

SYEKH Dr. YEDI SUPRIADI, M.Pd

PSIKOLOGI GURU ISLAM



CV. IMAN RIJALULLAH

PSIKOLOGI GURU ISLAMI

SYEKH Dr. YEDI SUPRIADI, M.Pd

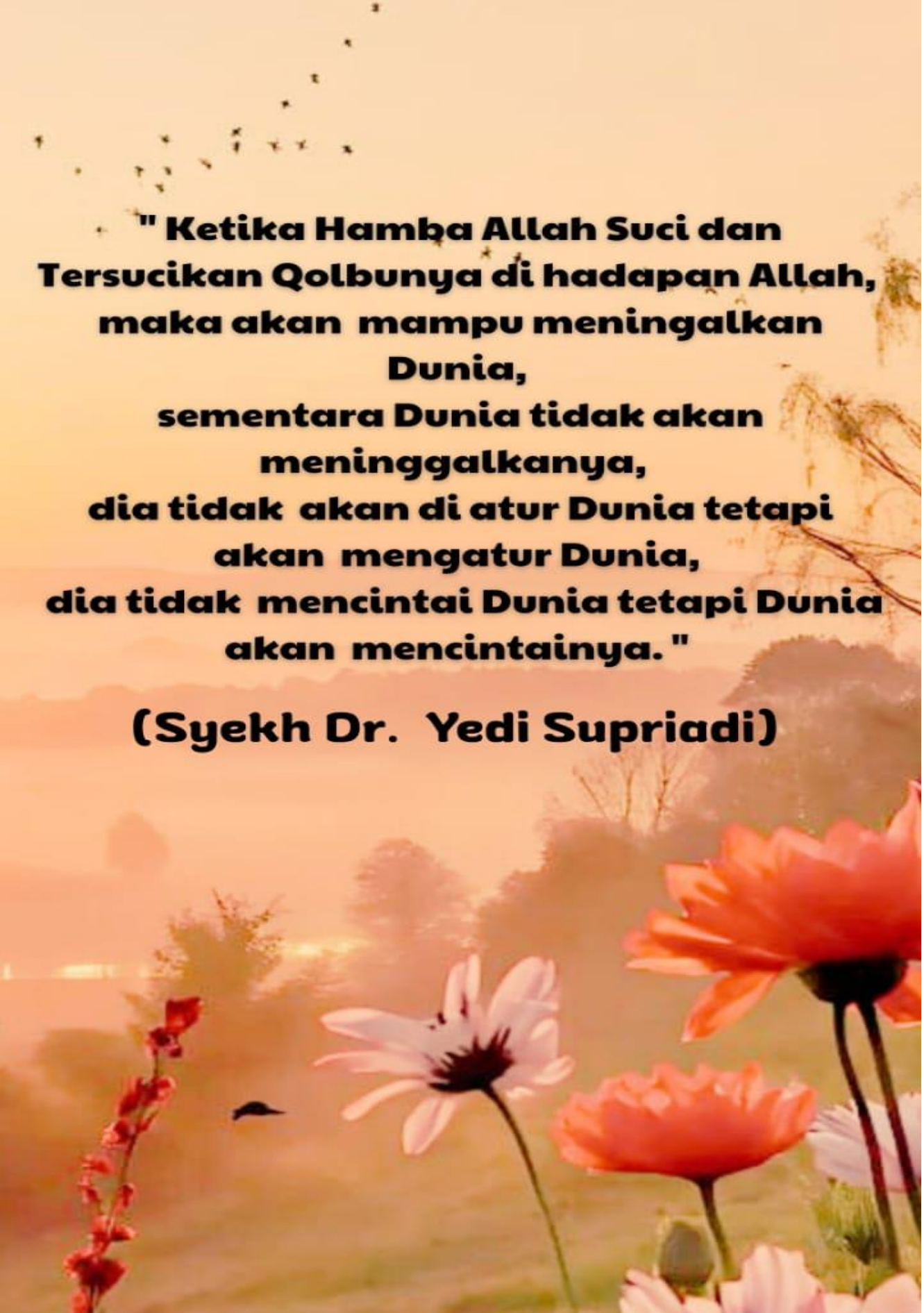


**UNDANG-UNDANG REPUBLIK INDONESIA NOMOR 19
TAHUN 2002
TENTANG HAK CIPTA**

**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)



**" Ketika Hamba Allah Suci dan
Tersucikan Qolbunya di hadapan Allah,
maka akan mampu meninggalkan
Dunia,
sementara Dunia tidak akan
meninggalkannya,
dia tidak akan di atur Dunia tetapi
akan mengatur Dunia,
dia tidak mencintai Dunia tetapi Dunia
akan mencintainya. "**

(Syekh Dr. Yedi Supriadi)

PSIKOLOGI GURU ISLAMI

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 Na aif, Lilis Kartini

Desain Cover (Illustrator) : 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 : 978-623-89996-8-2 (PDF)

Kata Pengantar

Segala puji bagi Allah Subhanahu wa Ta'ala yang telah menghadirkan ilmu sebagai cahaya yang menuntun manusia dari kegelapan menuju terang, dan shalawat serta salam semoga senantiasa tercurah kepada Nabi Muhammad, sang pendidik agung umat manusia.

Dunia pendidikan dewasa ini tengah berada dalam persimpangan antara kemajuan teknologi dan krisis nilai. Di tengah arus globalisasi dan revolusi informasi, tugas seorang guru menjadi semakin kompleks. Tidak cukup lagi bagi seorang pendidik hanya menguasai strategi pedagogis atau memahami teori-teori perkembangan kognitif. Dibutuhkan satu dimensi tambahan dimensi batiniah yang mampu menyalakan kembali makna sejati dari profesi keguruan: sebagai jalan pengabdian dan pemurnian diri.

Buku ini hadir sebagai ikhtiar ilmiah sekaligus kontemplatif untuk menjembatani antara kerangka psikologi pendidikan modern dan khazanah spiritualitas Islam. Dari perspektif tokoh-tokoh seperti Vygotsky, Piaget, Bruner, Rogers hingga Gardner, kita belajar bagaimana seorang guru berperan sebagai fasilitator perkembangan anak didik dalam konteks sosial dan psikologisnya. Namun, pendekatan ini menjadi semakin bermakna ketika disinari oleh perspektif tasawuf, sebagaimana diteladankan dalam pemikiran Syekh Dr. Yedi Supriadi.

Dalam paradigma psikologi guru Islami yang berakar dari tradisi tasawuf, peran guru tidak berhenti pada penyampaian ilmu (ta'lim), melainkan melebur menjadi murabbi yang membimbing jiwa, membangkitkan kesadaran ruhani, dan menyalakan kembali cahaya fitrah peserta didik. Guru menjadi cermin dari transformasi eksistensial: dari alam samar menuju alam sadar, hingga menyatu dalam keheningan dan kejernihan fitrah ilahiyah. Melalui laku zikir, tazkiyatun nafs, dan kontemplasi ruhani, guru bukan sekadar menjadi penggerak kecerdasan intelektual, melainkan penjaga nyala batin di tengah kegersangan zaman.

Lima cahaya ruhani *Nurul Qolbi*, *Nurunnafsi*, *Nurul Akli*, *Nurul Qauli*, dan *Nurul Af'ali* menjadi fondasi dari kesempurnaan guru Islami. Jika kelima cahaya itu terpancar dari dalam dirinya, maka sang guru tak lagi sekadar menyampaikan materi, tetapi juga menjadi oase yang meneduhkan, menginspirasi, dan menghidupkan dimensi ilahiyah dalam jiwa murid-muridnya. Ia tidak hanya membangun kecerdasan, tetapi juga menumbuhkan keadaban; tidak hanya menuntun ke arah dunia, tetapi juga membuka jalan menuju akhirat.

Melalui buku ini, pembaca diajak untuk menelusuri relung-relung terdalam dari psikologi keguruan yang berbasis nilai-nilai Islam, tidak dalam bentuk dogma, tetapi sebagai sebuah perjalanan eksistensial yang dinamis, reflektif, dan penuh makna. Inilah panggilan bagi para guru: menjadi insan paripurna yang menyinari kelas bukan hanya dengan pengetahuan, tetapi juga dengan keikhlasan, kasih sayang, dan keteladanan spiritual.

Akhir kata, semoga buku ini dapat menjadi kontribusi nyata dalam mengukuhkan paradigma pendidikan yang bukan hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga luhur secara spiritual. Semoga Allah SWT meridhai setiap langkah para pendidik dalam menapaki jalan suci ilmu dan mendidik dengan hati.

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
PENGANTAR PSIKOLOGI GURU ISLAMI.....	1
Konteks Pendidikan dan Tantangan Guru di Era Modern	1
Perubahan Paradigma Pendidikan di Abad ke-21	1
Tantangan Globalisasi dan Krisis Moral	4
Kompetensi Guru dalam Menghadapi Tantangan Zaman	8
Makna Psikologi Guru dalam Perspektif Multidisipliner	11
Psikologi dalam Pendidikan: Antara Ilmu dan Praktik.....	11
Integrasi Ilmu Psikologi, Pendidikan, dan Agama.....	14
Peran Psikologi Guru dalam Pembentukan Karakter Siswa ...	20
Urgensi Pendekatan Islami dalam Psikologi Pendidikan	25
Kebutuhan Pendekatan Holistik dalam Pendidikan	25
Nilai-Nilai Islam dalam Pembinaan Psikologis Guru	28
Psikologi Islami Antara Konsep Ilmiah dan Spiritualitas.....	35
Sekilas tentang Syekh Dr. Yedi Supriadi dan Gagasan Tasawufnya	39
Intisari Gagasan Tasawuf Pendidikan.....	39

Relevansi Tasawuf dalam Pembentukan	
Psikologi Guru Islami	43

GURU DALAM PERSPEKTIF PSIKOLOGI

PENDIDIKAN MODERN	46
Perubahan Paradigma Guru di Era Digital dan Global	46
Transformasi Peran Guru di Era Revolusi Industri 4.0 dan Society 5.0	46
Tantangan Teknologi, Informasi, dan Kompetensi Global	52
Guru sebagai Fasilitator, Mediator, dan Role Model	55
Guru sebagai Fasilitator dalam Pembelajaran Aktif	55
Guru sebagai Mediator Sosial dan Emosional	60
Guru sebagai Teladan dalam Moral dan Etika	64
Konstruksi Psikologis Peran Guru:	
Antara Kognisi dan Afeksi	68
Kognisi Guru: Pengetahuan, Strategi, dan Refleksi	68
Afeksi Guru: Empati, Emosi, dan Kesadaran Diri	71
Keseimbangan Kognisi dan Afeksi dalam	
Profesionalisme Guru	75
Vygotsky: Zona Proksimal dan Peran Sosial Guru	79
Konsep Zona Perkembangan Proksimal (ZPD)	79
Interaksi Sosial dan Bahasa sebagai Kunci Belajar	81

Guru sebagai Mitra Belajar yang Memperkuat	
Potensi Sosial Anak	85
Piaget dan Tahapan Perkembangan:	
Memahami Murid sebagai Subjek	89
Tahapan Kognitif:	
Sensori-Motorik hingga Operasional Formal	89
Pendidikan sebagai Adaptasi dan Asimilasi Pengetahuan	93
Penghormatan terhadap Keunikan Tahap	
Perkembangan Anak	98
Carl Rogers dan Guru sebagai	
Pribadi yang Mengaktualisasi	102
Konsep Person-Centered Education	102
Ciri Guru yang Mengaktualisasi Diri	107
Relasi Positif sebagai Sarana Pertumbuhan	
Psikologis Siswa.....	113
Howard Gardner: Kecerdasan Jamak dan	
Tugas Guru Menggali Potensi	117
Teori Multiple Intelligences	117
Implikasi Kurikulum dan Pembelajaran	
Berbasis Kecerdasan Jamak	124
Guru sebagai Penggali dan Penumbuh Potensi Unik Siswa .	128

Keterbatasan Pendekatan Barat:	
Kekosongan Dimensi Ruhani.....	133
Sekularisme dalam Psikologi Pendidikan Modern	133
Tantangan Kekosongan Makna dan Krisis Identitas.....	137
Menuju Integrasi Psikologi Pendidikan dan	
Spiritualitas Islami	140
DASAR-DASAR PSIKOLOGI DALAM ISLAM	145
Jiwa dalam Al-Qur'an dan Sunnah	145
Jiwa dalam Pergulatan Diri.....	145
Hati sebagai Pusat Kesadaran Spiritual	148
Dimensi Ilahiyah dalam Manusia	151
Psikologi Islami sebagai Upaya Reintegrasi Akal dan Ruh....	155
Kritik terhadap Pemisahan Akal dan Ruh dalam	
Ilmu Modern	155
Islam sebagai Sistem Psikologi Holistik	158
Implikasi Reintegrasi dalam Pendidikan:	
Guru sebagai Mujahidin Jiwa	162
Tugas Guru dalam Membimbing Fitrah,	
Bukan Sekadar Memberi Ilmu.....	166
Konsep Fitrah dalam Pendidikan Islam	166
Peran Guru sebagai Penjaga dan Penuntun Fitrah	171

Keseimbangan antara Transfer Ilmu dan Transformasi Jiwa	175
Perbandingan Psikologi Islam dan Barat:	
Antara Mekanisme dan Makna	179
Fokus Psikologi Barat: Perilaku, Emosi, dan Mekanisme	179
Fokus Psikologi Islam: Makna, Tujuan Hidup, dan Hubungan dengan Allah	184
Konsekuensi dalam Dunia Pendidikan:	
Reduksi vs Humanisasi	189
Peran Guru dalam Mendidik Akal dan Menyentuh Jiwa	191
Guru sebagai Penanam Makna dan Kesadaran Diri	191
Sentuhan Jiwa dalam Proses Belajar	194
Akhlak Guru sebagai Wahana Penyembuhan Jiwa	197
Spiritualitas sebagai Elemen Psikologis dalam Pendidikan Islam	203
Spiritualitas dalam Tradisi Islam	203
Spiritualitas dan Kesehatan Mental	208
Pendidikan Jiwa sebagai Fondasi Pembangunan Karakter...	212
Guru sebagai Pewaris Nabi: Makna dan Implikasinya.....	217
Konsep Al-‘Ulama Waratsatul Anbiya	217
Dimensi Profetik dalam Peran Guru.....	224
Tanggung Jawab Moral dan Spiritual Seorang Guru	229

Adab Guru dan Murid: Tradisi Ulama dalam Pengajaran.....	233
Pentingnya Adab dalam Proses Pendidikan	233
Tradisi Keilmuan Klasik: Riwayat, Talaqqi, dan Keterhubungan Ruhani	237
Kewajiban Guru Menjadi Teladan dalam Adab dan Akhlak .	241
Ibnu Khaldun: Pendidikan sebagai Proses Pembiasaan Jiwa	245
Pandangan Ibnu Khaldun tentang Jiwa dan Kebiasaan.....	245
Mu’awwanah: Pentingnya Bantuan Guru dalam Proses Belajar.....	249
Etika Guru menurut Muqaddimah Ibnu Khaldun	253
Al-Ghazali: Guru Sebagai Penuntun Jalan Akhirat.....	255
Al-Ghazali dan Pendidikan sebagai Jalan Menuju Allah	255
Karakteristik Guru Ideal menurut Al-Ghazali	259
Guru sebagai Murabbi dan Musyrif	264
Filosofi Ta’dib dan Tarbiyah dalam Pembentukan Watak Murid.....	269
Ta’dib: Penanaman Adab sebagai Inti Pendidikan	269
Tarbiyah: Proses Tumbuh-Kembang Jiwa secara Ilahiyah....	274
Peran Guru sebagai Muaddib dan Murabbi.....	281
Peran Guru dalam Menanamkan Ma’rifatullah	285
Ma’rifatullah: Puncak Tujuan Pendidikan dalam Islam	285

Peran Guru dalam Membuka Jalan Makrifat	289
Spiritualitas dan Kesalehan Guru sebagai Sumber Keteladanan.....	294
TASAWUF DAN JALAN GURU MENUJU CAHAYA	299
Ilmu, Jalan, dan Hakikat	299
Tasawuf sebagai Ilmu Penyucian Jiwa (Tazkiyah) dan Penguatan Ruhani	299
Thariqah: Jalan Spiritual Menuju Ma'rifatullah.....	301
Hakikat: Inti Kesadaran tentang Keberadaan dan Ketuhanan	305
Tasawuf dalam Pendidikan Kontemporer	308
Kontribusi Pemikiran Syekh Dr. Yedi Supriadi	308
Gagasan Pendidikan Ruhani dalam Bingkai Tasawuf	310
Aktualisasi Tasawuf di Lembaga Pendidikan	316
Guru sebagai Salik (Penempuh Jalan Ruhani)	320
Makna Salik dan Dinamika Perjalanan Ruhani	320
Tahapan Suluk: Takhalli, Tahalli, dan Tajalli	323
Implikasi Spiritual Salik terhadap Etos Mengajar	327
Pendidikan sebagai Proses Tazkiyatun Nafs dan Tahdzibul Akhlaq.....	331

Pendidikan yang Menyucikan, Bukan Hanya Menginformasikan	331
Tazkiyatun Nafs: Pengendalian Diri dan Pembersihan Hati .	336
Tahdzibul Akhlaq: Pembentukan Karakter Ilahiyah	339
Zikir dan Kontemplasi: Energi Batin bagi Seorang Pendidik .	344
Zikir sebagai Sumber Ketenangan dan Kejernihan Hati	344
Muraqabah dan Tafakkur dalam Refleksi Pendidikan.....	348
Spiritualitas sebagai Energi Anti-Burnout	353
Guru sebagai “Cermin Ruhani” bagi Murid-muridnya	357
Guru sebagai Wajah Ilmu dan Akhlak	357
Spirit Guru dan Dampaknya terhadap Jiwa Murid	360
Menjadi Guru yang “Menghadirkan Allah” dalam Kelas.....	364
TIGA FASE EKSISTENSIAL SEORANG GURU	370
Fase Pertama: Alam Samar Membersihkan Cermin Diri	370
Takhliyah: Mengosongkan Diri dari Kesombongan Ilmu.....	373
Meninggalkan Dunia yang Melenakan.....	376
Fase Kedua: Alam Sadar Menghiasi Jiwa dengan Keindahan Akhlak.....	379
Tahliyah: Menumbuhkan Rasa Ihsan dalam Mengajar	382
Menghadirkan Allah dalam Proses Belajar	385
Fase Ketiga: Alam Fitrah Menyatu dengan Cahaya Ilahi	388

Tajalliyah: Cahaya Guru yang Menyentuh Jiwa.....	389
Tajalliyah: Cahaya Guru yang Menyentuh Jiwa.....	391
Ketundukan Total dan Kearifan Hakiki.....	395
LIMA CAHAYA RUHANI DALAM KEPRIBADIAN GURU	400
Nurul Qolbi Kekuatan Hati yang Jernih dan Ikhlas	400
Nurunnafsi Jiwa yang Stabil, Tenang, dan Berserah	405
Nurul Aqli Akal yang Terhubung dengan Hikmah	408
Nurul Qauli Ucapan yang Menenangkan dan Menghidupkan.....	412
Nurul Af'ali Perilaku yang Menjadi Teladan	416
Menyatukan Kelima Cahaya:	
Guru Sebagai Wujud Insan Kamil	420
Membangun Disiplin Ruhani	424
Mengelola Kelelahan Batin dan Stres Emosional Guru	430
Spiritualitas dalam Kurikulum Pribadi Seorang Guru	434
Latihan Kesadaran Ruhani Harian	439
Menjaga Kehadiran Ilahi di Dalam Kelas	443
GURU ISLAMI DI RUANG KELAS DAN MASYARAKAT	447
Guru sebagai Atmosfer Spiritual	447
Mendidik dengan Empati, Kasih Sayang, dan Keteladanan .	451
Sinergi antara Akal, Jiwa, dan Adab dalam Pengajaran	463

Model Interaksi Ruhani dalam Hubungan Guru-Murid.....	466
Guru sebagai Penyejuk Bagi Lingkungan Sosialnya	469

TRANSFORMASI BERKELANJUTAN:

MENJADI GURU SEUMUR HIDUP

473

Guru yang Tidak Pernah Berhenti Belajar dan Bertumbuh .. 473

Membaca Murid Seperti Membaca Ayat-ayat Tuhan..... 476

Pendidikan sebagai Jalan Tauhid dan Pencerahan..... 480

Menyambut Kematangan Ruhani dalam Proses Mengajar.. 483

Warisan Tak Tertulis: Cahaya yang Terus Menyala

489

Catatan Akhir.....

493

Daftar Pustaka

571

Biografi Penulis

639

PENGANTAR PSIKOLOGI GURU ISLAMI

Konteks Pendidikan dan Tantangan Guru di Era Modern

Perubahan Paradigma Pendidikan di Abad ke-21

Di tengah gelombang disrupsi global yang tak henti, lanskap kehidupan manusia mengalami pergeseran fundamental. Era informasi, kemajuan teknologi yang eksponensial, dan interkonektivitas yang belum pernah terjadi sebelumnya telah mengubah cara kita bekerja, berkomunikasi, dan yang terpenting, cara kita belajar. Institusi pendidikan, sebagai garda terdepan dalam mempersiapkan generasi mendatang, mau tidak mau harus beradaptasi atau menghadapi risiko irelevansi¹. Kontemplasi mendalam mengenai esensi pendidikan di abad ke-21 ini membawa kita pada pemahaman bahwa pola-pola konvensional yang telah mapan selama berabad-abad kini memerlukan transformasi signifikan. Perubahan paradigma ini bukan sekadar penyesuaian minor, melainkan perombakan mendasar yang melibatkan digitalisasi pembelajaran dan personalisasi pengalaman belajar, sebuah pergeseran yang menyimpan tantangan kompleks, terutama bagi para guru².

Abad ke-21 ditandai dengan dinamika yang luar biasa, menuntut individu tidak hanya menguasai deretan fakta, tetapi juga memiliki keterampilan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan komunikasi

yang adaptif³. Kebutuhan ini secara langsung berimplikasi pada sistem pendidikan. Jika di masa lalu pendidikan lebih berfokus pada transfer pengetahuan dari guru ke siswa dalam satu arah, kini paradigma itu telah usang. Ledakan informasi membuat peran guru sebagai satu-satunya sumber pengetahuan tak lagi relevan. Sebaliknya, peran guru bertransformasi menjadi fasilitator, mentor, dan pembimbing yang membantu siswa menavigasi lautan informasi, mengembangkan keterampilan esensial, dan menemukan potensi diri⁴. Dalam konteks inilah, tantangan guru modern menjadi semakin multidimensional, melampaui batas-batas kelas fisik dan metode pengajaran tradisional.

Perubahan paling mencolok dalam paradigma pendidikan di abad ke-21 adalah pergeseran dari pendekatan konvensional yang berpusat pada guru (teacher-centric) dan seragam (one-size-fits-all) menuju pendekatan yang berpusat pada siswa (student-centric) dan dipersonalisasi (personalized), didorong oleh kemajuan teknologi digital⁵.

Pendekatan konvensional menekankan pengajaran massal, kurikulum yang kaku, dan evaluasi standar yang seringkali hanya mengukur kemampuan mengingat fakta. Model ini berasumsi bahwa semua siswa belajar dengan cara dan kecepatan yang sama, mengabaikan keberagaman bawaan dalam gaya belajar, minat, bakat, dan latar belakang mereka⁶. Meskipun efisien dalam skala besar pada era industrial, model ini kurang efektif dalam menumbuhkan kemandirian belajar, kreativitas, dan kemampuan beradaptasi, yang justru krusial di era modern.

Transformasi menuju paradigma abad ke-21 didorong oleh dua pilar utama: digitalisasi dan personalisasi pembelajaran. Digitalisasi merujuk pada integrasi teknologi digital dalam seluruh aspek proses pendidikan, mulai dari penyampaian konten, interaksi, kolaborasi, hingga penilaian⁷. Munculnya Learning Management Systems (LMS), sumber belajar digital terbuka (Open Educational Resources/OER), Massive Open Online Courses (MOOCs), simulasi virtual, dan berbagai aplikasi edukatif telah membuka kemungkinan baru yang tak terbatas, memungkinkan akses terhadap informasi dan pengalaman belajar yang sebelumnya sulit dijangkau⁸. Digitalisasi bukan hanya tentang mengganti papan tulis dengan layar interaktif, tetapi tentang menciptakan ekosistem belajar yang kaya, terkoneksi, dan mendukung berbagai modalitas belajar.

Di sisi lain, personalisasi pembelajaran adalah upaya untuk menyesuaikan pengalaman belajar agar sesuai dengan kebutuhan, minat, gaya belajar, dan tingkat pemahaman unik setiap individu siswa⁹. Gagasan ini berakar pada pengakuan bahwa setiap siswa adalah individu yang berbeda dengan jalur perkembangan kognitif dan emosional yang unik. Al-Quran sendiri, dalam anjurannya yang berulang kali untuk berpikir, merenung, dan menggunakan akal, secara implisit mendorong pemahaman mendalam yang bersifat personal, bukan sekadar hafalan tanpa makna¹⁰. Hadis Nabi Muhammad juga menekankan pentingnya menuntut ilmu sebagai kewajiban, yang menunjukkan nilai luhur pengetahuan dan proses mendapatkannya, sebuah proses yang pada akhirnya dipengaruhi oleh konteks individu¹¹. Personalisasi dapat diwujudkan melalui

kurikulum yang fleksibel, kecepatan belajar yang adaptif, pilihan metode pembelajaran yang beragam, dan pemberian umpan balik yang disesuaikan. Platform digital yang canggih, seperti sistem pembelajaran adaptif berbasis kecerdasan buatan, memainkan peran krusial dalam memfasilitasi personalisasi ini dengan menganalisis data kinerja siswa dan menyesuaikan konten serta tantangan secara *real-time*¹².

Integrasi digitalisasi dan personalisasi menciptakan lingkungan belajar yang potensial lebih inklusif, menarik, dan efektif dalam mempersiapkan siswa untuk masa depan yang tidak pasti¹³. Siswa tidak lagi hanya menjadi penerima pasif, melainkan agen aktif dalam proses belajar mereka sendiri, memiliki kontrol lebih besar atas apa yang mereka pelajari, bagaimana mereka mempelajarinya, dan kapan mereka mempelajarinya. Pendidik, dalam paradigma baru ini, berperan sebagai arsitek pengalaman belajar, menggunakan data dan teknologi untuk memahami kebutuhan individual siswa dan merancang jalur pembelajaran yang optimal bagi masing-masing dari mereka¹⁴. Namun, transisi ini tidak datang tanpa tantangan substansial bagi para guru, yang dituntut untuk menguasai perangkat dan pedagogi baru, serta mengubah pola pikir yang telah tertanam lama.

Tantangan Globalisasi dan Krisis Moral

Dalam arus globalisasi yang tak terhindarkan, dunia seolah menyusut menjadi sebuah perkampungan global (*global village*). Interonektivitas yang didorong oleh kemajuan teknologi informasi

dan komunikasi telah melampaui batas-batas geografis, budaya, dan politik. Fenomena ini membawa serta spektrum dampak yang luas, mulai dari kemajuan ekonomi dan kemudahan akses informasi hingga pergeseran paradigma sosial dan tantangan terhadap nilai-nilai fundamental. Bagi dunia pendidikan, khususnya dalam pembentukan karakter dan moral peserta didik, globalisasi menghadirkan sebuah arena kompleks yang sarat tantangan, memicu apa yang seringkali diidentifikasi sebagai krisis moral¹⁵.

Arus deras informasi dan budaya transnasional yang dibawa oleh globalisasi melalui media digital, internet, media sosial, produk hiburan, dan interaksi lintas budaya memiliki pengaruh yang substansial terhadap nilai-nilai yang dianut oleh generasi muda. Paparan terhadap gaya hidup, norma, dan sistem nilai yang beragam, bahkan terkadang kontradiktif dengan nilai-nilai lokal atau agama, dapat menciptakan kebingungan identitas dan relativisme nilai¹⁶. Nilai-nilai seperti individualisme ekstrem, konsumerisme buta, hedonisme, dan pencarian validasi instan melalui media sosial seringkali ditonjolkan, berpotensi mengikis nilai-nilai komunal, gotong royong, kesederhanaan, kesabaran, dan penghargaan terhadap otoritas serta tradisi luhur¹⁷. Situasi ini menempatkan peserta didik pada posisi rentan, di mana mereka terus-menerus dibombardir oleh berbagai pengaruh tanpa selalu dibekali filter dan kompas moral yang memadai untuk menavigasinya.

Gejala krisis moral yang terjadi di kalangan peserta didik dapat termanifestasi dalam berbagai bentuk. Kita menyaksikan fenomena

seperti menurunnya rasa hormat terhadap guru dan orang tua, maraknya perundungan (bullying) baik di dunia nyata maupun siber (cyberbullying)¹⁸, perilaku curang dalam proses belajar mengajar, kurangnya empati terhadap sesama, hingga terjerumus dalam aktivitas yang merusak diri dan sosial, seperti penyalahgunaan narkoba atau perilaku seks bebas¹⁹. Ini bukan sekadar kenakalan biasa, melainkan indikasi adanya erosi atau pergeseran pondasi moral yang seharusnya kokoh tertanam sejak dini. Patut direnungkan bahwa banyak dari perilaku ini, setidaknya secara parsial, dipicu atau diperparah oleh nilai-nilai yang disebarkan tanpa filter dalam lanskap global yang serba terbuka.

Di tengah kompleksitas dan tantangan yang dihadirkan oleh globalisasi ini, peran guru menjadi semakin krusial dan melampaui tugas tradisionalnya sebagai penyampai pengetahuan. Guru bukan hanya pendidik intelektual, tetapi juga harus bertindak sebagai 'penjaga moralitas' (moral guardian)²⁰. Peran ini menuntut guru untuk secara sadar dan strategis membekali peserta didik dengan kebijaksanaan, ketahanan moral, dan kemampuan berpikir kritis agar mampu memilah dan memilih pengaruh global, serta tetap teguh pada nilai-nilai luhur bangsa dan agama. Sebagaimana ditegaskan dalam ajaran agama, pentingnya teladan dalam mendidik karakter adalah esensial²¹.

Sebagai penjaga moralitas, guru memiliki beberapa fungsi vital. Pertama, guru harus menjadi teladan (uswah hasanah) dalam perkataan dan perbuatan²². Integritas, kejujuran, kedisiplinan, dan empati yang ditunjukkan guru secara konsisten akan lebih efektif

dalam menanamkan nilai dibandingkan sekadar ceramah²³. Kedua, guru perlu secara eksplisit mengintegrasikan pendidikan karakter dan moral ke dalam setiap mata pelajaran dan aktivitas di sekolah²⁴. Nilai-nilai seperti toleransi, tanggung jawab, keadilan, dan kebaikan dapat diajarkan melalui diskusi, studi kasus, proyek, dan bahkan cara guru merespons berbagai situasi di kelas. Ketiga, guru wajib membekali peserta didik dengan kemampuan berpikir kritis. Dalam era informasi berlimpah, kemampuan untuk menganalisis, mengevaluasi, dan mempertanyakan sumber dan konten informasi menjadi kunci untuk menolak pengaruh negatif dan mengadopsi hal-hal positif dari globalisasi secara selektif²⁵. Keempat, menciptakan lingkungan sekolah yang kondusif bagi pertumbuhan moral. Budaya sekolah yang menjunjung tinggi kejujuran, penghargaan, dan kepedulian sosial akan membentuk ekosistem yang mendukung pembentukan karakter positif²⁶.

