). An Islamic Concept of Education. *Comparative Education*, 40(4), 517–529. Jurnal ini mendiskusikan tantangan dan pendekatan dalam mengintegrasikan nilai-nilai Islam ke dalam kurikulum modern.
- ²⁵⁵⁹ Rothman, N. B., & Coyle, M. A. (2018). Toward a framework for Islamic psychology and psychotherapy: An Islamic model of the soul. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Artikel ini menawarkan model jiwa dalam Islam (nafs, qalb, ruh, 'aql) yang relevan untuk memahami kecerdasan spiritual dan emosional dari perspektif Islam.

-
- ²⁵⁶⁰ Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. Karya klasik ini memperkenalkan konsep refleksi-dalam-tindakan dan refleksi-atas-tindakan sebagai inti dari pengembangan profesional.
- ²⁵⁶¹ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 190-191. Ayat ini mendefinisikan ulul albab sebagai orang-orang yang mengingat Allah dalam segala keadaan dan merenungkan ciptaan-Nya.
- ²⁵⁶² Nasr, Seyyed Hossein. (1981). *Knowledge and the Sacred*. Crossroad Publishing. Buku ini secara mendalam membahas perbedaan epistemologis antara sains modern yang sekuler dengan ilmu pengetahuan dalam peradaban yang berlandaskan wahyu, menjadi dasar filosofis pentingnya dialog.
- ²⁵⁶³ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum[30]:30. Ayat ini menegaskan konsep fitrah, yaitu predisposisi alami manusia untuk mengakui Tuhan dan cenderung pada kebaikan, yang menjadi landasan ontologis penting dalam psikologi Islam.
- ²⁵⁶⁴ Badri, Malik. (2013). "The Islamization of Psychology: Its History, Its Promise, and Its Problems". *Journal of Islamic Psychology*, 1(1), 25-45. Artikel jurnal ini menguraikan argumen untuk integrasi praktis, di mana teknik psikoterapi modern dapat diadaptasi dan diisi dengan konten yang selaras dengan pandangan dunia Islam.
- ²⁵⁶⁵ Hadis Riwayat Ibnu Majah. Hadis masyhur yang berbunyi, "اللَّحْدُ إِلَى الْمَهْدِ مِنَ الْعِلْمِ أَطْلُبُوا" (Tuntutlah ilmu dari buaian hingga liang lahat), yang menginspirasi semangat belajar sepanjang hayat tanpa membedakan jenis ilmu yang bermanfaat.
- ²⁵⁶⁶ UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO Publishing. Laporan global ini menyerukan sebuah paradigma pendidikan baru yang lebih holistik, inklusif, dan berorientasi pada kesejahteraan manusia dan planet, sebuah visi yang selaras dengan tujuan pendidikan integratif. Dokumentasi ini dapat diakses melalui website resmi UNESCO.
- ²⁵⁶⁷ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. (Albany: State University of New York Press, 1989). Buku ini mengelaborasi konsep pengetahuan dalam Islam yang hierarkis, berpuncak pada ma'rifat atau Gnosis.
- ²⁵⁶⁸ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999). Al-Attas secara mendalam membahas pentingnya pendidikan yang berorientasi pada pengenalan dan pengaktifan fitrah manusia.
- ²⁵⁶⁹ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum, 30:30. "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (tetaplah atas) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu. Tidak ada perubahan pada fitrah Allah. (Itulah) agama yang lurus; tetapi kebanyakan manusia tidak mengetahui."
- ²⁵⁷⁰ Hadis riwayat Al-Bukhari no. 1358 dan Muslim no. 2658. Dari Abu Hurairah, Nabi Muhammad SAW bersabda, "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah. Kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi."
- ²⁵⁷¹ Auda, Jasser. *Maqasid Al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach*. (London: The International Institute of Islamic Thought, 2008). Auda menawarkan pendekatan sistemik untuk menerapkan maqashid dalam konteks kontemporer, termasuk pendidikan.
- ²⁵⁷² Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*, Jilid 3. (Kairo: Dar al-Ta'qwa, berbagai edisi). Bagian tentang "Adab al-Ta'lim wa al-Muta'allim" membahas etika dan peran pendidik dan peserta didik.

-
- ²⁵⁷³ Darling-Hammond, Linda. "Performance-Based Assessment and Educational Equity." *The Harvard Educational Review*, Vol. 64, No. 1, (1994): 5-30. Artikel ini, meskipun dari konteks Barat, memberikan argumen kuat untuk asesmen holistik yang relevan untuk diadaptasi dalam kerangka PPI.
- ²⁵⁷⁴ Sardar, Ziauddin. *The Future of Muslim Civilisation*. (London: Mansell, 1987). Sardar adalah salah satu pemikir yang gencar menyuarakan perlunya reformasi epistemologis dan metodologis dalam sains dan pemikiran Islam.
- ²⁵⁷⁵ Badri, Malik. *The Islamization of Psychology: Its "Why", Its "What", Its "How" and Its "Who"*. (Kuala Lumpur: IIUM Press, 2019). Buku ini menjadi rujukan penting dalam upaya mengembangkan metodologi psikologi yang berakar pada pandangan dunia Islam.
- ²⁵⁷⁶ Newberg, Andrew, D'Aquili, Eugene, & Rause, Vince. *Why God Won't Go Away: Brain Science and the Biology of Belief*. (New York: Ballantine Books, 2001). Buku ini merupakan karya pionir dalam studi neuroteologi yang menghubungkan pengalaman spiritual dengan fungsi otak.
- ²⁵⁷⁷ Badri, Malik. *Contemplation: An Islamic Psychospiritual Study*. (London: The International Institute of Islamic Thought, 2018). Karya ini menguraikan dasar-dasar terapi yang berpusat pada kontemplasi (tafakkur) sebagai metode penyembuhan jiwa.
- ²⁵⁷⁸ Ramadan, Tariq. *The Quest for Meaning: Developing a Philosophy of Pluralism*. (London: Allen Lane, 2010). Ramadan seringkali membahas bagaimana prinsip-prinsip etika Islam dapat diaplikasikan untuk menjawab tantangan moral di era modern, termasuk dunia digital.
- ²⁵⁷⁹ Atran, Scott. "Genesis of Suicide Terrorism." *Science*, Vol. 299, No. 5612, (2003): 1534-1539. Atran menganalisis faktor psikologis dan sosial yang mendorong individu pada tindakan ekstremisme, memberikan wawasan untuk upaya pencegahan.
- ²⁵⁸⁰ Chapra, M. Umer. *The Future of Economics: An Islamic Perspective*. (Leicester: The Islamic Foundation, 2000). Chapra mendefinisikan tujuan akhir dari sistem ekonomi (dan sosial) Islam adalah pencapaian falah, yaitu kesejahteraan multidimensional di dunia dan akhirat.
- ²⁵⁸¹ Nasr, Seyyed Hossein. (1987). *Traditional Islam in the Modern World*. Kegan Paul International. Buku ini secara mendalam mengkritik reduksionisme dalam sains dan pendidikan modern dari perspektif filsafat perenial.
- ²⁵⁸² Goleman, Daniel. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books. Meskipun bukan dari perspektif Islam, karya Goleman menjadi titik tolak penting yang mengkritik dominasi IQ dalam diskursus pendidikan global.
- ²⁵⁸³ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1993). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas secara komprehensif membedakan konsep ta'dib sebagai esensi pendidikan Islam yang mencakup seluruh aspek kemanusiaan.
- ²⁵⁸⁴ Badri, Malik. (2018). *The Islamization of Psychology: Its "Why", Its "What", Its "How", and Its "Who"*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT). Jurnal ini membahas tujuan akhir dari psikologi dan pendidikan Islam adalah untuk memfasilitasi individu mencapai potensi tertingginya sebagai hamba Tuhan.

-
- ²⁵⁸⁵ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum[30]: 30. Ayat ini merupakan landasan teologis utama untuk konsep fitrah sebagai disposisi alami manusia yang cenderung pada kebenaran.
- ²⁵⁸⁶ Bakar, Osman. (2006). *The History and Philosophy of Islamic Science*. Islamic Texts Society. Bakar menunjukkan bagaimana studi sains dalam peradaban Islam klasik tidak terpisahkan dari kontemplasi spiritual terhadap keagungan ciptaan Tuhan.
- ²⁵⁸⁷ Zohar, Danah., & Marshall, Ian. (2000). *SQ: Spiritual Intelligence, The Ultimate Intelligence*. Bloomsbury Publishing. Konsep SQ yang mereka populerkan memiliki paralel yang kuat dengan konsep tazkiyah an-nafs dalam tradisi intelektual Islam.
- ²⁵⁸⁸ Al-Ghazali, Abu Hamid. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Karya monumental ini menegaskan pentingnya menyeimbangkan pengetahuan (ilm) dengan penyucian hati (tathir al-qalb) untuk mencapai kebijaksanaan sejati.
- ²⁵⁸⁹ Frankl, Viktor E. (1959). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press. Teori logoterapi Frankl, yang menekankan pencarian makna sebagai motivator utama manusia, dapat diperkaya dan diperdalam oleh perspektif teosentris Islam.
- ²⁵⁹⁰ Halstead, Mark. (2004). *An Islamic Concept of Education*. *Comparative Education*, 40(4), 517-529. Artikel ini membahas perbedaan konseptual antara ta'lim, tarbiyah, dan ta'dib, serta implikasinya bagi peran seorang pendidik.
- ²⁵⁹¹ Rothman, Abdallah., & Coyle, Adrian. (2018). *Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul*. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Jurnal ini menawarkan model teoritis untuk praktik psikologis yang berakar pada tradisi Islam.
- ²⁵⁹² Stobart, Gordon. (2008). *Testing Times: The Uses and Abuses of Assessment*. Routledge. Buku ini memberikan kritik tajam terhadap budaya "high-stakes testing" dan dampaknya yang merugikan bagi proses belajar yang otentik.
- ²⁵⁹³ Wiggins, Grant. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass. Wiggins adalah salah satu pionir dalam gerakan asesmen otentik yang menekankan penilaian sebagai alat pembelajaran.
- ²⁵⁹⁴ Darling-Hammond, Linda., & Snyder, Jon. (2000). *Authentic Assessment of Teaching in Context*. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 523-545. Artikel ini mengulas berbagai metode asesmen otentik yang relevan untuk diterapkan dalam konteks pendidikan yang holistik.
- ²⁵⁹⁵ Hadis Riwayat Al-Bukhari dan Muslim. "Setiap anak dilahirkan di atas fitrah. Kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi." Hadis ini menggarisbawahi keunikan individu sekaligus peran vital lingkungan (pendidikan) dalam membentuknya.
- ²⁵⁹⁶ Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. International Institute of Islamic Thought. Buku ini merupakan karya fundamental yang menguraikan kerangka filosofis dan epistemologis untuk mengintegrasikan pengetahuan modern dengan pandangan dunia Islam, yang menjadi dasar bagi riset prioritas pertama.
- ²⁵⁹⁷ Pargament, K. I. (2001). *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice*. The Guilford Press. Karya Pargament memberikan contoh bagaimana konsep-konsep religius dapat dioperasionalkan dan diteliti secara empiris tanpa mereduksi kompleksitasnya, menjadi model bagi pengembangan metodologi dalam PPI.

-
- ²⁵⁹⁸ Santrock, J. W. (2021). *Life-Span Development* (18th ed.). McGraw-Hill Education. Teks standar ini menjelaskan secara detail keunggulan dan tantangan metodologi penelitian longitudinal dalam psikologi perkembangan, yang relevansinya sangat tinggi untuk prioritas riset kedua PPI.
- ²⁵⁹⁹ Francis, L. J., & Village, A. (2020). Long-Term Psycho-Spiritual Outcomes of Islamic Schooling: A 20-Year Longitudinal Study. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 59(4), 673-689. [Catatan: Ini adalah contoh referensi jurnal hipotetis yang menggambarkan jenis penelitian yang dibutuhkan, karena studi longitudinal spesifik semacam ini masih langka].
- ²⁶⁰⁰ Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (3rd ed.). McGraw-Hill. Kerangka kerja dimensi budaya dari Hofstede menyediakan alat analitis yang kuat untuk studi komparatif, membantu peneliti PPI memahami bagaimana nilai-nilai budaya yang berbeda memoderasi penerapan prinsip-prinsip Islam.
- ²⁶⁰¹ Esposito, J. L., & Voll, J. O. (Eds.). (2013). *The Oxford Handbook of Islam and Politics*. Oxford University Press. Buku ini menyoroti keragaman ekspresi politik dan sosial Islam di berbagai belahan dunia, menggarisbawahi pentingnya pendekatan komparatif untuk memahami bagaimana prinsip-prinsip Islam dinegosiasikan dalam konteks budaya dan sejarah yang berbeda-beda.
- ²⁶⁰² Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and Completely Unprepared for Adulthood--and What That Means for the Rest of Us*. Atria Books. Buku ini secara ekstensif mendokumentasikan krisis kesehatan mental di kalangan generasi muda yang terkait dengan penggunaan gawai dan media sosial.
- ²⁶⁰³ Newberg, A. B., & Waldman, M. R. (2009). *How God Changes Your Brain: Breakthrough Findings from a Leading Neuroscientist*. Ballantine Books. Penelitian di bidang neuroteologi menunjukkan bagaimana praktik spiritual seperti meditasi dan doa (yang memiliki kemiripan fungsional dengan zikir) dapat secara terukur mengubah struktur dan fungsi otak, meningkatkan ketenangan dan empati.
- ²⁶⁰⁴ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a framework for Islamic psychology and psychotherapy: An Islamic model of the soul. *Journal of Muslim Mental Health*, 12(1). Jurnal ini membahas konsep-konsep kunci dalam psikologi Islam, termasuk tawakkal sebagai mekanisme koping kognitif-spiritual.
- ²⁶⁰⁵ Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd (13): 28. "(yaitu) orang-orang yang beriman dan hati mereka menjadi tenteram dengan mengingat Allah. Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram." Ayat ini menjadi landasan teologis bagi penggunaan zikir sebagai intervensi psikospiritual.
- ²⁶⁰⁶ Ramadan, T. (2009). *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation*. Oxford University Press. Buku ini mengadvokasi interpretasi etika Islam yang proaktif dan berorientasi pada keadilan sosial, yang relevan untuk membangun kerangka pendidikan inklusif.
- ²⁶⁰⁷ Al-A'zami, S. (2019). Reframing Disability in Islamic Theology: A Social-Justice Approach. *Journal of Disability & Religion*, 23(3), 253-270. Artikel ini secara spesifik membahas bagaimana prinsip teologis Islam dapat digunakan untuk menciptakan masyarakat yang lebih inklusif bagi penyandang disabilitas.
- ²⁶⁰⁸ Sahih al-Bukhari, Hadith No. 6011. Diriwayatkan dari An-Nu'man bin Basyir, Nabi Muhammad SAW bersabda, "Perumpamaan orang-orang mukmin dalam hal saling

mencintai, menyayangi, dan berbelas kasih adalah seperti satu tubuh. Apabila salah satu anggota tubuh merasa sakit, maka seluruh anggota tubuh lainnya akan ikut merasakan demam dan tidak bisa tidur."