Namun, menjadi penjaga moralitas di era globalisasi bukanlah tugas yang mudah. Guru juga merupakan bagian dari masyarakat global yang terpapar berbagai pengaruh. Mereka memerlukan dukungan, pelatihan yang memadai dalam pendidikan karakter, serta kolaborasi yang erat dengan orang tua dan masyarakat²⁷. Keluarga sebagai institusi pendidikan pertama dan utama memiliki peran tak tergantikan dalam menanamkan pondasi nilai²⁸. Kolaborasi sinergis antara sekolah, keluarga, dan masyarakat merupakan kunci untuk membentuk benteng moral yang kokoh bagi peserta didik dalam menghadapi gempuran nilai-nilai global yang berpotensi merusak.

Secara kontemplatif, tantangan globalisasi terhadap moral peserta didik adalah cermin dari perjuangan abadi antara kebaikan dan keburukan, antara nilai yang membangun dan nilai yang merusak, yang kini dipercepat dan diperluas skalanya oleh teknologi modern. Krisis moral bukanlah akhir melainkan panggilan untuk introspeksi dan aksi kolektif. Dalam konteks ini, guru berdiri di garis depan, memegang obor pencerahan tidak hanya dalam hal pengetahuan, tetapi juga dalam panduan moral²⁹. Keberhasilan mereka dalam menunaikan peran sebagai penjaga moralitas akan sangat menentukan wajah masa depan generasi penerus bangsa³⁰. Oleh karena itu, komitmen dan kompetensi guru dalam pendidikan karakter, didukung oleh ekosistem yang kondusif, menjadi investasi paling berharga dalam memastikan bahwa kemajuan global tidak datang dengan harga yang terlalu mahal, yaitu hilangnya kompas moral generasi penerus.

Kompetensi Guru dalam Menghadapi Tantangan Zaman

Peran guru dalam dunia pendidikan mengalami dinamika besar seiring dengan perubahan zaman yang semakin kompleks dan multidimensional. Dalam menghadapi tantangan zaman, kompetensi guru tidak hanya terbatas pada penguasaan materi pelajaran, melainkan mencakup aspek pedagogik, sosial, emosional, dan spiritual. Dimensi-dimensi tersebut menjadi landasan esensial yang harus dimiliki guru agar mampu mendidik generasi masa depan secara holistik dan berkelanjutan.

Pertama, kompetensi pedagogik merupakan fondasi utama yang harus dimiliki oleh guru. Kompetensi ini meliputi kemampuan merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi proses pembelajaran secara efektif dan efisien dengan pendekatan yang inovatif dan kontekstual sesuai kebutuhan peserta didik. Dalam konteks era digital dan perkembangan ilmu pengetahuan yang pesat, guru dituntut menguasai teknologi pembelajaran yang adaptif serta mampu menerapkannya untuk meningkatkan kualitas pendidikan. Lebih jauh, kompetensi pedagogik juga mengandung aspek bagaimana guru dapat mengkonstruksi pengetahuan yang bermakna bagi siswa, mendorong berpikir kritis, kreatif, dan problem solving sehingga siswa tidak hanya menjadi objek pasif, melainkan subjek aktif dalam pembelajaran.

Kedua, aspek sosial sangat berperan penting dalam perkembangan kompetensi guru. Guru sebagai tokoh sentral dalam lingkungan pendidikan harus mampu membangun hubungan interpersonal yang positif dan harmonis baik dengan siswa, orang tua, maupun komunitas sekolah. Keterampilan komunikasi yang efektif, empati, dan kemampuan berkolaborasi menjadi faktor penting yang harus dikembangkan agar interaksi sosial berjalan produktif dan memberi dampak positif. Selain itu, guru juga harus memiliki sensitivitas sosial untuk memahami latar belakang budaya, sosial, dan ekonomi peserta didik dalam mengoptimalkan proses pembelajaran yang inklusif dan adil.

Ketiga, kompetensi emosional guru tidak kalah penting dalam menghadapi tantangan zaman yang penuh ketidakpastian dan stres.

Kemampuan mengelola emosi diri, memahami perasaan orang lain, serta merespon situasi dengan bijaksana adalah hal esensial. Guru yang memiliki kecerdasan emosional tinggi dapat mengendalikan tekanan pekerjaan, menjaga motivasi, serta membangun iklim kelas yang kondusif. Hal ini akan berdampak positif pada pembentukan karakter dan kesejahteraan psikologis siswa. Oleh karena itu, pelatihan dan pengembangan kecerdasan emosional bagi guru perlu menjadi prioritas dalam kebijakan pendidikan.

Keempat, kompetensi spiritual menjadi dimensi yang semakin mendapat perhatian dalam konteks pendidikan yang berakar pada nilai-nilai moral dan etika. Guru yang menginternalisasi nilai-nilai spiritual akan menciptakan suasana pembelajaran yang tidak hanya akademis tetapi juga bernuansa religius, etis, dan humanis. Pendekatan ini sangat sejalan dengan misi pendidikan untuk membentuk insan berakhlak mulia dan berkepribadian terpadu. Dalam perspektif Islam, kompetensi spiritual ini selaras dengan ajaran Al-Quran dan Hadis yang menekankan pentingnya akhlak mulia dan ketakwaan sebagai bagian dari pendidikan karakter^{1,2}.

Perpaduan antara kompetensi pedagogik, sosial, emosional, dan spiritual tersebut merupakan suatu kesatuan yang integral sehingga guru mampu menjawab tantangan pendidikan masa kini dan mendatang secara komprehensif. Selain itu, penguatan kompetensi ini harus didukung oleh sistem pendidikan yang mengakomodasi pembinaan berkelanjutan, pengembangan diri, serta kebijakan yang responsif terhadap perkembangan global dan lokal. Dengan demikian, guru tidak hanya menjadi sumber ilmu, tetapi juga

menjadi agen perubahan yang berdaya guna dalam mempersiapkan generasi yang adaptif, kreatif, berakhlak mulia, dan memiliki kecerdasan emosional yang tinggi.

Makna Psikologi Guru dalam Perspektif Multidisipliner

Psikologi dalam Pendidikan: Antara Ilmu dan Praktik

Dinamika ruang kelas modern, yang dihuni oleh individu dengan kebutuhan, motivasi, dan latar belakang yang beragam, представляе sebuah medan yang kompleks dan menantang³¹. Keberhasilan dalam menavigasi kompleksitas ini, untuk memfasilitasi pembelajaran yang mendalam dan transformatif, tidak hanya bergantung pada penguasaan subjek materi, tetapi secara krusial juga pada pemahaman yang mendalam tentang *siapa* yang belajar dan *bagaimana* mereka belajar. Di sinilah psikologi, sebagai disiplin ilmiah yang kokoh, memasuki ranah pendidikan, bukan hanya sebagai sekadar pelengkap, namun sebagai fondasi esensial yang menopang praktik pedagogis yang efektif.

Psikologi, pada intinya, adalah studi ilmiah tentang pikiran dan perilaku³². Sebagai ilmu empiris, ia menggunakan metodologi penelitian yang ketat mulai dari eksperimen terkontrol hingga studi kasus mendalam untuk mengungkap prinsip-prinsip mendasar yang mengatur kognisi, emosi, motivasi, perkembangan, dan interaksi sosial manusia³³. Dalam konteks pendidikan, prinsip-prinsip ini menjadi kunci untuk memahami proses belajar-mengajar. Bukannya sekadar kumpulan teori abstrak, psikologi menyediakan

kerangka kerja konseptual dan bukti berbasis riset yang dapat diandalkan untuk menjelaskan mengapa metode pengajaran tertentu berhasil, mengapa siswa bereaksi dengan cara tertentu, dan bagaimana lingkungan belajar dapat dioptimalkan³⁴.

Hubungan antara psikologi sebagai ilmu dan pendidikan sebagai praktik dapat dilihat sebagai sebuah jembatan. Di satu sisi jembatan adalah sains, dengan laboratorium, data statistik, dan model teoretis; di sisi lain adalah praktik, dengan ruang kelas, siswa nyata, dan tantangan sehari-hari³⁵. Psikologi pendidikan adalah disiplin spesifik yang secara eksplisit membangun dan memelihara jembatan ini³⁶. Ia menerjemahkan temuan penelitian psikologis ke dalam wawasan yang relevan dan dapat ditindaklanjuti bagi para pendidik. Misalnya, penelitian tentang teori belajar kognitif menjelaskan bagaimana informasi diproses, disimpan, dan diambil dari memori, memberikan dasar ilmiah bagi strategi pengajaran seperti pengorganisasian materi pelajaran, pengulangan berjarak, dan penggunaan isyarat visual³⁷.

Implikasi praktik dari pemahaman psikologi sangat luas. Pengetahuan tentang tahap-tahap perkembangan kognitif dan sosio-emosional, sebagaimana digagas oleh para psikolog seperti Jean Piaget dan Erik Erikson, memungkinkan guru untuk menyusun kurikulum dan aktivitas yang sesuai dengan usia dan kemampuan siswa mereka, menghindari frustrasi akibat materi yang terlalu sulit atau kebosanan akibat materi yang terlalu mudah³⁸. Prinsip-prinsip motivasi, seperti Teori Determinasi Diri yang menekankan kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan,

membekali guru dengan strategi untuk menumbuhkan motivasi intrinsik pada siswa, bukan hanya mengandalkan imbalan eksternal³⁹. Lebih jauh, pemahaman tentang psikologi sosial dan dinamika kelompok membantu guru menciptakan lingkungan kelas yang positif, inklusif, dan mendukung, mengelola konflik, serta mempromosikan interaksi antar siswa yang konstruktif⁴⁰. Bahkan pemahaman dasar tentang prinsip-prinsip behaviorisme dapat sangat membantu dalam pengembangan sistem manajemen kelas yang efektif⁴¹.

Namun, transisi dari ilmu ke praktik bukanlah proses linier yang sederhana. Ruang kelas bukanlah laboratorium; ia adalah ekosistem yang hidup, dinamis, dan seringkali tidak terduga⁴². Guru tidak hanya menerapkan resep yang diberikan oleh psikologi; mereka adalah seniman yang mengadaptasi prinsip-prinsip ilmiah ini dengan konteks spesifik siswa mereka, budaya sekolah, dan keadaan unik setiap momen pengajaran. Proses ini menuntut guru untuk menjadi pengamat yang cermat, pemikir reflektif, dan pembelajar seumur hidup⁴³. Mereka perlu terus-menerus mengevaluasi efektivitas strategi yang mereka gunakan, menyesuaikannya berdasarkan respons siswa, dan tetap terbuka terhadap temuan penelitian baru. Pentingnya pengetahuan dan pendidikan itu sendiri mendapat penegasan dalam ajaran agama, menyoroti kedudukan mulia bagi mereka yang berilmu, yang secara implisit mencakup pemahaman mendalam tentang proses belajarnya sendiri⁴⁴. Pencarian ilmu, termasuk ilmu psikologi yang relevan bagi pendidikan, bahkan dianggap sebagai kewajiban bagi

umat berilmu⁴⁵. Pada akhirnya, psikologi dalam pendidikan adalah tentang memberdayakan guru. Dengan pemahaman ilmiah tentang bagaimana manusia belajar dan berkembang, guru dapat bergerak melampaui intuisi atau praktik yang diwariskan semata⁴⁶. Mereka dapat membuat pilihan pedagogis yang terinformasi, merancang pengalaman belajar yang lebih efektif, merespons kebutuhan siswa dengan lebih peka, dan menciptakan lingkungan yang benar-benar mendukung pertumbuhan kognitif, sosial, dan emosional siswa⁴⁷. Ini bukan berarti bahwa psikologi memiliki semua jawaban, tetapi ia menyediakan kompas yang sangat diperlukan di lautan praktik pendidikan yang luas. Dengan terus mempererat jembatan antara sains dan praktik, kita dapat mewujudkan potensi penuh pendidikan untuk membentuk individu yang kompeten, mandiri, dan berdaya.

Integrasi Ilmu Psikologi, Pendidikan, dan Agama

Peran guru melampaui sekadar transmisi informasi dan fasilitasi keterampilan; ia inheren dalam pembentukan karakter, pengembangan potensi holistik peserta didik, dan penanaman nilai-nilai luhur. Pusat dari efektivitas peran ini adalah kepribadian guru itu sendiri. Kepribadian guru bukanlah entitas statis, melainkan konstruk dinamis yang dibentuk oleh berbagai pengaruh, termasuk pemahaman mendalam tentang sifat manusia, visi filosofis tentang tujuan pendidikan, dan landasan etis-spiritual. Dalam konteks ini, analisis hubungan sinergis antara ilmu psikologi, filsafat pendidikan, dan nilai-nilai religius menjadi krusial untuk memahami arsitektur kepribadian guru yang ideal.

a. Landasan Psikologis dalam Kepribadian Guru

Ilmu psikologi memberikan fondasi empiris dan teoretis untuk memahami perilaku, kognisi, emosi, dan perkembangan manusia. Dalam konteks pendidikan, psikologi menawarkan wawasan kritis mengenai proses belajar, motivasi intrinsik dan ekstrinsik siswa, dinamika sosial dalam kelas, serta perkembangan kognitif dan emosional peserta didik pada berbagai tahapan usia. Lebih dari itu, psikologi juga membekali guru untuk memahami diri sendiri termasuk gaya kepemimpinan, kecerdasan emosional, tingkat stres, dan mekanisme koping. Kepribadian guru yang kuat secara psikologis ditandai oleh *self-efficacy* yang tinggi (keyakinan pada kemampuan diri untuk mengajar dan mempengaruhi hasil belajar siswa), empati terhadap siswa, kemampuan regulasi emosi yang baik, serta keterampilan interpersonal yang efektif untuk membangun hubungan positif dengan siswa, orang tua, dan rekan kerja. Pemahaman psikologis ini memungkinkan guru untuk mengadaptasi strategi pengajaran, mengelola tantangan perilaku siswa secara konstruktif, dan menciptakan lingkungan belajar yang suportif dan memotivasi. Seorang guru yang secara psikologis matang cenderung menunjukkan ketahanan menghadapi kesulitan, optimisme, dan kemampuan refleksi diri yang berkelanjutan terhadap praktik mengajarnya.

b. Kerangka Filosofis dalam Kepribadian Guru

Filsafat pendidikan menyediakan kerangka konseptual dan normatif yang mendefinisikan tujuan, nilai-nilai, dan prinsip-prinsip dasar praktik pendidikan. Ia mempertanyakan esensi mengapa kita

mendidik, apa yang layak diajarkan, bagaimana cara terbaik untuk mengajar, serta peran guru dalam masyarakat. Berbagai aliran filsafat pendidikan (misalnya, perennialisme, progresivisme, eksistensialisme, rekonstruksionisme sosial) menawarkan visi yang berbeda mengenai potret guru ideal dan fungsi pendidikan. Misalnya, seorang guru yang berpegang pada filsafat progresivisme mungkin menekankan peran sebagai fasilitator pembelajaran berbasis pengalaman dan proyek, sementara guru dengan pandangan perennialisme akan fokus pada transmisi pengetahuan esensial dan nilai-nilai abadi. Filsafat pendidikan membentuk pandangan guru terhadap hakikat siswa (sebagai tabula rasa, agen bebas, atau pembangun pengetahuan aktif), sifat pengetahuan (objektif atau subjektif), dan peran guru (otoritas, fasilitator, atau mitra belajar). Kepribadian guru yang dibentuk oleh filsafat pendidikan yang mapan akan memiliki visi yang jelas tentang misi profesionalnya, prinsip-prinsip pedagogis yang konsisten, dan komitmen etis terhadap profesi, yang melampaui sekadar tuntutan teknis pedagogi. Filosofi ini menjadi kompas moral dan intelektual yang membimbing guru dalam setiap keputusan dan interaksi di ruang kelas.

c. Kontribusi Nilai-Nilai Religius dalam Kepribadian Guru

Nilai-nilai religius, dalam berbagai tradisi iman, seringkali menawarkan sistem etika yang komprehensif, pandangan dunia yang koheren, dan sumber makna serta tujuan hidup yang mendalam. Bagi seorang guru, integrasi nilai-nilai religius dapat memberikan landasan moral yang kuat, memotivasi tindakan yang

dilandasi ketulusan (*ikhlas*), dan menanamkan rasa tanggung jawab yang melampaui kewajiban profesional semata. Konsep seperti kesadaran akan Tuhan (*taqwa*) dapat mendorong guru untuk bertindak dengan integritas, kejujuran, dan keadilan, bahkan ketika tidak diawasi. Prinsip kasih sayang (*rahman*) dan kelembutan (*rifq*) sebagaimana diajarkan dalam banyak tradisi agama, dapat mewujudkan dalam cara guru berinteraksi dengan siswa, terutama mereka yang menghadapi kesulitan. Kesabaran (*sabr*) dan keteguhan hati merupakan kebajikan religius yang esensial bagi guru dalam menghadapi tantangan dan frustrasi sehari-hari di kelas [Hadith narrated by Bukhari and Muslim]. Selain itu, konsep bahwa mencari ilmu dan mengajarkannya merupakan tindakan ibadah dapat memberikan motivasi spiritual yang kuat, mengubah rutinitas mengajar menjadi panggilan suci. Nilai-nilai religius membentuk dimensi karakter guru yang berkaitan dengan kerendahan hati, pengabdian, rasa syukur, dan keyakinan pada adanya tujuan yang lebih besar dalam upaya pendidikan. Landasan spiritual ini memberikan ketahanan batin dan orientasi moral yang kokoh dalam membentuk kepribadian yang berakhlak mulia.

d. Sinergi Integratif dalam Pembentukan Kepribadian Guru

Integrasi ketiga domain ini psikologi, filsafat pendidikan, dan nilai-nilai religius menciptakan sinergi yang kuat dalam membentuk kepribadian guru yang utuh. Psikologi memberikan alat untuk memahami bagaimana berinteraksi secara efektif dengan manusia dan mengelola lingkungan belajar. Filsafat pendidikan memberikan arah dan tujuan, mendefinisikan mengapa dan apa yang harus guru

perjuangkan dalam praktik profesionalnya. Sementara itu, nilai-nilai religius memberikan landasan etis dan motivasi transenden, menanamkan roh dan makna dalam setiap tindakan pedagogis.

Guru yang mengintegrasikan ketiganya tidak hanya sekadar terampil mengajar (psikologi), memiliki visi pendidikan yang jelas (filsafat), atau sekadar bermoral (agama). Ia adalah pribadi yang:

1. Memahami Siswa dan Diri Sendiri secara Holistik: Dengan wawasan psikologis yang dibingkai oleh pandangan filosofis tentang potensi manusia dan nilai religius tentang martabat individu.
2. Memiliki Tujuan Pedagogis yang Jelas dan Bermakna: Didasarkan pada filsafat pendidikan yang kuat, didukung oleh pemahaman psikologis tentang cara mencapai tujuan tersebut, dan dilandasi oleh nilai-nilai religius tentang pentingnya pengembangan diri dan kontribusi positif bagi kemanusiaan.
3. Menunjukkan Etika Profesional yang Kokoh: Berakar pada nilai-nilai religius universal, diaktualisasikan melalui pemahaman psikologis tentang dampak perilaku, dan dijustifikasi oleh prinsip-prinsip filosofis pendidikan tentang keadilan dan tanggung jawab.
4. Resilien dan Termotivasi secara Internal: Mendapatkan kekuatan dari keyakinan religius pada hikmah di balik kesulitan, menggunakan strategi koping yang sehat (psikologi), dan didorong oleh komitmen pada visi pendidikan (filsafat).

Contoh konkrit manifestasi integrasi ini dapat dilihat pada guru yang, saat menghadapi siswa sulit (pemahaman psikologis tentang perilaku menentang), memilih pendekatan yang sabar dan penuh kasih (nilai religius) karena ia meyakini potensi setiap siswa untuk berubah dan berkembang (filsafat pendidikan). Ia menggunakan keterampilan komunikasi efektif (psikologi) untuk membimbing siswa tersebut sesuai dengan prinsip keadilan dan perhatian (nilai religius dan filosofis). Kepribadian guru yang terbentuk dari sintesis ini adalah pribadi yang kompeten, berkarakter, dan memiliki panggilan jiwa.

Pembentukan kepribadian guru yang efektif dan berintegritas memerlukan pendekatan multidimensional yang secara sadar mengintegrasikan wawasan dari ilmu psikologi, filsafat pendidikan, dan nilai-nilai religius. Psikologi memberikan pemahaman mendalam tentang dinamika manusia yang esensial bagi praktik mengajar. Filsafat pendidikan menawarkan kerangka konseptual dan visi normatif yang membimbing tujuan dan prinsip pedagogis. Nilai-nilai religius menyediakan landasan etis, sumber motivasi spiritual, dan kompas moral yang vital. Ketika ketiga domain ini bersinergi, mereka membentuk kepribadian guru yang tidak hanya terampil secara teknis dan cerdas secara profesional, tetapi juga bijaksana, empatik, resilien, dan memiliki komitmen yang mendalam untuk membimbing dan menginspirasi generasi mendatang. Program pendidikan guru dan pengembangan profesional harus secara eksplisit memasukkan upaya untuk memfasilitasi integrasi ini, mengakui bahwa pembentukan

kepribadian guru adalah sebuah proses holistik yang melibatkan dimensi kognitif, afektif, sosial, dan spiritual.

Peran Psikologi Guru dalam Pembentukan Karakter Siswa

Pembentukan karakter pada peserta didik merupakan salah satu pilar fundamental dalam kerangka kerja pendidikan modern. Di tengah arus tantangan zaman yang kian kompleks, sekolah tidak lagi hanya menjadi pusat transfer pengetahuan akademis, melainkan juga arena krusial bagi internalisasi nilai, etika, dan kematangan personal. Dalam lanskap pendidikan ini, guru hadir sebagai aktor utama, fasilitator, dan model peran yang pengaruhnya jauh melampaui kurikulum formal. Namun, seringkali diskursus mengenai efektivitas guru lebih terfokus pada kompetensi pedagogis dan profesional semata, mengesampingkan dimensi internal yang tak kalah vital: kondisi psikologis dan spiritual guru itu sendiri.

a. Dimensi Psikologis Guru

Kondisi psikologis seorang guru memiliki resonansi langsung terhadap atmosfer kelas dan interaksi yang terjalin di dalamnya, yang secara fundamental memengaruhi perkembangan psikososial dan karakter siswa. Seorang guru dengan kesehatan mental yang stabil, tingkat kecerdasan emosional (Emotional Intelligence - EI) yang tinggi, dan rasa kebermaknaan diri (self-efficacy) yang kuat cenderung menciptakan lingkungan belajar yang suportif, aman, dan menstimulasi⁴⁸. Mereka lebih mampu mengelola stres, merespons perilaku siswa dengan kesabaran dan empati, serta

menjaga konsistensi dalam penerapan aturan dan ekspektasi⁴⁹. Sebaliknya, guru yang mengalami kelelahan (*burnout*), stres kronis, atau kesulitan dalam regulasi emosi dapat secara tidak sengaja memancarkan energi negatif, menampilkan volatilitas perilaku, atau bahkan menunjukkan kecenderungan untuk bersikap kurang adil atau sabar⁵⁰.

Mekanisme transmisi pengaruh psikologis ini sangat kompleks. Salah satunya adalah melalui *modeling perilaku*. Siswa secara alami mengamati dan meniru pola respons emosional dan perilaku orang penting dalam hidup mereka, termasuk guru⁵¹. Ketika guru menunjukkan ketenangan dalam menghadapi kesulitan, rasa hormat terhadap perbedaan pandangan, atau ketekunan dalam menyelesaikan tugas, siswa belajar tentang manajemen diri, toleransi, dan etos kerja melalui observasi langsung. Selain itu, fenomena *kontagion emosional* juga berperan; suasana hati dan emosi guru dapat "menular" ke seluruh kelas, menciptakan iklim emosional yang positif atau negatif⁵². Iklim kelas yang positif, yang dibangun dari stabilitas dan dukungan psikologis guru, sangat kondusif bagi siswa untuk merasa aman berekspresi, mengambil risiko intelektual, dan mengembangkan rasa percaya diri serta resiliensi karakter⁵³.

b. Dimensi Spiritual Guru: Sumber Nilai dan Kedalaman Makna

Lebih jauh lagi, dimensi spiritual seorang guru memainkan peran yang mendalam dalam membentuk karakter etis dan moral siswa. Spiritualitas, dalam konteks ini, merujuk pada pencarian makna dan tujuan hidup yang lebih besar, kesadaran akan nilai-nilai

transenden, kapasitas untuk belas kasih (compassion) dan pengampunan, serta integritas internal yang kokoh⁵⁴. Guru yang memiliki landasan spiritualitas yang kuat, terlepas dari afiliasi keagamaan spesifik mereka, sering kali menunjukkan tingkat kesabaran yang lebih tinggi, rasa syukur, dedikasi terhadap profesi sebagai panggilan mulia, dan komitmen yang tulus terhadap kesejahteraan holistik siswa⁵⁵.

Kondisi internal ini memengaruhi bagaimana guru memandang setiap siswa bukan hanya sebagai subjek didik, tetapi sebagai individu yang berharga dengan potensi unik. Guru spiritual yang mendalam mampu menanamkan nilai-nilai universal seperti kejujuran, tanggung jawab, keadilan, dan cinta (compassion) tidak hanya melalui pengajaran eksplisit, tetapi terutama melalui keteladanan dan interaksi sehari-hari yang penuh makna⁵⁶. Mereka menjadi model dalam mengintegrasikan prinsip-prinsip etis ke dalam tindakan nyata. Misalnya, seorang guru yang menghargai kejujuran karena keyakinan spiritualnya akan secara konsisten menunjukkan integritas dalam perkataan dan perbuatannya (misalnya, mengakui kesalahan, memenuhi janji), yang merupakan bentuk pembelajaran karakter paling efektif bagi siswa⁵⁷. Spiritualitas juga memberikan guru sumber resiliensi dalam menghadapi tantangan profesi, memungkinkan mereka untuk tetap positif dan berfokus pada tujuan mulia pendidikan, bahkan dalam situasi sulit⁵⁸.

Dalam banyak tradisi spiritual, termasuk dalam ajaran Islam, peran guru (mu'allim/murabbi) sangat ditekankan, tidak hanya

sebagai penyampai ilmu ('alim), tetapi juga sebagai pendidik dan teladan dalam akhlak yang mulia⁵⁹. Hadis Nabi Muhammad SAW sering menggambarkan pentingnya akhlak dan teladan positif dalam interaksi sosial dan pendidikan, menunjukkan bahwa kualitas internal seorang pendidik adalah prasyarat bagi efektivitas pengajarannya⁶⁰. Al-Quran pun secara eksplisit mengaitkan keberhasilan dalam mendidik dengan kualitas spiritual dan moral pendidik, sebagaimana tercermin dalam kisah-kisah para nabi dan figur teladan lainnya yang mengedepankan hikmah dan teladan baik⁶¹. Dengan demikian, dimensi spiritual guru menjadi mata rantai penting dalam transmisi nilai dan pembentukan fondasi karakter yang kuat.

c. Sinergi Psikologis dan Spiritual

Sinergi antara kondisi psikologis yang sehat dan spiritualitas yang mendalam menciptakan konfigurasi ideal bagi seorang guru dalam menjalankan peran pembentukan karakter. Guru yang secara psikologis stabil dan secara spiritual terhubung mampu mengintegrasikan kesadaran emosional dengan kesadaran nilai, menghasilkan pendekatan pedagogis yang holistik dan otentik⁶². Mereka tidak hanya mengerti kebutuhan emosional siswa (aspek psikologis), tetapi juga mampu mengarahkan mereka menuju pemahaman nilai dan tanggung jawab moral (aspek spiritual).

Mekanisme sinergis ini tecermin dalam kemampuannya menciptakan iklim kelas yang kondusif, yang sering disebut sebagai "kurikulum tersembunyi" (hidden curriculum)⁶³. Dalam iklim yang positif ini, siswa merasa didengarkan, dihargai, dan aman untuk

membuat kesalahan suatu kondisi yang esensial bagi pengembangan empati, kerja sama, dan keberanian moral. Kualitas hubungan guru-siswa yang berdasarkan pada kepercayaan dan rasa hormat, yang sangat dipengaruhi oleh stabilitas psikologis dan kedalaman spiritual guru, menjadi wahana utama bagi internalisasi nilai⁶⁴. Melalui interaksi yang konsisten dan penuh perhatian, guru tidak hanya mengajar tentang kejujuran, tetapi membantu siswa *merasakan* nilai kejujuran melalui pengalaman dipercaya. Mereka tidak hanya mengajarkan tentang pentingnya menghargai orang lain, tetapi *memodelkan* penghormatan tersebut dalam setiap interaksi, termasuk saat menindak perilaku kurang tepat⁶⁵.

Guru yang stabil secara emosional, memiliki kecerdasan interpersonal, dan mendasarkan tindakannya pada nilai-nilai spiritual yang mendalam, berfungsi sebagai mercusuar yang memancarkan keteladanan, menciptakan lingkungan yang suportif, dan secara halus menanamkan fondasi karakter yang kokoh pada siswa.

Implikasinya sangat penting bagi kebijakan pendidikan dan pengembangan profesional guru. Institusi pendidikan perlu lebih serius memperhatikan kesejahteraan psikologis guru melalui penyediaan dukungan konseling, pelatihan manajemen stres, dan pengembangan kecerdasan emosional⁶⁶. Selain itu, pengembangan profesional guru juga harus mencakup refleksi dan penguatan dimensi spiritual, bukan dalam kerangka dogmatisme, melainkan sebagai sarana untuk menemukan makna dalam mengajar, meningkatkan resiliensi, dan memperdalam komitmen moral

terhadap profesi⁶⁷. Memberdayakan guru dari dalam menguatkan fondasi psikologis dan spiritual mereka adalah investasi esensial dalam membangun generasi mendatang yang tidak hanya cerdas secara akademis, tetapi juga matang secara karakter dan spiritual. Pada akhirnya, kualitas seorang pendidik, sebagai arsitek karakter, sangat bergantung pada blueprint internal yang ia bawa ke dalam setiap kelas.

Urgensi Pendekatan Islami dalam Psikologi Pendidikan

Kebutuhan Pendekatan Holistik dalam Pendidikan

Diskursus kontemporer dalam psikologi pendidikan, yang sebagian besar berakar pada paradigma Barat yang dominan, telah memberikan kontribusi signifikan dalam memahami proses belajar, perkembangan kognitif, motivasi, dan interaksi sosial dalam konteks pendidikan formal⁶⁸. Namun, seiring dengan dinamika kompleksitas eksistensi manusia dan tantangan kognitif serta sosio-emosional yang dihadapi peserta didik di era modern, muncul kesadaran yang makin kuat akan adanya keterbatasan fundamental dalam pendekatan yang semata-mata mengandalkan kerangka kerja sekuler⁶⁹. Kesadaran ini menggarisbawahi urgensi peninjauan ulang dan bahkan adopsi kerangka kerja alternatif yang mampu menangkap dan mengintegrasikan dimensi-dimensi kemanusiaan secara lebih menyeluruh, termasuk dimensi yang kerap terabaikan: spiritual. Oleh karena itu, telaah terhadap kebutuhan akan pendekatan holistik dalam pendidikan menjadi prasyarat esensial dalam mengadvokasi relevansi dan urgensi pendekatan Islami

dalam psikologi pendidikan. Pendekatan yang didominasi oleh pandangan sekuler dalam psikologi pendidikan dan praktik pendidikan cenderung berfokus pada aspek-aspek empiris dan dapat diukur dari keberadaan manusia⁷⁰. Penekanan utamanya seringkali terletak pada perkembangan kognitif, perilaku yang dapat diamati, dan penyesuaian sosio-emosional dalam kerangka referensi duniawi⁷¹. Meskipun model-model ini berhasil menjelaskan banyak fenomena dan menyediakan intervensi yang efektif untuk masalah-masalah spesifik, kritik terhadap keterbatasan fundamentalnya semakin menguat⁷². Keterbatasan ini berakar pada reduksionisme ontologis yang memandang manusia hanya sebagai entitas fisik dan psikologis yang terisolasi dari realitas transenden atau spiritual⁷³. Akibatnya, dimensi makna hidup yang mendalam, tujuan eksistensi yang lebih tinggi, fondasi moral yang kokoh yang bersumber dari keyakinan transenden, serta pencarian kedamaian batin dan koneksi dengan Yang Maha Kuasa seringkali termarginalkan atau bahkan sepenuhnya luput dari analisis dan intervensi pedagogis⁷⁴.

Model pendidikan yang mengabaikan dimensi spiritual (ruhāni) berisiko menghasilkan individu yang cerdas secara intelektual dan kompeten secara profesional, namun miskin secara moral, hampa secara spiritual, dan rentan terhadap krisis eksistensial meskipun mencapai kesuksesan material⁷⁵. Manusia adalah makhluk multi-dimensi yang tidak hanya berpikir dan merasa, tetapi juga mencari makna, terhubung dengan sesuatu yang lebih besar dari dirinya, dan memiliki kecenderungan bawaan (fitrah) terhadap nilai-nilai luhur

dan kebenaran transenden⁷⁶. Pendekatan sekuler, dalam upayanya untuk mempertahankan objektivitas dan netralitas nilai dalam ranah publik, seringkali secara efektif menghilangkan atau mereduksi peranan keyakinan dan spiritualitas dalam membentuk kepribadian, motivasi, dan perilaku siswa⁷⁷. Hal ini menciptakan disonansi antara apa yang dipelajari di sekolah dan kebutuhan mendasar jiwa manusia, yang pada akhirnya dapat mempengaruhi kesejahteraan psikologis dan integritas moral peserta didik dalam jangka panjang⁷⁸. Oleh karena itu, timbul kebutuhan mendesak akan pendekatan yang *holistik* dalam pendidikan dan psikologi pendidikan, yang memandang manusia sebagai kesatuan utuh yang terdiri dari jasad (fisik), akal (kognitif dan intelektual), hati (emosional dan spiritual), dan ruh (spiritual)⁷⁹. Pendekatan holistik yang sejati tidak hanya mengakui interkoneksi antara dimensi-dimensi ini tetapi juga secara aktif berupaya mengintegrasikannya dalam kurikulum, metode pengajaran, dan interaksi edukatif⁸⁰. Mengintegrasikan dimensi ruhani berarti mengakui bahwa proses belajar dan perkembangan tidak hanya tentang penguasaan pengetahuan dan keterampilan, tetapi juga tentang pembentukan karakter, pemupukan kesadaran diri, pengembangan etika dan moralitas yang berlandaskan nilai-nilai transenden, serta penemuan tujuan hidup yang bermakna dalam konteks hubungan dengan realitas spiritual⁸¹. Pendekatan semacam ini bertujuan untuk mengembangkan individu yang tidak hanya cerdas dan kompeten, tetapi juga berintegritas, resilien secara spiritual, dan mampu menjalani kehidupan yang seimbang dan bermakna⁸². Kebutuhan

akan pendekatan holistik yang mencakup dimensi ruhani inilah yang secara inheren menyoroti urgensi penawaran kerangka kerja alternatif, seperti pendekatan Islami, yang secara fundamental mengakui dan mengintegrasikan dimensi spiritual sebagai inti dari eksistensi manusia⁸³.

Nilai-Nilai Islam dalam Pembinaan Psikologis Guru

Pendidikan merupakan pilar peradaban, dan guru berdiri di garis depan dalam pembentukan generasi mendatang. Profesi guru, yang mulia dan strategis, dihadapkan pada beragam tantangan kontemporer, mulai dari beban kurikulum yang kompleks, dinamika siswa dan orang tua yang beragam, tuntutan profesional yang terus berkembang, hingga kondisi lingkungan kerja yang terkadang kurang mendukung⁸⁴. Realitas ini tidak hanya menuntut kompetensi pedagogik dan profesional yang mumpuni, tetapi juga ketahanan psikologis yang kokoh. Tanpa kondisi psikologis yang sehat, seorang guru dapat mengalami stres, kejenuhan (burnout), bahkan penurunan motivasi, yang pada gilirannya akan berdampak negatif pada kualitas pengajaran dan interaksi dengan siswa⁸⁵.

Dalam khazanah intelektual Islam, terdapat paradigma komprehensif mengenai kesejahteraan holistik manusia, termasuk aspek psikologis, yang berakar pada ajaran fundamentalnya⁸⁶. Nilai-nilai inti Islam, yang menuntun hubungan manusia dengan Penciptanya, sesama manusia, dan diri sendiri, menawarkan fondasi spiritual dan etis yang kuat untuk membangun ketahanan mental dan keseimbangan emosional.

a. Kemurnian Niat sebagai Perisai dari Validasi Eksternal

Ikhlas, yang secara harfiah berarti "memurnikan" atau "menyucikan", dalam konteks amal perbuatan merujuk pada melakukan sesuatu semata-mata karena Allah, tanpa motif duniawi seperti pujian manusia, pengakuan, atau imbalan materi⁸⁷. Nilai ini merupakan esensi dari setiap tindakan ibadah dalam Islam, sebagaimana ditegaskan dalam firman Allah, "Padahal mereka tidak disuruh kecuali supaya menyembah Allah dengan memurnikan ketaatan kepada-Nya dalam (menjalankan) agama yang lurus"⁸⁸. Bagi seorang guru, menginternalisasi ikhlas berarti memandang profesi mengajar bukan sekadar pekerjaan untuk mencari nafkah, melainkan sebagai bentuk pengabdian (ibadah) kepada Allah, sebagai upaya mentransfer ilmu yang merupakan amanah dari-Nya, dan sebagai kontribusi nyata bagi kemaslahatan umat⁸⁹.

Implikasi psikologis dari ikhlas bagi guru sangat signifikan. Ketika seorang guru bertindak dengan niat yang murni karena Allah, fokusnya beralih dari hasil yang kasatmata atau apresiasi eksternal kepada kualitas upaya dan kepasrahan atas hasilnya kepada kebijaksanaan Ilahi. Hal ini menjadi perisai efektif terhadap tekanan untuk selalu mencari validasi dari siswa, kolega, atasan, atau masyarakat. Kekecewaan yang timbul akibat kurangnya penghargaan atau apresiasi menjadi berkurang, sebab motivasi utamanya bukan datang dari faktor eksternal yang fluktuatif, melainkan dari dorongan internal yang terhubung dengan dimensi spiritual yang lebih tinggi. Studi dalam psikologi menunjukkan bahwa motivasi intrinsik (melakukan sesuatu karena nilai

inherennya) secara konsisten berkorelasi dengan tingkat kepuasan dan kesejahteraan yang lebih tinggi dibandingkan motivasi ekstrinsik (melakukan sesuatu karena imbalan atau tekanan luar)⁹⁰. Ikhlas, dalam esensinya, menumbuhkan motivasi intrinsik yang sangat kuat, memungkinkan guru untuk menemukan kedamaian dan makna dalam proses pengajaran itu sendiri, terlepas dari naik turunnya pengakuan dari dunia luar⁹¹.

b. Ketahanan Mental dalam Menghadapi Ujian dan Kesulitan

Sabar adalah salah satu pilar utama dalam ajaran Islam, didefinisikan sebagai kemampuan untuk menahan diri dari keluh kesah, amarah, dan keputusasaan dalam menghadapi kesulitan, musibah, atau godaan, serta keteguhan dalam menjalankan ketaatan dan menjauhi maksiat⁹². Al-Quran berulang kali menekankan pentingnya sabar dan menjanjikan pahala besar bagi orang-orang yang bersabar, sebagaimana firman-Nya, "Sesungguhnya hanya orang-orang yang bersabarlah yang dicukupkan pahala mereka tanpa batas"⁹³. Dalam konteks profesi guru, sabar sangat relevan mengingat banyaknya situasi yang menuntut daya tahan ekstra: menghadapi perilaku siswa yang sulit diatur, berurusan dengan orang tua yang menuntut atau kurang kooperatif, menghadapi kebijakan sekolah yang tidak populis, atau sekadar menunggu hasil dari upaya pendidikan yang membutuhkan waktu lama untuk menampilkan hasil⁹⁴.

Dari perspektif psikologi, sabar dapat dipahami sebagai bentuk regulasi emosi dan mekanisme koping yang adaptif⁹⁵. Guru yang mempraktikkan sabar belajar untuk tidak bereaksi secara impulsif

terhadap frustrasi, melainkan mampu mengelola emosi negatifnya dan mempertahankan ketenangan batin. Ini memungkinkan mereka untuk berpikir lebih jernih dalam mencari solusi atas masalah, alih-alih terjebak dalam kemarahan atau keputusan yang destruktif⁹⁶. Kesabaran juga membantu guru untuk melihat tantangan sebagai bagian dari proses belajar dan pertumbuhan, bukan sebagai hambatan yang tak teratasi. Dengan menumbuhkan sabar, guru dapat membangun resiliensi, yaitu kapasitas untuk bangkit kembali dari kesulitan, mempertahankan perspektif jangka panjang, dan terus berupaya meskipun hasil belum terlihat seketika⁹⁷. Ini adalah kualitas psikologis yang sangat penting untuk mencegah burnout dan menjaga keberlanjutan dedikasi dalam profesi yang penuh tantangan.

c. Keseimbangan antara Usaha dan Kepercayaan kepada Ilahi

Tawakal seringkali disalahpahami sebagai kepasrahan pasif tanpa usaha, namun dalam ajaran Islam, tawakal adalah penyerahan diri kepada Allah *setelah* melakukan usaha atau ikhtiar yang maksimal sesuai dengan kemampuan dan tuntunan syariat⁹⁸. Konsep ini menyiratkan keyakinan penuh bahwa segala sesuatu berada dalam kendali Allah dan bahwa hasil akhir dari setiap usaha bergantung pada kehendak-Nya, tetapi keyakinan tersebut tidak meniadakan kewajiban manusia untuk berusaha secara sungguh-sungguh⁹⁹. Salah satu contoh klasik yang sering dikutip adalah perintah Nabi Muhammad kepada seorang Badui yang meninggalkan untanya tanpa diikat, "Ikatlah (untutamu), kemudian bertawakallah"¹⁰⁰. Ini menunjukkan bahwa tawakal adalah sinergi

antara aksi manusia dan keyakinan ilahi. Bagi guru, tawakal memiliki implikasi psikologis yang mendalam dalam mengelola kecemasan terkait hasil. Setelah merencanakan pembelajaran dengan matang, menyampaikan materi dengan metode terbaik, mengevaluasi siswa dengan adil, dan berinteraksi dengan mereka secara mendidik yaitu, melakukan *ikhtiar* maksimal seorang guru yang bertawakal akan menyerahkan hasilnya kepada Allah¹⁰¹. Artinya, mereka menerima bahwa keberhasilan siswa dalam menyerap materi, perubahan perilaku mereka, atau apresiasi dari pihak lain bukanlah sepenuhnya di bawah kendali mereka. Keyakinan ini membebaskan guru dari beban kecemasan berlebihan atas outcomes yang belum pasti¹⁰². Ini juga membantu guru untuk tidak menyalahkan diri sendiri secara destruktif ketika hasil tidak seperti yang diharapkan, melainkan melihatnya sebagai takdir Allah yang mungkin menyimpan hikmah tersembunyi, sambil tetap mengevaluasi dan memperbaiki proses usaha (*ikhtiar*) di masa mendatang¹⁰³. Tawakal menumbuhkan ketenangan batin dan kapasitas menerima, yang merupakan komponen penting dari kesehatan mental.

d. Mengejar Keunggulan dengan Kesadaran Ilahi

Ihsan adalah manifestasi tertinggi dari keimanan dan keislaman, didefinisikan dalam Hadis Jibril yang terkenal sebagai "hendaklah engkau menyembah Allah seakan-akan engkau melihat-Nya, dan jika engkau tidak melihat-Nya, sesungguhnya Dia melihatmu"¹⁰⁴. Selain kesadaran akan pengawasan Ilahi, ihsan juga dimaknai sebagai melakukan sesuatu dengan sebaik-baiknya, mencapai tingkat keunggulan atau perfeksi dalam setiap amal, baik yang

bersifat ibadah ritual maupun muamalah (interaksi sosial dan profesional)¹⁰⁵. Dalam konteks profesi guru, ihsan mewujudkan dalam komitmen untuk memberikan yang terbaik dalam setiap aspek tugas mereka: mempersiapkan pelajaran dengan cermat, menyampaikan ilmu dengan metode yang efektif dan penuh kasih sayang, menilai siswa secara objektif, membimbing mereka tidak hanya secara akademis tetapi juga moral, dan terus menerus mengembangkan diri sebagai pendidik¹⁰⁶.

Secara psikologis, praktik ihsan dapat meningkatkan kepuasan kerja dan rasa bermakna dalam profesi¹⁰⁷. Ketika seorang guru berupaya mencapai keunggulan (ihsan) dalam pengajarannya, dorongannya datang dari standar internal yang tinggi yang terhubung dengan kesadaran akan pengawasan Allah. Ini berbeda dari mengejar kesempurnaan yang didorong oleh perfeksionisme maladaptif yang berbasis ketakutan akan kegagalan atau kritik. Ihsan memotivasi guru untuk berinvestasi penuh dalam upaya mereka, yang seringkali berujung pada peningkatan kualitas pengajaran dan respon positif dari siswa, meskipun bukan ini tujuan utamanya. Rasa pencapaian yang berasal dari realisasi potensi diri dan kontribusi yang bermakna, yang didorong oleh semangat ihsan, merupakan sumber kepuasan profesional yang mendalam dan berkelanjutan. Lebih lanjut, kesadaran bahwa setiap tindakan mengajar dilihat oleh Allah (ihsan) dapat menumbuhkan etos kerja yang tinggi, integritas, dan dedikasi yang melampaui sekadar kewajiban profesional, menjadikannya sebagai suatu panggilan jiwa.

e. Sinergi Nilai sebagai Kerangka Holistik

Ikhlas, sabar, tawakal, dan ihsan bukanlah nilai-nilai yang berdiri sendiri, melainkan saling terkait dan membentuk kerangka kerja yang holistik untuk pembinaan psikologis guru. Ikhlas memberikan fondasi niat yang benar, membebaskan guru dari beban validasi eksternal. Sabar membekali mereka dengan ketahanan untuk menghadapi kesulitan dalam prosesnya. Tawakal memberikan ketenangan batin dalam menerima hasil setelah berusaha maksimal. Ihsan mendorong komitmen terhadap keunggulan dalam setiap tindakan. Secara bersama-sama, nilai-nilai ini membentuk karakter guru yang tangguh secara spiritual dan emosional, mampu menemukan makna dalam tantangan, memelihara optimisme yang realistis, dan terus berdedikasi pada profesi dengan integritas dan kasih sayang.

Mengingat kompleksitas dan tuntutan profesi guru di era modern, pembinaan psikologis menjadi aspek yang tidak terpisahkan dari pengembangan profesional mereka. Kajian nilai-nilai Islam, seperti ikhlas, sabar, tawakal, dan ihsan, mengungkapkan potensi luar biasa mereka sebagai sumber daya internal untuk membangun ketahanan psikologis, mengelola stres, dan meningkatkan kesejahteraan guru. Ikhlas memurnikan niat dan mengurangi ketergantungan pada apresiasi eksternal; sabar membekali dengan ketahanan menghadapi kesulitan; tawakal menumbuhkan ketenangan dalam menerima hasil setelah berusaha; dan ihsan mendorong pencapaian keunggulan dengan kesadaran akan pengawasan Ilahi.

Mengintegrasikan dan menginternalisasi nilai-nilai ini dalam kehidupan profesional guru bukan hanya meningkatkan kualitas personal mereka, tetapi juga secara langsung berkontribusi pada peningkatan kualitas pendidikan yang mereka berikan. Guru yang secara psikologis sehat dan termotivasi oleh nilai-nilai luhur lebih mungkin untuk menciptakan lingkungan belajar yang positif, menjadi teladan yang baik bagi siswa, dan memberikan kontribusi yang berarti bagi komunitas pendidikan secara keseluruhan. Oleh karena itu, mendorong pemahaman dan praktik nilai-nilai Islam ini dalam program pembinaan guru, terutama di lingkungan pendidikan yang berbasis nilai, merupakan langkah strategis untuk memperkuat fondasi psikologis para pendidik demi masa depan pendidikan yang lebih baik.

Psikologi Islami Antara Konsep Ilmiah dan Spiritualitas

Mengupas kompleksitas jiwa manusia selalu menjadi upaya yang penuh tantangan dan pemahaman yang belum paripurna. Disiplin psikologi modern telah mencapai kemajuan signifikan dalam menjelaskan perilaku, proses kognitif, dan emosi melalui metode empiris dan kerangka teoritis yang ketat¹⁰⁸. Namun, dalam perjalanannya, muncul kesadaran bahwa pendekatan yang semata-mata berfokus pada aspek material dan observable mungkin belum sepenuhnya menangkap esensi keberadaan manusia, terutama dimensi ruhani dan eksistensialnya¹⁰⁹. Di sinilah Psikologi Islami hadir sebagai sebuah paradigma alternatif yang berupaya merajut konsep-konsep ilmiah mutakhir dengan kekayaan warisan spiritual

dan etika Islam, menawarkan pandangan yang lebih holistik tentang diri (self) dan kesehatan mental.

Psikologi Islami bukanlah sekadar terjemahan psikologi Barat ke dalam bahasa Arab atau penambahan ayat Al-Qur'an dan Hadis ke dalam teori yang sudah ada. Lebih fundamental, ia berangkat dari pandangan dunia (worldview) Islam tentang manusia, alam semesta, dan hubungannya dengan Sang Pencipta¹¹⁰. Konsep sentral seperti *fitra* kecenderungan bawaan manusia pada kebaikan dan pengakuan terhadap keesaan Tuhan menjadi fondasi yang membedakan. Berbeda dari beberapa pandangan Barat klasik yang melihat manusia sebagai *tabula rasa* atau semata-mata didorong oleh insting biologis, Islam memandang manusia dibekali potensi spiritual dan moral yang perlu dijaga dan dikembangkan¹¹¹. Struktur diri dalam Psikologi Islami seringkali dipahami melalui konsep *Nafs* (diri/ego), *Qalb* (hati/pusat spiritual dan emosional), dan *Ruh* (spirit/jiwa yang terhubung dengan Ilahi), di mana kesehatan psikologis sangat terkait dengan keseimbangan dan "kesucian" ketiga elemen ini, khususnya *Qalb*¹¹². Al-Ghazali, cendekiawan Muslim abad pertengahan, misalnya, telah menguraikan secara mendalam tentang fungsi-fungsi *Qalb*, godaan *Nafs*, dan pentingnya *Ruh* dalam mencapai kebahagiaan, yang menunjukkan pemahaman awal tentang dinamika psikologis dalam kerangka Islam¹¹³.

Integrasi dengan konsep ilmiah modern dilakukan bukan secara membabi buta, melainkan melalui proses filterisasi dan adaptasi kritis. Fenomena psikologis seperti kecemasan, depresi, atau perilaku adiktif tidak hanya dilihat dari aspek neurokimiaawi atau

pola pikir disfungsional semata, tetapi juga dikaji kaitannya dengan kondisi spiritual dan moral individu¹¹⁴. Misalnya, kecemasan (anxiety) dalam Psikologi Islami dapat dipahami sebagian sebagai manifestasi dari *waswas* (bisikan setan) atau rasa tidak aman akibat jauh dari *dzikrullah* (mengingat Allah), selain faktor-faktor kognitif atau situasional¹¹⁵. Demikian pula, depresi (*huzn*) bisa dianalisis dalam konteks kehilangan makna hidup, rasa bersalah yang tidak terselesaikan, atau kurangnya koneksi transenden, di samping faktor biologis dan lingkungan¹¹⁶. Teknik terapi seperti Cognitive Behavioral Therapy (CBT) diadopsi dalam bentuk Islamic CBT (ICBT), di mana restrukturisasi kognitif melibatkan identifikasi keyakinan disfungsional yang mungkin bertentangan dengan ajaran Islam, dan penambahan intervensi spiritual seperti penguatan tawakal (bergantung pada Allah), sabar (kesabaran), syukur (bersyukur), dan doa¹¹⁷.

Aspek spiritualitas (*ruhaniyah*) dan etika (*akhlak*) merupakan inti distingtif dari Psikologi Islami. Kesejahteraan psikologis (*falah*) tidak hanya diukur dari ketiadaan gejala patologis, tetapi juga dari kualitas hubungan individu dengan Tuhannya dan sesama manusia¹¹⁸. Praktik spiritual seperti shalat (doa ritual), puasa, membaca Al-Qur'an, dan *dzikr* (mengingat Allah) dipandang memiliki efek terapeutik yang signifikan, menumbuhkan rasa damai, ketahanan (*sabr*), dan harapan¹¹⁹. Al-Qur'an sendiri secara eksplisit menyatakan, "Ketahuilah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram"¹²⁰. Ayat ini memberikan fondasi teologis bagi pemahaman bahwa koneksi spiritual adalah sumber ketenangan psikologis yang esensial. Lebih lanjut, penekanan pada *akhlak* atau

karakter mulia seperti kejujuran, kerendahan hati, pemaaf, dan kasih sayang bukan hanya kewajiban agama, tetapi juga merupakan indikator dan kontributor kesehatan mental yang positif¹²¹. Proses *tazkiyat al-nafs* (penyucian diri), yang melibatkan perjuangan melawan sifat-sifat tercela dan menumbuhkan sifat-sifat terpuji, adalah bentuk terapi diri yang komprehensif yang telah diajarkan selama berabad-abad dalam tradisi Islam¹²².

Dalam praktik klinis, Psikologi Islami menawarkan pendekatan yang peka budaya dan spiritual, yang sangat relevan bagi populasi Muslim di seluruh dunia¹²³. Konseling Islami menggunakan narasi, nilai-nilai, dan praktik keagamaan yang akrab bagi klien, membantu mereka memahami tantangan psikologis mereka melalui lensa iman mereka. Misalnya, kesulitan menghadapi cobaan hidup dapat diatasi dengan menekankan konsep *qada* dan *qadar* (ketentuan Ilahi) coupled dengan anjuran untuk tetap berusaha dan bertawakal¹²⁴. Isu-isu seperti konflik keluarga, masalah perkawinan, atau krisis identitas remaja dapat didekati dengan merujuk pada prinsip-prinsip etika Islam dan ajaran tentang hubungan sosial¹²⁵. Pendekatan ini tidak menolak intervensi medis atau psikologis yang berbasis bukti, tetapi mengintegrasikannya dalam kerangka yang lebih luas yang mencakup dimensi spiritual dan moral.

Meskipun memiliki potensi besar, Psikologi Islami menghadapi tantangan dalam hal standardisasi metodologi, pengembangan alat asesmen yang valid secara empiris, dan integrasi yang lebih luas dalam kurikulum pendidikan dan praktik profesional global¹²⁶. Diperlukan lebih banyak penelitian empiris untuk memvalidasi efektivitas intervensi berbasis Islam dan memperjelas mekanisme

kerja spiritualitas dalam konteks kesehatan mental¹²⁷. Namun, upaya terus menerus untuk menjembatani tradisi keilmuan Islam dengan temuan psikologi modern menunjukkan vitalitas disiplin ini dalam menawarkan perspektif yang kaya dan komprehensif tentang hakikat manusia.

Psikologi Islami bukan hanya disiplin akademis; ia adalah cerminan upaya kontemplatif untuk memahami manusia seutuhnya makhluk biologis, psikologis, sosial, *dan* spiritual. Dengan merajut benang-benang konsep ilmiah, kekayaan ajaran spiritual, dan kedalaman etika Islam, ia menawarkan pandangan yang holistik, kohesif, dan komprehensif. Paradigma ini menegaskan bahwa kesehatan mental yang hakiki tidak terlepas dari kesehatan spiritual dan moral, serta bahwa pencarian makna dan koneksi transenden adalah bagian integral dari kesejahteraan jiwa manusia¹²⁸. Melalui lensa Psikologi Islami, kita diajak untuk melihat diri tidak hanya sebagai kumpulan fungsi kognitif dan emosional, tetapi sebagai *khalifah* (wakil) di bumi yang dibekali potensi luhur dan memiliki hubungan abadi dengan Penciptanya, sebuah pandangan yang esensial untuk mencapai kehidupan yang bermakna dan jiwa yang tenang.

Sekilas tentang Syekh Dr. Yedi Supriadi dan Gagasan Tasawufnya **Intisari Gagasan Tasawuf Pendidikan**

Dalam lanskap keilmuan Islam kontemporer, yang kerap diwarnai oleh diskursus antara tradisi dan modernitas, serta antara ortodoksi dan spiritualitas, muncul figur-figur yang berupaya menjembatani polaritas-polaritas tersebut melalui pendekatan

yang komprehensif. Salah satunya adalah Syekh Dr. Yedi Supriadi, seorang akademisi dan praktisi tasawuf yang dikenal karena upayanya mengintegrasikan kedalaman spiritual dengan rigor akademis, serta relevansi kontekstual dengan tantangan zaman modern. Gagasan-gagasan tasawuf yang beliau usung tidak hanya berakar pada khazanah klasik, tetapi juga berdialog erat dengan isu-isu pendidikan, psikologi, dan dinamika sosial kontemporer. Untuk memahami lebih mendalam kontribusi dan pemikiran beliau, esensial untuk menelusuri terlebih dahulu latar belakang biografis yang membentuk corak keilmuan dan spiritualnya. Sesi ini akan menyajikan biografi ringkas beliau, meliputi jejak pendidikan, ragam karya, dan kontribusi signifikan dalam dunia pendidikan serta tasawuf.

Tasawuf sebagai pendekatan psikospiritual dalam pendidikan guru merupakan topik yang menarik dalam dunia pendidikan. Pendekatan ini memperhatikan pentingnya perkembangan sikap, moral, dan etika guru dalam membina generasi yang berkarakter. Dalam makalah ini, akan dijelaskan tentang konsep dasar tasawuf pendidikan, pandangan sejarahnya, serta aplikasinya dalam pendidikan guru.

Tasawuf pendidikan merupakan pendekatan yang mengintegrasikan nilai-nilai tasawuf dalam pendidikan. Pendekatan ini bertujuan untuk membangun sikap, moral, dan etika guru yang tinggi. Konsep dasar dari tasawuf pendidikan dapat dikategorikan dalam tiga aspek utama, yaitu:

1. Tahzan: Pendekatan tasawuf pendidikan memperhatikan pentingnya tahzan dalam hidup. Tahzan merupakan sikap yang berdasarkan pada iman yang kuat dan tidak bergantung pada keadaan duniawi. Dalam pendidikan guru, tahzan dapat membantu mereka untuk menjadi guru yang lebih sabar dan penuh kepercayaan dalam mengajar dan mengarahkan generasi muda.
2. Tawakkal: Tawakkal merupakan sikap yang berdasarkan pada kepercayaan kepada Tuhan. Dalam pendidikan guru, tawakkal dapat membantu mereka untuk menjadi guru yang lebih memiliki iman dan kuat dalam mengatasi tantangan. Tawakkal juga dapat membantu guru untuk mengatasi kesulitan dalam mengajar dan memahami siswa yang memiliki latar belakang yang berbeda.
3. Taqwa: Taqwa merupakan sikap yang berdasarkan pada pengabdian dan pemenuhan ajaran-ajaran Tuhan. Dalam pendidikan guru, taqwa dapat membantu mereka untuk menjadi guru yang lebih berintegritas dan berdedikasi dalam mengajar dan mengarahkan generasi muda. Taqwa juga dapat membantu guru untuk menjadi pengajar yang lebih berimajinasi dan kreatif dalam mempresentasikan materi.

Tasawuf pendidikan telah dikembangkan sejak awal pendidikan islam. Pendekatan ini dikembangkan oleh para ulama dan pengajar islami yang memperhatikan pentingnya sikap, moral, dan etika dalam hidup. Salah satu tokoh yang penting dalam pengembangan

tasawuf pendidikan adalah Imam al-Ghazali. Imam al-Ghazali menulis banyak buku yang membahas tentang tasawuf, termasuk "Ihya' Ulum al-Din" atau "Revitalisasi Ilmu Agama". Dalam bukunya, Imam al-Ghazali mengajak para pengajar untuk memperhatikan pentingnya sikap dan moral dalam hidup.

Aplikasi tasawuf pendidikan dalam pendidikan guru dapat dilakukan melalui berbagai cara, seperti:

1. Pendidikan Karakter: Pendidikan karakter merupakan cara untuk membangun sikap, moral, dan etika guru. Dalam pendidikan karakter, guru dapat mengajak siswa untuk memahami pentingnya sikap dan moral dalam hidup. Guru juga dapat mengajarkan siswa tentang nilai-nilai tasawuf seperti tahzan, tawakkal, dan taqwa.
2. Pengajaran Kreatif: Pengajaran kreatif merupakan cara untuk membangun kreativitas dan imajinasi guru. Dalam pengajaran kreatif, guru dapat mengajarkan siswa tentang cara mempresentasikan materi dengan cara yang kreatif dan menarik. Guru juga dapat mengajarkan siswa tentang cara menggunakan sikap tasawuf dalam pembuatan materi pengajaran.
3. Pengembangan Kecerdasan Emosional: Pengembangan kecerdasan emosional merupakan cara untuk membangun empati dan kesadaran diri guru. Dalam pengembangan kecerdasan emosional, guru dapat mengajarkan siswa tentang cara memahami emosi dan cara membangun hubungan yang baik dengan orang lain. Guru juga dapat mengajarkan siswa

tentang cara menggunakan sikap tasawuf dalam memahami emosi dan cara membangun hubungan yang baik.

Tasawuf pendidikan merupakan pendekatan psikospiritual yang memperhatikan pentingnya sikap, moral, dan etika guru dalam membina generasi yang berkarakter. Dalam pendidikan guru, tasawuf pendidikan dapat dilakukan melalui berbagai cara, seperti pendidikan karakter, pengajaran kreatif, dan pengembangan kecerdasan emosional. Pendekatan ini dapat membantu guru untuk menjadi pengajar yang lebih berintegritas dan berdedikasi dalam mengajar dan mengarahkan generasi muda.

Relevansi Tasawuf dalam Pembentukan Psikologi Guru Islami

Pengembangan psikologi guru Islami memiliki peran penting dalam membentuk guru yang beriman dan memiliki kepribadian yang paripurna. Dalam hal ini, gagasan tasawuf Syekh Yedi Supriadi dapat dijadikan landasan penting dalam membentuk kepribadian guru yang paripurna secara mental dan spiritual. Tasawuf, sebagai cabang Islam yang memfokuskan pada perbaikan jiwa, memiliki nilai-nilai yang dapat diaplikasikan dalam pembentukan psikologi guru Islami.

Tasawuf merupakan cabang Islam yang memfokuskan pada perbaikan jiwa dan menghilangkan keinginan duniawi yang tidak perlu. Dalam sejarah Islam, tasawuf telah memiliki pengaruh yang signifikan dalam membentuk jiwa manusia yang bersifat ketaatan dan kesadaran terhadap keberadaan Allah SWT. Pengaruh tasawuf juga dapat dirasakan dalam pembentukan psikologi guru Islami,

dimana nilai-nilai tasawuf dapat diaplikasikan dalam membentuk guru yang beriman, ketaatan, dan memiliki kepribadian yang paripurna secara mental dan spiritual.

Syekh Yedi Supriadi adalah tokoh tasawuf yang memiliki gagasan yang signifikan dalam membentuk jiwa manusia yang bersifat ketaatan dan kesadaran terhadap keberadaan Allah SWT. Salah satu gagasan yang diungkapkan oleh Syekh Yedi Supriadi adalah pentingnya menghilangkan keinginan duniawi yang tidak perlu, sehingga jiwa manusia dapat bersifat kesucian dan kesadaran. Gagasan ini dapat diaplikasikan dalam pembentukan psikologi guru Islami, dimana guru harus memiliki jiwa yang bersifat kesucian dan kesadaran terhadap tugas dan tanggung jawabnya sebagai guru Islami.