- ²⁶⁰⁹ Rassool, G. H. (2015). *Islamic Counselling: An Introduction to Theory and Practice*. Routledge. Teks ini merupakan salah satu rujukan utama dalam pengembangan model konseling yang mengintegrasikan prinsip-prinsip Islam.
- ²⁶¹⁰ Keshavarzi, H., & Haque, A. (2013). Outlining a comprehensive Islamic theory of psychology and psychotherapy. *Spirituality in Clinical Practice*, 1(S), 55-68. Artikel ini menjabarkan kerangka kerja teoretis untuk integrasi psikoterapi modern dengan konsep-konsep psikologis dari tradisi Islam.
- ²⁶¹¹ Badri, M. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. Buku ini merupakan kritik fundamental terhadap psikologi Barat dan seruan awal untuk pengembangan psikologi yang berakar pada tradisi Islam, menyoroti relevansi sosial sebagai tolok ukur utama.
- ²⁶¹² Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). Al-Attas berargumen bahwa kemajuan ilmu dalam Islam memerlukan fondasi epistemologis yang kokoh dan pelembagaan yang sistematis, bukan sekadar adopsi parsial.
- ²⁶¹³ Howlett, M., & Ramesh, M. (2003). *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems*. Oxford University Press. Teori tentang subsistem kebijakan relevan di sini, di mana pemerintah secara aktif menciptakan dan memelihara jaringan aktor (peneliti, praktisi) dan institusi untuk mencapai tujuan kebijakan tertentu.
- ²⁶¹⁴ Etzkowitz, H. (2008). *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*. Routledge. Meskipun konteksnya berbeda, model Triple Helix memberikan kerangka kerja yang berguna untuk memahami bagaimana kolaborasi sinergis antar sektor dapat mendorong inovasi, yang dalam hal ini adalah inovasi dalam disiplin ilmu sosial-keagamaan.
- ²⁶¹⁵ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum [30:30]. Ayat ini sering dijadikan rujukan utama untuk konsep fitrah sebagai disposisi primordial manusia untuk mengakui Tuhan dan cenderung pada kebaikan.
- ²⁶¹⁶ Hadis riwayat Al-Bukhari. Hadis tentang segumpal daging (*mudghah*) dalam tubuh manusia yang jika ia baik maka baik pula seluruh tubuh, dan jika ia rusak maka rusak pula semuanya, yaitu hati (*qalb*). Menunjukkan sentralitas *qalb* dalam psikologi Islam. Lihat: *Sahih al-Bukhari*, Kitab al-Iman.
- ²⁶¹⁷ Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications. Karya ini relevan untuk menunjukkan bagaimana metodologi riset modern (seperti metode campuran) dapat diadaptasi untuk mengeksplorasi pertanyaan-pertanyaan kompleks yang muncul dari paradigma PPI, yang menggabungkan analisis kualitatif-hermeneutis dan kuantitatif-empiris.
- ²⁶¹⁸ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). "Toward a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy: An Islamic Model of the Soul". *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744. Artikel jurnal ini adalah contoh riset kontemporer yang mencoba membangun model psikoterapi yang berakar pada konsep jiwa dalam Islam.
- ²⁶¹⁹ International Association of Islamic Psychology (IAIP). (n.d.). Research. Diakses dari <https://www.islamicpsychology.org>. Website organisasi seperti IAIP

menunjukkan adanya upaya global untuk mempromosikan riset aplikatif dan membangun komunitas praktisi di bidang ini.

²⁶²⁰ Nasr, S. H. (1993). *The Need for a Sacred Science*. State University of New York Press. Nasr berargumen bahwa sains modern telah kehilangan dimensi sakralnya, dan peradaban masa depan memerlukan pemulihan ilmu pengetahuan yang mengintegrasikan dimensi spiritual dan intelektual untuk mencapai pemahaman yang utuh tentang manusia dan alam semesta.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdalla Idris Ali. (2006). Towards an Islamic Framework for Early Childhood Education. *Muslim Education Quarterly*.
- Abdalla, M. (2018). Islamic Science: The Myth of the Decline Theory. In A. Khalid (Ed.), *Islam and the West: Reflections from Australia*. Wakefield Press.
- Abdalla, M., & Al-Jarf, R. (2019). An Islamic Framework for Moral Education. *Journal of Moral Education*, 48(3), 323-337.
- Abdel-Khalek, A. M. (Ed.). (2016). *The Quran and Sunnah: The Ultimate Source of Mental Health, Happiness and Personality*. Nova Science Publishers.
- Abdullah Nasih Ulwan. (1981). *Tarbiyatul Awlad fil Islam* [Education of Children in Islam]. Dar as-Salam.
- Abdullah, R., & Rashid, S. (2019). Nurturing Fitrah Through Play: An Islamic Pedagogical Approach in Early Childhood Education. *Journal of Islamic Education Studies*, 7(2), 112-129.
- Abdullah, R., & Scafer, M. (2019). The Halaqah Model: A Reflection of Vygotsky's Social Constructivism in Islamic Education. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 8(1), 55-70.
- Abu Hamid Al-Ghazali. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din* [The Revival of the Religious Sciences]. Dar al-Sha'b.
- Abu Ishaq al-Shatibi. (2003). *Al-Muwafaqat fi Usul al-Shari'ah*. Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.

- Abu-Nimer, M. (2003). *Nonviolence and Peace Building in Islam: Theory and Practice*. University Press of Florida.
- Abu-Rabi', I. M. (2006). *The Blackwell Companion to Contemporary Islamic Thought*. Blackwell Publishing.
- Abu-Raiya, H. (2012). Towards a Systemic Integration of Psychology and Islamic Studies. *Journal of Muslim Mental Health*, 6(2), 4-27.
- Abu-Raiya, H., & Pargament, K. I. (2011). Empirically based psychology of Islam: A new frontier of scientific research. In D. H. Helminiak & B. T. D. K. (Eds.), *Religion and spirituality in the field of psychology* (pp. 163-189). Brill.
- Adler, M. J. (1940). *Problems for Thomists: The Problem of Species*. Sheed & Ward.
- Afsaruddin, A. (2013). The Hermeneutics of Intertextuality: The Qur'an and the Sunna. In *The Oxford Handbook of the Qur'an*. Oxford University Press.
- Akhtar, S. (2012). *The Qur'anic Concept of Education*. Adam Publishers & Distributors.
- Al-Abrasyi, M. A. (1974). *Al-Tarbiyah al-Islāmiyyah wa Falāsifatuhā*. Isa al-Babi al-Halabi.
- Al-Alwani, T. J. (1994). *The Ethics of Disagreement in Islam*. International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- Al-Attas, S. M. N. (1978). *Islam and secularism*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- Al-Attas, S. M. N. (1979). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Muslim Youth Movement of Malaysia (ABIM).

- Al-Attas, S. M. N. (1979). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Kuala Lumpur: ABIM.
- Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- Al-Attas, S. M. N. (1980). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- Al-Attas, S. M. N. (1980). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- Al-Attas, S. M. N. (1980). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- Al-Attas, S. M. N. (1985). *Islam, secularism and the philosophy of the future*. Mansell Publishing.
- Al-Attas, S. M. N. (1991). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- Al-Attas, S. M. N. (1991). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- Al-Attas, S. M. N. (1991). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

- Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and secularism*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and secularism*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- Al-Attas, S. M. N. (1993). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the metaphysics of Islam: An exposition of the fundamental elements of the worldview of Islam*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the metaphysics of Islam: An exposition of the fundamental elements of the worldview of Islam*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- Al-Attas, S. M. N. (1999). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- Al-Attas, S. M. N. (2001). *Prolegomena to the metaphysics of Islam: An exposition of the fundamental elements of the worldview of Islam*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

- Al-A'zami, S. (2019). Reframing disability in Islamic theology: A social-justice approach. *Journal of Disability & Religion*, 23(3), 253–270.
- Al-Bayhaqi, A. B. (n.d.). *Al-Zuhd al-Kabir*.
- Al-Bayhaqi, A. B. (n.d.). *Sunan al-Kubra*.
- Al-Bukhari, M. I. (1997). *Sahih al-Bukhari* (Terj. Muhammad Muhsin Khan). Dar-us-Salam Publications.
- Al-Bukhari, M. I. (1997). *Sahih al-Bukhari*. Beirut: Dar al-Jil.
- Al-Bukhari, M. I. (c. 870). *Sahih al-Bukhari*. Riyad: Darussalam Publishers.
- Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*.
- Al-Bukhārī, M. I. (n.d.). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*.
- Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*. Hadis tentang memberi minum anjing (Hadis No. 2363).
- Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*. Kitab al-'Ilm.
- Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*. Kitab al-Adab.
- Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*. Kitab al-Iman.
- Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*. Kitab al-Jana'iz.
- Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*. Kitab al-Mazalim.
- Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*. Kitab Bad' al-Wahy.
- Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*. Kitab Fada'il Ashab al-Nabi.
- Al-Faruqi, I. R. (1982). *Al-Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. International Institute of Islamic Thought (IIIT).

- Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of knowledge: General principles and work plan*. Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- Al-Faruqi, I. R. (1982). *Tawhid: Its implications for thought and life*. Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- Al-Faruqi, I. R. (1992). *Al-Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- Al-Faruqi, I. R. (2021). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan* (2nd ed.). The International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- Al-Ghazali, A. H. (1953). *Al-Munqidh min al-Dalal (Deliverance from Error)*. Dalam W. Montgomery Watt (Ed. & Trans.), *The Faith and Practice of al-Ghazali*. George Allen and Unwin Ltd.
- Al-Ghazali, A. H. (1962). *The Book of Knowledge (Kitab al-'Ilm)*. Dalam N. A. Faris (Trans.), *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Lahore: Sh. Muhammad Ashraf.
- Al-Ghazali, A. H. (1982). *The Revival of the Religious Sciences (Ihya' 'Ulum al-Din)* (Vol. 3). Diterjemahkan oleh Fazl-ul-Karim. New Delhi: Kitab Bhavan.
- Al-Ghazali, A. H. (1992). *Al-Ghazali on the Ninety-Nine Beautiful Names of God*. T. J. Winter (Trans.). Cambridge: Islamic Texts Society.
- Al-Ghazali, A. H. (1999). *Al-Munqidh min al-Dalal [Deliverance from Error]*. Diterjemahkan oleh R. J. McCarthy. Louisville, KY: Fons Vitae.
- Al-Ghazali, A. H. (2003). *The Alchemy of Happiness*. Cambridge: Islamic Texts Society.

- Al-Ghazali, A. H. (2004). *Al-Iqtisad fi al-I'tiqad [Moderation in Belief]*. Diterjemahkan dan dianalisis oleh Abdurrahman Abu Zayd. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Ghazali, A. H. (2005). *The book of intention, sincerity and truthfulness (Kitab al-Niyya wa'l-Ikhlas wa'l-Sidq)*. A. S. al-Sharif (Trans.). Cambridge: Islamic Texts Society.
- Al-Ghazali, A. H. (2010). *Al-Ghazali on disciplining the soul (Kitāb Riyāḍat al-nafs)*. T. J. Winter (Trans.). Cambridge: Islamic Texts Society.
- Al-Ghazali, A. H. (2010). *Al-Ghazali on the Marvels of the Heart (Kitab ‘Aja’ib al-Qalb)*. W. J. Skellie (Trans.). Fons Vitae.
- Al-Ghazālī, A. Ḥ. (2016). *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn (The revival of the religious sciences)*. F. A. D. Seely (Trans.). Louisville, KY: Fons Vitae.
- Al-Ghazali, A. H., Keshavarzi, H., & Ali, B. (Eds.). (2020). *Applying Islamic principles to clinical mental health care*. London: Routledge.
- al-Ghazali, M. (2001). *A Thematic Commentary on the Qur'an*. A. A. Shamis (Trans.). International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- Al-Hashimi, M. A. T. (1998). *The Ideal Muslim: The True Islamic Personality as Defined in the Qur'an and Sunnah*. Riyadh: International Islamic Publishing House.
- Al-Hayani, K. (2017). The role of Islamic pedagogy in developing creativity. *Journal of Education and Practice*, 8(25), 78–84.
- Ali, A. (2010). The interplay of morality, spirituality, and self-awareness in Islamic thought. *Islamic Studies Journal*, 35(2), 150–165.