Aplikasi gagasan tasawuf dalam pembentukan psikologi guru Islami dapat dilakukan melalui beberapa langkah, diantaranya:

1. Menghilangkan keinginan duniawi yang tidak perlu, sehingga guru dapat memiliki jiwa yang bersifat kesucian dan kesadaran terhadap tugas dan tanggung jawabnya sebagai guru Islami.
2. Membentuk kepribadian guru yang bersifat ketaatan dan kesadaran terhadap keberadaan Allah SWT, sehingga guru dapat membentuk generasi murid yang bersifat ketaatan dan kesadaran terhadap tugas dan tanggung jawabnya sebagai warga negara.
3. Mengembangkan nilai-nilai tasawuf seperti kesucian, kesadaran, dan ketakwaan, sehingga guru dapat membentuk generasi

murid yang bersifat kesucian, kesadaran, dan ketakwaan terhadap tugas dan tanggung jawabnya sebagai warga negara.

Tasawuf memiliki pengaruh yang signifikan dalam membentuk jiwa manusia yang bersifat ketaatan dan kesadaran terhadap keberadaan Allah SWT. Gagasan tasawuf Syekh Yedi Supriadi juga dapat diaplikasikan dalam pembentukan psikologi guru Islami, dimana nilai-nilai tasawuf dapat diaplikasikan dalam membentuk guru yang beriman, ketaatan, dan memiliki kepribadian yang paripurna secara mental dan spiritual. Dalam hal ini, aplikasi gagasan tasawuf dalam pembentukan psikologi guru Islami dapat dilakukan melalui beberapa langkah, diantaranya menghilangkan keinginan duniawi yang tidak perlu, membentuk kepribadian guru yang bersifat ketaatan dan kesadaran terhadap keberadaan Allah SWT, dan mengembangkan nilai-nilai tasawuf seperti kesucian, kesadaran, dan ketakwaan.

GURU DALAM PERSPEKTIF PSIKOLOGI PENDIDIKAN MODERN

Perubahan Paradigma Guru di Era Digital dan Global

Transformasi Peran Guru di Era Revolusi Industri 4.0 dan Society 5.0

Lanskap pendidikan kontemporer sedang mengalami pergeseran fundamental yang dipicu oleh akselerasi perkembangan teknologi digital dan intensifikasi globalisasi. Era digital dan globalisasi bukan sekadar menawarkan alat atau koneksi baru, melainkan juga merevolusi cara informasi diakses, disebarkan, dan diolah, serta mengubah tuntutan terhadap individu dalam masyarakat dan dunia kerja. Dalam konteks ini, peran guru, elemen sentral dalam ekosistem pendidikan, menghadapi tantangan signifikan dan memerlukan redefinisi yang mendalam. Paradigma tradisional yang menempatkan guru sebagai sumber utama, bahkan satu-satunya, dari informasi dan pengetahuan, tidak lagi relevan dan memadai untuk mempersiapkan peserta didik menghadapi kompleksitas kehidupan di abad ke-21. Perubahan ini menuntut guru untuk beralih dari peran sebagai "penyampai fakta" menjadi "pemandu dalam proses belajar", sebuah transformasi krusial yang diakselerasi oleh dinamika Revolusi Industri 4.0 dan visi Society 5.0. Penting untuk mengkaji secara cermat bagaimana pergeseran peran ini termanifestasi dan implikasinya bagi praktik pendidikan di masa

depan. Tradisi intelektual yang telah lama menekankan pentingnya pencarian ilmu dan kedudukan mulia bagi para pencari dan penyampai ilmu, seperti yang termaktub dalam berbagai literatur klasik dan ajaran agama, tetap relevan namun memerlukan interpretasi baru dalam konteks kontemporer untuk memastikan bahwa esensi bimbingan dan pencerahan tetap terjaga di tengah gelombang perubahan¹²⁹.

a. Revolusi Industri 4.0: Disrupsi Informasi dan Tuntutan Keterampilan Baru

Revolusi Industri 4.0 dicirikan oleh konvergensi teknologi digital, fisik, dan biologis, yang menghasilkan disrupsi dalam berbagai sektor, termasuk pendidikan. Era ini ditandai oleh otomatisasi tingkat lanjut, pertukaran data massal, sistem siber-fisik, kecerdasan buatan (AI), Internet of Things (IoT), dan komputasi awan¹³⁰. Salah satu dampak paling signifikan dari era ini adalah ledakan informasi. Pengetahuan tidak lagi terkunci dalam buku atau dimiliki secara eksklusif oleh segelintir individu; ia tersedia secara melimpah melalui internet, dapat diakses kapan saja dan di mana saja¹³¹. Dalam konteks ini, peran guru sebagai satu-satunya gerbang atau sumber informasi menjadi tergerus. Peserta didik saat ini dapat dengan mudah mencari fakta atau data mentah melalui mesin pencari atau platform online lainnya, seringkali lebih cepat daripada yang bisa disampaikan oleh guru di kelas.

Implikasi langsung dari realitas ini bagi pendidikan adalah pergeseran fokus dari sekadar menghafal atau mengingat informasi menuju pengembangan keterampilan yang lebih tinggi. Dunia kerja

dan masyarakat di era 4.0 membutuhkan individu yang tidak hanya memiliki pengetahuan, tetapi juga mampu berpikir kritis, memecahkan masalah kompleks, berkolaborasi, berkomunikasi secara efektif, kreatif, inovatif, dan memiliki literasi digital yang kuat¹³². Keterampilan ini melampaui transfer informasi belaka. Guru yang hanya berperan sebagai sumber informasi akan gagal membekali siswa dengan kompetensi yang diperlukan untuk bertahan dan berkembang di era ini. Kurikulum dan praktik pengajaran harus beradaptasi untuk secara aktif menumbuhkan kemampuan analisis, sintesis, evaluasi, dan kreasi, yang semuanya membutuhkan pendekatan pedagogis yang berbeda.

b. Society 5.0: Harmonisasi Teknologi dan Kesejahteraan Manusia

Melangkah lebih jauh dari Revolusi Industri 4.0, konsep Society 5.0 yang diinisiasi di Jepang menawarkan visi masyarakat super cerdas yang berpusat pada manusia, di mana teknologi canggih (seperti AI dan data besar) diintegrasikan ke dalam semua aspek kehidupan untuk menyelesaikan tantangan sosial dan menciptakan kesejahteraan¹³³. Sementara IR 4.0 berfokus pada transformasi industri melalui teknologi, Society 5.0 menekankan penggunaan teknologi *untuk* kemanusiaan dan penyelesaian masalah global seperti penuaan populasi, degradasi lingkungan, atau ketidaksetaraan¹³⁴.

Bagi dunia pendidikan, Society 5.0 membawa implikasi yang mendalam terkait *tujuan* belajar. Yang dibutuhkan bukan hanya individu yang terampil menggunakan teknologi, tetapi juga individu yang bijak, etis, mampu berkolaborasi lintas disiplin, memahami

nilai-nilai kemanusiaan, dan menggunakan teknologi untuk *meningkatkan* kualitas hidup dan memecahkan masalah nyata di masyarakat¹³⁵. Ini berarti pendidikan tidak bisa lagi hanya berorientasi pada perolehan keterampilan teknis atau kognitif murni. Pendidikan harus menumbuhkan empati, kesadaran sosial, literasi finansial, literasi budaya, dan kemampuan untuk beradaptasi dengan perubahan yang terus-menerus¹³⁶. Guru dalam konteks Society 5.0 memiliki tanggung jawab yang lebih luas: tidak hanya menyampaikan pengetahuan atau melatih keterampilan teknis, tetapi juga membentuk karakter, menumbuhkan kesadaran global, dan mempersiapkan peserta didik menjadi agen perubahan positif.

c. Transformasi Peran: Guru sebagai Fasilitator Pembelajaran

Merespon tuntutan era digital, global, IR 4.0, dan Society 5.0, paradigma peran guru harus bertransformasi secara fundamental. Dari yang sebelumnya identik dengan "sage on the stage" (orang bijak di panggung) yang menyampaikan ceramah, kini bergeser menjadi "guide on the side" (pemandu di samping) yang memfasilitasi proses belajar siswa¹³⁷. Peran fasilitator ini jauh lebih kompleks dan menantang daripada peran sumber informasi.

Sebagai fasilitator, guru tidak lagi hanya bertugas mentransfer isi pengetahuan, melainkan *merancang* pengalaman belajar yang memungkinkan siswa membangun pemahaman mereka sendiri. Ini melibatkan pemilihan dan kurasi sumber belajar yang relevan dan kredibel (tidak hanya dari guru), merancang kegiatan pembelajaran yang aktif, kolaboratif, dan berbasis proyek, serta menciptakan

lingkungan yang mendukung eksplorasi, eksperimen, dan pengambilan risiko yang konstruktif oleh peserta didik¹³⁸. Guru menjadi perancang (designer) kurikulum mikro dan makro di kelasnya, memilih metode pedagogis yang paling sesuai untuk tujuan pembelajaran spesifik, dan memanfaatkan teknologi sebagai alat bantu yang meningkatkan, bukan menggantikan, interaksi belajar-mengajar¹³⁹.

Lebih dari itu, peran fasilitator mencakup membimbing siswa dalam mengembangkan keterampilan metakognitif kemampuan untuk merefleksikan cara mereka belajar, mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan belajar mereka, dan mengatur strategi belajar mereka sendiri¹⁴⁰. Guru mendorong kemandirian belajar (*self-directed learning*), memfasilitasi diskusi yang mendalam, memberikan umpan balik yang konstruktif, dan membantu siswa menavigasi lautan informasi digital yang sangat luas, mengajarkan mereka cara mengevaluasi keandalan sumber dan membedakan fakta dari disinformasi¹⁴¹. Di era Society 5.0, guru juga perlu memfasilitasi pembelajaran yang menumbuhkan kesadaran etis dalam penggunaan teknologi dan pemahaman tentang dampak sosial dari inovasi.

d. Tantangan dan Kebutuhan Guru dalam Paradigma Baru

Transformasi peran ini tentu tidak tanpa tantangan. Guru perlu menguasai kompetensi baru yang melampaui penguasaan materi pelajaran tradisional. Mereka memerlukan literasi digital yang canggih, keterampilan pedagogis yang inovatif untuk pembelajaran aktif dan kolaboratif, kemampuan mengelola kelas yang terintegrasi

teknologi, dan kemauan untuk terus belajar dan beradaptasi¹⁴². Pengembangan profesional guru menjadi krusial; dukungan dari institusi pendidikan dan pemerintah dalam bentuk pelatihan berkelanjutan, akses ke sumber daya digital, dan lingkungan yang mendorong eksperimentasi pedagogis sangat diperlukan¹⁴³. Perubahan juga melibatkan pergeseran pola pikir, dari merasa terancam oleh ketersediaan informasi online menjadi merangkulnya sebagai aset yang dapat dipergunakan untuk memperkaya pengalaman belajar siswa.

Perubahan paradigma guru di era digital dan global bukanlah sekadar penyesuaian teknis dalam penggunaan alat. Ini adalah evolusi mendalam dari hakikat profesi guru itu sendiri, dari penjaga gerbang pengetahuan menjadi arsitek pengalaman belajar. Di era di mana informasi berlimpah, nilai seorang guru terletak pada kemampuannya untuk membantu siswa memberi makna pada informasi tersebut, menghubungkannya dengan dunia nyata, mengembangkan keterampilan bertahan di masa depan, dan membentuk karakter yang kokoh¹⁴⁴. Guru yang transformatif di era ini adalah mereka yang mampu menjadi pembelajar seumur hidup, adaptif, kreatif, dan yang terpenting, tetap berpusat pada pengembangan potensi dan kesejahteraan peserta didik sebagai individu yang utuh¹⁴⁵. Peran fasilitator ini bukan mereduksi pentingnya guru, melainkan justru meningkatkan kompleksitas dan signifikansinya. Guru kini berfungsi sebagai katalis kritis yang memberdayakan generasi mendatang untuk tidak hanya mengonsumsi pengetahuan, tetapi menciptakan, berinovasi, dan

berkontribusi pada masyarakat masa depan yang lebih baik, sejalan dengan aspirasi Society 5.0 yang harmonis dan berpusat pada manusia¹⁴⁶. Transformasi ini adalah sebuah keniscayaan, dan kesiapan guru untuk merangkul peran baru ini akan menentukan keberhasilan sistem pendidikan dalam mencetak SDM unggul yang mampu menjawab tantangan zaman.

Tantangan Teknologi, Informasi, dan Kompetensi Global

Lanskap pendidikan modern tengah mengalami transformasi fundamental yang dipicu oleh akselerasi teknologi digital dan intensifikasi interkoneksi global. Dalam konteks ini, peran guru tidak lagi terbatas pada penyampaian pengetahuan dari kurikulum yang statis, melainkan berkembang menjadi fasilitator pembelajaran, navigator informasi, dan pemandu bagi siswa dalam menavigasi kompleksitas dunia kontemporer¹⁴⁷. Tuntutan ini memunculkan spektrum tantangan yang signifikan, terutama terkait penguasaan teknologi pendidikan, pengembangan kompetensi berpikir global, dan, pada saat yang sama, pemeliharaan serta penanaman nilai-nilai lokal yang mengakar. Fenomena ini bukan sekadar penyesuaian teknis, melainkan pergeseran paradigma yang mendalam tentang esensi profesi guru di era digital¹⁴⁸.

Tantangan pertama yang inheren dalam era ini adalah penguasaan teknologi pendidikan. Guru dituntut untuk tidak hanya sekadar menjadi pengguna aplikasi dasar, tetapi harus memiliki literasi digital yang komprehensif, mencakup pemahaman

pedagogis tentang bagaimana teknologi dapat meningkatkan proses belajar-mengajar¹⁴⁹. Integrasi teknologi dalam kurikulum, penggunaan platform pembelajaran daring, pengembangan materi digital interaktif, dan pemanfaatan kecerdasan buatan dalam proses asesmen merupakan sebagian contoh tuntutan kapabilitas teknologis ini¹⁵⁰. Lebih dari itu, guru juga harus mampu membekali siswa dengan keterampilan abad ke-21, termasuk literasi informasi dan media, yang krusial di tengah banjirnya informasi dari berbagai sumber digital¹⁵¹. Memahami bagaimana teknologi dapat digunakan untuk memfasilitasi kolaborasi lintas batas dan akses ke sumber daya global menjadi prasyarat mutlak bagi guru masa kini¹⁵².

Seiring dengan penguasaan teknologi, guru juga dihadapkan pada imperatif untuk mengembangkan kompetensi berpikir global (global thinking) dan kesadaran interkultural. Dunia yang semakin terhubung menuntut individu untuk memahami isu-isu transnasional, menghormati keragaman perspektif, dan mampu berinteraksi secara efektif dengan orang-orang dari latar belakang budaya yang berbeda¹⁵³. Guru idealnya mampu mengintegrasikan isu-isu global, seperti perubahan iklim, hak asasi manusia, atau ekonomi global, ke dalam materi pelajaran mereka, serta mendorong siswa untuk menjadi warga dunia yang bertanggung jawab¹⁵⁴. Proses ini memerlukan refleksi kritis terhadap narasi tunggal dan kemampuan untuk melihat realitas dari berbagai sudut pandang, melampaui batas-batas geografis dan kultural yang sempit¹⁵⁵. Kurikulum dan pedagogi harus dirancang untuk

menumbuhkan empati, toleransi, dan pemahaman mendalam tentang saling ketergantungan global¹⁵⁶.

Namun, di tengah arus globalisasi dan dominasi teknologi informasi dari belahan dunia lain, tantangan krusial yang seringkali menimbulkan dilema adalah bagaimana guru dapat tetap menjaga dan menanamkan nilai-nilai lokal. Globalisasi, di satu sisi, membawa kemajuan dan konektivitas, namun di sisi lain, juga berpotensi mengikis identitas kultural dan nilai-nilai tradisional yang telah mengakar¹⁵⁷. Guru memiliki peran vital sebagai penjaga kearifan lokal, etika sosial, dan warisan budaya yang menjadi fondasi karakter siswa¹⁵⁸. Menyeimbangkan pemikiran global dengan keberagaman lokal bukanlah tugas yang mudah. Ini menuntut guru untuk mampu menyaring pengaruh global, mengadaptasinya agar relevan dengan konteks sosio-kultural setempat, dan menggunakan teknologi justru sebagai alat untuk melestarikan dan mempromosikan kekayaan lokal¹⁵⁹. Ajaran-ajaran moral dan etis yang terkandung dalam teks-teks suci dan tradisi lokal, misalnya, dapat menjadi benteng pertahanan sekaligus kompas dalam menavigasi kompleksitas moral di era digital¹⁶⁰.

Guru dihadapkan pada sebuah paradoks subtil: bagaimana menjadi agen perubahan yang adaptif terhadap teknologi dan berorientasi global, tanpa kehilangan jangkar pada nilai-nilai luhur komunitasnya¹⁶¹. Ini bukan sebuah oposisi biner antara global dan lokal, melainkan kebutuhan akan integrasi sinergis. Guru harus mampu memfasilitasi siswa untuk menjadi individu yang fasih berbahasa digital dan memahami isu global, namun tetap memiliki

rasa cinta dan tanggung jawab terhadap lingkungan, komunitas, dan identitas budayanya sendiri¹⁶². Literasi digital yang kritis mencakup kemampuan mengevaluasi informasi asing berdasarkan kerangka nilai lokal, sementara berpikir global tidak berarti melupakan akar, melainkan menggunakan pemahaman global untuk memperkaya dan mengkontekstualisasikan keberadaan lokal¹⁶³.

Dalam intinya, tantangan ini memanggil guru untuk menjadi jembatan antara dunia digital yang serba cepat dan nilai-nilai abadi yang diwariskan turun-temurun. Profesi guru kini menuntut kapasitas reflektif yang tinggi, kemampuan adaptasi yang luar biasa, dan komitmen kuat untuk mendidik generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual dan terampil secara digital, tetapi juga berkarakter kuat dan memiliki kesadaran ganda sebagai warga dunia yang berakar pada tanah kelahirannya¹⁶⁴. Menghadapi era ini, dukungan berkelanjutan dalam bentuk pelatihan profesional, akses terhadap sumber daya terkini, dan pengakuan terhadap kompleksitas peran mereka adalah esensial untuk memastikan guru dapat memenuhi tuntutan yang semakin berat ini¹⁶⁵.

Guru sebagai Fasilitator, Mediator, dan Role Model

Guru sebagai Fasilitator dalam Pembelajaran Aktif

Dinamika pendidikan kontemporer menyaksikan pergeseran paradigma fundamental dari model yang berpusat pada guru (teacher-centered) menuju model yang berpusat pada siswa (student-centered). Pergeseran ini secara inheren mengubah lanskap peran dan tanggung jawab guru. Di era informasi yang

melimpah dan perubahan yang cepat, peran guru tidak lagi hanya sebagai transmiter pengetahuan, melainkan berkembang menjadi pemandu, pendorong, dan arsitek lingkungan belajar yang kondusif. Di antara berbagai peran krusial ini termasuk sebagai mediator dan *role model* peran guru sebagai fasilitator dalam pembelajaran aktif melalui pengalaman langsung menempati posisi sentral dalam upaya konstruksi pengetahuan oleh siswa¹⁶⁶.

Sebagai fasilitator, guru memikul tugas untuk menciptakan kondisi yang memungkinkan siswa aktif terlibat dalam proses belajar mereka sendiri. Berbeda dengan pendekatan tradisional di mana guru menyampaikan informasi dan siswa menerimanya secara pasif, pendekatan fasilitasi menekankan pada pemberdayaan agen siswa. Guru tidak lagi menjadi sumber tunggal validitas pengetahuan, melainkan seseorang yang memfasilitasi interaksi siswa dengan materi, sumber daya, dan satu sama lain¹⁶⁷. Peran ini sangat selaras dengan teori konstruktivisme, yang berpendapat bahwa pengetahuan tidak ditransfer, melainkan dibangun secara internal oleh individu melalui interpretasi terhadap pengalaman dan interaksi mereka dengan dunia¹⁶⁸.

Pembelajaran aktif, sebagai sebuah metodologi, secara eksplisit menuntut siswa untuk terlibat dalam kegiatan berpikir tingkat tinggi, seperti analisis, sintesis, dan evaluasi, di dalam atau di luar kelas. Ini mencakup berbagai strategi seperti diskusi, pemecahan masalah, studi kasus, dan yang paling relevan dengan topik ini, pembelajaran berbasis pengalaman langsung¹⁶⁹. Tujuan utamanya adalah untuk meningkatkan pemahaman yang mendalam, retensi

informasi yang lebih baik, dan pengembangan keterampilan berpikir kritis serta pemecahan masalah yang esensial untuk abad ke-21¹⁷⁰.

Hubungan antara peran fasilitator dan pembelajaran aktif bersifat simbiotik. Pembelajaran aktif tidak dapat berjalan efektif tanpa fasilitator yang terampil. Guru dalam peran ini merancang dan menata pengalaman belajar, memilih atau menciptakan tugas-tugas yang menantang namun dapat dijangkau, menyediakan sumber daya yang relevan, dan menetapkan ekspektasi yang jelas¹⁷¹. Fasilitator yang efektif memahami bahwa tujuan bukanlah untuk memberikan jawaban, melainkan untuk mengajukan pertanyaan yang tepat, merangsang rasa ingin tahu, dan membimbing siswa menuju penemuan mereka sendiri. Mereka mengelola dinamika kelompok, mendorong kolaborasi, dan menciptakan iklim psikologis yang aman bagi siswa untuk mengambil risiko intelektual dan belajar dari kesalahan¹⁷².

Secara spesifik, peran fasilitator menjadi sangat menonjol ketika pembelajaran aktif diwujudkan melalui metode yang melibatkan pengalaman langsung. Pengalaman langsung, dalam konteks pedagogis, merujuk pada keterlibatan siswa secara fisik, mental, dan emosional dengan objek, fenomena, atau situasi nyata atau simulasi¹⁷³. Ini bisa berupa eksperimen laboratorium, proyek lapangan, simulasi, *role-playing*, studi kasus berbasis data otentik, atau bahkan interaksi dengan komunitas di luar kelas. Melalui pengalaman ini, siswa tidak hanya passively menerima informasi,

tetapi secara aktif memanipulasi, mengamati, menguji hipotesis, dan merasakan langsung konsekuensi dari tindakan mereka¹⁷⁴.

Guru sebagai fasilitator merancang pengalaman-pengalaman langsung ini dengan cermat agar selaras dengan tujuan pembelajaran. Mereka memastikan bahwa pengalaman tersebut otentik sejauh mungkin, relevan dengan kehidupan atau minat siswa, dan menyediakan peluang yang kaya untuk eksplorasi dan penemuan¹⁷⁵. Misalnya, alih-alih sekadar menjelaskan konsep fotosintesis, seorang fasilitator mungkin merancang eksperimen di mana siswa menanam tumbuhan, memvariasikan kondisi cahaya, dan mengamati serta mengukur dampaknya secara langsung, mencatat data, dan menganalisis hasilnya¹⁷⁶. Dalam proses ini, guru mungkin mengajukan pertanyaan panduan seperti, "Apa yang kalian amati terjadi pada tumbuhan yang tidak mendapatkan cahaya?" atau "Bagaimana data kalian mendukung atau menolak hipotesis awal?"

Selama siswa terlibat dalam pengalaman langsung, peran fasilitator bergeser dari perancang menjadi pengamat dan pendorong. Guru berkeliling di antara siswa atau kelompok, mendengarkan diskusi mereka, memberikan umpan balik tepat waktu yang bersifat membimbing bukan direktif, dan membantu mengatasi hambatan teknis atau konseptual tanpa mengambil alih proses eksplorasi¹⁷⁷. Mereka mendorong siswa untuk merefleksikan apa yang mereka lakukan dan pelajari, menghubungkan pengalaman tersebut dengan pengetahuan yang sudah ada, dan mengekstraksi prinsip-prinsip umum dari observasi spesifik¹⁷⁸.

Proses refleksi ini, yang seringkali dipicu oleh pertanyaan fasilitator, sangat krusial dalam mentransformasi pengalaman mentah menjadi pengetahuan yang bermakna dan dapat digeneralisasi¹⁷⁹.

Implikasi dari pendekatan fasilitasi dalam pembelajaran aktif yang berbasis pengalaman langsung adalah signifikan. Siswa yang belajar dengan cara ini cenderung mengembangkan pemahaman yang lebih dalam dan tahan lama, kemampuan untuk berpikir secara mandiri dan kritis, serta kemahiran dalam memecahkan masalah kompleks¹⁸⁰. Mereka menjadi pembelajar otonom yang mampu mengelola pembelajaran mereka sendiri dan lebih siap menghadapi tantangan di luar lingkungan akademis¹⁸¹. Lebih dari itu, keterlibatan emosional dan fisik dalam pengalaman langsung seringkali meningkatkan motivasi intrinsik siswa dan menciptakan hubungan yang lebih kuat antara siswa dengan materi pelajaran¹⁸².

Secara kontemplatif, pendekatan ini juga mencerminkan nilai-nilai universal terkait pencarian kebijaksanaan dan pemahaman. Dalam banyak tradisi intelektual, termasuk dalam pandangan dunia Islam, pencarian ilmu (thalabul 'ilm) seringkali dianjurkan melalui pengamatan, refleksi, dan pengalaman langsung dengan ciptaan (alam semesta). Al-Quran, misalnya, berulang kali mendorong manusia untuk merenungkan (yatadabbarun) tanda-tanda kebesaran Allah di alam semesta dan dalam diri mereka sendiri, yang menyiratkan pentingnya observasi dan pengalaman sebagai jalan menuju pemahaman yang lebih dalam¹⁸³. Dengan memfasilitasi siswa untuk berinteraksi dan bereksplorasi langsung dengan dunia di sekitar mereka, guru tidak hanya menjalankan

fungsi pedagogis modern, tetapi juga secara halus mendorong suatu bentuk pencarian pengetahuan yang memiliki resonansi filosofis dan spiritual yang mendalam.

Peran guru sebagai fasilitator dalam pembelajaran aktif, khususnya melalui pengalaman langsung, adalah esensial dalam pendidikan modern. Ini adalah peran yang menuntut pergeseran mentalitas dari penyedia informasi menjadi arsitek pengalaman belajar. Dengan cermat merancang, mendukung, dan memandu eksplorasi siswa, guru memungkinkan mereka untuk secara aktif membangun pengetahuan, mengembangkan keterampilan berpikir kritis, dan menjadi pembelajar seumur hidup yang otonom. Pendekatan ini tidak hanya efektif secara pedagogis, tetapi juga sejalan dengan hakikat manusia sebagai makhluk penjelajah dan pencari pemahaman melalui interaksi langsung dengan realitas.

Guru sebagai Mediator Sosial dan Emosional

Dalam paradigma pedagogis kontemporer, peran seorang pendidik telah mengalami perluasan signifikan melampaui fungsi tradisionalnya sebagai penyalur pengetahuan semata. Abad ke-21 menuntut individu yang tidak hanya cerdas secara kognitif, tetapi juga kompeten secara psikosial, mampu beradaptasi, berkolaborasi, dan menavigasi kompleksitas interaksi manusia. Dalam konteks ini, guru bertransformasi menjadi figur sentral yang mengemban amanah sebagai mediator sosial dan emosional dalam ekosistem pembelajaran¹⁸⁴. Peran multifaset ini mencakup pembangunan relasi positif antar siswa, pengelolaan konflik secara konstruktif, dan

jembatan yang menghubungkan peserta didik dengan lingkungan yang lebih luas.

Esensi pertama dari peran mediasi ini terletak pada upaya membangun harmoni dan relasi prososial di antara para siswa¹⁸⁵. Ruang kelas bukanlah sekadar kumpulan individu yang pasif menerima informasi, melainkan sebuah mikrokosmos sosial di mana dinamika interaksional antar pribadi sangat memengaruhi iklim pembelajaran dan kesejahteraan emosional siswa¹⁸⁶. Guru, melalui desain aktivitas kolaboratif, penugasan berbasis tim, dan penciptaan norma-norma kelas yang inklusif dan saling menghargai, secara aktif menstimulasi interaksi positif¹⁸⁷. Ini bukan sekadar memastikan siswa bekerja sama dalam tugas, tetapi juga membekali mereka dengan keterampilan komunikasi interpersonal, empati, dan penghargaan terhadap keragaman perspektif, yang krusial bagi perkembangan sosial mereka¹⁸⁸. Guru menjadi arsitek sosial, merancang kondisi yang memungkinkan persahabatan dan dukungan sebaya tumbuh, mengurangi isolasi sosial, dan memupuk rasa memiliki dalam komunitas kelas.

Lebih jauh lagi, di mana ada interaksi, potensi konflik pasti muncul sebagai bagian inheren dari dinamika sosial¹⁸⁹. Di sinilah peran guru sebagai mediator konflik menjadi sangat krusial. Konflik antar siswa, apabila tidak ditangani secara efektif, dapat mengikis iklim kelas yang positif, menciptakan kecemasan, dan mengganggu proses belajar¹⁹⁰. Guru yang kompeten tidak melihat konflik sebagai ancaman yang harus dihindari, melainkan sebagai kesempatan belajar¹⁹¹. Mereka mengajarkan siswa mekanisme koping yang

sehat, keterampilan mendengarkan aktif, perspektif-taking (memahami sudut pandang orang lain), dan strategi penyelesaian masalah yang kolaboratif¹⁹². Dalam situasi konflik yang lebih intens, guru berperan sebagai fasilitator yang imparial, membantu pihak-pihak yang berkonflik untuk mengekspresikan emosi mereka secara aman, mengidentifikasi akar masalah, dan mencapai solusi yang saling menguntungkan atau setidaknya dapat diterima¹⁹³. Kemampuan guru untuk tetap tenang, memvalidasi emosi siswa, dan memandu mereka menuju resolusi damai adalah aplikasi langsung dari kecerdasan emosional dalam praktik pedagogis¹⁹⁴. Sebagaimana ajaran moral dalam banyak tradisi, termasuk dalam ajaran Islam, pentingnya persaudaraan dan penyelesaian sengketa dengan cara yang baik selalu ditekankan¹⁹⁵. Allah SWT berfirman dalam Al-Quran, “Dan berpegangteguhlah kamu semuanya pada tali (agama) Allah, dan janganlah kamu bercerai-berai, dan ingatlah nikmat Allah kepadamu ketika kamu dahulu (masa Jahiliyah) bermusuhan, lalu Allah mempersatukan hatimu, sehingga dengan karunia-Nya kamu menjadi bersaudara” (QS. Ali ‘Imran: 103)¹⁹⁶. Hadis Nabi Muhammad SAW juga mengajarkan tentang pentingnya mendamaikan dua pihak yang bertikai sebagai amalan yang utama¹⁹⁷.

Dimensi ketiga dari peran mediasi ini adalah sebagai penghubung antara peserta didik dan lingkungan yang lebih luas¹⁹⁸. Lingkungan ini mencakup bukan hanya lingkungan fisik sekolah, tetapi juga keluarga, komunitas lokal, bahkan masyarakat global dalam konteks pembelajaran kontemporer¹⁹⁹. Guru bertindak

sebagai jembatan yang memfasilitasi komunikasi yang efektif antara siswa dan orang tua atau wali, terutama dalam memahami kebutuhan dan tantangan yang dihadapi siswa baik di sekolah maupun di rumah²⁰⁰. Mereka juga membuka jendela dunia bagi siswa, memperkenalkan mereka pada sumber daya komunitas, dinamika sosial di luar lingkungan sekolah, dan bagaimana peran mereka sebagai warga negara²⁰¹. Dalam banyak kasus, guru menjadi titik kontak pertama dan terpenting bagi siswa untuk menavigasi sistem sosial yang lebih besar, memahami ekspektasi yang berbeda, dan mengakses dukungan yang mungkin mereka butuhkan dari luar sekolah²⁰². Mereka membantu siswa untuk mengembangkan pemahaman kontekstual tentang tempat mereka di dunia dan bagaimana berinteraksi secara produktif dalam berbagai lingkungan.

Peran guru sebagai mediator sosial dan emosional adalah fondasi tak terpisahkan dari pendidikan yang holistik dan relevan²⁰³. Ini adalah investasi jangka panjang dalam pembentukan karakter, keterampilan hidup (life skills), dan kesejahteraan siswa yang melampaui pencapaian akademis semata²⁰⁴. Menuntut guru untuk menguasai dan mengimplementasikan peran ini memerlukan dukungan sistematis, baik dari sekolah maupun pembuat kebijakan, dalam bentuk pelatihan berkelanjutan, sumber daya yang memadai, dan lingkungan kerja yang mendukung²⁰⁵. Dengan demikian, guru dapat sepenuhnya mewujudkan potensi mereka sebagai arsitek relasi dan jembatan emosional yang membentuk

individu-individu yang tidak hanya cerdas, tetapi juga empatik, kolaboratif, dan siap menjadi anggota masyarakat yang kontributif.

Guru sebagai Teladan dalam Moral dan Etika

Di luar peran konvensional mereka sebagai penyalur pengetahuan dan fasilitator pembelajaran akademis, guru memegang posisi yang jauh lebih fundamental dan signifikan dalam ekosistem pendidikan: mereka adalah arketipe moral dan etika²⁰⁶. Fondasi sebuah masyarakat yang beradab seringkali tertanam melalui interaksi sehari-hari dan model peran yang disediakan dalam institusi pendidikan formal²⁰⁷. Sebagai figur sentral yang menghabiskan waktu signifikan dengan siswa selama tahun-tahun formatif mereka, perilaku, sikap, dan nilai-nilai seorang guru secara inheren menjadi kurikulum tersembunyi (hidden curriculum) yang kuat, membentuk pandangan dunia dan kerangka moral siswa²⁰⁸.

Konsep guru sebagai panutan berakar kuat dalam berbagai filsafat pendidikan dan teori psikologi²⁰⁹. Teori Belajar Sosial, misalnya, menekankan bahwa individu, terutama anak-anak dan remaja, mempelajari perilaku dan norma melalui observasi dan imitasi model²¹⁰. Dalam konteks kelas, guru secara alami menjadi model dominan yang tindakannya, baik disengaja maupun tidak, diamati, diinternalisasi, dan direplikasi oleh siswa. Proses ini melampaui peniruan perilaku fisik; ia mencakup penyerapan cara bereaksi terhadap situasi, cara berinteraksi dengan orang lain, dan cara memecahkan masalah etika kecil yang muncul dalam lingkungan pembelajaran²¹¹. Oleh karena itu, tanggung jawab moral

dan etika seorang guru tidak hanya terbatas pada kepatuhan terhadap kode etik profesi, tetapi meluas ke manifestasi pribadi dari prinsip-prinsip moral dalam kehidupan sehari-hari mereka di hadapan siswa²¹².

Manifestasi pertama dari peran guru sebagai teladan etika dan moral terlihat dalam sikap mereka²¹³. Sikap seorang guru kesabaran dalam menghadapi kesulitan siswa, keadilan dalam memberikan penilaian atau perlakuan, antusiasme terhadap materi pelajaran dan proses belajar, serta keterbukaan pikiran terhadap berbagai sudut pandang memberikan pelajaran berharga yang melampaui konten akademis²¹⁴. Ketika seorang guru menunjukkan ketenangan di bawah tekanan, mereka memodelkan pengendalian diri dan resiliensi. Ketika mereka memperlakukan semua siswa dengan hormat tanpa memandang latar belakang mereka, mereka menanamkan nilai kesetaraan dan penghargaan terhadap keragaman²¹⁵. Sikap positif dan konstruktif dari guru dapat menciptakan lingkungan belajar yang aman secara emosional, di mana siswa merasa dihargai dan didorong untuk mengembangkan potensi mereka secara holistik, termasuk dimensi moral dan sosial²¹⁶.

Aspek krusial lainnya adalah integritas guru²¹⁷. Integritas, yang merupakan konsistensi antara perkataan dan perbuatan, kejujuran, dan akuntabilitas, adalah fondasi kepercayaan²¹⁸. Seorang guru yang berintegritas akan mengakui kesalahan mereka, menepati janji, dan bertindak sesuai dengan prinsip-prinsip moral yang mereka ajarkan atau anut²¹⁹. Kurangnya integritas pada pihak guru

dapat merusak kredibilitas mereka secara signifikan dan menciptakan paradoks yang membingungkan bagi siswa, di mana mereka diajarkan satu hal tetapi melihat praktik yang berbeda²²⁰. Dalam ajaran Islam, konsep "Uswatun Hasanah" teladan yang baik sebagaimana dicontohkan oleh Nabi Muhammad SAW, menekankan pentingnya konsistensi antara ucapan dan tindakan sebagai prasyarat untuk kepemimpinan moral dan spiritual yang efektif²²¹. Integritas guru menjadi cerminan dari komitmen mereka terhadap kebenaran dan keadilan, nilai-nilai fundamental dalam pembentukan karakter²²².

Lebih jauh, guru secara konstan memodelkan nilai kehidupan yang lebih luas²²³. Ini mencakup nilai-nilai seperti rasa hormat terhadap diri sendiri dan orang lain, tanggung jawab atas tindakan seseorang, empati terhadap perasaan dan pengalaman orang lain, ketekunan dalam menghadapi tantangan, dan rasa ingin tahu intelektual²²⁴. Guru menanamkan nilai-nilai ini tidak hanya melalui diskusi eksplisit, tetapi juga melalui interaksi sehari-hari cara mereka merespons pertanyaan siswa, cara mereka menangani konflik di kelas, cara mereka menunjukkan passion terhadap subjek mereka, dan cara mereka berpartisipasi dalam komunitas sekolah²²⁵. Nilai-nilai ini membentuk kompas internal siswa, membimbing mereka dalam membuat keputusan etis dan menavigasi kompleksitas dunia di luar gerbang sekolah²²⁶. Pembentukan karakter (character education) telah lama diakui sebagai komponen penting dari pendidikan komprehensif, dan peran guru sebagai model teladan adalah inti dari upaya ini²²⁷.

Dalam era kontemporer yang penuh tantangan, di mana siswa dihadapkan pada berbagai pengaruh eksternal melalui media sosial dan lingkungan yang semakin kompleks, peran guru sebagai jangkar moral menjadi semakin vital²²⁸. Tekanan untuk mencapai target akademis tidak boleh mengesampingkan tanggung jawab fundamental guru dalam membentuk individu yang tidak hanya cerdas secara intelektual tetapi juga teguh secara moral dan etis²²⁹. Tantangan yang dihadapi guru dalam mempertahankan standar moral dan etika yang tinggi di tengah keterbatasan sumber daya, beban kerja yang berat, dan ekspektasi masyarakat yang beragam memerlukan pengakuan dan dukungan yang memadai dari sistem pendidikan dan masyarakat luas²³⁰. Memberdayakan guru untuk menjadi teladan yang efektif membutuhkan pengembangan profesional berkelanjutan yang mencakup dimensi etika, serta penciptaan budaya sekolah yang mendukung integritas dan kesejahteraan mereka²³¹.

Peran guru sebagai teladan dalam moral dan etika bukanlah sekadar aspek tambahan dari profesi mengajar; itu adalah esensi dari panggilan tersebut²³². Melalui sikap mereka, integritas mereka, dan nilai-nilai kehidupan yang mereka tunjukkan, guru secara diam-diam tetapi kuat mengukir cetak biru karakter dalam diri siswa mereka²³³. Kontribusi mereka terhadap pembentukan individu yang bertanggung jawab, empatik, dan memiliki prinsip merupakan investasi yang tak terukur nilainya bagi masa depan masyarakat²³⁴. Oleh karena itu, pengakuan, penghargaan, dan dukungan terhadap peran krusial guru sebagai arketipe moral dan etika adalah langkah

esensial dalam memastikan bahwa pendidikan tidak hanya menghasilkan individu yang berpengetahuan, tetapi juga warga negara yang memiliki karakter dan hati nurani²³⁵.

Konstruksi Psikologis Peran Guru: Antara Kognisi dan Afeksi

Kognisi Guru: Pengetahuan, Strategi, dan Refleksi

Peran guru dalam ekosistem pendidikan merupakan sebuah entitas multidimensional yang kompleks, melampaui sekadar transfer informasi konvensional. Ia adalah perancang, fasilitator, motivator, dan, yang paling krusial, arsitek pengalaman belajar yang membentuk struktur kognitif dan lanskap afektif peserta didik. Memahami peran ini memerlukan penyelaman mendalam ke dalam konstruksi psikologis yang mendasarinya, sebuah telaah yang menempatkan guru bukan hanya sebagai subjek dalam proses pendidikan, tetapi juga sebagai agen dengan potret psikologis yang unik yang memengaruhi setiap interaksi pedagogis. Konstruksi psikologis peran guru ini secara fundamental berakar pada interaksi dinamis antara domain kognisi (alam berpikir) dan afeksi (alam perasaan). Kedua domain ini, meskipun sering dipisahkan dalam analisis konseptual, sesungguhnya berkelindan, saling membentuk, dan secara kolektif mewarnai efektivitas dan makna dari praktik pengajaran yang dilakukan. Telaah awal ini akan mengupas secara terperinci dimensi kognitif guru sebagai fondasi krusial dalam menjalankan perannya.

Dimensi kognitif guru mencakup spektrum luas dari kapasitas mental yang digunakan dalam merencanakan, melaksanakan, dan

mengevaluasi pengajaran. Ini bukanlah sekadar akumulasi fakta atau prosedur, melainkan sebuah jaringan kompleks yang meliputi pengetahuan disiplin (konten mata pelajaran), pengetahuan pedagogis (tentang pengajaran dan pembelajaran), pengetahuan pedagogis konten (integrasi keduanya), pengetahuan kurikulum, serta keyakinan (beliefs) dan teori implisit tentang bagaimana siswa belajar dan bagaimana pengajaran seharusnya berlangsung.²³⁶ Lebih dari itu, kognisi guru juga mencakup kemampuan untuk berpikir strategis dan melakukan refleksi kritis terhadap praktik profesional yang dijalankan.

Salah satu manifestasi paling signifikan dari kognisi guru terletak pada perannya sebagai perancang (designer) strategi pembelajaran. Dalam kapasitas ini, guru tidak hanya memilih metode pengajaran yang tersedia, tetapi secara aktif meramu, menyesuaikan, dan menginovasi pendekatan yang paling efektif untuk memfasilitasi pembangunan pemahaman pada diri siswa. Perancangan strategi pembelajaran yang efektif secara inheren melibatkan pemahaman yang mendalam dan penerapan prinsip-prinsip dari teori kognitif. Teori kognitif, dalam berbagai alirannya, menjelaskan bagaimana manusia memproses informasi, membentuk skema mental, menyimpan dan mengambil memori, serta membangun pemahaman konseptual.²³⁷ Seorang guru yang beroperasi dari perspektif kognitif menyadari bahwa pembelajaran bukanlah proses pasif penerimaan informasi, melainkan konstruksi aktif yang dilakukan oleh siswa berdasarkan pengetahuan sebelumnya dan pemrosesan informasi baru.

Proses perancangan strategi pembelajaran berbasis teori kognitif dimulai dengan analisis cermat terhadap karakteristik kognitif siswa, termasuk pengetahuan awal, miskonsepsi potensial, dan gaya belajar yang beragam.²³⁸ Berbekal pemahaman ini, guru kemudian merancang urutan kegiatan, pemilihan materi, dan bentuk interaksi yang bertujuan untuk mengoptimalkan proses kognitif internal siswa. Misalnya, penerapan prinsip beban kognitif (cognitive load theory) akan memandu guru untuk menyajikan informasi dalam segmen yang mudah dikelola, meminimalkan gangguan, dan menyediakan dukungan (scaffolding) yang tepat untuk tugas-tugas yang kompleks, sehingga mencegah kelebihan beban pada kapasitas memori kerja siswa.²³⁹ Strategi seperti penggunaan pengatur awal (advance organizers), elaborasi, teknik memori (mnemonics), dan praktik yang tersebar (distributed practice) adalah contoh langsung dari aplikasi prinsip-prinsip kognitif dalam desain instruksional untuk meningkatkan encoding dan retrieval informasi.²⁴⁰

Lebih lanjut, perancangan strategi yang efektif juga melibatkan integrasi elemen yang memfasilitasi pembelajaran bermakna (meaningful learning), di mana informasi baru dihubungkan dengan struktur kognitif yang sudah ada pada siswa. Guru merancang tugas-tugas yang mendorong siswa untuk menganalisis, mensintesis, mengevaluasi, dan menciptakan aktivitas yang mencerminkan tingkat pemrosesan kognitif yang lebih tinggi.²⁴¹ Peran guru di sini adalah menciptakan lingkungan dan pengalaman yang secara sengaja memicu dan memandu proses kognitif ini. Ini memerlukan

bukan hanya pengetahuan tentang teori kognitif, tetapi juga kemampuan strategis untuk menerjemahkan teori tersebut menjadi skenario pembelajaran yang konkret dan interaktif di dalam kelas.

Kemampuan perancangan strategi ini secara intrinsik terhubung dengan dimensi refleksi dalam kognisi guru. Setelah suatu strategi diimplementasikan, guru yang reflektif akan secara kritis mengevaluasi keefektifan strategi tersebut berdasarkan respons dan kinerja siswa.²⁴² Proses refleksi ini melibatkan analisis (mengapa suatu strategi berhasil atau gagal?), sintesis (bagaimana temuan ini dapat digabungkan dengan pengetahuan yang ada?), dan evaluasi (strategi apa yang perlu disesuaikan atau diubah?). Siklus perancangan, implementasi, dan refleksi ini merupakan manifestasi kunci dari kognisi guru yang dinamis dan adaptif, memungkinkan mereka untuk terus menyempurnakan pendekatan pedagogis mereka agar semakin selaras dengan cara kerja pikiran siswa. Dengan demikian, peran guru sebagai perancang strategi pembelajaran berbasis teori kognitif adalah fungsi inti yang menuntut kapasitas intelektual yang signifikan, menggabungkan pengetahuan substantif dengan pemahaman mendalam tentang proses belajar manusia untuk menciptakan pengalaman pendidikan yang transformatif.

Afeksi Guru: Empati, Emosi, dan Kesadaran Diri

Dalam lanskap pendidikan modern yang semakin kompleks, peran seorang guru telah melampaui sekadar penyampai materi kognitif. Sekolah bukan hanya arena transfer pengetahuan,

melainkan juga ekosistem sosial-emosional yang krusial bagi perkembangan holistik siswa. Di tengah dinamika inilah, domain afektif guru yakni ranah perasaan, sikap, dan nilai memegang peranan fundamental dalam membentuk iklim belajar yang tidak hanya efektif secara akademis, tetapi juga supportif, aman, dan kondusif untuk pertumbuhan pribadi siswa²⁴³. Signifikansi afeksi guru terletak pada kemampuannya untuk menciptakan resonansi positif di dalam kelas, membangun jembatan koneksi dengan siswa, dan menyediakan fondasi emosional yang kokoh bagi proses pembelajaran²⁴⁴. Empati merupakan pilar pertama dari domain afektif guru yang esensial. Lebih dari sekadar simpati, empati adalah kemampuan untuk memahami dan merasakan dari sudut pandang siswa, menempatkan diri dalam posisi mereka untuk mengenali gejala emosi, tantangan belajar, atau latar belakang personal yang mungkin mempengaruhi kinerja mereka di kelas²⁴⁵. Guru yang empatik mampu membaca nonverbal siswa, mendengarkan dengan penuh perhatian, dan merespons kesulitan atau keberhasilan siswa dengan pemahaman yang tulus²⁴⁶. Ketika siswa merasa dipahami, diakui, dan dihargai, rasa aman psikologis mereka meningkat secara signifikan, membuka ruang bagi mereka untuk mengambil risiko dalam belajar, bertanya tanpa takut, dan berpartisipasi aktif²⁴⁷. Empati membangun kepercayaan, memelihara hubungan positif antara guru dan siswa sebuah elemen vital yang telah terbukti berkorelasi kuat dengan peningkatan motivasi dan prestasi belajar²⁴⁸. Dalam tradisi spiritual, kemampuan merasakan penderitaan atau kesulitan orang lain dan berbelas kasih

merupakan sifat yang dianjurkan, mencerminkan pentingnya empati dalam interaksi manusia²⁴⁹.

Aspek krusial berikutnya adalah pengelolaan emosi guru itu sendiri. Lingkungan kelas adalah arena yang penuh dengan interaksi dan situasi tak terduga yang dapat memicu berbagai respons emosional, mulai dari frustrasi, kemarahan, hingga kegembiraan²⁵⁰. Cara guru mengelola dan mengekspresikan emosinya memiliki efek menular yang kuat terhadap atmosfer kelas²⁵¹. Guru yang mampu menjaga ketenangan di bawah tekanan, merespons konflik dengan tenang dan bijaksana, serta mengekspresikan antusiasme terhadap materi pelajaran akan memancarkan energi positif yang menstabilkan lingkungan belajar²⁵². Sebaliknya, guru yang mudah marah, cemas, atau menunjukkan ketidakstabilan emosi dapat menciptakan iklim yang penuh ketegangan, kecemasan, dan ketidakpastian bagi siswa, menghambat kemampuan mereka untuk fokus dan belajar secara efektif²⁵³. Pengendalian diri atas emosi, terutama amarah, dianggap sebagai kekuatan yang patut diupayakan dalam berbagai ajaran, menggarisbawahi pentingnya regulasi emosi tidak hanya di ranah profesional, tetapi juga personal²⁵⁴.

Melengkapi empati dan pengelolaan emosi adalah kesadaran diri (self-awareness). Ini adalah kemampuan guru untuk memahami emosi, kekuatan, keterbatasan, nilai-nilai, dan pemicu emosional diri sendiri²⁵⁵. Guru yang memiliki kesadaran diri tinggi mampu mengenali bagaimana suasana hati atau prasangka personal mereka dapat mempengaruhi interaksi dengan siswa atau cara

mereka mengajar²⁵⁶. Kesadaran diri memungkinkan guru untuk bertindak secara otentik namun terkendali, melakukan refleksi kritis terhadap praktik pengajaran mereka, dan mengenali kapan mereka perlu mencari dukungan atau menyesuaikan pendekatan²⁵⁷. Ini juga merupakan prasyarat untuk empati yang efektif; sulit memahami emosi orang lain jika seseorang tidak terlebih dahulu memahami spektrum emosi dalam diri sendiri. Self-awareness memberikan pijakan yang kokoh bagi guru untuk responsif terhadap kebutuhan siswa alih-alih reaktif terhadap tantangan, menciptakan lingkungan yang lebih prediktif dan aman secara emosional.

Secara sinergis, empati, pengelolaan emosi, dan kesadaran diri membentuk fondasi afektif yang kuat bagi seorang pendidik. Kesadaran diri memungkinkan guru untuk memahami pemicu stres mereka dan mengelola emosi sebelum merefleksikannya kepada siswa²⁵⁸. Pengelolaan emosi yang baik memfasilitasi guru untuk tetap tenang dan hadir, bahkan dalam situasi sulit, sehingga mereka dapat berempati dengan siswa yang sedang berjuang²⁵⁹. Empati, pada gilirannya, memperdalam pemahaman guru tentang dampak perilaku dan emosi mereka terhadap siswa, mendorong kesadaran diri dan motivasi untuk regulasi emosi yang lebih baik²⁶⁰. Interaksi timbal balik ini menciptakan lingkaran positif yang memanifestasikan diri sebagai: hubungan guru-siswa yang kuat dan saling percaya, komunikasi yang terbuka dan jujur, manajemen kelas yang efektif dengan penekanan pada resolusi konflik konstruktif, serta promosi pembelajaran sosial-emosional (SEL) di kalangan siswa melalui modeling dan dukungan eksplisit²⁶¹. Iklim

belajar yang demikian tidak hanya mengurangi masalah kedisiplinan, tetapi juga meningkatkan keterlibatan siswa, motivasi intrinsik, dan pada akhirnya, pencapaian akademis dan kesejahteraan siswa²⁶².

Kemampuan berempati, mengelola spektrum emosi diri, dan memiliki kesadaran diri yang mendalam merupakan prasyarat bagi guru untuk dapat menciptakan iklim belajar yang kondusif ruang di mana siswa merasa aman, dihargai, dipahami, dan termotivasi untuk belajar serta berkembang secara utuh, baik kognitif maupun sosial-emosional. Oleh karena itu, investasi dalam pengembangan kapasitas afektif guru, melalui pelatihan profesional dan dukungan berkelanjutan, adalah langkah krusial dalam upaya peningkatan kualitas pendidikan secara menyeluruh. Guru dengan afeksi yang matang bukan hanya mengajar mata pelajaran; mereka membentuk pribadi, membangun komunitas, dan membuka jalan bagi potensi penuh setiap siswa.

Keseimbangan Kognisi dan Afeksi dalam Profesionalisme Guru

Profesionalisme guru acapkali direduksi menjadi sekumpulan kompetensi teknis dan penguasaan materi pelajaran semata. Paradigma ini, meskipun memegang peranan penting dalam memastikan guru memiliki basis pengetahuan yang memadai, cenderung mengabaikan dimensi krusial lain yang menyangkut interaksi manusiawi dan lingkungan belajar. Idealnya, profesionalisme guru kontemporer menempatkan penekanan yang setara pada integrasi harmonis antara aspek kognitif yang meliputi

pengetahuan, pemahaman, dan keterampilan intelektual dengan aspek afektif yang mencakup sikap, nilai, empati, dan kecerdasan emosional untuk mendidik secara holistik dan transformatif²⁶³.

Secara kognitif, seorang guru profesional dituntut memiliki penguasaan mendalam terhadap bidang studi yang diajarkan. Ini bukan hanya sebatas fakta dan teori, melainkan juga pemahaman tentang struktur disiplin ilmu tersebut, keterkaitannya dengan realitas, serta kemampuan untuk mengkomunikasikannya secara efektif kepada beragam siswa²⁶⁴. Lebih jauh, kompetensi kognitif mencakup pemahaman mendalam tentang pedagogi dan didaktik; bagaimana siswa belajar, strategi pengajaran yang bervariasi, penggunaan teknologi pendidikan, serta kemampuan melakukan asesmen yang formatif maupun sumatif untuk mengukur kemajuan belajar²⁶⁵. Kemampuan refleksi kritis terhadap praktik pengajaran, analisis kurikulum, dan adaptasi materi ajar sesuai kebutuhan siswa juga merupakan manifestasi dari profesionalisme kognitif yang tinggi²⁶⁶. Tanpa fondasi kognitif yang kuat, upaya mendidik dapat kehilangan arah dan kedalaman substansialnya.

Namun, kecemerlangan kognitif saja tidak cukup untuk menghela potensi penuh siswa. Di sinilah dimensi afektif mengambil peran sentral. Profesionalisme afektif mencakup kemampuan guru untuk membangun relasi yang positif dan suportif dengan siswa, rekan kerja, dan orang tua²⁶⁷. Ini berakar pada empati kemampuan merasakan dan memahami perspektif serta emosi orang lain dan kasih sayang, yang menciptakan atmosfer kelas yang aman, inklusif, dan mendorong keberanian untuk bertanya dan bereksplorasi²⁶⁸.

Kecerdasan emosional guru kemampuan untuk mengenali, memahami, mengelola emosi diri dan orang lain merupakan komponen krusial yang memungkinkan guru merespons perilaku siswa dengan bijak, menangani konflik secara konstruktif, dan menjaga stamina emosional dalam menghadapi tantangan profesi²⁶⁹. Afeksi yang tulus dan terarah menjadi katalisator yang membuka pintu pikiran dan hati siswa, membuat pengetahuan kognitif lebih mudah diserap dan diinternalisasi, serta menumbuhkan motivasi intrinsik untuk belajar²⁷⁰.

Sinergi antara kognisi dan afeksi inilah yang memungkinkan guru tampil sebagai pendidik yang sejati, melampaui sekadar penyampai informasi. Pengetahuan kognitif tentang psikologi perkembangan anak, misalnya, menjadi lebih bermakna ketika dibarengi dengan sensitivitas afektif untuk memahami kebutuhan emosional unik setiap siswa di berbagai tahapan usia²⁷¹. Strategi pengajaran yang paling inovatif sekalipun akan kurang efektif jika disampaikan tanpa antusiasme, kesabaran, dan keyakinan afektif pada potensi setiap siswa²⁷². Sebaliknya, niat baik dan empati afektif yang meluap tanpa ditopang oleh pemahaman kognitif yang akurat tentang materi atau metode pengajaran dapat berujung pada kekaburan instruksional atau bahkan miskonsepsi pada siswa. Oleh karena itu, keseimbangan ini bukan hanya sebuah ideal, melainkan prasyarat mutlak untuk praktik pendidikan yang efektif dan berorientasi pada pertumbuhan holistik siswa intelektual, sosial, emosional, dan bahkan spiritual²⁷³. Dalam konteks pandangan agama, khususnya Islam, nilai keseimbangan ini telah lama diisyaratkan. Pencarian

ilmu (*ilm*) ditekankan sebagai sebuah kewajiban, menunjukkan pentingnya dimensi kognitif²⁷⁴. Namun, ia selalu diiringi dengan penekanan pada hikmah (kebijaksanaan) dan akhlak mulia, yang sangat terkait dengan dimensi afektif dan penerapannya yang benar²⁷⁵. Figur Rasulullah Muhammad , sebagai teladan pendidik, memadukan kedalaman ilmu dan pemahaman akan kebenaran dengan rahmat (kasih sayang) dan kesabaran yang tak terhingga dalam berinteraksi dengan para sahabat dan siapapun yang diajarinya²⁷⁶. Ini menunjukkan bahwa profesionalisme dalam mendidik, dalam kerangka pandangan ini, adalah perpaduan tak terpisahkan antara kekuatan kognisi dan kelembutan afeksi.

Mencapai dan menjaga keseimbangan ini bukanlah tugas yang statis, melainkan sebuah proses pengembangan profesional yang kontinu dan dinamis²⁷⁷. Ia membutuhkan kesadaran diri dari pihak guru, dukungan dari institusi pendidikan dalam bentuk pelatihan yang komprehensif (yang mencakup pengembangan keterampilan emosional dan interpersonal selain pedagogi), serta lingkungan kerja yang kondusif untuk refleksi dan kolaborasi²⁷⁸. Tantangan seperti beban kerja yang berlebihan, tekanan untuk fokus hanya pada hasil tes kognitif, dan kurangnya dukungan emosional dapat mengikis keseimbangan ini²⁷⁹. Oleh karena itu, investasi dalam pengembangan profesional guru, yang secara eksplisit menargetkan integrasi kognisi dan afeksi, adalah investasi krusial bagi masa depan pendidikan.

Profesionalisme guru di era kompleks ini menuntut lebih dari sekadar penguasaan materi dan metode. Ia membutuhkan sintesis

yang matang antara kekuatan intelektual untuk memahami dan menyampaikan pengetahuan (kognisi) dengan kedalaman emosional dan interpersonal untuk terhubung dan menginspirasi (afeksi). Keseimbangan ini bukan hanya meningkatkan efektivitas pengajaran, tetapi juga menumbuhkan kesejahteraan baik bagi guru maupun siswa, pada akhirnya mewujudkan tujuan esensial pendidikan: pengembangan individu yang utuh, cerdas, dan berkarakter mulia.

Vygotsky: Zona Proksimal dan Peran Sosial Guru

Konsep Zona Perkembangan Proksimal (ZPD)

Salah satu kontribusi paling signifikan dalam bidang psikologi pendidikan adalah teori Zona Perkembangan Proksimal (ZPD) yang dikemukakan oleh Lev Vygotsky. ZPD merujuk pada rentang kemampuan yang berkisar antara apa yang dapat dilakukan seorang siswa secara mandiri dan apa yang dapat dicapai dengan bantuan atau bimbingan dari orang lain yang lebih mampu, khususnya guru. Konsep ini menekankan bahwa pembelajaran yang efektif terjadi dalam interaksi sosial, di mana guru memiliki peran sentral dalam memfasilitasi perkembangan kognitif siswa melalui proses yang dikenal sebagai scaffolding²⁸⁰.

Scaffolding merupakan strategi pengajaran yang berupa dukungan sementara yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa agar mampu menyelesaikan tugas atau memahami konsep yang berada di luar kemampuan mandiri mereka. Melalui scaffolding, guru tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga

mendampingi siswa dalam menginternalisasi konsep baru, memperkuat keterampilan berpikir kritis, dan membangun pemahaman yang lebih mendalam. Dengan demikian, proses pembelajaran bukanlah sekadar transfer informasi, melainkan evolusi kemampuan yang dibangun secara bertahap dalam interaksi sosial yang kolaboratif dan dinamis²⁸¹.

Secara teoritis, ZPD membawa implikasi penting terhadap praktik pendidikan. Dengan memahami zona ini, guru dapat merancang kegiatan pembelajaran yang menantang namun tetap dapat diakses oleh siswa dengan bantuan mereka, sehingga menciptakan lingkungan belajar yang kondusif untuk perkembangan optimal. Interaksi sosial dan bahasa menjadi medium utama dalam konstruksi makna dan pengetahuan, yang sejalan dengan pandangan Vygotsky bahwa aspek sosial budaya sangat menentukan cara anak belajar dan berpikir²⁸². Oleh karena itu, peran guru tidak hanya sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai mediator yang mendorong siswa untuk melangkah ke tingkat kemampuan yang lebih tinggi melalui pendampingan yang sesuai dan sensitif terhadap kebutuhan belajar individu.

Dalam konteks pendidikan kontemporer, penerapan konsep ZPD dan scaffolding relevan untuk membangun pendekatan pembelajaran yang inklusif dan adaptif. Pendekatan ini mengakomodasi perbedaan kemampuan antar siswa dan memberi perhatian pada proses perkembangan intelektual yang holistik. Di samping itu, konsep ZPD menawarkan alternatif paradigmatis bagi pendidikan yang terlalu berfokus pada hasil akhir, dengan

menggeser perhatian kepada proses belajar yang dinamis dan sosial. Hal ini mendukung tujuan pendidikan yang lebih luas untuk mengembangkan potensi individu secara optimal dan memberdayakan mereka untuk belajar sepanjang hayat²⁸³.

Integrasi prinsip-prinsip Zona Perkembangan Proksimal dalam praktek pedagogik membawa implikasi filosofis dan praktis yang mendalam. Guru sebagai agen sosial harus mampu membaca kebutuhan siswa dan memberikan dukungan scaffolding secara terencana dan terarah. Dengan begitu, pendidikan tidak hanya menghasilkan transfer pengetahuan, tetapi turut membentuk kapasitas belajar yang mandiri dan inovatif bagi generasi masa depan.

Interaksi Sosial dan Bahasa sebagai Kunci Belajar

Pembelajaran, dalam hakikatnya yang paling dalam, bukanlah sekadar proses pasif penerimaan informasi; ia adalah sebuah konstruksi aktif makna yang sangat dipengaruhi oleh konteks di mana ia terjadi²⁸⁴. Paradigma pendidikan modern semakin mengakui bahwa lingkungan sosial dan bahasa bukan hanya pelengkap, melainkan elemen esensial dalam proses kognitif dan afektif siswa²⁸⁵. Interaksi sosial yang kaya dan penggunaan bahasa yang efektif merupakan dua pilar fundamental yang menopang pembentukan pengetahuan, pemahaman, dan keterampilan berpikir tingkat tinggi²⁸⁶. Dalam konteks ini, peran guru melampaui fungsi tradisional sebagai penyampai materi; guru bertransformasi menjadi arsitek lingkungan belajar, fasilitator dialog, dan penggerak

utama interaksi sosial yang tidak hanya terjadi secara spontan, tetapi dirancang secara sengaja dan bermakna²⁸⁷.