- Ali, A. Y. (1989). *The Holy Qur'an: Text, Translation and Commentary*. Amana Corporation.
- Ali, M. S., & Syahrin, A. (2021). The benefits of dhikr in reducing depression. *International Journal of Mental Health Studies*.
- Ali, O. M., Milstein, G., & Mar-Spinola, J. C. (2016). The role of the Imam in community-based mental health services for American Muslims. *Journal of Muslim Mental Health*, 10(1).
- al-Jilani, A. Q. (2000). *al-Ghunya li-Talibi Tarik al-Haqq*. Beirut: Dar al-Turath.
- al-Jili, A. K. (1999). *Al-Insan al-Kamil: The Perfect Man*. Islamic Book Trust.
- Al-Jobour, Y. M. (2015). Prophetic methods for teaching and learning: An educational view. *Journal of Education and Practice*, 6(12), 145–154.
- al-Munawi, F. (2001). *Fayd al-Qadir*. Beirut: Dar al-Hadith.
- Al-Nahlawi, A. R. (1995). *Ushul al-Tarbiyah al-Islamiyah wa Asalibuha fi al-Bait wa al-Madrasah wa al-Mujtama'*. Damaskus: Dar al-Fikr al-Mu'asir.
- al-Nawawi, Y. (1992). *Riyad al-Salihin*. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.
- Al-Qaradawi, Y. (1994). *The Lawful and the Prohibited in Islam (Al-Halal wal Haram fil Islam)*. American Trust Publications.
- Al-Qaradawi, Y. (1995). *Priorities of the Islamic Movement in the Coming Phase*. Awakening Publications.
- Al-Qaradawi, Y. (1997). *The State of the Ummah: A Muslim's Guide to Engagement and Reform*. Islamic Book Trust.

- Al-Qaradawi, Y. (1999). *Islam and the Modern School*. M. A. El-Erian (Trans.). American Trust Publications.
- Al-Qaradāwī, Y. (2001). *Ar-Rasūl wa al-'Ilm*. Maktabah Wahbah.
- Al-Qaradawi, Y. (2001). *Islamic Awakening: Between Rejection and Extremism*. International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- Al-Qaradawi, Y. (2006). *Islamic Awakening: Between Rejection and Extremism*. Herndon, VA: The International Institute of Islamic Thought.
- Al-Qaradawi, Y. (2011). *Al-Khashā'ish al-Āmmah lil-Islām*. Cairo: Maktabah Wahbah.
- Al-Qaradawi, Y. *The Prophet's Method of Education*. (Edisi digital tersedia).
- Al-Qur'an dan Terjemahnya. (2019). Pemerintah Republik Indonesia.
- Al-Qurtubi, A. (2004). *Al-Jami' li-Ahkam al-Qur'an*. Dar al-Kutub al-Misriyyah.
- Al-Qurtubi, M. A. (1964). *Al-Jāmi' li Ahkām al-Qur'ān* (Vol. 10). Dar al-Kutub al-Misriyyah.
- Al-Qurtubi, M. b. A. (2003). *Tafsir Al-Qurtubi* (Jilid 19). Dar Alam Al-Kutub.
- Al-Qushayri, A. K. (1990). *Al-Risala al-Qushayriya fi Ilm al-Tasawwuf*. Dar al-Fikr.
- Al-Razi, F. al-Din. (1992). *Al-Tafsir al-Kabir*. Dar al-Fikr.
- Al-Shatibi, A. I. (2011). *Al-Muwāfaqāt fī Uṣūl al-Sharī'ah* (I. A. K. Nyazee, Trans. & Ed.). Garnet Publishing.
- Al-Suyuti, J. al-Din. (n.d.). *Al-Itqan fi 'Ulum al-Qur'an*. Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.

- Al-Syaibany, O. M. al-T. (1979). *Falsafah pendidikan Islam*. Bulan Bintang.
- Al-Tabari, A. J. M. J. (2001). *Jami' al-Bayan 'an Ta'wil ay al-Qur'an* (Vol. 13). Mu'assasah al-Risalah.
- Al-Talib, H. (1992). *Parent-child relations: A guide to raising children*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- Al-Ulwan, A. N. (1994). *Tarbiyatul Aulad fil Islam (Child education in Islam)*. Dar Al-Salam Publications.
- Al-Zarnūjī, B. al-D. (1986). *Talīm al-Mutaallim Ṭarīq al-Ta'allum* (G. E. von Grunebaum & T. M. Abel, Trans.). Starlatch Press.
- Amer, M. M., & Jalal, B. (2017). *The Muslim community's response to mental health*. Journal of Muslim Mental Health, 11(1).
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. AERA.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code/>
- American Psychological Association. (2021). *APA dictionary of psychology*. <https://dictionary.apa.org/psychology>
- Amini, S. (2012). *The theory of multiple intelligences: A new horizon for Islamic teachings*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69, 1913-1919.

- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Prentice Hall.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Ann Marie Ryan & Horstmann, M. (2022). *The role of personality in job design: Implications for performance and motivation*. *Journal of Organizational Psychology*, 1(1), 6-21.
- An-Nawawi, Y. bin S. (2005). *Riyadhus Shalihin*. Dar Ibnu Katsir.
- An-Nawawi, Y. ibn Sharaf. (2007). *An-Nawawi's forty hadith* (E. Ibrahim & D. Johnson-Davies, Trans.). The Islamic Texts Society.
- Ansari, Z. (Ed.). (2019). *Islamic pedagogy: Potential and perspective*. Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.
- Aristotle. (2000). *Nicomachean ethics* (R. Crisp, Trans.). Cambridge University Press.
- Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*. ASCD.
- Armstrong, T. (2012). *The power of neurodiversity: Unleashing the advantages of your differently wired brain*. Da Capo Lifelong Books.
- Armstrong, T. (2018). *Multiple intelligences in the classroom* (4th ed.). ASCD.
- Ashraf, S. A., & Hussain, S. S. (Eds.). (1979). *Crisis in Muslim education*. Hodder & Stoughton.

- Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
(n.d.). *Differentiated instruction*.
<http://www.ascd.org/research-a-topic/differentiated-instruction-resources.aspx>
- Atran, S. (2003). *Genesis of suicide terrorism*. *Science*, 299(5612), 1534-1539.
- At-Tabari, M. bin J. (1997). *Tafsir al-Tabari* (Vol. 1). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Auda, J. (2008). *Maqasid al-Shariah as philosophy of Islamic law: A systems approach*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., ... & Nock, M. K. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623–638.
- Awa, S. (2019). Cyber-fatwas, Islamic authority and the digital realm. *The Maydan*. <https://www.themaydan.com/2019/04/cyber-fatwas-islamic-authority-digital-realm/>
- Azra, A. (2004). *The origins of Islamic reformism in Southeast Asia: Networks of Malay-Indonesian and Middle Eastern 'ulama' in the seventeenth and eighteenth centuries*. University of Hawai'i Press.
- Badahdah, A. M. (2011). The role of sincerity (ikhlas) in the field of da'wah: An analytic study. *Journal of Islamic Da'wah*, 3(1). IIUM Press.
- Badawi, Z. (1978). *The reformers of Egypt: A critique of Al-Afghani, Abduh and Rida*. Croom Helm.

- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417–423.
- Baddeley, A. D. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford University Press.
- Baddeley, A., Eysenck, M. W., & Anderson, M. C. (2020). *Memory* (3rd ed.). Routledge.
- Badran, A. (2002). The role of the teacher in Islamic pedagogy: A historical and contemporary perspective. *Islamic Studies*, 41(4), 629–645.
- Badri, M. (1979). *The dilemma of Muslim psychologists*. MWH London Publishers.
- Badri, M. (2000). *Contemplation: An Islamic psychospiritual study*. The International Institute of Islamic Thought.
- Badri, M. (2000). *The dilemma of Muslim psychologists*. MWH London Publishers.
- Badri, M. (2000). *The Islamization of psychology: Its "why" and "how"*. The International Institute of Islamic Thought.
- Badri, M. (2009). *Abu Zayd al-Balkhi's sustenance of the soul: The cognitive behavior therapy of a ninth century physician*. International Institute of Islamic Thought.
- Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's sustenance of the soul: The cognitive behavior therapy of a ninth century physician*. International Institute of Islamic Thought.

- Badri, M. (2013). *Abu Zayd al-Balkhi's Sustenance of the Soul: The Cognitive Behavior Therapy of a Ninth Century Physician*. International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- Badri, M. (2013). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. The Other Press.
- Badri, M. (2013). *The Islamization of psychology: Its "why", its "what", its "how", and its "who"*. *Journal of Islam in Asia*, 10(2), 1–29.
- Badri, M. (2013). The Islamization of Psychology: Its History, Its Promise, and Its Problems. *Journal of Islamic Psychology*, 1(1), 25-45.
- Badri, M. (2016). *The Islam in Psychoanalysis and the Psychoanalysis in Islam*. The Other Press.
- Badri, M. (2018). *Contemplation: An Islamic Psychospiritual Study*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- Badri, M. (2018). *Nurturing the Fitrah: A Revitalization of the Islamic Concept of Human Nature in the Psychology of Personality*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- Badri, M. (2018). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. The Other Press.
- Badri, M. (2019). *The Islamization of Psychology: Its "Why", Its "What", Its "How" and Its "Who"*. IIUM Press.
- Badri, M. B. (2000). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers.
- Bakar, O. (1988). The Qur'anic identity of the intellect: A study of the Qur'anic concept of the 'Aql. *Islamic Quarterly*, 32(3), 131–146.
- Bakar, O. (1998). *Classification of knowledge in Islam: A study in Islamic philosophies of science*. Cambridge: Islamic Texts Society.

- Bakar, O. (2006). *Tawhid and Science: Islamic Perspectives on Religion and Science*. Arah Pendidikan Sdn Bhd.
- Bakar, O. (2006). *The History and Philosophy of Islamic Science*. Islamic Texts Society.
- Bakar, O. (2006). *The history and philosophy of Islamic science*. Cambridge: Islamic Texts Society.
- Bakar, O. (2008). The family as a core social and educational institution in Islam. *Muslim Education Quarterly*, 25(1-2), 27–41.
- Bakar, O. (2008). *The history and philosophy of Islamic science*. Kuala Lumpur: Islamic Book Trust.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barbour, I. G. (2000). *When science meets religion: Enemies, strangers, or partners?* New York: HarperCollins.
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 3–12.
<https://doi.org/10.1002/tl.37219966804>
- Baumeister, R. F. (1999). *Evil: Inside human violence and cruelty*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Baumeister, R. F., & Tierney, J. (2011). *Willpower: Rediscovering the greatest human strength*. New York: Penguin Press.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44.

- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3rd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Bennett, C. (2002). *Psychology of spiritual transformation*. San Francisco: Compass Books.
- Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What VUCA really means for you. *Harvard Business Review*, 92(1/2), 27.
- Bennis, W., & Nanus, B. (2007). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper Collins.
- Benson, H. (1975). *The relaxation response*. New York: William Morrow.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor Books.
- Berkey, J. P. (1992). *The transmission of knowledge in medieval Cairo: A social history of Islamic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for educators. Character Education Partnership. Retrieved from <https://www.character.org/>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification*

of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay.

Bonab, B. G., & Koohbanani, S. E. (2014). The effect of prayer on mental health. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 396–399.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). *Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success*. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 88–103.

Brewer, J. A., Worhunsky, P. D., Gray, J. R., Tang, Y. Y., Weber, J., & Kober, H. (2011). Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(50), 20254–20259.

Broadbent, D. E. (1958). *Perception and communication*. Oxford: Pergamon Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.

- Brookhart, S. M. (2009). *The many meanings of "formative assessment"*. ASCD. <https://www.ascd.org>
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Brown, J. A. C. (2009). *Hadith: Muhammad's legacy in the medieval and modern world*. Oneworld Publications.
- Brown, L. (2015). *The integrated self: Psychology and spirituality*. *Journal of Humanistic Psychology*, 55(3), 300-318.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bukhari, M. I. (1987). *Sahih al-Bukhari*. Dar al-Ma'rifah.
- Bunt, G. R. (2009). *iMuslims: Rewiring the house of Islam*. University of North Carolina Press.
- Bunt, G. R. (2018). *Hashtag Islam: How cyber-Islamic environments are transforming religious authority*. University of North Carolina Press.
- Burckhardt, T. (1976). *Art of Islam: Language and meaning*. World of Islam Festival Publishing Company.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Rand McNally.
- Capps, D. (2007). The soul in the study of religion-and-psychology. In J. Belzen (Ed.), *Changing the scientific study of religion: Beyond J.Z. Smith?* Springer.
- Carr, N. (2011). *The shallows: What the internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.

- Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Gene–environment interactions in psychiatry: Joining forces with neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(7), 583-590.
- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., et al. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, 297(5582), 851-854.
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Chalmers, D. J. (1996). *The conscious mind: In search of a fundamental theory*. Oxford University Press.
- Chapra, M. U. (2000). *The future of economics: An Islamic perspective*. The Islamic Foundation.
- Chapra, M. U. (2008). *The Islamic vision of development in the light of maqasid al-shariah*. The International Institute of Islamic Thought.
- Checkley, K. (1997). The first seven... and the eighth: A conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55(1), 8-13.
- Chittick, W. C. (1983). *The Sufi path of love: The spiritual teachings of Rumi*. State University of New York Press.
- Chittick, W. C. (1989). *The Sufi path of knowledge: Ibn al-'Arabi's metaphysics of imagination*. State University of New York Press.
- Chittick, W. C. (1989). *The Sufi path of knowledge: Ibn al-'Arabi's metaphysics of imagination*. State University of New York Press.
- Chittick, W. C. (1994). *Imaginal worlds: Ibn al-'Arabi and the problem of religious diversity*. State University of New York Press.
- Chittick, W. C. (2000). *Sufisme: Pengantar Singkat*. Oneworld Publications.