Teori belajar sosial dan konstruktivisme sosial mengemukakan bahwa pengetahuan tidak reside solely within the individual, tetapi sering kali dibangun secara kolaboratif melalui pertukaran ide dan perspektif²⁸⁸. Lev Vygotsky, misalnya, menekankan pentingnya interaksi sosial dalam pengembangan kognitif melalui konsep Zona Perkembangan Proksimal (ZPD), di mana siswa dapat mencapai tingkat pemahaman atau keterampilan yang lebih tinggi dengan bimbingan dari rekan sejawat yang lebih mampu atau seorang dewasa²⁸⁹. Interaksi ini memungkinkan *scaffolding* dukungan sementara yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa, ditarik saat siswa mulai menginternalisasi pemahaman atau keterampilan²⁹⁰. Tanpa interaksi sosial yang disengaja, potensi penuh ZPD mungkin tidak terealisasi, membatasi siswa pada pembelajaran yang hanya berada dalam zona perkembangan aktual mereka²⁹¹. Interaksi sosial yang bermakna, oleh karena itu, bukanlah sekadar "berkumpul" atau "berbicara," tetapi melibatkan proses negosiasi makna, berbagi pemikiran, menantang asumsi, dan membangun pemahaman bersama melalui dialog yang mendalam²⁹².

Di antara alat-alat yang memungkinkan interaksi sosial dalam pembelajaran, bahasa menempati posisi sentral²⁹³. Bahasa adalah medium utama untuk mengartikulasikan ide, mengajukan pertanyaan, menjelaskan penalaran, dan menerima umpan balik²⁹⁴. Melalui bahasa, pikiran internal dapat dieksternalisasi, diperiksa, dan diperbaiki. Bahasa juga berperan penting dalam internalisasi

konsep eksternal menjadi pemikiran internal, suatu proses yang Vygotsky sebut sebagai transformasi dari fungsi mental intersikologis menjadi intrapsikologis²⁹⁵. Bahasa tidak hanya digunakan *untuk* belajar, tetapi ia sendiri adalah objek sekaligus alat pembelajaran²⁹⁶. Kemampuan untuk menggunakan bahasa secara efektif dalam berbagai konteks sosial baik lisan maupun tulisan merupakan indikator kunci penguasaan konsep dan kemampuan berpikir²⁹⁷. Oleh karena itu, lingkungan belajar yang kaya bahasa, di mana siswa didorong untuk berbicara, mendengarkan, membaca, dan menulis secara aktif, sangat penting untuk memfasilitasi pembelajaran²⁹⁸.

Dalam ekosistem pembelajaran yang mengutamakan interaksi sosial dan bahasa, guru memegang peranan sebagai "prime mover" atau penggerak²⁹⁹. Peran ini jauh lebih kompleks daripada sekadar berdiri di depan kelas dan menyampaikan ceramah³⁰⁰. Guru yang efektif dalam peran ini adalah mereka yang secara sadar merancang dan mengelola pengalaman belajar yang mendorong interaksi yang produktif³⁰¹. Ini mencakup pemilihan tugas dan aktivitas yang secara inheren memerlukan kolaborasi dan komunikasi, seperti proyek berbasis tim, diskusi kelompok, atau pembelajaran berbasis masalah³⁰². Guru perlu menciptakan norma kelas yang mendukung dialog terbuka, rasa hormat terhadap perbedaan pendapat, dan kesediaan untuk mengambil risiko intelektual³⁰³. Lebih lanjut, guru bertindak sebagai model dalam penggunaan bahasa yang tepat, jelas, dan bernuansa, serta memfasilitasi siswa untuk melakukan hal yang sama³⁰⁴. Nabi Muhammad SAW, sebagai teladan pendidik,

juga menunjukkan pentingnya komunikasi yang jelas dan pengajaran melalui interaksi dalam komunitas³⁰⁵.

Menggerakkan interaksi sosial yang bermakna juga melibatkan intervensi yang strategis dari guru selama proses pembelajaran berlangsung³⁰⁶. Ini bisa berupa mengajukan pertanyaan probing yang merangsang pemikiran lebih dalam (Socratic questioning), memfasilitasi diskusi ketika terjadi kebuntuan, memberikan umpan balik konstruktif yang mendorong elaborasi, atau secara halus mengarahkan interaksi agar tetap fokus pada tujuan pembelajaran³⁰⁷. Guru perlu memiliki kepekaan untuk mengidentifikasi siswa yang mungkin enggan berpartisipasi dan menemukan cara untuk menarik mereka ke dalam interaksi, misalnya melalui pasangan kerja atau peran yang spesifik dalam kelompok kecil³⁰⁸. Selain itu, guru harus mengajarkan keterampilan sosial yang diperlukan untuk interaksi kelompok yang efektif, seperti mendengarkan aktif, berbagi ide secara adil, dan menyelesaikan konflik³⁰⁹. Kemampuan guru untuk menavigasi dinamika sosial dalam kelas secara mahir sangat krusial untuk memastikan bahwa interaksi tersebut benar-benar berkontribusi pada pembelajaran kognitif dan perkembangan sosial-emosional siswa³¹⁰.

Pada akhirnya, efektivitas interaksi sosial dan bahasa sebagai kunci belajar sangat bergantung pada kualitas kepemimpinan pedagogis guru di ruang kelas³¹¹. Guru yang melihat dirinya sebagai arsitek lingkungan belajar sosial akan secara proaktif menciptakan peluang bagi siswa untuk terlibat dalam dialog otentik dan bekerja

sama menuju pemahaman yang lebih dalam³¹². Dengan merancang kegiatan yang menuntut komunikasi kompleks, memodelkan penggunaan bahasa yang kuat, dan secara aktif memfasilitasi interaksi yang suportif dan menantang, guru tidak hanya mengajarkan konten akademis, tetapi juga membekali siswa dengan keterampilan kolaborasi dan komunikasi yang penting untuk kesuksesan di dunia yang semakin terhubung³¹³. Investasi dalam pengembangan profesional guru yang berfokus pada strategi memfasilitasi interaksi sosial dan bahasa merupakan langkah krusial untuk mewujudkan potensi penuh pembelajaran bagi setiap siswa.

Guru sebagai Mitra Belajar yang Memperkuat Potensi Sosial Anak

Pendidikan modern dihadapkan pada tantangan integral untuk tidak hanya mentransfer pengetahuan akademis, tetapi juga menumbuhkan potensi holistik anak didik, termasuk pengembangan domain sosial dan emosional mereka. Dalam konteks ini, peran guru melampaui sekadar penyampai informasi; guru bertransformasi menjadi fasilitator, pembimbing, dan yang terpenting, mitra dalam proses belajar dan tumbuh kembang anak. Perspektif ini sangat selaras dengan kerangka teori sosio-kultural yang diajukan oleh Lev Vygotsky, seorang psikolog terkemuka asal Rusia, yang menekankan peran krusial interaksi sosial dalam pembentukan kognisi dan kepribadian³¹⁴. Vygotsky secara fundamental berargumen bahwa perkembangan mental yang lebih tinggi berakar pada interaksi sosial dan mediasi budaya, di mana

pengetahuan dan keterampilan dikonstruksi secara kolaboratif sebelum diinternalisasi oleh individu³¹⁵.

Inti dari teori Vygotsky yang relevan dengan peran guru sebagai mitra adalah konsep Zona Perkembangan Proksimal (Zone of Proximal Development - ZPD). ZPD mendeskripsikan jarak antara tingkat perkembangan aktual anak apa yang dapat ia capai secara mandiri dan tingkat perkembangan potensialnya apa yang dapat ia capai dengan bimbingan atau kolaborasi dari individu yang lebih mampu, seperti guru atau teman sebaya³¹⁶. Guru dalam konteks ini bukan hanya "memberi" jawaban, melainkan terlibat dalam proses scaffolding, yaitu memberikan dukungan bertahap yang disesuaikan dengan kebutuhan anak, memungkinkan anak untuk berpartisipasi dalam aktivitas yang sedikit melampaui kemampuan mandiri saat ini. Melalui interaksi yang terstruktur namun fleksibel ini, anak tidak hanya membangun pemahaman kognitif, tetapi juga mengasah keterampilan sosial yang inheren dalam proses kolaborasi dan komunikasi tersebut³¹⁷.

Dalam peran sebagai mitra belajar, guru menciptakan lingkungan kelas yang kondusif bagi interaksi yang kaya dan bermakna. Ini bukan hanya tentang mengatur kerja kelompok, tetapi tentang membangun budaya kelas di mana dialog dihargai, ide-ide dibagikan, dan kesalahan dilihat sebagai kesempatan belajar. Guru menjadi pendengar aktif, mengajukan pertanyaan yang merangsang pemikiran, memberikan umpan balik konstruktif, dan memodelkan keterampilan sosial yang positif, seperti empati, penyelesaian konflik, dan komunikasi asertif³¹⁸. Kolaborasi antara

guru dan siswa dalam konstruksi makna, sebagaimana ditekankan Vygotsky, berarti bahwa proses belajar adalah usaha bersama, di mana baik guru maupun siswa saling memengaruhi dan belajar satu sama lain. Guru mungkin mempelajari perspektif unik siswa, sementara siswa belajar bagaimana mengartikulasikan pemikiran mereka, bernegosiasi, dan bekerja menuju tujuan bersama³¹⁹.

Pendekatan kemitraan ini memiliki implikasi signifikan terhadap penguatan potensi sosial anak. Ketika anak merasakan bahwa guru adalah mitra yang dapat dipercaya dan mendukung, mereka lebih mungkin untuk merasa aman untuk mengambil risiko intelektual dan sosial. Mereka belajar bagaimana berinteraksi secara efektif dengan figur otoritas dalam konteks yang egaliter, mengembangkan rasa hormat mutualistik yang berbeda dari kepatuhan hierarkis tradisional³²⁰. Keterlibatan dalam diskusi dan aktivitas kolaboratif yang difasilitasi oleh guru mitra memungkinkan anak untuk mempraktikkan keterampilan komunikasi lisan dan non-verbal, belajar memahami sudut pandang orang lain, dan mengembangkan kapasitas untuk bernegosiasi dan berkompromi. Pengalaman berbagi ide dan bekerja sama dalam memecahkan masalah yang merupakan inti dari konstruksi makna kolaboratif secara langsung menumbuhkan keterampilan kolaborasi yang esensial untuk kehidupan sosial di luar kelas³²¹.

Lebih jauh, suasana kemitraan yang dibangun guru juga berkontribusi pada pengembangan regulasi diri dan kesadaran sosial anak. Melalui interaksi terpantau dengan guru dan teman sebaya, anak belajar mengelola emosi mereka, memahami norma-

norma sosial, dan merespons secara tepat dalam berbagai situasi sosial³²². Guru sebagai mitra dapat memberikan panduan dan dukungan dalam menavigasi tantangan sosial, membantu anak memahami konsekuensi dari tindakan mereka dan mengembangkan strategi untuk interaksi yang positif. Proses internalisasi perilaku sosial yang efektif, dari ranah inter-psikologis (antara orang) ke intra-psikologis (dalam diri individu), merupakan cerminan langsung dari prinsip-prinsip Vygotskian yang bekerja dalam konteks pengembangan sosial³²³.

Mengadopsi peran guru sebagai mitra belajar, meskipun menantang dan memerlukan pergeseran paradigma yang signifikan dalam praktik pedagogis, adalah langkah esensial untuk mempersiapkan anak menghadapi kompleksitas masyarakat modern yang semakin menekankan kolaborasi, komunikasi, dan kecerdasan emosional. Ini membutuhkan pelatihan guru yang memadai, dukungan administratif, dan pengakuan bahwa pengembangan sosial anak adalah sama pentingnya dengan pencapaian akademis mereka³²⁴. Dengan menempatkan guru sebagai mitra yang secara aktif terlibat dalam proses belajar dan tumbuh kembang anak, kita tidak hanya mengoptimalkan potensi kognitif mereka dalam ZPD, tetapi juga secara intrinsik memperkuat fondasi keterampilan sosial yang akan menopang keberhasilan dan kesejahteraan mereka sepanjang hayat. Dalam pandangan yang lebih luas, upaya ini selaras dengan ajaran universal yang menekankan pentingnya bimbingan, kerjasama, dan

pengembangan potensi diri manusia melalui interaksi yang konstruktif³²⁵.

Piaget dan Tahapan Perkembangan: Memahami Murid sebagai Subjek

Tahapan Kognitif: Sensori-Motorik hingga Operasional Formal

Memahami hakikat manusia, terutama dalam lintasan perkembangannya dari masa kanak-kanak hingga dewasa, merupakan fondasi esensial bagi setiap upaya pendidikan yang bermakna. Dalam ranah psikologi perkembangan kognitif, kontribusi Jean Piaget (1896-1980) menempati posisi sentral dan transformatif, menawarkan sebuah paradigma baru dalam memandang anak bukan sekadar sebagai penerima pasif informasi, melainkan sebagai subjek aktif yang secara dinamis membangun pemahamannya tentang dunia³²⁶. Teori Piaget tentang tahapan perkembangan kognitif bukan sekadar deskripsi kronologis, melainkan sebuah kerangka konseptual yang memungkinkan para pendidik untuk menilik ke dalam 'mesin' berpikir seorang anak, memahami bagaimana mereka memproses informasi, menyelesaikan masalah, dan pada akhirnya, membentuk pengetahuan³²⁷.

Pandangan fundamental Piaget berakar pada apa yang disebutnya sebagai "epistemologi genetik," yaitu studi tentang asal-usul pengetahuan³²⁸. Melalui observasi cermat dan eksperimen mendalam terhadap anak-anak, termasuk anak-anaknya sendiri, Piaget menyimpulkan bahwa perkembangan kognitif terjadi melalui serangkaian tahapan yang bersifat diskontinu, berurutan, dan

universal, meskipun usia pencapaian setiap tahapan dapat bervariasi antarindividu³²⁹. Setiap tahapan ditandai oleh cara berpikir yang secara kualitatif berbeda dari tahapan sebelumnya, merepresentasikan restrukturisasi total dari skema atau kerangka mental yang digunakan anak untuk berinteraksi dengan lingkungannya³³⁰. Proses ini didorong oleh mekanisme dasar seperti asimilasi (mengintegrasikan informasi baru ke dalam skema yang ada), akomodasi (memodifikasi skema atau menciptakan yang baru untuk menyesuaikan dengan informasi atau pengalaman baru), dan ekuilibrasi (proses menyeimbangkan asimilasi dan akomodasi untuk mencapai pemahaman yang lebih stabil)³³¹.

Tahapan kognitif pertama dalam teori Piaget adalah Tahap Sensori-Motorik, yang berlangsung kira-kira dari lahir hingga usia 2 tahun³³². Pada tahap ini, bayi membangun pemahaman tentang dunia melalui koordinasi pengalaman sensorik (melihat, mendengar) dengan tindakan fisik (menggapai, menghisap)³³³. Pemikiran mereka bersifat non-simbolis dan terikat pada momen "di sini dan saat ini". Pencapaian signifikan pada tahap ini adalah pengembangan konsep kepermanenan objek (object permanence), yaitu pemahaman bahwa objek terus ada meskipun tidak terlihat³³⁴. Meskipun tahap ini tampaknya jauh dari konteks pembelajaran di sekolah formal, pemahaman tentang bagaimana fondasi interaksi fisik dan sensorik membentuk pemahaman awal tentang realitas sangat relevan untuk apresiasi terhadap akar-akar pembelajaran dan pentingnya eksplorasi dini³³⁵. Selanjutnya adalah Tahap Pra-Operasional, yang umumnya meliputi usia 2 hingga 7 tahun³³⁶. Pada tahap ini, kemampuan berpikir simbolis berkembang pesat,

memungkinkan anak untuk menggunakan bahasa, bermain peran, dan merepresentasikan objek atau ide dengan simbol³³⁷. Namun, pemikiran pada tahap ini masih memiliki keterbatasan signifikan. Anak-anak pra-operasional cenderung egosentris, kesulitan melihat dunia dari perspektif orang lain³³⁸. Mereka juga menunjukkan *centration*, yaitu kecenderungan untuk fokus pada satu aspek yang menonjol dari suatu situasi sambil mengabaikan aspek lain, yang terlihat jelas dalam kegagalan mereka memahami konsep konservasi (Conservation), misalnya, bahwa jumlah atau massa suatu zat tetap sama meskipun bentuknya berubah³³⁹. Bagi guru di taman kanak-kanak dan awal sekolah dasar, memahami keterbatasan ini penting untuk merancang aktivitas yang konkret dan menghindari permintaan yang membutuhkan manipulasi mental yang kompleks atau pengambilan perspektif yang berbeda³⁴⁰.

Sekitar usia 7 hingga 11 tahun, anak memasuki Tahap Operasional Konkret³⁴¹. Pada titik ini, anak mulai mengembangkan kemampuan berpikir logis tentang peristiwa dan objek yang konkret³⁴². Mereka dapat melakukan operasi mental (tindakan yang diinternalisasi) yang memungkinkan mereka mengatasi keterbatasan tahap pra-operasional, seperti memahami konservasi, melakukan seriasi (menyusun objek dalam urutan logis), dan klasifikasi (mengelompokkan objek berdasarkan kriteria tertentu)³⁴³. Pemikiran mereka menjadi kurang egosentris, dan mereka mulai memahami perspektif orang lain. Namun, kemampuan logis ini masih terikat pada realitas fisik dan pengalaman langsung; mereka masih kesulitan berpikir secara

abstrak atau hipotetis³⁴⁴. Implikasinya bagi pengajaran di sekolah dasar sangat jelas: materi pembelajaran harus disajikan dalam bentuk konkret, menggunakan alat peraga, eksperimen sederhana, dan contoh-contoh yang relevan dengan pengalaman sehari-hari siswa³⁴⁵.

Tahap kognitif terakhir, yang muncul sekitar usia 12 tahun ke atas, adalah Tahap Operasional Formal³⁴⁶. Pada tahap ini, individu mengembangkan kemampuan berpikir abstrak, hipotetis, dan logis secara sistematis³⁴⁷. Mereka dapat memikirkan kemungkinan-kemungkinan yang tidak ada dalam realitas konkret, merumuskan hipotesis, menguji hipotesis tersebut secara deduktif, dan mempertimbangkan berbagai variabel secara simultan³⁴⁸. Kemampuan ini memungkinkan remaja untuk terlibat dalam diskusi filosofis, memecahkan masalah matematika yang kompleks, dan memahami konsep-konsep ilmiah abstrak³⁴⁹. Di jenjang pendidikan menengah dan tinggi, pemahaman guru tentang kemampuan operasional formal ini memungkinkan mereka untuk menyajikan materi yang lebih kompleks, mendorong pemikiran kritis, debat, dan eksplorasi ide-ide abstrak³⁵⁰.

Memahami tahapan-tahapan ini menegaskan pandangan bahwa murid adalah subjek yang sedang dalam proses perkembangan kognitif yang terstruktur. Mereka bukanlah wadah kosong yang siap diisi, melainkan pembangun aktif realitas mereka sendiri, menggunakan alat-alat mental (skema dan operasi) yang tersedia bagi mereka pada tahap perkembangan tertentu³⁵¹. Oleh karena itu, imperatif bagi guru adalah untuk memahami fase perkembangan murid agar metode pembelajaran sesuai tingkat

usia³⁵². Mengabaikan prinsip ini dapat menyebabkan frustrasi bagi siswa dan guru; menyajikan konsep abstrak kepada anak pra-operasional, misalnya, kemungkinan besar hanya akan menghasilkan hafalan tanpa pemahaman yang sesungguhnya, karena struktur kognitif mereka belum siap untuk memproses informasi tersebut secara logis³⁵³.

Warisan intelektual Jean Piaget tetap relevan dan mendalam bagi praktik pendidikan modern. Teorinya mengingatkan kita bahwa pembelajaran bukanlah proses linier atau pasif, melainkan perjalanan aktif konstruksi pengetahuan yang dipengaruhi secara fundamental oleh kematangan kognitif individu³⁵⁴. Bagi setiap guru, memahami tahapan perkembangan kognitif murid adalah langkah esensial untuk merancang lingkungan belajar yang suportif, menantang namun dapat diakses, dan pada akhirnya, efektif dalam menumbuhkan tidak hanya penguasaan materi, tetapi juga kemampuan berpikir kritis dan pemahaman dunia yang mendalam pada setiap siswa sebagai subjek yang berkembang³⁵⁵. Ini adalah panggilan untuk sebuah pedagogi yang didasarkan pada empati kognitif, melihat dunia melalui mata siswa, dan menawarkan pengalaman belajar yang tepat pada waktunya³⁵⁶.

Pendidikan sebagai Adaptasi dan Asimilasi Pengetahuan

Pemahaman kontemporer mengenai proses pendidikan telah bergeser secara signifikan dari model tradisional yang menekankan transmisi pengetahuan secara linear. Paradigma modern memandang pendidikan sebagai suatu proses konstruktif yang dinamis, di mana pembelajar secara aktif terlibat dalam

membangun pemahaman mereka sendiri terhadap dunia. Inti dari proses ini adalah mekanisme kognitif fundamental berupa adaptasi dan asimilasi pengetahuan, yang menempatkan peran guru sebagai fasilitator krusial dalam mengarahkan dan menyokong upaya murid dalam mengadaptasi serta mengorganisasi informasi baru menjadi struktur kognitif yang koheren.

Teori kognitif, terutama yang dipelopori oleh Jean Piaget, memberikan kerangka kerja yang kuat untuk memahami bagaimana individu membangun pengetahuannya³⁵⁷. Piaget mengemukakan bahwa perkembangan kognitif terjadi melalui interaksi aktif individu dengan lingkungannya, yang melibatkan dua proses saling melengkapi: asimilasi dan akomodasi, keduanya merupakan bagian dari adaptasi. Asimilasi adalah proses mengintegrasikan informasi atau pengalaman baru ke dalam skema kognitif yang sudah ada. Misalnya, seorang anak yang telah memiliki skema untuk "burung" (makhluk bersayap yang terbang) mungkin akan menggunakan skema ini untuk mengidentifikasi elang yang baru dilihatnya. Ini adalah upaya untuk mencocokkan realitas baru dengan struktur mental yang sudah terbentuk.

Namun, realitas seringkali lebih kompleks daripada skema yang ada. Ketika informasi baru tidak sepenuhnya cocok dengan skema yang sudah ada, individu mengalami ketidakseimbangan kognitif (disequilibrium). Untuk mengatasi kondisi ini, individu perlu melakukan akomodasi, yaitu proses memodifikasi atau menciptakan skema baru agar dapat mengakomodasi informasi atau pengalaman baru tersebut³⁵⁸. Melanjutkan contoh

sebelumnya, jika anak tersebut kemudian melihat kelelawar, ia mungkin awalnya berasimilasi (mengadaptasi kelelawar ke skema "burung"). Namun, ketika ia mengetahui bahwa kelelawar adalah mamalia, ia harus mengakomodasi memodifikasi skema "burung" (mungkin menambahkan atribut "bertelur" atau "berbulu") atau menciptakan skema baru untuk "kelelawar". Proses adaptasi melalui siklus asimilasi dan akomodasi inilah yang mendorong pertumbuhan dan restrukturisasi kognitif, memungkinkan individu untuk berinteraksi dengan lingkungan yang semakin kompleks secara efektif.

Dalam konteks pendidikan, proses adaptasi dan asimilasi pengetahuan ini tidak terjadi secara otomatis atau pasif. Murid dihadapkan pada lautan informasi baru konsep, fakta, teori, keterampilan yang seringkali berbeda atau bahkan kontradiktif dengan pengetahuan atau pemahaman awal mereka. Di sinilah peran guru menjadi sangat vital. Guru tidak hanya bertindak sebagai penyalur informasi, tetapi sebagai arsitek lingkungan belajar yang memfasilitasi murid dalam menjalankan proses adaptasi dan asimilasi ini secara efektif³⁵⁹. Fasilitasi ini mencakup serangkaian tindakan pedagogis yang dirancang untuk membantu murid tidak hanya menerima informasi, tetapi juga memprosesnya secara mendalam, menghubungkannya dengan pengetahuan yang sudah ada, dan mengorganisasikannya menjadi struktur mental yang bermakna.

Memfasilitasi adaptasi berarti guru perlu menyajikan informasi sedemikian rupa sehingga murid dapat mengaitkannya dengan

skema mereka yang sudah ada, sekaligus menciptakan "disequilibrium" kognitif yang diperlukan untuk mendorong akomodasi ketika konsep baru menantang pemahaman lama. Ini bisa dilakukan melalui pertanyaan provokatif, studi kasus yang kompleks, atau eksperimen yang menghasilkan hasil tak terduga. Guru perlu peka terhadap "zona perkembangan proksimal" murid, sebagaimana diungkapkan oleh Lev Vygotsky, memberikan dukungan (scaffolding) yang memungkinkan murid untuk mencapai pemahaman yang melampaui kemampuan belajar mandiri mereka saat itu³⁶⁰.

Lebih lanjut, guru memfasilitasi murid dalam mengorganisasi informasi baru. Pasca-asimilasi dan akomodasi, informasi yang teradaptasi perlu diintegrasikan ke dalam jaringan pengetahuan yang lebih luas secara terstruktur. Teori Pemrosesan Informasi (Information Processing Theory) dalam psikologi kognitif menekankan pentingnya pengorganisasian dalam memori jangka panjang. Informasi yang terorganisasi, dihubungkan secara logis dengan konsep lain, dan dikategorikan dengan benar akan lebih mudah diingat, diakses, dan diterapkan daripada informasi yang tersimpan secara acak³⁶¹. Guru membantu dalam proses ini melalui berbagai strategi, seperti mengelompokkan konsep terkait, menggunakan peta konsep atau diagram, mendorong murid untuk merangkum dan menjelaskan kembali materi dengan kata-kata mereka sendiri, serta menyediakan latihan yang meminta murid untuk mengaplikasikan pengetahuan dalam konteks yang berbeda. Organisasi inilah yang memungkinkan pengetahuan

bertransformasi dari sekadar kumpulan fakta menjadi pemahaman yang mendalam dan dapat digunakan.

Dari perspektif yang lebih luas, pencarian dan pengorganisasian pengetahuan merupakan imperatif universal yang diakui sejak lama dalam berbagai tradisi, termasuk dalam pandangan dunia Islam. Al-Quran dan Hadis secara konsisten menekankan pentingnya menuntut ilmu (thalab al-'ilm), merefleksikan (tafakkur), dan memahami (tafaqquh) ciptaan Allah serta petunjuk-Nya sebagai jalan untuk mendekatkan diri kepada Kebenaran (Al-Haqq) dan memperoleh hikmah. Konsep ilmu (pengetahuan) dalam Islam bukan hanya akumulasi fakta, melainkan pemahaman yang terorganisasi dan memiliki implikasi moral serta praktis. Peran pendidik (mu'allim atau murabbi) sangat dihormati, dengan tanggung jawab untuk membimbing murid dalam proses perolehan dan internalisasi pengetahuan ini secara terstruktur dan bermakna³⁶². Ini menggemakan gagasan fasilitasi guru dalam membantu murid tidak hanya mengumpulkan informasi, tetapi juga mengadaptasi dan mengorganisasikannya ke dalam kerangka pemahaman yang kohesif dan memiliki tujuan.

Pendidikan modern melampaui sekadar transmisi fakta dan definisi. Ia adalah proses aktif, konstruktif, dan adaptif di mana murid secara terus-menerus mengadaptasi informasi baru dengan merekonsiliasikannya melalui asimilasi dan akomodasi, serta mengorganisasikannya ke dalam struktur kognitif yang semakin kompleks dan terintegrasi. Peran guru dalam dinamika ini adalah sentral sebagai fasilitator yang merancang pengalaman belajar,

menstimulasi proses kognitif, menyediakan dukungan yang dibutuhkan, dan membimbing murid dalam membangun peta konseptual mereka sendiri. Melalui fasilitasi yang efektif atas adaptasi dan organisasi ini, pendidikan memberdayakan murid untuk tidak hanya mengetahui, tetapi juga memahami, menghubungkan, dan akhirnya menggunakan pengetahuan untuk menavigasi dunia yang terus berubah.

Penghormatan terhadap Keunikan Tahap Perkembangan Anak

Setiap individu manusia adalah sebuah kosmos yang unik, sebuah manifestasi dari interaksi kompleks antara potensi genetik, lingkungan, dan pengalaman. Keunikan ini terlihat paling jelas dan dinamis selama periode perkembangan kanak-kanak, sebuah fase transformatif yang dicirikan oleh perubahan kualitatif dan kuantitatif yang pesat di berbagai ranah: kognitif, sosio-emosional, fisik, dan bahasa. Memahami dan menghormati keunikan trajektori perkembangan ini bukanlah sekadar pilihan pedagogis, melainkan sebuah keniscayaan etis dan ilmiah demi memastikan pertumbuhan yang optimal dan holistik pada anak³⁶³. Inti dari penghormatan ini terletak pada prinsip krusial: menahan diri dari upaya *memaksakan pemahaman atau kompetensi yang berada di luar jangkauan tahap perkembangan* anak saat ini, suatu praktik yang, meskipun terkadang didorong oleh niat baik, dapat menimbulkan konsekuensi negatif yang signifikan bagi kesejahteraan dan potensi jangka panjang mereka. Paradigma perkembangan modern menekankan bahwa anak-anak tidaklah sekadar miniatur orang dewasa atau

wadah kosong yang siap diisi dengan informasi. Sebaliknya, mereka adalah pembelajar aktif yang membangun pemahaman tentang dunia melalui interaksi, eksplorasi, dan asimilasi pengalaman baru ke dalam struktur kognitif yang terus berkembang³⁶⁴. Para pionir dalam psikologi perkembangan, seperti Jean Piaget, secara mendalam menguraikan tahapan kualitatif yang dilalui anak dalam membangun pemikiran logis, mulai dari pemikiran sensorimotorik konkret pada bayi hingga kemampuan bernalar abstrak pada remaja³⁶⁵. Setiap tahapan memiliki karakteristik unik dalam cara anak memproses informasi, memahami konsep, dan berinteraksi dengan lingkungan. Mengabaikan tahapan-tahapan ini, misalnya dengan mengharapkan anak usia pra-sekolah untuk memahami konsep matematika abstrak atau prinsip moral yang kompleks, sama saja dengan meminta seseorang berlari maraton sebelum mereka mampu berjalan.

Fenomena pemaksaan pemahaman di luar jangkauan perkembangan ini dapat bermanifestasi dalam berbagai bentuk: kurikulum yang terlalu padat dan abstrak untuk usia tertentu, ekspektasi akademis yang tidak realistis, tekanan untuk menguasai keterampilan tertentu (seperti membaca atau menulis) sebelum kematangan saraf dan motorik tercapai, atau harapan agar anak menunjukkan kematangan emosional dan sosial yang sepadan dengan orang dewasa³⁶⁶. Praktik-praktik ini sering kali berakar pada miskonsepsi bahwa percepatan belajar selalu lebih baik, atau perbandingan yang tidak tepat antar anak, atau tekanan sosial dan orang tua. Namun, alih-alih mempercepat pertumbuhan,

pemaksaan ini justru dapat menghambatnya dan menciptakan hambatan. Secara kognitif, ketika anak dipaksa mempelajari sesuatu yang melampaui kapasitas struktural otaknya pada tahap perkembangan tertentu, mereka mungkin menghafal fakta atau prosedur secara mekanis tanpa pemahaman konseptual yang mendalam³⁶⁷. Pembelajaran superfisial ini rapuh dan sulit diaplikasikan pada konteks baru. Anak mungkin tampak "berhasil" di permukaan (misalnya, lulus tes dengan menghafal), tetapi fondasi pemahaman mereka goyah. Hal ini dapat merusak rasa ingin tahu intrinsik mereka dan mengubah proses belajar dari pengalaman yang menyenangkan menjadi beban yang menakutkan. Dalam perspektif sosio-emosional, memaksa anak menunjukkan kontrol emosi atau keterampilan sosial yang melebihi kapasitas perkembangannya dapat menyebabkan frustrasi, kecemasan, rendah diri, dan bahkan masalah perilaku³⁶⁸. Anak mungkin merasa tidak mampu atau "bodoh" ketika mereka gagal memenuhi ekspektasi yang tidak realistis, merusak citra diri dan motivasi mereka untuk mencoba di masa depan.

Dari sudut pandang Islam, prinsip tidak membebani seseorang di luar batas kemampuannya adalah fondasi ajaran. Al-Quran secara tegas menyatakan, "Allah tidak membebani seseorang melainkan (sesuai dengan) kesanggupannya"³⁶⁹. Meskipun ayat ini sering ditafsirkan dalam konteks beban syariat dan cobaan hidup, prinsip dasarnya memperlakukan individu sesuai kapasitasnya sangat relevan dalam pendidikan dan pengasuhan anak. Nabi Muhammad , teladan utama, dikenal karena pendekatannya yang penuh kasih

sayang dan bertahap dalam mendidik para sahabat, mempertimbangkan kapasitas dan kesiapan mereka. Hadis-hadis menunjukkan pendekatan yang lembut, sabar, dan disesuaikan dengan penerima, menghindari pembebanan yang berlebihan³⁷⁰. Praktik ini menegaskan pentingnya memahami dan menghormati keterbatasan atau kapasitas pada tahap perkembangan tertentu, baik secara fisik maupun intelektual.

Alternatif dari pemaksaan adalah pendekatan yang secara inheren menghormati tahap perkembangan anak, sering disebut sebagai *Developmentally Appropriate Practice* (DAP)³⁷¹. Pendekatan ini didasarkan pada dua pilar: pertama, pengetahuan tentang bagaimana anak-anak berkembang dan belajar pada usia dan tahap perkembangan tertentu; dan kedua, pengetahuan tentang kebutuhan, minat, dan kekuatan unik setiap anak sebagai individu³⁷². Dengan menerapkan DAP, pendidik dan orang tua fokus pada menyediakan lingkungan yang kaya stimulasi, menawarkan pengalaman belajar yang relevan dan bermakna, dan mendukung anak dalam membangun pemahaman mereka sendiri melalui eksplorasi, bermain, dan interaksi sosial, *dalam* atau *sedikit di atas* zona perkembangan proksimal mereka, sebagaimana diusulkan oleh Lev Vygotsky³⁷³. Dalam zona ini, anak dapat mencapai lebih banyak dengan bimbingan (scaffolding) dari orang dewasa atau teman sebaya yang lebih mampu, sebuah proses yang mendukung pertumbuhan tanpa membebani.

Menghormati keunikan tahap perkembangan anak dan menghindari pemaksaan pemahaman di luar jangkauan mereka

bukan berarti menurunkan standar atau menahan anak dari belajar. Sebaliknya, ini adalah strategi yang lebih efektif dan berkelanjutan untuk fosters (mengasuh) pembelajaran yang mendalam, kepercayaan diri, dan kegembiraan intrinsik dalam mengeksplorasi dunia. Ini adalah pengakuan bahwa setiap anak memiliki jam internalnya sendiri, trajektori perkembangannya sendiri, dan bahwa tugas pendidik dan pengasuh adalah untuk menjadi fasilitator yang sabar dan bijaksana, membimbing di sepanjang jalan, bukan menarik dengan paksa ke garis finis yang belum siap mereka capai. Dengan demikian, kita memberdayakan anak-anak untuk menjadi pembelajar seumur hidup yang tangguh, kreatif, dan optimis, yang pada akhirnya jauh lebih berharga daripada sekadar akumulasi pengetahuan yang prematur dan artifisial.

Carl Rogers dan Guru sebagai Pribadi yang Mengaktualisasi Konsep Person-Centered Education

Carl Rogers, seorang tokoh sentral dalam psikologi humanistik, mendedikasikan sebagian besar karyanya untuk memahami potensi intrinsik manusia dan kondisi-kondisi yang mendukung pertumbuhan optimal. Pendekatannya, yang dikenal sebagai *Person-Centered Approach* atau Pendekatan Berpusat pada Individu, awalnya dikembangkan dalam konteks terapi, namun prinsip-prinsipnya memiliki implikasi mendalam dan transformatif bagi bidang pendidikan³⁷⁴. Rogers tidak melihat pendidikan hanya sebagai transmisi pengetahuan dari guru ke siswa, melainkan sebagai sebuah proses fasilitasi yang memungkinkan individu baik

siswa maupun guru untuk mencapai potensi penuh mereka, sebuah konsep yang erat kaitannya dengan gagasan tentang aktualisasi diri³⁷⁵.

Dalam pandangan Rogers, setiap individu memiliki dorongan bawaan menuju pertumbuhan, kematangan, dan otonomi, yang ia sebut sebagai *Actualizing Tendency* atau Kecenderungan Mengaktualisasi³⁷⁶. Ini adalah kekuatan motivasi fundamental yang mendorong organisme untuk berkembang, memelihara diri, dan meningkatkan dirinya menuju potensi penuhnya. Pendidikan, menurut Rogers, seharusnya tidak menghalangi, tetapi justru memupuk dan mendukung kecenderungan alami ini. Ini menjadi dasar bagi konsep yang dikenal sebagai *Person-Centered Education* (PCE) atau Pendidikan Berpusat pada Individu³⁷⁷.

PCE menempatkan individu siswa sebagai pusat dari seluruh proses pembelajaran. Ini bukan sekadar metode pengajaran, melainkan sebuah filosofi pendidikan yang didasarkan pada keyakinan mendalam terhadap kapasitas intrinsik siswa untuk belajar, tumbuh, dan mengelola kehidupannya³⁷⁸. Berbeda dengan model pendidikan tradisional yang seringkali bersifat direktif dan berfokus pada kurikulum atau guru, PCE menekankan pentingnya menciptakan lingkungan yang suportif, empatik, dan otentik di mana siswa merasa aman untuk mengeksplorasi, bertanya, membuat kesalahan, dan belajar dari pengalaman mereka³⁷⁹.

Tujuan utama PCE bukanlah sekadar mengakuisisi fakta atau keterampilan, melainkan mendorong *pertumbuhan diri* siswa secara menyeluruh³⁸⁰. Ini mencakup perkembangan intelektual,

emosional, sosial, dan bahkan spiritual. Pembelajaran yang bermakna (*significant learning*) terjadi ketika materi atau pengalaman relevan dengan tujuan, nilai, dan minat pribadi siswa³⁸¹. Dalam lingkungan PCE, kurikulum cenderung lebih fleksibel, metode pengajaran beragam (lebih sering disebut fasilitasi), dan evaluasi lebih berfokus pada pertumbuhan kualitatif dan pemahaman diri daripada sekadar nilai kuantitatif³⁸². Siswa didorong untuk mengambil tanggung jawab lebih besar atas pembelajaran mereka sendiri, membuat pilihan, dan mengembangkan otonomi³⁸³.

Jika siswa adalah pusat dari PCE, maka peran guru menjadi sangat krusial, namun definisinya berubah secara fundamental. Dalam model Rogersian, guru bukanlah otoritas yang memegang semua pengetahuan dan mendikte apa yang harus dipelajari, melainkan seorang *fasilitator* pembelajaran³⁸⁴. Peran fasilitator ini menuntut kualitas pribadi tertentu dari guru, kualitas yang Rogers identifikasi sebagai inti dari hubungan yang membantu, baik dalam terapi maupun pendidikan:

1. Congruence (Kongruensi) atau Keaslian: Guru perlu menjadi diri mereka yang sebenarnya dalam interaksi dengan siswa. Ini berarti kesediaan untuk menyadari dan mengungkapkan perasaan, pikiran, dan pengalaman mereka secara otentik, tanpa kepalsuan atau topeng profesional³⁸⁵. Guru yang kongruen adalah teladan bagi siswa dalam hal kejujuran, kerentanan yang konstruktif, dan integritas.

2. Empathic Understanding (Pemahaman Empati): Guru harus berusaha keras untuk memahami dunia batin siswa dari sudut pandang siswa itu sendiri³⁸⁶. Ini bukan simpati (merasa *untuk* siswa) tetapi empati (merasa *bersama* siswa, seolah-olah di posisinya). Pemahaman empati memungkinkan guru untuk merespons siswa secara sensitif terhadap kebutuhan dan pengalaman mereka, membangun kepercayaan, dan menciptakan rasa aman psikologis³⁸⁷.
3. Unconditional Positive Regard (Penerimaan Positif Tanpa Syarat): Guru mengkomunikasikan penerimaan dan penghargaan yang tulus terhadap siswa sebagai individu, terlepas dari perilaku, nilai, atau perasaan mereka pada saat tertentu³⁸⁸. Ini menciptakan iklim di mana siswa merasa berharga, diterima, dan aman untuk mengekspresikan diri dan mengambil risiko dalam pembelajaran, yang merupakan fondasi penting bagi pertumbuhan³⁸⁹.

Kualitas-kualitas ini tidak hanya berfungsi sebagai alat pedagogis; Rogers berpendapat bahwa kualitas-kualitas ini adalah ekspresi dari *pertumbuhan pribadi* guru itu sendiri mereka adalah manifestasi dari seorang pribadi yang sedang atau terus menerus mengaktualisasi dirinya³⁹⁰. Seorang guru yang mengaktualisasi diri adalah seseorang yang terus menerus terbuka terhadap pengalaman, mempercayai intuisinya, menjalani kehidupan secara otentik, dan memiliki rasa percaya pada dirinya dan orang lain³⁹¹.

Guru yang terus menerus dalam proses aktualisasi diri lebih mampu untuk:

- Menciptakan iklim kelas yang memungkinkan pertumbuhan siswa, karena mereka sendiri sedang bertumbuh.
- Menerima kerentanan siswa dan diri sendiri, karena mereka memahami bahwa itu adalah bagian dari proses manusiawi.
- Beradaptasi dengan kebutuhan belajar siswa yang beragam, karena mereka sendiri terbuka terhadap pengalaman baru.
- Menjadi fasilitator yang efektif, bukan karena teknik tetapi karena keberadaan otentik mereka³⁹².

Dengan kata lain, efektivitas guru dalam PCE sangat bergantung pada *siapa* guru itu sebagai pribadi, bukan hanya pada *apa* yang mereka ketahui atau *bagaimana* mereka mengajar. Guru yang mengaktualisasi diri memodelkan proses belajar dan pertumbuhan seumur hidup³⁹³. Mereka menunjukkan bahwa pembelajaran adalah perjalanan berkelanjutan, penuh dengan tantangan dan penemuan, dan bahwa menjadi pribadi yang utuh melibatkan penerimaan diri, keterbukaan, dan hubungan yang tulus dengan orang lain³⁹⁴.

Perspektif ini sejalan dengan pandangan luas dalam berbagai tradisi, termasuk dalam ajaran Islam, yang menekankan pentingnya akhlak dan kualitas pribadi seorang pengajar atau ulama. Pengajar tidak hanya dituntut memiliki ilmu yang luas, tetapi juga karakter yang mulia (*mu'allim al-khayr*) yang menjadi teladan bagi murid-muridnya³⁹⁵. Penekanan pada pentingnya niat yang ikhlas dalam menuntut ilmu dan mengajarkannya, serta konsep *tazkiyat an-nafs* (penyucian jiwa) dalam Islam dapat dilihat sebagai resonansi

terhadap gagasan tentang pertumbuhan dan kematangan pribadi yang menjadi fondasi bagi peran guru dalam PCE³⁹⁶. Sebagaimana disebutkan dalam Hadis, keutamaan seorang berilmu (yang mengamalkan ilmunya) dibanding seorang ahli ibadah seperti keutamaan bulan atas bintang-bintang lainnya³⁹⁷, mengindikasikan bahwa kedalaman spiritual dan intelektual (yang dicapai melalui proses pertumbuhan seumur hidup) memiliki dampak yang lebih luas.

Secara ringkas, visi Carl Rogers tentang pendidikan adalah visi tentang pembebasan dan pemberdayaan. Ia membayangkan sekolah sebagai tempat di mana setiap individu siswa dan guru dapat menemukan dan mengembangkan potensi unik mereka³⁹⁸. Ini mensyaratkan pergeseran paradigma yang signifikan, di mana guru dilihat bukan hanya sebagai penyampai kurikulum, tetapi sebagai pribadi yang otentik, empatik, dan menerima tanpa syarat, yang melalui proses aktualisasi diri mereka sendiri, mampu memfasilitasi orang lain dalam perjalanan mereka menuju pertumbuhan dan kematangan³⁹⁹. Dalam iklim seperti itu, pendidikan menjadi sebuah upaya kolaboratif dan transformatif yang benar-benar berpusat pada individu dan mendorong perkembangan manusia seutuhnya⁴⁰⁰.

Ciri Guru yang Mengaktualisasi Diri

Peran guru dalam ekosistem pendidikan melampaui sekadar transmisi pengetahuan; ia adalah arsitek lingkungan belajar yang membentuk pribadi, menumbuhkan potensi, dan menginspirasi

masa depan. Dalam konteks ini, konsep aktualisasi diri, sebagaimana diperkenalkan oleh Abraham Maslow, menawarkan lensa yang krusial untuk memahami puncak perkembangan profesional dan personal seorang pendidik. Aktualisasi diri, puncak dari hierarki kebutuhan Maslow, bukanlah kondisi statis, melainkan proses berkelanjutan untuk menyadari potensi penuh diri dan menjadi apa yang seseorang mampu menjadi secara maksimal⁴⁰¹. Bagi seorang guru, ini berarti mencapai tingkat kematangan psikologis yang memungkinkan mereka tidak hanya efektif dalam mengajar, tetapi juga mampu menciptakan hubungan yang mendalam dan suportif dengan peserta didik. Ciri-ciri guru yang sedang atau telah mengaktualisasi diri sering kali tercermin dalam perilaku yang menunjukkan kesehatan psikologis yang tinggi, termasuk namun tidak terbatas pada, otonomi, penerimaan diri dan orang lain, spontanitas, pemecahan masalah yang berpusat pada realitas, serta apresiasi yang segar terhadap pengalaman⁴⁰². Dalam kerangka profesi guru, tiga ciri spesifik menonjol sebagai indikator kunci dari aktualisasi diri dan fondasi bagi praktik pedagogis yang transformatif: empati, otentisitas, dan keberterimaan tanpa syarat.

a. Empati: Menyelami Dunia Emosional Peserta Didik

Empati, dalam kajian psikologi, merujuk pada kemampuan seseorang untuk memahami dan merasakan apa yang dirasakan oleh orang lain dari sudut pandang mereka⁴⁰³. Ini bukan sekadar simpati, yang merupakan perasaan kasihan atau prihatin, melainkan kemampuan kognitif dan afektif untuk menempatkan diri dalam posisi orang lain dan merasakan gema emosi mereka⁴⁰⁴. Bagi guru

yang mengaktualisasi diri, empati adalah kompas fundamental dalam interaksi sehari-hari. Mereka mampu membaca isyarat non-verbal, mendengarkan dengan saksama, dan merespons kebutuhan emosional yang sering kali tidak terucapkan oleh peserta didik⁴⁰⁵. Lingkungan belajar yang diciptakan oleh guru yang empatik terasa aman dan suportif, mendorong siswa untuk berani mengambil risiko intelektual, bertanya, dan bahkan membuat kesalahan tanpa takut dihakimi⁴⁰⁶. Empati memungkinkan guru untuk melihat melampaui perilaku problematik dan memahami akar penyebabnya mungkin rasa tidak aman, kebingungan, atau tantangan di luar sekolah sehingga respons yang diberikan lebih konstruktif dan restoratif, ketimbang sekadar punitif⁴⁰⁷. Dalam konteks keragaman latar belakang siswa, empati menjadi jembatan budaya dan sosial, memungkinkan guru untuk mengakui dan menghargai pengalaman unik setiap individu, membangun kepercayaan, dan memfasilitasi keterlibatan yang bermakna⁴⁰⁸. Kehadiran empati guru secara konsisten berkorelasi positif dengan peningkatan motivasi intrinsik siswa, kinerja akademik, dan kesehatan mental mereka⁴⁰⁹.

b. Otentisitas: Menjadi Diri Sejati di Hadapan Peserta Didik

Otentisitas mengacu pada keadaan di mana individu bertindak selaras dengan nilai-nilai, keyakinan, dan perasaan internal mereka, tanpa pretensi atau fasad⁴¹⁰. Guru yang otentik adalah mereka yang hadir sepenuhnya sebagai diri mereka yang sebenarnya di ruang kelas. Mereka tidak berusaha menjadi seseorang yang bukan mereka, atau menyembunyikan kekurangan dan kerentanan mereka secara berlebihan⁴¹¹. Otentisitas guru membangun

kepercayaan yang mendalam dengan peserta didik karena kejujuran dan konsistensi dalam perilaku mereka⁴¹². Siswa dapat merasakan ketika seorang guru bersikap tulus, dan ini menciptakan dasar bagi hubungan yang jujur dan terbuka. Seorang guru yang otentik juga berfungsi sebagai panutan (role model) yang kuat; dengan menunjukkan kepada siswa bagaimana menjadi diri mereka sendiri dengan segala kelebihan dan keterbatasan mereka secara implisit mengajarkan pentingnya integritas dan penerimaan diri⁴¹³. Ketika guru berani mengakui ketidaktahuan atau kesalahan, misalnya, mereka menormalisasi proses pembelajaran dan menunjukkan bahwa tidak apa-apa untuk tidak sempurna, sebuah pesan kritis bagi siswa yang sering kali takut gagal⁴¹⁴. Lingkungan kelas yang otentik mendorong siswa untuk menjadi diri mereka sendiri, mengekspresikan pendapat mereka secara bebas, dan terlibat dalam dialog yang tulus, menciptakan budaya di mana kejujuran intelektual dan emosional dihargai⁴¹⁵.

c. Keberterimaan Tanpa Syarat: Menghargai Setiap Individu Sebagaimana Adanya

Konsep keberterimaan tanpa syarat (unconditional positive regard) pertama kali dipopulerkan oleh Carl Rogers sebagai elemen kunci dalam terapi yang berpusat pada klien⁴¹⁶. Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa guru menghargai dan menerima peserta didik sebagai individu yang berharga, terlepas dari perilaku, kinerja akademik, latar belakang, atau karakteristik mereka⁴¹⁷. Ini bukan berarti guru menyetujui atau menoleransi perilaku yang merusak atau tidak pantas; sebaliknya, itu adalah sikap

fundamental yang memisahkan nilai intrinsik seseorang dari tindakan atau atribut permukaan mereka⁴¹⁸. Guru yang mengaktualisasi diri mampu menunjukkan keberterimaan tanpa syarat dengan mendengarkan siswa tanpa menghakimi, memberikan dukungan bahkan saat siswa menghadapi kesulitan atau kegagalan, dan mempertahankan keyakinan pada potensi dasar setiap siswa⁴¹⁹. Praktik này menumbuhkan rasa harga diri dan percaya diri yang kuat pada siswa, meyakinkan mereka bahwa mereka bernilai, bahkan jika mereka membuat kesalahan atau menghadapi tantangan⁴²⁰. Ketika siswa merasa diterima tanpa syarat, mereka lebih termotivasi untuk belajar, lebih bersedia mencoba hal baru, dan lebih tangguh dalam menghadapi kemunduran⁴²¹. Ini juga mengurangi kecemasan terkait evaluasi dan mendorong siswa untuk melihat sekolah sebagai tempat yang aman untuk tumbuh dan berkembang, bukan sekadar arena kompetisi atau penghakiman⁴²². Keberterimaan tanpa syarat menciptakan fondasi psikologis yang memungkinkan siswa untuk mengeksplorasi identitas mereka dan mengembangkan potensi mereka sepenuhnya⁴²³.

d. Sinergi Ketiga Ciri: Menuju Lingkungan Belajar yang Transformatif

Ketiga karakteristik ini empati, otentisitas, dan keberterimaan tanpa syarat tidak beroperasi secara independen, melainkan saling melengkapi dan memperkuat satu sama lain dalam diri guru yang mengaktualisasi diri. Empati yang mendalam memungkinkan guru untuk secara tulus memahami perspektif siswa, yang menjadi dasar

bagi keberterimaan tanpa syarat yang sejati. Otentisitas memungkinkan guru untuk mengekspresikan empati dan keberterimaan mereka secara tulus dan konsisten, tanpa terasa dibuat-buat atau artifisial. Keberterimaan tanpa syarat yang diterima siswa, pada gilirannya, dapat mendorong mereka untuk lebih terbuka dan otentik di hadapan guru, memperdalam empati yang mungkin dirasakan guru. Kombinasi dari ketiga ciri ini menciptakan ekosistem ruang kelas yang kaya secara emosional dan interpersonal, di mana hubungan guru-siswa dibangun di atas rasa hormat, kepercayaan, dan pemahaman timbal balik. Dalam lingkungan seperti itu, pembelajaran transformatif yang tidak hanya mengubah apa yang diketahui siswa, tetapi juga siapa mereka dan bagaimana mereka melihat dunia menjadi mungkin. Guru yang mengaktualisasi diri, yang mewujudkan ciri-ciri ini, tidak hanya mendidik pikiran tetapi juga memelihara jiwa, membentuk individu yang tangguh, percaya diri, dan siap menghadapi tantangan kehidupan.

Aktualisasi diri pada profesi guru terwujud melalui penguasaan baik secara sadar maupun tidak sadar atas kualitas-kualitas fundamental seperti empati, otentisitas, dan keberterimaan tanpa syarat. Ketiga ciri ini merefleksikan kedalaman pemahaman diri dan kematangan psikologis guru, yang memungkinkan mereka untuk melampaui peran instruksional semata dan menjadi fasilitator pertumbuhan holistik peserta didik. Guru yang empatik, otentik, dan menerima tanpa syarat menciptakan ruang kelas yang tidak hanya efektif secara akademis, tetapi juga transformatif secara

personal, di mana setiap siswa merasa dilihat, didengar, dihargai, dan diberdayakan untuk mencapai potensi penuh mereka. Investasi dalam pengembangan profesional yang mem foster ciri-ciri ini pada guru bukanlah sekadar pilihan tambahan, melainkan suatu keharusan strategis untuk membangun sistem pendidikan yang benar-benar berpusat pada manusia dan mampu mencetak generasi penerus yang tidak hanya cerdas, tetapi juga sehat secara emosional dan kuat secara karakter. Guru yang mengaktualisasi diri, dengan fondasi empati, otentisitas, dan keberterimaan tanpa syarat, adalah mercusuar harapan dalam perjalanan pendidikan, menerangi jalan menuju masa depan yang lebih cerah bagi individu dan masyarakat.

Relasi Positif sebagai Sarana Pertumbuhan Psikologis Siswa

Perjalanan pertumbuhan psikologis seorang individu, khususnya pada masa formatif di bangku sekolah, merupakan sebuah proses multidimensional yang dipengaruhi oleh beragam faktor intrinsik dan ekstrinsik. Di antara spektrum pengaruh eksternal tersebut, kualitas interaksi sosial dan relasional dalam lingkungan pendidikan memegang peranan yang fundamental, bahkan krusial. Lebih dari sekadar arena transmisi pengetahuan akademis, sekolah adalah sebuah ekosistem sosial di mana arsitektur psikologis siswa dibangun dan diperkuat. Dalam konteks ini, gagasan mengenai relasi positif muncul sebagai salah satu pilar utama yang tidak hanya mendukung proses belajar, tetapi juga secara signifikan menunjang kesehatan mental dan perkembangan kepribadian yang sehat pada peserta didik⁴²⁴.

Relasi positif dalam konteks pendidikan merujuk pada jalinan interaksi yang ditandai oleh rasa saling percaya, penghargaan, empati, dan kepedulian tulus antara individu-individu di dalamnya, baik itu antara guru dan siswa, antar-siswa (teman sebaya), maupun antara staf sekolah dan siswa⁴²⁵. Fokus partikular pada "hubungan yang hangat" menyoroti dimensi afektif dari interaksi ini. Hubungan yang hangat menciptakan atmosfer yang aman, inklusif, dan suportif di mana siswa merasa diterima tanpa syarat dan dihargai atas keberadaan mereka, bukan hanya atas pencapaian akademisnya⁴²⁶. Kehangatan ini bukan sekadar keramahan superfisial, melainkan manifestasi dari perhatian genuine terhadap kesejahteraan emosional dan perkembangan holistik siswa. Guru yang hangat, misalnya, cenderung mendengarkan dengan penuh perhatian, merespons kebutuhan emosional siswa, dan menunjukkan ketertarikan pada kehidupan mereka di luar kelas⁴²⁷. Lingkungan pertemanan yang hangat dicirikan oleh dukungan mutual, minimnya intimidasi, dan kesempatan untuk berbagi pengalaman dan perasaan secara terbuka.

Mekanisme psikologis di balik kekuatan relasi positif, khususnya yang hangat, dalam mendorong pertumbuhan tampaknya berakar pada kebutuhan dasar manusia akan rasa aman dan memiliki (belongingness)⁴²⁸. Ketika kebutuhan ini terpenuhi, siswa tidak lagi terkuras energinya untuk merasa was-was atau mencari validasi eksternal. Mereka dapat mengalihkan fokus dan energi psikologis mereka ke arah eksplorasi diri, pembelajaran, dan interaksi yang konstruktif⁴²⁹. Konsep "basis aman" (secure base) dari teori keterikatan (attachment theory), yang awalnya diterapkan pada

hubungan anak-orangtua, dapat diekstrapolasikan ke dalam konteks sekolah, di mana guru atau bahkan teman sebaya yang suportif berfungsi sebagai basis aman dari mana siswa merasa cukup percaya diri untuk menjelajahi tantangan akademis dan sosial, mengetahui bahwa ada dukungan yang tersedia saat dibutuhkan⁴³⁰. Rasa aman ini adalah prasyarat fundamental bagi munculnya keberanian untuk mengambil risiko yang diperlukan dalam proses belajar dan berkembang mencoba hal baru, bertanya, membuat kesalahan, dan belajar darinya.

Secara spesifik, hubungan yang hangat memiliki dampak yang sangat signifikan dalam menumbuhkan rasa percaya diri peserta didik. Kepercayaan diri, atau *self-confidence*, dapat dipahami sebagai keyakinan individu terhadap kemampuan dan penilaian dirinya sendiri⁴³¹. Dalam lingkungan yang hangat dan suportif, siswa menerima validasi positif secara konsisten, baik melalui kata-kata apresiasi, pengakuan atas usaha (bukan hanya hasil), maupun penerimaan atas kegagalan sebagai bagian dari proses belajar⁴³². Ketika guru atau teman sebaya menunjukkan keyakinan terhadap potensi seorang siswa, siswa tersebut cenderung akan menginternalisasi keyakinan tersebut dan mulai percaya pada dirinya sendiri⁴³³. Umpan balik konstruktif yang disampaikan dalam konteks hubungan yang peduli lebih mungkin diterima sebagai ajakan untuk tumbuh, bukan sebagai kritik yang merusak harga diri⁴³⁴. Sebaliknya, dalam lingkungan yang dingin atau bahkan hostile, siswa mungkin menarik diri, takut mencoba karena khawatir dicemooh atau dihakimi, sehingga menghambat perkembangan kepercayaan diri mereka⁴³⁵.

Lebih jauh, relasi positif dan hangat memfasilitasi pengembangan rasa efikasi diri (self-efficacy), yaitu keyakinan spesifik terhadap kemampuan untuk berhasil dalam tugas atau situasi tertentu⁴³⁶. Ketika siswa berhasil menyelesaikan tugas dengan dukungan dan dorongan dari guru atau teman, pengalaman keberhasilan tersebut, ditambah dengan interpretasi positif yang diberikan oleh lingkungan yang suportif, akan memperkuat keyakinan mereka bahwa mereka "mampu"⁴³⁷. Model peran (modeling) dari guru atau teman sebaya yang menunjukkan ketekunan dan keyakinan diri dalam menghadapi tantangan juga dapat menginspirasi siswa untuk mengembangkan kualitas serupa⁴³⁸. Dengan demikian, hubungan yang hangat menciptakan siklus positif: dukungan mengarah pada keberanian untuk mencoba, mencoba mengarah pada pengalaman (baik sukses maupun belajar dari kegagalan), pengalaman yang diinterpretasikan secara positif dalam lingkungan suportif mengarah pada peningkatan kepercayaan diri dan efikasi diri, yang pada gilirannya mendorong siswa untuk mencoba lebih banyak lagi dan mencapai potensi yang lebih besar⁴³⁹.

Dari perspektif ajaran agama, nilai-nilai seperti kasih sayang (mahabbah), persaudaraan (ukhuwah), empati (rahmah), dan perlakuan yang baik (ihsan) terhadap sesama sangat ditekankan⁴⁴⁰. Hadis Nabi Muhammad *shallallahu 'alaihi wa sallam* seringkali menekankan pentingnya berinteraksi dengan lembut dan penuh kasih, bahkan dalam konteks pendidikan atau koreksi perilaku⁴⁴¹. Al-Quran sendiri mengajarkan pentingnya membangun komunitas yang saling mendukung dan menguatkan⁴⁴². Prinsip-prinsip

universal ini sejalan dengan gagasan psikologis tentang pentingnya hubungan yang hangat dan positif dalam menumbuhkan jiwa yang sehat dan kuat. Lingkungan pendidikan yang menginternalisasi nilai-nilai ini akan secara inheren lebih kondusif bagi pertumbuhan psikologis siswa.

Mengembangkan relasi positif dan hangat di sekolah bukanlah tugas yang mudah, membutuhkan kesadaran dan upaya kolektif dari seluruh komunitas sekolah guru, staf, siswa, dan orang tua. Namun, investasi dalam kualitas hubungan ini merupakan investasi yang sangat berharga bagi pembentukan karakter dan kesejahteraan psikologis siswa dalam jangka panjang. Kepercayaan diri yang tumbuh dari jalinan hubungan yang peduli dan suportif akan menjadi bekal tak ternilai bagi siswa untuk menavigasi kompleksitas kehidupan di masa depan, menghadapi tantangan dengan optimisme, dan merealisasikan potensi penuh mereka⁴⁴³. Dengan demikian, memprioritaskan pembangunan hubungan yang hangat bukan hanya metode pedagogis yang efektif, melainkan sebuah mandat etis dan psikologis dalam upaya mencetak generasi yang tangguh dan berkeyakinan.

Howard Gardner: Kecerdasan Jamak dan Tugas Guru Menggali Potensi

Teori Multiple Intelligences

Selama beberapa dekade di abad ke-20, pemahaman dominan tentang "kecerdasan" sering kali terperangkap dalam metrik tunggal, terutama yang diukur melalui tes IQ standar. Pandangan ini mengimplikasikan adanya satu konstruk general, sebuah faktor-'g',

yang mengukur kapasitas kognitif inti seseorang, menempatkan individu pada skala linear dari kurang cerdas hingga sangat cerdas⁴⁴⁴. Namun, intuisi empiris dan refleksi filosofis kerap menyiratkan adanya keragaman bakat dan kemampuan manusia yang melampaui deskripsi sempit tersebut. Bagaimana mungkin seorang komponis musik genial atau seorang atlet kelas dunia yang memiliki performa akademis "rata-rata" dianggap kurang cerdas dibandingkan dengan seorang yang unggul dalam domain linguistik-matematik? Pertanyaan-pertanyaan mendasar inilah yang mendorong seorang psikolog perkembangan di Universitas Harvard, Howard Gardner, untuk mengusulkan sebuah paradigma alternatif yang revolusioner: Teori Kecerdasan Jamak (Multiple Intelligences Theory)⁴⁴⁵.