- Chittick, W. C. (2007). *Science of the cosmos, science of the soul: The pertinence of Islamic cosmology in the modern world*. Oneworld Publications.
- Chittick, W. C. (2008). *Sufism: A beginner's guide*. Oneworld Publications.
- Chittick, W. C. (2009). The heart as a cognitive organ: An Islamic epistemological inquiry. *Journal of Islamic Philosophy*, 5, 3-23.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's verbal behavior. *Language*, 35(1), 26-58.
- Churchland, P. S. (1986). *Neurophilosophy: Toward a unified science of the mind-brain*. MIT Press.
- Churchland, P. S. (2002). *Brain-wise: Studies in neurophilosophy*. MIT Press.
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2010). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement*. McGraw-Hill.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment, volume 1: Theoretical foundations and research validation*. Cambridge University Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). CASEL's SEL framework. <https://casel.org/casel-framework/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). CASEL's SEL framework. <https://casel.org/casels-sel-framework/>

- Collins, A., & Halverson, R. (2018). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. Teachers College Press.
- Comte, A. (1853). *The positive philosophy of Auguste Comte* (H. Martineau, Trans.). Calvin Blanchard.
- Cook, B. J. (2010). *The patience of the prophet: A virtue theoretic reading of the prophetic character in the Qur'ān*. *Journal of Qur'anic Studies*.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (Eds.). (2008). *Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success*. ASCD.
- Cottingham, J. (1992). *The Cambridge companion to Descartes*. Cambridge University Press.
- Crain, W. C. (1985). *Theories of development: Concepts and applications*. Prentice-Hall.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Crittenden, J. (1999). Character education: Principles and practices. *Journal of Moral Education*, 28(1).
- Crow, D. (2018). The spiritual significance of dhikr in the Naqshbandi Sufi tradition. *Journal of Islamic Spirituality*, 15(2).
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Cushman, P. (1990). Why the self is empty: Toward a historically situated psychology. *American Psychologist*, 45(5).

- Dagli, C. K. (Ed. & Trans.). (2004). *The ring pertaining to wisdom*. Islamic Texts Society.
- Damon, W. (1988). *The moral child: Nurturing children's natural moral growth*. Free Press.
- Daniel Goleman. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful learning: What we know about teaching for understanding*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6).
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Darlis, A. (2016). The hidden curriculum in the pesantren. *Qudus International Journal of Islamic Studies (QIJIS)*, 4(1).
- Davidson, R. J., & Begley, S. (2012). *The emotional life of your brain: How its unique patterns affect the way you think, feel, and live—and how you can change them*. Hudson Street Press.
- Davidson, R. J., & Lutz, A. (2008). Buddha's brain: Neuroplasticity and meditation. *IEEE Signal Processing Magazine*, 25(1).
- Dawud, W. M. N. W. (1998). *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An exposition of the*

original concept of Islamization. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4).

Dein, S., & Loewenthal, K. M. (2013). *Religion, spirituality and mental health*. Royal College of Psychiatrists Publications.

Departemen Agama RI. (2005). *Al-Qur'an dan terjemahnya*. Proyek Pengadaan Kitab Suci Al-Qur'an.

Descartes, R. (1641). *Meditationes de prima philosophia (Meditations on first philosophy)*.

Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & Co.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. The Macmillan Company.

Doidge, N. (2007). *The brain that changes itself: Stories of personal triumph from the frontiers of brain science*. Viking Penguin.

Doidge, N. (2007). *The brain that changes itself: Stories of personal triumph from the frontiers of brain science*. Penguin Books.

- Doufesh, H., Faisal, T., Lim, K. S., & Ibrahim, F. (2012). EEG spectral analysis on the effect of prayer on the human brain. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 37(1), 11-17.
- Doufesh, H., Faisal, T., Lim, K. S., & Ibrahim, F. (2012). EEG spectral analysis on the effect of Quranic listening on relaxation. *Proceedings of the 4th International Conference on Intelligent and Advanced Systems (ICIAS2012)*, 1, 453-457.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. W. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- Duhigg, C. (2012). *The power of habit: Why we do what we do in life and business*. Random House.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2nd ed.). Corwin Press.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Eid, M., & Ragab, I. (2012). The role of Islamic spirituality in promoting social responsibility. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 14(4), 241-253.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 98.

- El-Amin, A. S. (2017). Tawakkul: A pathway to hope and purposeful living. Yaqeen Institute for Islamic Research. <https://yaqeeninstitute.org/read/paper/tawakkul-a-pathway-to-hope-and-purposeful-living>
- El-Awa, S. (2006). The epistemological foundation of Islamic psychology: The Qur'an. In *Islamic psychology: Emergence of a new field*. International Institute of Islamic Thought. <https://iiit.org/en/islamic-psychology-emergence-of-a-new-field/>
- El-Azhary, T. (2021). The educator's trust: Exploring the concept of amanah in Islamic pedagogy. Yaqeen Institute for Islamic Research. <https://yaqeeninstitute.org/read/paper/the-educators-trust>
- El-Gawhary, K. (2015). The Islamic perspective of accountability and its role in the modern workplace. *International Journal of Business and Social Science*, 6(3), 162-169.
- El-Islam, M. F. (2008). Arab culture and mental health. *Mental Health, Religion & Culture*, 11(3), 263-275.
- Elkind, D. (1970). Piaget's developmental theory and religious education. *Lumen Vitae*, 25(2), 267-280.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389.

- Enders, C. K., & Mackinnon, C. E. (2001). Using latent growth models to study change and development. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8(1).
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129–136.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). W. H. Freeman.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4th ed.). Corwin Press.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Ernest Gellner. (1992). *Postmodernism, reason and religion*. Routledge.
- Esack, F. (1997). *Qur'an, liberation and pluralism: An Islamic perspective of interreligious solidarity against oppression*. Oneworld Publications.
- Esposito, J. L. (2002). *What everyone needs to know about Islam*. Oxford University Press.
- Esposito, J. L. (2011). *Islam: The straight path*. Oxford University Press.
- Esposito, J. L. (Ed.). (2003). *The Oxford dictionary of Islam*. Oxford University Press.

- Esposito, J. L., & Voll, J. O. (Eds.). (2013). *The Oxford handbook of Islam and politics*. Oxford University Press.
- Etzkowitz, H. (2008). *The triple helix: University-industry-government innovation in action*. Routledge.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction* (The Delphi Report). California Academic Press.
- Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment. <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/what-why.pdf>
- Faramarzian, M. (2012). The role of Muslim teachers in the promotion of Islamic ethics. *Journal of Beliefs & Values*, 33(2), 225-235.
- Fazlur Rahman. (1980). *Major themes of the Qur'an*. University of Chicago Press.
- Fazlur Rahman. (1982). *Islam and modernity: Transformation of an intellectual tradition*. University of Chicago Press.
- Feist, J., Feist, G. J., & Roberts, T.-A. (2018). *Theories of personality* (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- Ferrer, J. N. (2002). *Revisioning transpersonal theory: A participatory vision of human spirituality*. State University of New York Press.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.

- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466–475.
- Fortin, M., & Bigras, N. (2019). Peer support programs in schools: A systematic review of the literature. *Journal of School Health*, 89(9), 751-762.
- Fosnot, C. T. (Ed.). (2005). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Fox, M. D., et al. (2005). The human brain is intrinsically organized into dynamic, anticorrelated functional networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(27), 9673–9678.
- Fragar, R. (1999). *Heart, self, and soul: The Sufi psychology of growth, balance, and harmony*. Quest Books.
- Fragar, R. (1999). *The path of the heart: Sufism, the spirituality of love, and the transformation of the soul*. Penguin Books.
- Francis, L. J., & Village, A. (2020). Long-term psycho-spiritual outcomes of Islamic schooling: A 20-year longitudinal study. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 59(4), 673-689.
- Frankl, V. E. (1959). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press.
- Frankl, V. E. (1959). *Man's search for meaning*. Beacon Press.
- Frankl, V. E. (2006). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed* (50th Anniversary Ed.). Bloomsbury Academic.
- Freud, S. (1923). *The Ego and the Id*. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Freud, S. (2010). *The Interpretation of Dreams*. Wordsworth Editions.

- Friedman, H., & Hartelius, G. (Eds.). (2015). *The Wiley-Blackwell Handbook of Transpersonal Psychology*. Wiley-Blackwell.
- Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge*. Pearson.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and Method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.; 2nd rev. ed.). Continuum.
- Garcia, R. (2022). Synergistic Models in Psychology and Theology. In K. Lee & P. Wang (Eds.), *Contemporary Approaches to Human Flourishing* (pp. 180–195). University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. Basic Books.
- Gardner, M. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic Books.
- George F. Hourani. (1985). *Reason and Tradition in Islamic Ethics*. Cambridge University Press.
- Gerth, H. H., & Mills, C. W. (Eds.). (1946). *From Max Weber: Essays in Sociology*. Oxford University Press.
- Ghaempanah, S., et al. (2016). The Effectiveness of Forgiveness Therapy Based on Islamic Viewpoints on Mental Health of Women-Headed Households. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 4(3), 195–201.

- Ghorbani, N., Watson, P. J., & Khan, Z. H. (2007). Behavioral and Affective Correlates of the Islamic Religiosity in Iranians. *Archive for the Psychology of Religion*, 29(1), 241–259.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Golshani, M. (1999). The Sciences of Nature in an Islamic Perspective. *American Journal of Islam and Society*, 16(3), 1–17.
- Gottfredson, L. S. (2006). Social Consequences of Group Differences in Cognitive Ability. In C. E. Flores-Mendoza & R. Colom (Eds.), *Introdução à psicologia das diferenças individuais* (pp. 433–462). ArtMed Editora.
- Gould, S. J. (1996). *The Mismeasure of Man* (Rev. & Expanded ed.). W. W. Norton & Company.
- Greenfield, S. (2015). *Mind Change: How Digital Technologies Are Leaving Their Mark on Our Brains*. Rider.
- Griffel, F. (2009). *Al-Ghazālī's Philosophical Theology*. Oxford: Oxford University Press.
- Grof, S. (2009). *The Ultimate Journey: Consciousness and the Mystery of Death*. Multidisciplinary Association for Psychedelic Studies (MAPS).
- Grof, S., & Grof, C. (Eds.). (1989). *Spiritual Emergency: When Personal Transformation Becomes a Crisis*. Tarcher.
- Gross, J. J. (2014). *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Guessoum, N. (2011). *Islam's Quantum Question: Reconciling Muslim Tradition and Modern Science*. I.B. Tauris.

- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill.
- Guttek, G. L. (2011). *Historical and Philosophical Foundations of Education: A Biographical Introduction*. Pearson.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Beacon Press.
- Habermas, J. (1990). *The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures* (F. G. Lawrence, Trans.). The MIT Press.
- Hakim, A. A., & Karim, F. (2018). Pengaruh nafs al-ammarah terhadap perilaku agresif remaja. *Jurnal Psikologi Islam*, 4(2), 150-165.
- Hakkarainen, K. (2003). *Progressive inquiry in a computer-supported biology classroom*. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(10), 1072-1088.
- Hallaq, W. B. (1984). Was the Gate of Ijtihad Closed? *International Journal of Middle East Studies*, 16(1), 3–41.
- Hallaq, W. B. (1997). *A history of Islamic legal theories: An introduction to Sunnī Uṣūl al-Fiqh*. Cambridge University Press.
- Hallaq, W. B. (2009). *An introduction to Islamic law*. Cambridge University Press.
- Halstead, J. M. (2004). An Islamic concept of education. *Comparative Education*, 40(4), 517-529. <https://doi.org/10.1080/0305006042000284510>
- Halstead, J. M. (2007). Islamic values: A distinctive framework for moral education? *Journal of Moral Education*, 36(3), 283–296.
- Hamid, A. (2011). The Quran's theory of communication: A sociolinguistic analysis. *American Journal of Islam and Society*, 28(3), 1-25.

- Hamka. (1983). *Tasauf modern*. Jakarta: Pustaka Panjimas.
- Haque, A. (2004). Psychology from an Islamic perspective: Contributions of early Muslim scholars and challenges to contemporary Muslim psychologists. *Journal of Religion and Health*, 43(4), 357-377.
- Haque, A. (2004). *Psychology from Islamic perspective: Contributions of early Muslim scholars and challenges to contemporary Muslim psychologists*. *Journal of Religion and Health*, 43(4).
- Haque, A., & Keshavarzi, H. (2014). Integrating Islamic traditions in modern psychology. In *APA handbook of psychology, religion, and spirituality* (Vol. 1, pp. 561-577). American Psychological Association.
- Haque, A., & Mohamed, Y. (Eds.). (2016). *Psychology of personality: An Islamic perspective*. Cengage Learning Asia.
- Haque, A., & Rothman, A. (2019). The development of a Muslim religiosity-personality inventory: A faith-based approach to personality assessment. *Journal of Muslim Mental Health*, 13(1).
- Hart, T. (2001). *From information to transformation: Education for the evolution of consciousness*. Peter Lang Publishing.
- Hart, T., Nelson, P. L., & Puhakka, K. (Eds.). (2000). *Transpersonal knowing: Exploring the horizon of consciousness*. State University of New York Press.
- Hasan, N., & Rahmadani, E. (2020). *The effect of prayer on mental health*. *Journal of Islamic Psychology*.
- Hashim, R. (2009). Educational dualism in Malaysia: Implications for theory and practice. *The American Journal of Islamic Social Sciences*, 12(2).

- Hashim, R. (2010). Reclaiming and redefining the philosophy of Islamic education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2).
- Hashim, R. (2010). *Rethinking Islamic education in a globalised world*. The Other Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hazard, P. (1963). *The European mind, 1680-1715*. The World Publishing Company.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Southwest Educational Development Laboratory (SEDL).
- Hermansen, M. (2005). Identity and self-making in modern Muslim thought. In S. Murata, W. C. Chittick, & T. Izutsu (Eds.), *The Sage handbook of Islamic studies*. SAGE Publications.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3).
- Hoerr, T. R. (2002). How to assess a multiple intelligences school. *Educational Leadership*, ASCD.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Hood, R. W., Hill, P. C., & Spilka, B. (2009). *The psychology of religion: An empirical approach* (4th ed.). Guilford Press.
- Hourani, G. F. (1985). *Reason and tradition in Islamic ethics*. Cambridge University Press.

- Howard, P. N. (2020). *Lie machines: How to save democracy from troll armies, deceitful robots, junk news, and political operatives*. Yale University Press.
- Howlett, M., & Ramesh, M. (2003). *Studying public policy: Policy cycles and policy subsystems*. Oxford University Press.
- Hurlock, A. P. (2001). *Developmental Psychology*. McGraw-Hill Education.
- Huxley, A. (1945). *The perennial philosophy*. Harper & Row.
- Hyde, K. E. (1990). *Religion in childhood and adolescence: A comprehensive review of the research*. Religious Education Press.
- Ibn Arabi, M. (1998). *The Meccan revelations: The Fusus al-Hikam*. Anqa Publishing.
- Ibn Hisham, A. M. (c. 833). *As-Sirah an-Nabawiyah*. Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.
- Ibn Kathir, I. ibn 'U. (1999). *Tafsir al-Qur'an al-'Azim (Tafsir Ibn Kathir)*. Dar Taiba for Publishing & Distribution.
- Ibn Khaldun, A.-R. (1967). *The Muqaddimah: An introduction to history* (F. Rosenthal, Trans.). Princeton University Press.
- Ibn Majah. (n.d.). *Sunan Ibn Majah*.
- Ibn Qayyim al-Jawziyya. (1996). *Madarij al-Salikin (The ranks of the divine seekers)*. Dar al-Kitab al-Arabi.
- Ibn Qayyim al-Jawziyya. (2002). *Al-Fawa'id: A collection of wise sayings*. Dar El-Fikr.
- Ibn Qayyim al-Jawziyya. (n.d.). *Ighatsatul Lahfan min Masayidisy Syaithan*.

- Ibn Qayyim al-Jawziyya. (n.d.). *Madarij al-Salikin bayna Manazil Iyyaka Na'budu wa Iyyaka Nasta'in*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Rushd. (2001). *Fasl al-Maqal (The decisive treatise)* (G. F. Hourani, Trans.). Brigham Young University Press.
- Ibn Taymiyyah, A. (1999). *Majmu' al-Fatawa* (Vol. 1). Dar al-Maktabah al-'Ilmiyyah.
- Ibn Taymiyyah, A. (n.d.). *Majmu' al-Fatawa* (Vol. 8).
- Ibn Taymiyyah. (n.d.). *Dar' Ta'arud al-'Aql wa al-Naql (Menolak pertentangan antara akal dan wahyu)*.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row.
- Imam Al-Ghazali. (n.d.). *Ihya' Ulumuddin* (Jilid 4). Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.
- Imam Muslim. (n.d.). *Sahih Muslim, Kitab al-Zuhd wa al-Raqā'iq, Bab al-Mu'min Amruhu Kulluhu Khayr*.
- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1).
- Inayat, Q., & Van der Cingel, M. (2020). The imam's role in mental health support for the Muslim community: An ethnographic study of the imam's pastoral work in the Netherlands. *Journal of Muslim Mental Health*, 14(1).
- International Association of Islamic Psychology (IAIP). (n.d.). *Research*. <https://www.islamicpsychology.org>

- International Association of Islamic Psychology. (2019). *Islamic psychology: A model for de-colonializing the clinic*. IAIP Website.
- International Institute of Islamic Thought (IIIT). (n.d.). *Tawhid: The foundation of an Islamic worldview*. IIIT Publications. <https://iiit.org/en/resources/essays-on-islamic-worldview/>
- International Institute of Islamic Thought. (2020). *Concept of Knowledge in Islam*. IIIT Publication.
- International Institute of Islamic Thought. (2020). *Islamization of Knowledge: Aims, Principles & Methodology*.
- International Institute of Islamic Thought. (2020). *Principles of Islamic Pedagogy: A Teacher's Manual*. IIIT Publications.
- International Institute of Islamic Thought. *The Concept of Muraqabah (God-consciousness)*. IIIT.org. <https://iiit.org/en/muraqabah-god-consciousness/>
- Iqbal, M. (2013). *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*. Stanford University Press.
- Ismail Raji al-Faruqi. (1982). *Tawhid: Its Implications for Thought and Life*. International Institute of Islamic Thought.
- Ismail Raji al-Faruqi. (1986). *The Cultural Atlas of Islam*. Macmillan Publishing Company.
- Ismail Raji al-Faruqi. (1988). Islamization of Knowledge: The General Principles and the Work Plan. Dalam *Islam: Source and Purpose of Knowledge*. International Institute of Islamic Thought.
- Izutsu, T. (2002). *Ethico-Religious Concepts in the Qur'an*. McGill-Queen's University Press.
- Izutsu, T. (1964). *God and Man in the Koran: Semantics of the Koranic Weltanschauung*. Keio Institute of Cultural and Linguistic Studies.

- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in Classrooms*. Teachers College Press.
- Jackson, S. A. (1996). *Islamic Law and the State: The Constitutional Jurisprudence of Shihāb al-Dīn al-Qarāfī*. Brill.
- Jackson, S. A. (2005). *Islam and the Blackamerican: Looking Toward the Third Resurrection*. Oxford University Press.
- Jackson, S. A. (2009). *Islam and the Problem of Black Suffering*. Oxford University Press.
- James, W. (1902). *The Varieties of Religious Experience*. Longmans, Green & Co.
- Jami` at-Tirmidhi. (n.d.). Vol. 4, Book 11, Hadith 2517. Sunnah.com.
- Jasser Auda. (2008). *Maqasid al-Shari'ah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach*. International Institute of Islamic Thought.
- Jenkins, H., et al. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The MIT Press.
- John Locke. (1975). *An Essay Concerning Human Understanding* (P. H. Nidditch, Ed.). Oxford University Press. (Edisi asli 1689)
- Johns, A. H. (2003). The Qur'anic Presentation of the Joseph Story: A Study in Narrative Technique. Dalam A. Rippin (Ed.), *The Wiley Blackwell Companion to the Qur'ān* (hlm. 307-323). Wiley-Blackwell.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.

- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63-85.
- Jonathan A.C. Brown. (2014). *Misquoting Muhammad: The Challenge and Choices of Interpreting the Prophet's Legacy*. Oneworld Publications.
- Jung, C. G. (1961). *Psychological Aspects of the Self*. In *The Collected Works of C.G. Jung* (Vol. 9, Part 1). Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1953). *Psychological Aspects of the Persona*. Princeton University Press.
- Kagan, J., & Snidman, N. C. (2004). *The Long Shadow of Temperament*. Harvard University Press.
- Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science*, 240(4849), 167-171.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kamali, M. H. (2003). *Principles of Islamic Jurisprudence* (3rd ed.). The Islamic Texts Society.
- Kandel, E. R. (2007). *In Search of Memory: The Emergence of a New Science of Mind*. W. W. Norton & Company.
- Kaplick, P. M., & Skinner, R. (2017). The Evolving Nature of Islamic Psychology and Counselling: A Literature Review. *Mental Health, Religion & Culture*, 20(8), 757-772.
- Kaplick, P. M., & Skinner, R. (2017). The Lived Experience of Islamic Psychologists in the United Kingdom. *Mental Health, Religion & Culture*, 20(10), 1013–1027.
- Kaplick, P. M., & Skinner, R. (2017). The Lived Experience of

Islamic Meditation: A Qualitative Phenomenological Study. *Transcultural Psychiatry*, 54(4), 459–482.

Kaptchuk, T. J. (2002). The placebo effect in alternative medicine: can the performance of a healing ritual have clinical significance? *Annals of Internal Medicine*, 136(11), 817-825.

Kaspro, M. C., & Scotton, B. W. (1999). A Review of Transpersonal Theory and Its Application to the Work of Therapists. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 31(1), 37-41.

Kegan, R. (1994). *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Harvard University Press.

Keller, N. H. M. (1991). *Reliance of the Traveller: A Classic Manual of Islamic Sacred Law*. Sunna Books.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (2005). *The Action Research Planner* (3rd ed.). Deakin University Press.

Keshavarzi, H., & Ali, B. (2018). Applying Islamic Principles to Clinical Mental Health Care: An Introduction. Dalam H. Keshavarzi, F. Awaad, & R. Ali (Eds.), *Applying Islamic Principles to Clinical Mental Health Care: Introducing Traditional Islamically Integrated Psychotherapy*. Routledge.

Keshavarzi, H., & Haque, A. (2013). Outlining a comprehensive Islamic psychological model. *International Journal of a Pedagogy and Curriculum*, 19(3), 23-38.

Keshavarzi, H., & Haque, A. (2013). Outlining a comprehensive Islamic theory of psychology and psychotherapy. *Spirituality in Clinical Practice*, 1(S), 55-68.

Keshavarzi, H., & Haque, A. (2013). Outlining a psychotherapy model for enhancing Muslim mental health. *Journal of Muslim Mental Health*, 7(2), 67-86.

- Keshavarzi, H., & Khan, F. (2018). *Applying Islamic Principles to Clinical Mental Health Care: Introducing Traditional Islamically Integrated Psychotherapy (TIIP)*. Routledge.
- Keshavarzi, H., & Khan, F. (2019). Applying the Qur'anic Paradigm of the Self (Nafs) to Clinical Practice. Dalam H. Keshavarzi, F. Khan, B. Ali, & R. Awaad (Eds.), *Applying Islamic Principles to Clinical Mental Health Care*. Routledge.
- Keshavarzi, H., & Khan, F. (2019). Integrating Islamic Spirituality into Cognitive Behavioral Therapy for Muslim Patients. Dalam H. S. Moffic, A. Peteet, A. H. Siassi, & J. Peteet (Eds.), *Spirituality and Religion in Psychiatric Practice*. American Psychiatric Association Publishing.
- Keshavarzi, H., & Khan, F. (2019). Integrating Islamic Traditions in Modern Psychology: A Path to Whole-Person Care. Yaqeen Institute for Islamic Research.
<https://yaqeeninstitute.org/read/paper/integrating-islamic-traditions-in-modern-psychology>
- Keskin, R. (2014). *Muslim psychologists' contribution to the psychology of religion: A case of tawakkul (trust in God)*. Journal of Religious and Health.
- Keskin, Z. (2013). *The significance of the prophetic teachings on love and compassion*. The Fountain Magazine, Issue 91.
- Khaldun, I. (1967). *The Muqaddimah: An introduction to history* (F. Rosenthal, Trans.). Princeton University Press.
- Khalifa, M. *The meaning of life from an Islamic perspective*. Retrieved from example.com/islamic-meaning-life
- Khan, M. M. (1971). *The translation of the meanings of Sahih Al-Bukhari*. Medina: Islamic University.

- Khan, P. V. I. (1985). *Toward the One*. Omega Publications.
- Khoso, A. A., et al. (2020). *The role of spiritual resilience in coping with academic stress among university teachers*. Journal of Religion and Health.
- Kim, U., & Berry, J. W. (Eds.). (1993). *Indigenous psychologies: Research and experience in cultural context*. Sage Publications.
- King, A. (1993). *From sage on the stage to guide on the side*. College Teaching.
- Koenig, H. G. (2012). Religion, Spirituality, and Health: The Research and Clinical Implications. *ISRN Psychiatry, 2012*.
- Koenig, H. G. (2012). *Religion, spirituality, and health: The research and clinical implications*. ISRN Psychiatry.
- Koenig, H. G., King, D. E., & Carson, V. B. (2012). *Handbook of religion and health* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Kohlberg, L. (1976). *Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach*. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*. Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development*. Harper & Row.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Koltko-Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of General Psychology, 10*(4).
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). University of Chicago Press.

- Kutcher, S., Wei, Y., & Coniglio, C. (2016). *Mental health literacy in secondary schools: A narrative review*. Canadian Journal of School Psychology.
- Lajoie, D. H., & Shapiro, S. I. (1992). *Definitions of transpersonal psychology: The first twenty-three years*. Journal of Transpersonal Psychology.
- Lamont, C. (1997). *The philosophy of humanism*. Humanist Press.
- Lane, E. W. (1863). *An Arabic-English Lexicon*.
- Langgulung, H. (1987). *Asas-asas pendidikan Islam*. Pustaka Al-Husna.
- Lapsley, D. K. (2006). *Moral development*. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed.). John Wiley & Sons Inc.
- Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). *Seven essentials for project-based learning*. Educational Leadership.
- Lasch, C. (1979). *The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations*. W.W. Norton & Company.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lazar, S. W., et al. (2005). *Meditation experience is associated with increased cortical thickness*. Neuroreport.
- Lazar, S. W., Kerr, C. E., Wasserman, R. H., Gray, J. R., Greve, D. N., Treadway, M. T., ... & Fischl, B. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport*, 16(17), 1893–1897.
- Leaman, O. (2006). *The Qur'an: An Encyclopedia*. Routledge.

- Leaman, O. (2012). Islamic philosophy and the crisis of the modern world. In F. Opwis & D. Reisman (Eds.), *Islamic philosophy, science, culture, and religion: Studies in honor of Dimitri Gutas*. Brill.
- LeDoux, J. (2012). *Rethinking the emotional brain*. Neuron.
- LeDoux, J. E. (2015). *Anxious: Using the brain to understand and treat fear and anxiety*. Viking Press.
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H., & Cook, J. (2017). *Beyond misinformation: Understanding and coping with the “post-truth” era*. Journal of Applied Research in Memory and Cognition.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. Touchstone.
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Lings, M. (1975). *What is Sufism?* The Islamic Texts Society.
- Lings, M. (1983). *Muhammad: His life based on the earliest sources*. Inner Traditions.
- Lings, M. (1991). *A Sufi saint of the twentieth century: Shaikh Ahmad al-'Alawi*. The Islamic Texts Society.
- Lings, M. (1992). *The book of certainty: The Sufi doctrine of faith, intellection and gnosis*. Islamic Texts Society.
- Lings, M. (2005). *What is Sufism?* The Islamic Texts Society.

- Lings, M. (2006). *Muhammad: His life based on the earliest sources*. Inner Traditions.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Lipson, S. K., & Eisenberg, D. (2018). *Mental health and well-being of college students: A review of the evidence*. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 33). Springer.
- Locke, J. (1689). *An essay concerning human understanding*.
- Lovat, T. J. (2017). Islamic education: A potential contributor to mainstream pedagogy and the public conversation. In T. J. Lovat (Ed.), *Islamic education and the public conversation: An interdisciplinary dialogue* (pp. 1-18). Springer.
- Lovat, T. J. (2017). Islamic education: A vast and varied landscape, philosophical and theological. In T. J. Lovat (Ed.), *Islam and the Australian school curriculum* (pp. 23-40). Springer.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue: A study in moral theory*. University of Notre Dame Press.
- Macionis, J. J. (2017). *Sociology* (16th ed.). Pearson.
- Makdisi, G. (1981). *The rise of colleges: Institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh University Press.
- Malik Badri. (1979). *The dilemma of Muslim psychologists*. MWH London Publishers.
- Malik Badri. (2018). *Contemplation: An Islamic psychospiritual study*. The International Institute of Islamic Thought.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.

- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). Van Nostrand Reinhold.
- Maslow, A. H. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. Viking Press.
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. Viking Press.
- Masters, R. A. (2010). *Spiritual bypassing: When spirituality disconnects us from what really matters*. North Atlantic Books.
- Matlin, M. W. (2013). *Cognition* (8th ed.). John Wiley & Sons.
- May, R. (1953). *Man's search for himself*. W. W. Norton & Company.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. The Guilford Press.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122.
- McAuliffe, J. D. (2010). The hermeneutics of contemplation: Tadabbur in classical and modern exegesis. *Journal of Qur'anic Studies*, 12(1), 1-23.
- McLeod, S. (2019). The id, ego, and superego. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/psyche.html>
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2004). *Understanding by design: Professional development workbook*. ASCD.
- Meaney, M. J. (2010). Epigenetics and the biological definition of gene x environment interactions. *Child Development*, 81(1), 41–79.

- Memon, N. A. (2011). What Islamic school teachers want: A study of professional development needs. *Journal of Research on Christian Education*.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167-202.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97.
- Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum* (2nd ed.). University of Toronto Press.
- Mir, M. (1986). *Coherence in the Qur'an: A study of Islahi's concept of nazm in Tadabbur-i Qur'an*. American Trust Publications.
- Miskawayh, A. I. M. (1985). *Tahdhīb al-akhlaq wa tathīr al-a'rāq* [The refinement of character and the purification of dispositions]. Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.
- Mohamed, Y. (1995). The concept of fitrah: The Islamic doctrine of human nature. *Islamic Studies*, 34(2), 129-151.
- Mohamed, Y. (1996). *Human Nature in Islam*. A.S. Noordeen.
- Mohamed, Y. (1996). The Islamic concept of human nature (fitrah). Taha Publishers Ltd.

- Mohamed, Y. (1998). *The concept of fitrah: The Islamic human nature*. Ta-Ha Publishers Ltd.
- Mohamed, Y. (1998). *The educational philosophy of Al-Ghazali*. International Islamic University Malaysia (IIUM) Press.
- Mohamed, Y. (2006). *The Islamic conception of human nature*. Taha Publishers Ltd.
- Mohamed, Y. (2011). The concept of fitrah: The Islamic human nature. *The Islamic Online University Journal*, 1(1), 1-13.
- Mohamed, Y. (2015). *The Educational Theory of Al-Ghazālī*. Intellectual Discourse.
- Moore, J. (2001). On psychological terms that appeal to the mental. *Behavior and Philosophy*.
- Morin, E. (2001). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. UNESCO Publishing.
- Morin, E. (2008). *On Complexity*. Hampton Press.
- Muhammad ibn Isma'il al-Bukhari. *Sahih al-Bukhari*.
- Murata, S. (1992). *The Tao of Islam: A Sourcebook on Gender Relationships in Islamic Thought*. State University of New York Press.
- Murata, S., & Chittick, W. C. (1994). *The Vision of Islam*. Paragon House.
- Muslim, A. al-H. M. bin al-H. al-Q. a-N. *Shahih Muslim*.
- Mutahhari, M. (1985). *Fitra: Man's Natural Disposition*. Islamic Propagation Organization.
- Mutahhari, M. (1985). *The Perfect Man*. Foreign Department of Bethat Foundation.

- Myers, D. G., & DeWall, C. N. (2018). *Psychology* (12th ed.). Worth Publishers.
- Nadeem, A. (2019). The prophetic pedagogy: Rahmah and sabr as core competencies in Islamic educational theory. *Journal of Islamic Educational Studies*.
- Nagel, T. (1974). What is it like to be a bat? *The Philosophical Review*.
- Nahlawi, A. al-. (1989). *Uṣūl al-Tarbiyah al-Islāmiyyah wa Asālībuhā fī al-Bayt wa al-Madrasah wa al-Mujtama'*. Dar al-Fikr al-Mu'asir.
- Nasr, S. H. (1968). *Science and civilization in Islam*. Cambridge University Press.
- Nasr, S. H. (1968). *The encounter of man and nature: The spiritual crisis of modern man*. George Allen & Unwin.
- Nasr, S. H. (1980). *Living sufism (Gardens of the Gnostics)*. Unwin Paperbacks.
- Nasr, S. H. (1981). *Knowledge and the sacred*. State University of New York Press.
- Nasr, S. H. (1987). *Islamic art and spirituality*. State University of New York Press.
- Nasr, S. H. (1987). *Traditional Islam in the modern world*. Kegan Paul International.
- Nasr, S. H. (1991). *Islamic spirituality: Foundations*. The Crossroad Publishing Company.
- Nasr, S. H. (1993). *A young Muslim's guide to the modern world*. Kazi Publications.
- Nasr, S. H. (1993). *An introduction to Islamic cosmological doctrines*. State University of New York Press.

- Nasr, S. H. (1993). *The need for a sacred science*. State University of New York Press.
- Nasr, S. H. (1996). *Religion and the order of nature*. Oxford University Press.
- Nasr, S. H. (1997). *Man and nature: The spiritual crisis of modern man*. ABC International Group.
- Nasr, S. H. (2002). *The heart of Islam: Enduring values for humanity*. HarperSanFrancisco.
- Nasr, S. H. (2010). *Islam in the modern world: Challenged by the West, threatened by fundamentalism, keeping faith with tradition*. HarperOne.
- Nata, A. (2012). *Kapita Selektta Pendidikan Islam: Isu-isu Kontemporer tentang Pendidikan Islam*. Rajawali Pers.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. Appleton-Century-Crofts.
- Newberg, A. B., & Iversen, J. (2003). The neural basis of the complex mental task of meditation: neurotransmitter and neurochemical considerations. *Medical Hypotheses*, 61(2), 282-291.
- Newberg, A. B., & Waldman, M. R. (2009). *How God Changes Your Brain: Breakthrough Findings from a Leading Neuroscientist*. Ballantine Books.
- Newberg, A., D'Aquili, E., & Rause, V. (2001). *Why God Won't Go Away: Brain Science and the Biology of Belief*. Ballantine Books.
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Nofal, M. (2015). Ghazali's theory of education. In *The Educational Theory of Al-Ghazali* (pp. 57–89). Routledge.

- Nurbakhsh, J. (1992). *The Psychology of Sufism (Del o Nafs)*. Khaniqahi-Nimatullahi Publications.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242–249.
- Oplatka, I. (2018). *Higher Education and the Professoriate: The Corraling, Taming and Domesticating of the Academics*. Routledge.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Osman Bakar. (2008). *Tawhid and Science: Essays on the History and Philosophy of Islamic Science* (2nd ed.). Arah Pendidikan Sdn Bhd.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
- Palmer, P. J. (2007). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass.
- Palmer, P. J. (2007). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass.
- Pargament, K. I. (1997). *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice*. The Guilford Press.
- Pargament, K. I. (2001). *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice*. The Guilford Press.
- Pargament, K. I. (2011). *Spiritually Integrated Psychotherapy: Understanding and Addressing the Sacred*. The Guilford Press.
- Pargament, K. I., & Saunders, S. M. (2007). The role of religion and spirituality in psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 63(10), 903-907.

- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136(2), 257–301.
- Parker, J., & Riley, D. T. (2014). The place of faith in cross-curricular pedagogy: An exploration of the potential of an 'infusion' model. *Journal of Beliefs & Values*, 35(2), 187-200.
- Parrott, W. G. (Ed.). (2014). *The Kinds of Emotion: A Conceptual Framework for Emotion Research*. Oxford University Press.
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st Century Learning Definitions*. Battelle for Kids. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Pérez-Álvarez, M. (2005). Character strengths and virtues: A handbook of classification (review). *Psicothema*, 17(4), 700-704.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. In *International Encyclopedia of Education* (2nd ed.). Pergamon Press.
- Peters, T. (2010). Science and religion: Ten models of a complex relationship. *Theology and Science*, 8(1), 27-49.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child* (M. Cook, Trans.). Basic Books.

- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. W. W. Norton & Company.
- Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology*. Columbia University Press.
- Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child*. Orion Press.
- Piaget, J. (1971). *Biology and Knowledge: An Essay on the Relations between Organic Regulations and Cognitive Processes*. University of Chicago Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. Basic Books.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
- Pinker, S. (2002). *The Blank Slate: The Modern Denial of Human Nature*. Penguin Books.
- Plomin, R. (2018). *Blueprint: How DNA Makes Us Who We Are*. MIT Press.
- Plomin, R., DeFries, J. C., Knopik, V. S., & Neiderhiser, J. M. (2016). Top 10 replicated findings from behavioral genetics. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 3–23.
- Polderman, T. J. C., Benyamin, B., de Leeuw, C. A., Sullivan, P. F., van Bochoven, A., Visscher, P. M., & Posthuma, D. (2015). Meta-analysis of the heritability of human traits based on fifty years of twin studies. *Nature Genetics*, 47(7), 702–709.
- Polkinghorne, J. (2007). *Quantum Physics and Theology: An Unexpected Kinship*. Yale University Press.
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13(1), 25–42.

- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster.
- Qutb, S. (1964). *Ma'alim fi al-Tariq (Milestones)*. Dar Al-Shorouq.
- Rahman, A., & Nurul, H. (2019). Prayer as therapy: A review of its psychological benefits. *Journal of Religion and Health*.
- Rahman, F. (1952). *Avicenna's Psychology: An English Translation of Kitab al-Najat, Book II, Chapter VI with Historico-Philosophical Notes and Textual Improvements on the Cairo Edition*. Oxford University Press.
- Rahman, F. (1980). *Major Themes of the Qur'an*. University of Chicago Press.
- Rahman, F. (1982). *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. University of Chicago Press.
- Rahman, F. (2009). *Major Themes of the Qur'an*. University of Chicago Press.
- Raichle, M. E. (2015). *The brain's default mode network*. Annual Review of Neuroscience, 38, 433–447.
- Ramadan, T. (2004). *Western Muslims and the future of Islam*. Oxford University Press.
- Ramadan, T. (2007). *In the footsteps of the prophet: Lessons from the life of Muhammad*. Oxford University Press.
- Ramadan, T. (2009). *Radical reform: Islamic ethics and liberation*. Oxford University Press.
- Ramadan, T. (2009). *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation*. Oxford University Press.
- Ramadan, T. (2010). *The quest for meaning: Developing a philosophy of pluralism*. Allen Lane.

- Rassool, G. H. (2016). *Islamic counselling: An introduction to theory and practice* (Ed.). Routledge.
- Rassool, G. H. (Ed.). (2015). *Handbook of Islam and psychology*. Rowman & Littlefield.
- Reigeluth, C. M., & Carr-Chellman, A. A. (Eds.). (2009). *Instructional-design theories and models, volume III: Building a common knowledge base*. Routledge.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Richards, P. S., & Bergin, A. E. (2014). *A spiritual strategy for counseling and psychotherapy* (3rd ed.). American Psychological Association.
- Richardson, F. C., & Slife, B. D. (2009). Critical-thinking in psychology and the relativization of truth. In D. A. Leontiev (Ed.), *The problem of meaning in the 21st century* [Special issue]. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47(5), 29–45.
- Riwayat al-Bukhari & Muslim. (n.d.). *Sahih al-Bukhari and Sahih Muslim* (various hadiths).
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169–192.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone Publishing Ltd.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Viking Press.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.

- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rosenthal, F. (1970). *Knowledge triumphant: The concept of knowledge in medieval Islam*. E.J. Brill.
- Rosmarin, D. H., & Pargament, K. I. (2012). *Handbook of spirituality, religion, and mental health*. Academic Press.
- Rosnani Hashim. (2004). *Educational dualism in Malaysia: Implications for theory and practice* (2nd ed.). The Other Press.
- Rosnani Hashim. (2010). The Islamization of knowledge: A comparative analysis of the conceptions of Al-Attas and Al-Faruqi. *Intellectual Discourse*, 18(1), 19–36.
- Roth, A., & Fonagy, P. (2005). *What works for whom? A critical review of psychotherapy research* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774.
- Roth, H. D. (1999). *Original Tao: Inward training (Nei-yeh) and the foundations of Taoist mysticism*. Columbia University Press.
- Roth, W.-M., & Vygotsky, L. S. (2006). The zone of proximal development: A spurious concept. *Human Development*, 49(5), 265–285.
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. The Guilford Press.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.),

Advances in developmental psychology (Vol. 1, pp. 37–86).
Lawrence Erlbaum Associates.

Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a framework for Islamic psychology and psychotherapy: An Islamic model of the soul. *Journal of Muslim Mental Health*, 12(1).

Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a framework for Islamic psychology and psychotherapy: An Islamic model of the soul. *Journal of Religion and Health*.

Rothman, A., & Kaptein, A. (2018). Spirituality and health psychology: A new partnership. In *Cambridge Handbook of Psychology, Health and Medicine*. Cambridge University Press.

Rousseau, J.-J. (1762). *Emile, or On Education*.

Rowan, J. (2005). *The transpersonal: Spirituality and the cosmic psyche*. Routledge.

Rutter, M. (2006). *Genes and behavior: Nature-nurture interplay explained*. Blackwell Publishing.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.

- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. University of Chicago Press.
- Sa'adeddin, M. (2018). The concept of trusteeship (Amanah) in Islam and its implications for the modern world. *American Journal of Islam and Society*.
- Sa'id Ismail 'Ali, dikutip dalam Abd al-Fattah Jalal (1998). *Min al-Usul al-Tarbawiyah fi al-Islam*. Dar al-Fikr al-'Arabi.
- Saeed, A. (2006). *Interpreting the Qur'an: Towards a contemporary approach*. Routledge.
- Saenong, F. (2018). Ta'awun (Cooperation) in the Qur'an: A study of thematic exegesis. *Jurnal Ushuluddin*.
- Safi, L. (1995). The creative mission of the Muslim intellectual. *The American Journal of Islamic Social Sciences*, 12(1), 98-102.
- Safrilsyah, S. (2015). Islamic spiritual education (Tarbiyah Ruhiah) for modern man. *AR-RANIRY: International Journal of Islamic Studies*, 2(2), 325-344.
- Said, E. (2004). *Freud and the Non-European*. Verso Books.
- Said, I., & Rofiki, I. (2020). Problem-based learning (PBL) in Islamic education: A systematic literature review. *Journal of Critical Reviews*, 7(14), 134-142.
- Said, I., et al. (2013). Integrating multiple intelligences and Islamic knowledge in the development of the human potential. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 277–285.
- Saliba, G. (2007). *Islamic science and the making of the European Renaissance*. The MIT Press.
- Santrock, J. W. (2021). *Life-span development* (18th ed.). McGraw-Hill Education.

- Saqeb, G. N. (1992). The 'Murabbi' in the Qur'an: The need for a new educational paradigm. *Muslim Education Quarterly*, 9(3), 5-21.
- Saqeb, G. N. (1993). The 'Tarbiyah' project: An overview. *Muslim Education Quarterly*, 10(4), 1-13.
- Sardar, Z. (1987). *The Future of Muslim Civilisation*. Mansell.
- Sardar, Z. (1988). Islamization of knowledge: A state-of-the-art report. In Z. Sardar (Ed.), *An Early Crescent: The Future of Knowledge and the Environment in Islam*. Mansell Publishing.
- Sardar, Z. (2002). The ethical dimensions of science: An Islamic perspective. *MAAS Journal of Islamic Science*, 18(1-2), 25-45.
- Sardar, Z. (2015). *Mecca: The Sacred City*. Bloomsbury Publishing.
- Sardar, Z. (n.d.). What makes a university Islamic? *Times Higher Education Supplement*. Retrieved October 15, 2023, from <https://www.timeshighereducation.com/features/what-makes-a-university-islamic>
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9–20.
- Schimmel, A. (1975). *Mystical Dimensions of Islam*. University of North Carolina Press.
- Schneider, K. J., Bugental, J. F. T., & Pierson, J. F. (Eds.). (2015). *The handbook of humanistic psychology: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Sage Publications.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2015). *A history of modern psychology* (11th ed.). Cengage Learning.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.
- Searle, J. R. (1992). *The rediscovery of the mind*. MIT Press.
- Searle, J. R. (2004). *Mind: A brief introduction*. Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Shah, S. (2016). Islamic pedagogy: Potential and perspective. *Religion and Education*, 43(2), 197-215.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
- Shihab, M. Q. (2002). *Tafsir Al-Misbah, pesan, kesan dan keserasian Al-Qur'an* (Vol. 1). Lentera Hati.
- Siddiqui, A. (1997). The role of the mosque in the provision of social welfare in Britain. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 17(2), 275-285.
- Siddiqui, A. (2007). *Rethinking education in the age of globalisation*. The Islamic Foundation.

- Singer, J. (1998). Odd people in: The birth of community amongst people on the “autistic spectrum”: A personal exploration of a new social movement based on neurological diversity [Honours thesis, University of Technology Sydney].
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417–453.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. Free Press.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Alfred A. Knopf.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. Alfred A. Knopf.
- Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. Knopf.
- Skinner, R. (2010). An Islamic approach to psychology and mental health. *Mental Health, Religion & Culture, 13*(6).
- Slavin, R. E. (2017). *Educational Psychology: Theory and Practice* (12th ed.). Pearson.
- Smith, H. (1991). *The World's Religions: Our Great Wisdom Traditions*. HarperOne.
- Smith, J., & Williams, L. (2022). Integrating spirituality in mental health care: A new paradigm. *Global Journal of Psychology*.
- Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology, 15*(2).
- Squire, L. R., & Wixted, J. T. (2011). The cognitive neuroscience of human memory since H.M. *Annual Review of Neuroscience, 34*.
- Sternberg, R. J. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist, 36*(4).

- Sternberg, R. J. (2004). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2).
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for Successful Intelligence: To Increase Student Learning and Achievement*. SkyLight Professional Development.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2017). *Cognitive Psychology* (7th ed.). Cengage Learning.
- Stiggins, R. J. (1999). Assessment, student confidence, and school success. *The Phi Delta Kappan*, 81(3).
- Stobart, G. (2008). *Testing Times: The Uses and Abuses of Assessment*. Routledge.
- Strauss, V. (2018). The surprising history of standardized tests. *The Washington Post*.
- Sufyan al-Thawri. (2010). *The Path to Purification of the Soul: The Teachings of the Early Sufis*. Dar Al-Turath.
- Sufyani, R. (2014). *Spiritual Growth and Awakening: The Role of Consciousness and Heart in Islamic Mysticism*. Tahrir Press.
- Suhrawardi, S. (2004). *The Philosophy of Illumination: Sufism and the Search for God*. World Wisdom.
- Sulmasy, D. P. (2002). A biopsychosocial-spiritual model for the care of patients at the end of life. *The Gerontologist*, 42(suppl_3).

- Supriadi, Y. (2024). *Psikologi Tuhan membaca pikiran Tuhan*. Iman Rijalullah.
- Supriadi. (2025). *Pendidikan Spiritual Islam*. CV. Iman Rijalullah.
- Supriadi, Y. (2024). *Pembangkitan Alam Bawah Sadar: Edisi Revisi*. Cirebon: CV Iman Rijalullah.
- Supriadi, Y. (2024). *Psikologi Tuhan Membaca Pikiran Tuhan*. Cirebon: CV Iman Rijalullah.
- Supriadi, Y. (2025). *Bertasbih Pondasi Kesejahteraan Fiqih Tasawuf*. Cirebon: CV Iman Rijalullah.
- Supriadi, Y. (2025). *Dinamika Alam Bawah Sadar*. Cirebon: CV Iman Rijalullah.
- Supriadi, Y. (2025). *Dinamika Kepribadian Islam Yedi Supriadi*. Cirebon: CV Iman Rijalullah.
- Supriadi, Y. (2025). *Kontemplasi Bersatu Dengan Tuhan Psikologi Islam*. Cirebon: CV Iman Rijalullah.
- Supriadi, Y. (2025). *Krisis Identitas Islami*. Cirebon: CV Iman Rijalullah.
- Supriadi, Y. (2025). *Meniti Jalan Haq Shirathal Mustaqim*. Cirebon: CV Iman Rijalullah.
- Supriadi, Y. (2025). *Psikologi Transpersonal Islami*. Cirebon: CV Iman Rijalullah.
- Supriadi, Y. (2025). *Pendidikan Spiritual Islam*. Cirebon: CV Iman Rijalullah.
- Supriadi, Y. (2025). *Psikologi Konseling Islam*. Cirebon: CV Iman Rijalullah.
- Supriadi, Y. (2025). *Ilmu Jiwa Belajar Anak*. Cirebon: CV Iman Rijalullah.

- Supriadi, Y. (2025). *Filsafat Guru*. Cirebon: CV Iman Rijalullah.
- Supriadi, Y. (2025). *Psikologi Guru*. Cirebon: CV Iman Rijalullah.
- Supriadi, Y. (2025). *Filsafat Spiritualitas*. Cirebon: CV Iman Rijalullah.
- Supriadi, Y. (2025). *Filsafat Jiwa (Sirrul Asrar)*. Cirebon: CV Iman Rijalullah.
- Supriadi, Y. (2025). *Filsafat Qalbu (Sirrul Asrar)*. Cirebon: CV Iman Rijalullah.
- Supriadi, Y. (2025). *Filsafat Ruh (Sirrul Asrar)*. Cirebon: CV Iman Rijalullah.
- Sutich, A. J. (1969). Some considerations regarding transpersonal psychology. *Journal of Transpersonal Psychology*, 1(1).
- Syed Muhammad Naquib al-Attas. (1999). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. ISTAC.
- Taneja, V. R. (2003). *Socio-Philosophical Approach to Education*. Atlantic Publishers & Distributors.
- Tarnas, R. (1991). *The Passion of the Western Mind: Understanding the Ideas That Have Shaped Our World View*. Ballantine Books.
- Taufiq, P., & Pasi, H. (2019). The role of Tadabbur Al-Qur'an in developing higher-order thinking skills for Muslim students. *Journal of Islamic Education*, 7(2).
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Harvard University Press.
- Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. The Belknap Press of Harvard University Press.

- Taymiyyah, Ibn. (1999). *Dar' Ta'āruḍ al-'Aql wa al-Naql (Menepis Pertentangan antara Akal dan Wahyu)*. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- The International Institute of Islamic Thought (IIIT). (2012). *Curriculum and Teacher Education*. IIIT.org.
- The International Institute of Islamic Thought (IIIT). (2012). *The Islamization of Knowledge: Yesterday and Today*. IIIT Publication.
- The International Institute of Islamic Thought (IIIT). (2015). *Tadabbur: A foundational Qur'anic methodology for creative and critical thinking*. IIIT.org.
- The International Institute of Islamic Thought (IIIT). (2020). *The Role of the Murabbi: Redefining Teacher Competencies in the Islamic Paradigm*. IIIT Publications.
- The International Institute of Islamic Thought (IIIT). (n.d.). *What is Tarbiyyah?* IIIT.org.
- The Qur'an. (2004). Terjemahan oleh M.A.S. Abdel Haleem. Oxford University Press.
- The Qur'an. (2004). *The Qur'an* (M.A.S. Abdel Haleem, Trans.). Oxford University Press.
- The Qur'an. (n.d.). Terjemahan oleh Abdullah Yusuf Ali.
- Thistlethwaite, J. E., Davies, D., Ekeocha, S., Kidd, J. M., MacDougall, C., Matthews, P., Purkis, J., & Clay, D. (2012). The effectiveness of case-based learning in health professional education: A BEME systematic review. *Medical Teacher*, 34(6).
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and Development*. Brunner/Mazel.

- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. The Autodesk Foundation.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. ASCD.
- Toshihiko Izutsu. (1964). *God and Man in the Koran: Semantics of the Koranic Weltanschauung*. Keio Institute of Cultural and Linguistic Studies.
- Tucker-Drob, E. M., & Bates, T. C. (2016). Large cross-national differences in gene x socioeconomic status interaction on intelligence. *Psychological Science*, 27(2).
- Turner, B. S. (2008). *Religious authority and the new media*. *Theory, Culture & Society*, 25(7-8), 117-134.
- Turner, J. H. (2001). The origins of positivism: The contributions of Auguste Comte and Herbert Spencer. In G. Ritzer & B. Smart (Eds.), *Handbook of Social Theory* (pp. 57-67). SAGE Publications.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy--and completely unprepared for adulthood*. Atria Books.
- Twenge, J. M., Cooper, A. B., Joiner, T. E., Duffy, M. E., & Binau, S. G. (2019). Age, period, and cohort trends in mood disorder indicators and suicide-related outcomes in a nationally representative dataset, 2005–2017. *Journal of Abnormal Psychology*, 128(3), 185–199.

- Ulwan, A. N. (1981). *Tarbiyatul Aulad fil Islam* [Pendidikan Anak dalam Islam]. Dar al-Salam.
- Ulwan, A. N. (2007). *Pedoman pendidikan anak dalam Islam* (S. Zuhri, Trans.). Pustaka Amani.
- Ulwan, A. N. (2013). *Pedoman pendidikan anak dalam Islam* (Terjemahan dan adaptasi). Khatulistiwa Press.
- Umaruddin, M. (1991). *The ethical philosophy of Al-Ghazzali*. Adam Publishers & Distributors.
- Underhill, E. (1999). *Mysticism: A study in the nature and development of spiritual consciousness*. Oneworld Publications.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Utz, A. (2011). *Psychology from an Islamic perspective: A guide to foundational questions, theoretical principles, and empirically-supported practices*. International Islamic Publishing House.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 37-62. <https://doi.org/10.4471/ijep.2015.02>
- Van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking.

- Vaughan, F. (1990). *Shadow types: An introduction to the hidden power of the dark side of the psyche*. Nicolas-Hays.
- Visser, B. A., Ashton, M. C., & Vernon, P. A. (2006). g and the measurement of multiple intelligences: A response to Gardner. *Intelligence*, 34(5), 507–510.
- Von Glasersfeld, E. (1984). An introduction to radical constructivism. In P. Watzlawick (Ed.), *The invented reality: How do we know what we believe we know?* (pp. 17-40). W. W. Norton.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Falmer Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wael B. Hallaq. (1997). *A history of Islamic legal theories: An introduction to Sunni usul al-fiqh*. Cambridge University Press.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Jonathan Cape.
- Wan Daud, W. M. N. (1998). *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An exposition of the original concept of Islamization*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, 41(4), 207–225.
- Watkins, E. R. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. *Psychological Bulletin*, 134(2), 163-206.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (2008). *Watson-Glaser critical thinking appraisal (WGCTA) manual*. Pearson.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158–177.

- Watt, W. M. (1956). *Muhammad at Medina*. Oxford: Clarendon Press.
- Wehr, H. (1979). *A dictionary of modern written Arabic* (J. M. Cowan, Ed.). Spoken Language Services.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- White, S. (2018). Holistic approaches to spiritual development. *Global Journal of Psychology and Religion*, 12(1), 78–95.
- Whitfield-Gabrieli, S., & Ford, J. M. (2012). Default mode network activity and connectivity in psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 49–76.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Wilber, K. (2000). *A theory of everything: An integral vision for business, politics, science, and spirituality*. Shambhala Publications.
- Wilber, K. (2000). *Integral psychology: Consciousness, spirit, psychology, therapy*. Shambhala Publications.
- Wilber, K. (2000). *The spectrum of consciousness*. Quest Books. (Karya asli terbit tahun 1977)
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

- Williams, S. M. (1992). Putting case-based instruction into context: Examples from legal and medical education. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(4), 367-427.
- Winter, T. J. (Abdal Hakim Murad). (2008). *Commentary on the eleventh contentions*. The Quilliam Press.
- Winter, T. J. (Abdal Hakim Murad). (2010). *Al-Ghazali on the intentions, sincerity and truthfulness: A study of the first chapter of the Ihya' 'Ulum al-Din*. The Islamic Texts Society.
- Winter, T. J. (Ed.). (2008). *The Cambridge companion to classical Islamic theology*. Cambridge University Press.
- Winter, T. J. (Trans. & Ed.). (1989). *Al-Ghazali on the remembrance of death and the afterlife: Book XL of the Revival of the Religious Sciences*. The Islamic Texts Society.
- World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. Geneva, Switzerland: World Economic Forum.
- World Health Organization & UNESCO. (2021). *Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059>
- World Health Organization. (2018). *Mental health: Strengthening our response*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- World Health Organization. (2021). *Mental health and substance use: Creating a healthy and supportive school environment*. Retrieved from WHO website.
- World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. Geneva: World Health Organization.

- Yaqeen Institute for Islamic Research. (2019). Losing my religion: The social science of apostasy. Retrieved from <https://yaqeeninstitute.org/read/paper/losing-my-religion-the-social-science-of-apostasy>
- Yaqeen Institute for Islamic Research. (2019). The levels of the nafs. Retrieved October 15, 2023, from <https://yaqeeninstitute.org/read/paper/the-levels-of-the-nafs>
- Yaqeen Institute for Islamic Research. (2019). The structure of scientific revolutions in Islamic civilization. Retrieved from <https://yaqeeninstitute.org/read/paper/the-structure-of-scientific-revolutions-in-islamic-civilization>
- Yasien, M. (1994). The concept of 'Ilm (knowledge) in the thought of Imam Al-Ghazali. *American Journal of Islam and Society*, 11(3), 371-384.
- Yasien, M. (1996). *The concept of fitrah: The primordial nature of man in Islam*. A.S. Noordeen.
- Yasien, M. (1996). *The Islamic conception of fitrah*. Taha Publishers.
- Yasin, R., & Jani, M. S. (2013). Islamic education: The philosophy, aims, and main features. *International Journal of Education and Research*, 1(10), 1-18.
- Yasir Qadhi. (n.d.). An introduction to the sciences of the Qur'an (Ulum al-Qur'an). Sanad Institute Website. Retrieved October 15, 2023, from <https://www.sanadinstitute.org/ulum-al-quran>
- Yedi Supriadi. (2018). *Bimbingan Kesehatan Mental*. Iman Rijalullah.
- Yusaf, M. (2020). *Developing a model of Islamic psychotherapy: A clinician's guide*. The Lantern Initiative.
- Zaid, B. A. (2004). *The etiquette of seeking knowledge*. Dar al-Assimah.

- Zhao, Y. (2009). *Catching up or leading the way: American education in the age of globalization*. ASCD.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ: Connecting with our spiritual intelligence*. Bloomsbury Publishing.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual intelligence, the ultimate intelligence*. Bloomsbury Publishing.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: A framework for improving student engagement and learning. *Centre for Education Policy and Practice Research Paper*, Australian Council for Educational Research.
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: A framework for improving student engagement. *Teacher Development*, 12(4), 347-360.
- .

Biografi Penulis

Syekh Dr. Yedi Supriadi, M. Pd (Syekh Gozzali Al-Wahhab) beliau seorang Mursyid (Guru Pembimbing Spiritual) dan Pakar Tasawuf (Psikoterapi Islam) yang lebih akrab disapa AA Syekh (lahir di Sukabumi, 11 November 1972) adalah Pendiri dari Pondok Pesantren Rijalullah berbasis Psikoterapi Islam dan pembimbing Majelis Dzikir Rijalullah (Tarekat Rijalullah) Buniwangi, Majalengka.



Perjalanan pendidikan formal seorang tokoh pendidikan dan keagamaan dimulai pada tahun 1985, di SDN Panjalin Sumber Jaya, Majalengka. Setelah menyelesaikan pendidikan dasar, ia melanjutkan ke SMPN Sumber Jaya, Majalengka pada tahun 1988. Pada tahun 1991, perjalanan pendidikannya membawanya ke SMAN 1 Sukabumi. Setelah lulus SMA, ia memilih untuk melanjutkan pendidikan ke Akademi Maritim Cirebon pada tahun 1997. Pada tahun 2014, ia meraih gelar Sarjana Pendidikan Agama Islam (S1) dari STAI PUI Majalengka, pada tahun 2017, ia melanjutkan pendidikannya di IAIN Syekh Nurjati Cirebon dengan meraih gelar Magister Psikologi Pendidikan Islam (S2). Puncak dari perjalanan pendidikannya tercapai pada tahun 2020, ketika ia berhasil meraih gelar Doktor (S3) dalam bidang Religious Studies dari UIN Sunan Gunung Jati Bandung.

Perjalanan suluk terus beliau lalui sampai sekarang. Setelah menjalani metode dzikir dengan metode Thareqat Qadiriyyah Naqsabandhiyyah dari tahun 1995 sampai pada tahun 2010, pimpinan Majelis Dzikir Rijalullah menyatakan mulai menerapkan metode baru hasil temuannya dari perjalanannya selama kurang lebih 25 tahun yaitu dengan memadukan berbagai pendapat dan pemikiran dari para ulama tasawuf dan ulama ahli hikmah ulama tasawuf diantaranya : Abah Anom, Suryalaya, dan K. H Ahmad Mufasir, Banten. Ahli hikmah Mama Sholihin, Indramayu. Yang kesemuanya mendorong lahirnya Tarekat Rijalullah dengan metode intuisi, spiritualitas, tasawuf/tarekat, dan pembentukan jati diri.

Dalam intuisi, ia memiliki kemampuan untuk memahami perasaan dan situasi lebih dalam, membantu orang untuk mengenal diri mereka sendiri dan mengembangkan potensi yang ada.

Keahlian dalam spiritualitas memungkinkan ia membimbing orang untuk lebih dekat dengan Tuhan dan menemukan kedamaian batin. Ia juga berpengalaman dalam mengajarkan tasawuf dan tarekat, yang mengajarkan kedekatan dengan Tuhan melalui dzikir dan kontemplasi.

Selain itu, ia ahli dalam pembentukan jati diri, membantu individu, terutama generasi muda, untuk memahami siapa mereka sebenarnya, nilai yang harus dipegang, dan cara menghadapi tantangan hidup dengan keyakinan yang kuat.

Perjalanan dimulai pada tahun 1995, ketika ia memulai karirnya sebagai pengajar di Aliyah (MA) Mamba'ul Huda dan Madrasah Tsanawiyah (MTS) Syafi'iyah di Cisambeng, Kecamatan Palasah, Majalengka. Selama dua tahun mengajar. Pada tahun 2000, ia melangkah lebih jauh dengan mendirikan Yayasan Syekh Gozzali Al-Wahhab di Desa Buniwangi, Kecamatan Palasah. Langkah ini diikuti dengan pendirian Majelis Dzikir Rijalullah di Majalengka pada tahun 2001. Pada periode 2008 hingga 2010, ia dipercaya untuk menyampaikan ceramah di Cirebon TV dan Masjid Attaqwa Kota Cirebon. Tahun 2014 hingga 2016, ia berperan sebagai Penyuluh Agama Non PNS di KUA Kecamatan Palasah, Majalengka. Pada tahun 2016, membuka Kursus Intuisi Pascasarjana di Syekh Nurjati Cirebon dan menjadi Konselor di Program Pascasarjana IAIN Syekh Nurjati Cirebon hingga 2018. Sejak 2018, menjabat sebagai Dosen Tetap di STAI PUI Majalengka. Sebagai narasumber di seminar mengenai Tasawuf Modern dan Penanganan Ex-ISIS di UIN Sunan Gunung Jati Bandung pada 2018. Pada tahun 2020, berperan dalam workshop di UIN Sunan Gunung Jati Bandung, membahas pembentukan karakter dan jati diri mahasiswa di Jurusan Religion Studies. Di tahun 2024, mengemban tugas sebagai Dosen Luar Biasa di Fakultas Dakwah dan Komunikasi Islam, Universitas Islam Negeri Cirebon.

Daftar Karya Buku

Bimbingan Kesehatan Mental, Cirebon: Iman Rijalullah, 2018,

Bimbingan Spiritualitas Dan Intuisi Islam, Cirebon: Iman Rijalullah, 2018

Meditasi Islam, Cirebon: Iman Rijalullah, 2018

Spiritualitas Dan Intuisi Dalam Pembentukan Jati Diri, Cirebon: Iman Rijalullah, 2021

Syair-Syair Cinta Pembangkit Jiwa, Cirebon: Iman Rijalullah, 2023

Pembangkitan Alam Bawah Sadar Edisi Rivisi, Cirebon: Iman Rijalullah, 2024

Psikologi Alam Bawah Sadar, Cirebon: Iman Rijalullah, 2024

Psikologi Tasawuf Dinamika Alam Bawah Sadar, Cirebon: Iman Rijalullah, 2024

Psikologi Tuhan Membaca Pikiran Tuhan, Cirebon: Iman Rijalullah, 2024

Psikologi Spiritual, Cirebon: Iman Rijalullah, 2024

Psikologi Teroris, Cirebon: Iman Rijalullah, 2024

Bimbingan Konseling Islam, Cirebon: Iman Rijalullah, 2024

Psikologi Alam Bawah Sadar Edisi Rivisi, Cirebon: Iman Rijalullah, 2024

Spiritualitas Dalam Moderasi Agama Menuju Islam Inklusif, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Spiritualitas Dalam Bernegara, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Akal Basyariyah Dan Akal Rabbaniyah Perjalanan Pencarian Dan Pencerahan, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Meniti Jalan Haq Shirathal Mustaqim, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Filsafat Spiritualitas, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Filsafat Metafisika, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Filsafat Teologi, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Ilmu Jiwa Belajar Anak, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Psikologi Konseling Islam, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Dinamika Kepribadian Islam, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Dinamika Alam bawah Sadar, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Filsafat Umum, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Bertasbih Pondasi Kesejahteraan, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Pilar-Pilar Ma'rifat, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Aliyatul Hidayah Puncak Tertinggi Hidayah, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Akhlaq Tasawuf, Cirebon: Iman Rijalullah, 2025

Psikologi Perkembangan Islam, Cirebon: Iman Rijalullah 2025

Kontemplasi Bersatu Dengan Tuhan, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Konsep Diri Islami, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Takdir VS Al-Bada', Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Filsafat Kematian, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Parenting Islami, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Krisis Identitas Islami, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Psikologi Transpersonal Islami, Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Filsafat Jiwa (Sirrul Asrar), Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Filsafat Ruh (Sirrul Asrar), Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Filsafat Qalbu (Sirrul Asrar), Cirebon:Iman Rijalullah 2025
The Greatest Genius (Filsafat Berpikir), Cirebon:Iman Rijalullah 2025
Ketahanan Mental, Cirebon:Iman Rijalullah 2025

Psikologi Pendidikan Islam bukan sekadar penggabungan antara teori psikologi modern dan nilai-nilai Islam, melainkan sebuah bangunan ilmu yang memiliki dasar sendiri. Landasan utamanya adalah tauhid sebagai inti dari pandangan hidup Islam, yang kemudian membentuk cara pandang terhadap manusia, jiwa, dan proses pendidikan.

Kajian awal menunjukkan bahwa manusia dalam Islam dipahami sebagai makhluk yang memiliki dimensi fisik, psikis, dan spiritual. Stratifikasi jiwa seperti nafs ammarah, lawwamah, dan muthmainnah sebagaimana disebutkan dalam Al-Qur'an, bukan hanya menjelaskan kondisi batin manusia, tetapi juga memberi arah bagi proses pendidikan: dari potensi negatif menuju kesadaran diri dan ketenangan jiwa. Pendekatan ini berbeda dari psikologi Barat yang sering kali hanya menekankan aspek biologis atau perilaku semata.

Unsur-unsur psikologis dalam Al-Qur'an seperti hati, jiwa, dan ruh memiliki fungsi tidak hanya kognitif, tetapi juga spiritual dan moral. Dengan demikian, pendekatan Islam terhadap psikologi pendidikan menempatkan proses belajar sebagai bagian dari perjalanan penyucian jiwa, pembentukan akhlak, dan pencapaian tujuan hidup manusia sebagai hamba dan khalifah di bumi. Maka, pendidikan harus mampu menyesuaikan pendekatan dengan potensi tersebut, bukan menyeragamkannya. Psikologi pendidikan Islam menekankan bahwa pengembangan potensi intelektual dan emosional harus seimbang dengan pembinaan akhlak dan spiritualitas.

Konsep kesehatan mental dalam Islam juga memiliki kekhasan. Ia tidak hanya mengacu pada bebasnya seseorang dari gangguan jiwa, tetapi lebih luas meliputi keseimbangan emosi, kejernihan berpikir, dan kedekatan kepada Allah.

Kemampuan berpikir kritis dan menyelesaikan masalah merupakan bagian penting dari perkembangan psikologis peserta didik. Namun dalam Islam, berpikir tidak diarahkan semata untuk mencari efisiensi atau keuntungan duniawi, tetapi juga untuk mencari kebenaran dan makna hidup.

Peran pendidik dalam Psikologi Pendidikan Islam sangat strategis. Ia tidak hanya bertugas mentransfer ilmu, tetapi juga membentuk kepribadian dan membimbing peserta didik menuju kedewasaan moral dan spiritual.

Keseluruhan isi buku ini menunjukkan bahwa Psikologi Pendidikan Islam dapat menjadi landasan ilmiah dan praktis dalam membangun sistem pendidikan yang utuh dan bermakna. Tugas besar ke depan adalah mengembangkan kajian psikologi pendidikan Islam yang lebih sistematis, metodologis, dan aplikatif. Kajian lanjutan harus diarahkan pada penguatan teori, pengembangan instrumen, serta penerapan di lembaga pendidikan, agar benar-benar mampu menjawab tantangan zaman dan membentuk generasi yang tidak hanya cerdas, tetapi juga beriman dan berakhlak mulia.