Pada intinya, Teori Kecerdasan Jamak (MI) yang pertama kali diuraikan secara komprehensif dalam karyanya *Frames of Mind* (1983), berargumen bahwa kecerdasan bukanlah entitas tunggal yang bersifat monolitik, melainkan merupakan seperangkat kemampuan, bakat, atau kompetensi yang relatif independen satu sama lain⁴⁴⁶. Gardner mendefinisikan kecerdasan sebagai kemampuan untuk memecahkan masalah atau menciptakan produk yang bernilai dalam satu atau lebih setting budaya⁴⁴⁷. Kriteria yang ia gunakan untuk mengidentifikasi potensi kecerdasan mencakup lokalisasi di otak akibat cedera, adanya savant, jalur perkembangan yang unik, dukungan dari studi psikometri, dan potensi untuk dipecah menjadi komponen dasar, serta keberadaan dalam sistem simbolik atau budaya⁴⁴⁸. Melalui analisis terhadap

berbagai bukti dari neurobiologi, psikologi perkembangan, dan antropologi budaya, Gardner awalnya mengidentifikasi tujuh kecerdasan, yang kemudian diperluas menjadi delapan dan bahkan sembilan seiring waktu⁴⁴⁹.

Teori ini secara eksplisit menolak gagasan bahwa keberhasilan dalam kehidupan hanya ditentukan oleh kecerdasan linguistik dan logis-matematis, yang secara tradisional paling dihargai dalam sistem pendidikan formal dan diukur oleh tes IQ konvensional⁴⁵⁰. Gardner menegaskan bahwa setiap individu memiliki profil kecerdasan yang unik, kombinasi dari berbagai kecerdasan ini dalam kadar yang berbeda-beda⁴⁵¹. Ibarat sidik jari kognitif, tidak ada dua individu yang persis sama dalam konfigurasi kekuatan dan kelemahan mereka di seluruh spektrum kecerdasan ini. Perspektif ini secara fundamental mengubah cara kita memandang potensi manusia, dari sebuah hierarki tunggal menjadi sebuah mozaik kemampuan yang beragam⁴⁵².

Sembilan kecerdasan yang umumnya diakui dalam kerangka teori Gardner, meski beberapa penambahannya menjadi subjek diskusi akademis berkelanjutan, meliputi:

1. Kecerdasan Linguistik (Linguistic Intelligence): Kemampuan untuk berpikir secara verbal dan menggunakan bahasa untuk mengekspresikan makna yang kompleks. Individu dengan kecerdasan ini unggul dalam membaca, menulis, berbicara, dan memahami nuansa makna kata⁴⁵³. Mereka adalah para penyair, penulis, jurnalis, dan orator ulung.

2. Kecerdasan Logika-Matematis (Logical-Mathematical Intelligence): Kemampuan untuk berpikir logis, menganalisis masalah secara kritis, mengenali pola dan hubungan, serta melakukan perhitungan matematis. Ini adalah domain para ilmuwan, matematikawan, insinyur, dan pemecah masalah logis⁴⁵⁴.
3. Kecerdasan Visual-Spasial (Visual-Spatial Intelligence): Kemampuan untuk berpikir dalam gambar dan visualisasi, membayangkan objek dari sudut yang berbeda, dan memanipulasi ruang. Arsitek, seniman visual, pelaut, dan ahli catur seringkali memiliki kecerdasan spasial yang kuat⁴⁵⁵.
4. Kecerdasan Jasmani-Kinestetik (Bodily-Kinesthetic Intelligence): Kemampuan untuk menggunakan tubuh secara terampil untuk mengekspresikan ide dan perasaan, serta menggunakan tangan untuk menciptakan atau mengubah sesuatu. Ini adalah kekuatan para atlet, penari, aktor, pengrajin, dan ahli bedah⁴⁵⁶.
5. Kecerdasan Musikal (Musical Intelligence): Kemampuan untuk mengenali, menciptakan, dan mengapresiasi pola ritmis dan melodis. Komponis, musisi, konduktor, dan pendengar yang sensitif terhadap musik memiliki kecerdasan ini⁴⁵⁷.
6. Kecerdasan Interpersonal (Interpersonal Intelligence): Kemampuan untuk memahami dan berinteraksi secara efektif dengan orang lain. Ini meliputi sensitivitas terhadap suasana hati, temperamen, motivasi, dan keinginan orang lain. Konselor,

guru, pemimpin, dan tenaga penjual yang sukses seringkali memiliki kecerdasan interpersonal yang tinggi⁴⁵⁸.

7. Kecerdasan Intrapersonal (Intrapersonal Intelligence): Kemampuan untuk memahami diri sendiri termasuk pikiran, perasaan, ketakutan, dan motivasi dan menggunakan pemahaman ini untuk mengatur kehidupan seseorang. Ini adalah kekuatan para filsuf, rohaniwan, dan individu yang memiliki kesadaran diri yang mendalam⁴⁵⁹.
8. Kecerdasan Naturalistik (Naturalistic Intelligence): Kemampuan untuk mengenali, mengklasifikasikan, dan memahami berbagai spesies, serta mengenali pola dalam lingkungan alam. Para ahli biologi, ekolog, petani, dan individu yang sensitif terhadap alam memiliki kecerdasan ini⁴⁶⁰.
9. Kecerdasan Eksistensial (Existential Intelligence): Kemampuan untuk merenungkan pertanyaan-pertanyaan mendasar tentang keberadaan manusia, makna hidup, kematian, dan realitas ultimate. Para filsuf dan teolog seringkali memiliki kecerdasan ini⁴⁶¹.

Implikasi pedagogis dari Teori Kecerdasan Jamak sangat mendalam dan transformatif. Jika setiap anak datang ke kelas dengan spektrum potensi yang unik, maka tugas guru melampaui sekadar mentransfer informasi atau melatih keterampilan dalam domain terbatas (seperti membaca, menulis, dan aritmatika)⁴⁶². Guru, dalam perspektif MI, menjadi seorang detektif potensi, seorang arsitek pengalaman belajar yang beragam, dan seorang

fasilitator yang membantu siswa memahami dan mengembangkan kekuatan unik mereka⁴⁶³. Mandat edukasional ini mencakup beberapa aspek krusial:

Pertama, Mengidentifikasi dan Menghargai Keragaman: Guru harus mengembangkan kepekaan untuk mengenali manifestasi yang berbeda dari kecerdasan pada setiap siswa⁴⁶⁴. Seorang anak mungkin kesulitan dalam tes matematika standar, tetapi menunjukkan pemahaman mendalam tentang pola saat bermain musik atau kemampuan luar biasa dalam merakit model kompleks (spasial). Seorang anak lain mungkin pendiam secara verbal, tetapi menunjukkan empati yang luar biasa dan kemampuan memediasi konflik teman sebaya (interpersonal). Tugas guru adalah melihat melampaui hasil tes tradisional dan mengamati siswa dalam berbagai konteks, aktivitas, dan interaksi untuk menemukan "api" kecerdasan apa yang bersinar dalam diri mereka.

Kedua, Mendesain Pengalaman Belajar yang Beragam: Kurikulum dan metode pengajaran tidak bisa lagi homogen, dirancang hanya untuk siswa dengan kecerdasan linguistik dan logika-matematik yang kuat. Guru perlu menghadirkan materi pelajaran melalui berbagai "pintu masuk" atau "jalur" yang berbeda, memanfaatkan berbagai modalitas kecerdasan. Misalnya, mengajarkan sejarah tidak hanya melalui membaca teks dan menghafal tanggal, tetapi juga melalui simulasi peran (kinestetik/interpersonal), membuat peta dan diagram (spasial), menganalisis lagu-lagu era tersebut (musikal), atau merenungkan implikasi filosofis dari peristiwa sejarah (eksistensial).

Diferensiasi instruksional menjadi kunci untuk menjangkau setiap siswa.

Ketiga, Memperluas Definisi Keberhasilan dan Penilaian: Penilaian formatif maupun sumatif harus mencerminkan spektrum kecerdasan yang lebih luas. Alih-alih hanya mengandalkan tes pilihan ganda atau esai, guru dapat menggunakan proyek, presentasi, pertunjukan, kreasi seni, demonstrasi fisik, jurnal reflektif, atau observasi perilaku dalam kelompok untuk mengevaluasi pemahaman dan kemampuan siswa. Ini memungkinkan siswa untuk menunjukkan pemahaman mereka melalui kekuatan terbaik mereka dan memberikan gambaran yang lebih akurat tentang profil kompetensi mereka yang sebenarnya.

Keempat, Membangun Kesadaran Diri pada Siswa: Salah satu tujuan penting adalah membantu siswa mengenali *sendiri* di mana letak kekuatan mereka. Dengan memberikan berbagai kesempatan untuk terlibat dalam aktivitas yang memanfaatkan kecerdasan yang berbeda, guru dapat membantu siswa menemukan bakat terpendam mereka dan mengembangkan rasa percaya diri dalam modalitas belajar yang efektif bagi mereka. Pemahaman diri ini sangat penting untuk perencanaan karier di masa depan dan pengembangan pribadi seumur hidup.

Pandangan ini selaras dengan nilai-nilai yang menghargai keunikan setiap penciptaan, seperti yang tersirat dalam berbagai tradisi filosofis dan bahkan teks suci, yang seringkali menekankan keragaman manusia sebagai tanda kebesaran yang patut direnungkan. Setiap individu dibekali dengan potensi unik untuk berkontribusi pada dunia dengan cara mereka sendiri.

Meskipun Teori Kecerdasan Jamak tidak luput dari kritik dan perdebatan dalam komunitas ilmiah, terutama terkait dengan validitas empiris setiap domain sebagai "kecerdasan" yang terpisah secara neurokognitif atau tumpang tindihnya dengan konstruk lain seperti gaya belajar atau bakat spesifik, dampaknya pada bidang pendidikan tidak dapat disangkal. Teori ini telah memberikan kerangka kerja yang kuat bagi para pendidik untuk secara sengaja mendiversifikasi praktik mereka, berpusat pada siswa, dan menanamkan keyakinan bahwa setiap anak memiliki potensi untuk berkembang dan unggul.

Tugas guru, dalam cahaya Teori Kecerdasan Jamak, adalah sebuah panggilan mulia untuk menjadi penggali potensi, bukan sekadar pengisi wadah. Dengan merangkul keragaman inheren dalam kemampuan manusia, guru dapat menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif, merangsang, dan efektif, yang memberdayakan setiap siswa untuk menemukan jalur mereka sendiri menuju penguasaan dan kontribusi yang bermakna. Ini adalah pergeseran paradigma dari pertanyaan "Seberapa cerdas anak ini?" menjadi "Dalam cara apa anak ini cerdas, dan bagaimana kita dapat membantunya mengembangkan semua kecerdasannya?". Pertanyaan kedua inilah yang membuka pintu ke spektrum potensi yang tak terbatas dalam setiap ruang kelas.

Implikasi Kurikulum dan Pembelajaran Berbasis Kecerdasan Jamak

Abad ke-20 melihat dominasi pandangan mengenai kecerdasan sebagai suatu entitas tunggal yang terukur, seringkali direpresentasikan melalui skor Intelligence Quotient (IQ).

Paradigma ini secara implisit membentuk desain kurikulum dan praktik pembelajaran yang cenderung menekankan pada kemampuan linguistik dan logis-matematis, seringkali dengan mengabaikan spektrum kemampuan kognitif manusia yang lebih luas. Namun, kemunculan Teori Kecerdasan Jamak (Multiple Intelligences Theory) yang dipelopori oleh Howard Gardner pada awal dekade 1980-an membawa revolusi dalam cara kita memandang potensi manusia⁴⁶⁵. Gardner mengemukakan bahwa kecerdasan bukanlah entitas tunggal melainkan terdiri dari setidaknya delapan (kemudian berkembang menjadi sembilan) domain yang relatif independen: linguistik, logis-matematis, spasial, jasmani-kinestetik, musikal, intrapersonal, interpersonal, naturalis, dan eksistensial⁴⁶⁶. Implikasi paling mendasar dari teori ini bagi dunia pendidikan kontemporer adalah pengakuan bahwa setiap siswa memiliki profil kecerdasan yang unik, kombinasi kekuatan dan area yang memerlukan stimulasi lebih lanjut. Oleh karena itu, sebuah keniscayaan yang tak terhindarkan adalah bahwa guru harus merancang pembelajaran yang adaptif terhadap potensi individual siswa.

Dalam sistem pendidikan yang masih banyak dipengaruhi oleh model industri, pembelajaran seringkali dirancang secara seragam, dengan asumsi homogenitas kemampuan dan gaya belajar siswa⁴⁶⁷. Pendekatan "satu ukuran untuk semua" ini menciptakan ketidaksesuaian signifikan bagi siswa yang kekuatan kecerdasannya berada di luar domain yang ditekankan secara tradisional. Seorang siswa dengan kecerdasan jasmani-kinestetik yang tinggi mungkin kesulitan dalam lingkungan kelas yang pasif dan verbalistik,

sementara siswa dengan kecerdasan musikal yang kuat mungkin tidak pernah menemukan kesempatan untuk memanfaatkan bakatnya dalam mempelajari materi pelajaran⁴⁶⁸. Kegagalan untuk mengenali dan mengakomodasi keragaman ini tidak hanya menghambat potensi siswa tetapi juga dapat menimbulkan frustrasi, menurunkan motivasi, dan bahkan menyebabkan kegagalan akademis, bukan karena kurangnya kemampuan, melainkan karena metode penyampaian dan penilaian yang tidak sesuai dengan profil kognitif mereka⁴⁶⁹.

Mendesain pembelajaran yang adaptif berdasarkan kecerdasan jamak bukanlah sekadar menambahkan beberapa aktivitas "ekstra" untuk siswa yang berbeda. Ini adalah pergeseran paradigmatis dalam perencanaan dan pelaksanaan pengajaran. Hal ini menuntut guru untuk terlebih dahulu memahami profil kecerdasan siswa mereka, mungkin melalui observasi, penilaian informal, atau bahkan instrumen yang dirancang khusus untuk mengidentifikasi kekuatan kecerdasan⁴⁷⁰. Berbekal pemahaman ini, guru kemudian diminta untuk merancang pengalaman belajar yang menyediakan berbagai "pintu masuk" ke dalam materi pelajaran dan berbagai "cara keluar" untuk mendemonstrasikan pemahaman⁴⁷¹.

Secara praktis, pembelajaran adaptif ini terwujud dalam berbagai strategi pedagogis. Seorang guru yang mengajarkan konsep ilmiah dapat menyajikan materi melalui berbagai cara: membaca teks dan berdiskusi (linguistik), melakukan eksperimen dan menganalisis data (logis-matematis), membuat model atau diagram (spasial), melakukan simulasi atau bermain peran (jasmani-kinestetik), menciptakan lagu tentang siklus air (musikal),

mendorong refleksi pribadi tentang relevansi konsep (intrapersonal), memfasilitasi kerja kelompok untuk memecahkan masalah (interpersonal), atau menghubungkan konsep dengan fenomena alam di sekitar (naturalis)⁴⁷². Fleksibilitas dalam mode penyampaian ini memungkinkan setiap siswa untuk terhubung dengan materi melalui saluran kecerdasan yang paling kuat baginya, sehingga meningkatkan pemahaman dan retensi.

Lebih lanjut, implikasi kecerdasan jamak juga merambah pada ranah penilaian. Penilaian seharusnya tidak lagi hanya berbasis pada tes tertulis standar yang umumnya mengukur kecerdasan linguistik dan logis-matematis. Penilaian adaptif memungkinkan siswa untuk mendemonstrasikan apa yang mereka ketahui dan bisa lakukan melalui berbagai mode yang sesuai dengan kekuatan kecerdasan mereka⁴⁷³. Ini bisa berupa presentasi oral, demonstrasi praktis, proyek seni, komposisi musik, portofolio pekerjaan, atau bahkan refleksi tertulis. Dengan demikian, penilaian menjadi lebih otentik dan memberikan gambaran yang lebih akurat tentang pemahaman siswa, sekaligus memberdayakan siswa untuk memanfaatkan kekuatan mereka dalam menunjukkan penguasaan materi⁴⁷⁴.

Meskipun implementasi pembelajaran adaptif berbasis kecerdasan jamak menawarkan banyak manfaat potensial, proses ini tidak luput dari tantangan. Guru memerlukan pelatihan yang memadai dalam teori kecerdasan jamak, strategi diferensiasi, dan metode penilaian alternatif⁴⁷⁵. Ketersediaan sumber daya, ukuran kelas, dan tekanan kurikulum standar juga dapat menjadi hambatan. Namun, tantangan-tantangan ini bukanlah alasan untuk

menolak pendekatan ini, melainkan seruan untuk investasi yang lebih besar dalam pengembangan profesional guru, penyesuaian kebijakan kurikulum, dan penciptaan lingkungan belajar yang lebih fleksibel dan mendukung⁴⁷⁶.

Pada akhirnya, esensi dari merancang pembelajaran yang adaptif terhadap potensi individual siswa, sebagaimana diamanatkan oleh teori kecerdasan jamak, melampaui sekadar peningkatan hasil akademis. Ini adalah pengakuan filosofis dan etis terhadap martabat setiap individu dan keunikan cara mereka berinteraksi dengan dunia⁴⁷⁷. Pendidikan yang mengadopsi pandangan ini berupaya memelihara dan mengembangkan seluruh spektrum potensi manusia, mempersiapkan siswa tidak hanya untuk menghadapi tantangan akademis tetapi juga untuk menemukan tempat unik mereka di dunia, berkontribusi dengan cara yang paling sesuai dengan bakat dan kecerdasan mereka⁴⁷⁸. Dengan demikian, kurikulum dan pembelajaran berbasis kecerdasan jamak yang adaptif adalah fondasi bagi sistem pendidikan yang benar-benar berpusat pada siswa, yang bertujuan untuk memberdayakan setiap individu untuk berkembang secara optimal dan mewujudkan potensi penuh mereka dalam berbagai aspek kehidupan⁴⁷⁹.

Guru sebagai Penggali dan Penumbuh Potensi Unik Siswa

Dalam lanskap pendidikan modern, diskursus yang dominan sering kali berpusat pada standardisasi: kurikulum yang seragam, metode pengajaran yang homogen, dan sistem penilaian yang massal. Paradigma ini, yang banyak terinspirasi dari model efisiensi

industri pada era revolusi industri, cenderung melihat siswa sebagai unit-unit yang harus diproses secara efisien menuju keluaran yang identik atau setidaknya sangat mirip. Namun, pandangan ini berbenturan secara fundamental dengan hakikat kemanusiaan yang secara ontologis bersifat unik dan beragam⁴⁸⁰. Setiap individu adalah kosmos mikro dengan konfigurasi genetik, pengalaman hidup, latar belakang budaya, dan preferensi kognitif yang spesifik. Keunikan inilah yang membuat tugas guru melampaui sekadar penyampaian materi ajar; peran krusial seorang guru adalah sebagai penggali dan penumbuh potensi unik yang tersemat dalam diri setiap siswa.

Paradigma pendidikan yang berorientasi pada penyeragaman cenderung mengabaikan spektrum luas inteligensi, gaya belajar, minat, dan bakat yang hadir di dalam setiap ruang kelas. Ketika proses pembelajaran didesain untuk "siswa rata-rata" yang sebenarnya tidak ada, banyak siswa yang merasa tidak dipahami, kehilangan motivasi intrinsik, dan potensi spesifik mereka tidak mendapatkan ruang untuk berkembang⁴⁸¹. Sistem ini secara tidak langsung menghargai konformitas dan kemampuan untuk unggul dalam tolok ukur yang sempit, sementara keragaman cara berpikir dan berekspresi dianggap sebagai "deviasi" atau bahkan "kelemahan". Konsekuensinya, banyak bakat unik seperti kecerdasan spasial, musikal, interpersonal, atau naturalistik, sebagaimana diuraikan dalam teori kecerdasan majemuk, mungkin luput dari perhatian atau bahkan terhambat pertumbuhannya karena dominasi penekanan pada kecerdasan linguistik dan logis-

matematis dalam penilaian standar⁴⁸². Kontemplasi atas realitas ini menyoroti kebutuhan mendesak untuk bergeser dari model "pabrik" pendidikan menuju model "kebun" pendidikan, di mana setiap "tanaman" (siswa) dipahami kebutuhan spesifiknya untuk dapat tumbuh subur.

Pergeseran menuju peran guru sebagai penggali potensi dimulai dengan kemampuan guru untuk melihat melampaui label atau nilai kuantitatif. Ini membutuhkan observasi yang cermat, mendengarkan secara aktif, dan berinteraksi secara personal dengan setiap siswa⁴⁸³. Guru perlu menjadi detektif yang peka terhadap sinyal-sinyal non-verbal, pertanyaan-pertanyaan yang diajukan siswa, cara mereka menghadapi tantangan, dan apa yang memicu rasa ingin tahu serta semangat mereka. Menggali potensi berarti memahami bahwa seorang siswa yang kesulitan dalam matematika mungkin memiliki bakat luar biasa dalam seni visual, atau siswa yang pendiam di kelas mungkin memiliki kedalaman berpikir yang reflektif atau empati yang tinggi terhadap orang lain. Peran ini menuntut keterampilan diagnostik informal dan formal, empati yang mendalam, serta keyakinan fundamental pada premis bahwa setiap siswa *memiliki* potensi unik yang layak ditemukan dan dikembangkan⁴⁸⁴. Ini bukan tugas yang mudah; ia membutuhkan waktu, kesabaran, dan kesediaan untuk melepaskan prasangka tentang "siswa ideal" atau "siswa yang sulit".

Setelah potensi unik dikenali, tugas guru berlanjut pada penumbuhan. Ini adalah fase di mana guru bertindak sebagai arsitek lingkungan belajar yang memungkinkan potensi tersebut untuk

bersemi. Penumbuhan potensi unik terwujud dalam praktik pembelajaran berdiferensiasi (*differentiated instruction*), di mana guru menyesuaikan konten, proses, produk, dan lingkungan belajar untuk memenuhi kebutuhan individual siswa⁴⁸⁵. Ini bisa berarti menyediakan berbagai pilihan tugas proyek yang memungkinkan siswa menunjukkan pemahaman mereka melalui modalitas yang berbeda, menawarkan materi bacaan dengan tingkat kompleksitas yang bervariasi, atau memberikan dukungan (*scaffolding*) yang disesuaikan dengan zona perkembangan proksimal (*Zone of Proximal Development*) setiap siswa⁴⁸⁶. Lebih dari sekadar penyesuaian akademis, penumbuhan potensi juga melibatkan penciptaan lingkungan kelas yang suportif, di mana siswa merasa aman untuk mengambil risiko, membuat kesalahan, dan mengeksplorasi minat mereka tanpa takut dihakimi. Ini membutuhkan budaya pengakuan atas berbagai bentuk keberhasilan, bukan hanya yang diukur oleh tes standar. Guru menjadi fasilitator, mentor, dan bahkan jembatan yang menghubungkan siswa dengan sumber daya atau kesempatan di luar kelas yang relevan dengan potensi spesifik mereka.

Dari perspektif yang lebih dalam, baik filosofis maupun teologis, gagasan tentang keunikan individu bukanlah hal baru. Dalam banyak tradisi spiritual, termasuk Islam, manusia diciptakan dengan karunia dan tugas yang berbeda-beda. Ayat-ayat Al-Quran secara eksplisit menyebutkan keragaman bahasa dan warna kulit sebagai tanda-tanda kebesaran Allah, menyiratkan bahwa perbedaan adalah bagian integral dari rancangan penciptaan⁴⁸⁷. Lebih jauh,

konsep *khalifah fil ardh* (manusia sebagai wakil di bumi) mengimplikasikan bahwa setiap individu diberi amanah untuk mengelola dan memakmurkan bumi sesuai dengan kapasitas dan karunia ('rezeki') yang diberikan Allah kepadanya⁴⁸⁸. Dari perspektif ini, mengabaikan atau menyeragamkan potensi unik siswa dapat dipandang sebagai kegagalan dalam mengenali dan memanfaatkan karunia ilahi yang berbeda-beda. Guru, dalam peran penumbuh potensi, sejatinya sedang membantu siswa untuk menemukan dan mengoptimalkan karunia yang Allah berikan, sehingga mereka dapat menjalankan peran kekhalifahan mereka dengan sebaik-baiknya di bidang masing-masing.

Tentu, mewujudkan peran guru sebagai penggali dan penumbuh potensi unik siswa bukan tanpa tantangan. Rasio siswa-guru yang besar, tekanan untuk mencapai hasil dalam ujian standar, keterbatasan sumber daya sekolah, dan kurangnya pelatihan yang memadai dalam strategi pembelajaran berdiferensiasi adalah hambatan nyata yang dihadapi para guru di banyak tempat⁴⁸⁹. Sistem pendidikan yang terpusat dan kaku sering kali tidak memberikan fleksibilitas yang dibutuhkan guru untuk berinovasi dan menyesuaikan pengajaran mereka. Namun, di tengah keterbatasan ini, peran guru tetap sentral. Inisiatif untuk melakukan observasi mikro, mengadakan percakapan individual, mendorong proyek berbasis minat, dan membangun hubungan yang kuat dengan siswa adalah langkah-langkah yang dapat diambil meskipun dalam konteks yang menantang. Pengembangan profesional yang berfokus pada pemahaman psikologi perkembangan, strategi

diferensiasi, dan asesmen formatif yang kaya informasi sangat krusial untuk membekali guru dalam peran ini⁴⁹⁰.

Sebagai konklusi, beranjak dari model pendidikan yang menyeragamkan menuju model yang menghargai keunikan potensi setiap siswa adalah imperatif. Guru bukanlah sekadar operator kurikulum atau penyedia informasi; mereka adalah arsitek spiritual dan intelektual, pemahat bakat, dan penyiram jiwa yang bertugas menemukan jalan belajar terbaik bagi setiap anak. Tugas ini menuntut pergeseran fundamental dalam cara pandang, keterampilan pedagogis, dan dukungan sistemik. Ketika guru mampu mengimplementasikan peran ini, mereka tidak hanya membantu siswa mencapai potensi akademis maksimal mereka, tetapi juga membimbing mereka untuk menemukan jati diri, membangun kepercayaan diri, dan mempersiapkan mereka untuk berkontribusi secara unik bagi masyarakat. Investasi terbesar dalam pendidikan bukanlah pada infrastruktur fisik yang megah, tetapi pada kemampuan guru untuk melihat, menghargai, dan menumbuhkan cahaya unik dalam diri setiap siswa yang dipercayakan kepada mereka.

Keterbatasan Pendekatan Barat: Kekosongan Dimensi Ruhani Sekularisme dalam Psikologi Pendidikan Modern

Psikologi pendidikan Barat modern telah memberikan kontribusi besar dalam memahami mekanisme belajar, proses kognitif, dan dinamika emosional siswa. Melalui penelitian empiris yang ketat dan pengembangan model-model teoretis, bidang ini telah berhasil

mengidentifikasi strategi pengajaran yang efektif, cara mengatasi kesulitan belajar, dan mendukung perkembangan sosial serta emosional peserta didik⁴⁹¹. Paradigma yang dominan seringkali berakar pada pandangan yang menekankan objektivitas, pengukuran kuantitatif, dan penjelasan kausalitas yang teramati secara empiris, sejalan dengan tradisi ilmiah positivistik⁴⁹². Pendekatan ini telah menghasilkan kemajuan signifikan dalam meningkatkan efisiensi dan efektivitas sistem pendidikan berdasarkan data dan bukti.

Namun, di balik segala kemajuan empiris dan teoretisnya, sebuah kritik mendasar muncul dari berbagai sudut pandang filosofis dan humanistik: pengabaian, atau setidaknya marginalisasi, terhadap dimensi ruhani manusia dalam kerangka analisisnya⁴⁹³. Keterbatasan ini menjadi semakin jelas ketika psikologi pendidikan mencoba memahami peserta didik secara utuh, bukan hanya sebagai entitas kognitif atau emosional, melainkan sebagai makhluk yang juga memiliki kedalaman spiritual, pencarian makna, dan hubungan dengan dimensi transenden yang memengaruhi motivasi, resiliensi, dan kesejahteraan secara keseluruhan⁴⁹⁴.

Kekosongan dimensi ruhani dalam kerangka psikologi pendidikan Barat modern ini tidak terlepas dari fondasi filosofis yang cenderung menganut sekularisme. Dalam konteks keilmuan, sekularisme seringkali dimanifestasikan sebagai pemisahan sistematis antara ranah keilmuan (termasuk psikologi) dengan ranah agama atau spiritualitas⁴⁹⁵. Sekularisme metodologis, misalnya, menegaskan bahwa penjelasan ilmiah harus berdiri

sendiri tanpa bergantung pada asumsi atau premis teologis. Sementara sekularisme ontologis bahkan mungkin menolak keberadaan realitas non-materiil atau transenden sama sekali dari lingkup studi yang valid⁴⁹⁶.

Dalam psikologi pendidikan yang didominasi pandangan sekuler, fokus cenderung terbatas pada fenomena yang dapat diamati, diukur, dan dimanipulasi dalam kerangka fisik serta biologis atau sosial-psikologis. Proses kognitif seperti memori dan pemecahan masalah, respons emosional terhadap stimulus, perilaku yang dapat dimodifikasi melalui pengkondisian atau pembelajaran sosial, dan interaksi sosial dalam lingkungan belajar menjadi objek utama penelitian⁴⁹⁷. Dimensi-dimensi ini, meskipun penting, hanya mencakup sebagian dari keberadaan manusia. Pertanyaan-pertanyaan fundamental mengenai tujuan hidup, makna penderitaan, moralitas yang berakar pada keyakinan transenden, atau sumber kekuatan batin yang melampaui mekanisme psikologis belaka, seringkali dianggap berada di luar cakupan keilmuan atau direduksi menjadi konstruksi sosial atau neurologis semata⁴⁹⁸.

Implikasi dari pengabaian dimensi ruhani ini sangat signifikan dalam konteks pendidikan. Pendidikan, yang seharusnya bertujuan untuk mengembangkan potensi manusia seutuhnya, menjadi kurang lengkap. Peserta didik mungkin didorong untuk unggul secara akademis dan berhasil dalam interaksi sosial, namun bisa jadi kehilangan panduan internal yang kokoh, ketahanan spiritual dalam menghadapi tantangan, atau pemahaman mendalam tentang peran mereka dalam skema keberadaan yang lebih besar⁴⁹⁹. Krisis

eksistensial, kecemasan yang merajalela meskipun dalam lingkungan yang tampaknya "berhasil", atau pencarian kepuasan sesaat tanpa makna yang langgeng, bisa jadi merupakan manifestasi dari kekosongan spiritual yang tidak teraddress dalam proses pendidikan⁵⁰⁰.

Dimensi ruhani, dalam konteks yang lebih luas dari sekadar ritual keagamaan, mencakup pencarian makna, tujuan hidup (seperti termaktub dalam Al-Quran Surah Adh-Dhariyat:56 yang menyatakan tujuan penciptaan jin dan manusia adalah untuk beribadah kepada-Nya), kesadaran diri yang mendalam (refleksi atas diri dan tempat dalam semesta), koneksi dengan sesuatu yang lebih besar dari diri sendiri (Tuhan, kebenaran mutlak, komunitas melampaui batas fisik), serta pengembangan kualitas moral luhur yang berakar pada keyakinan transenden (pentingnya niat dan hati yang lurus sebagaimana ditekankan dalam Hadith Riwayat Bukhari, No. 52). Aspek-aspek ini memengaruhi motivasi intrinsik untuk belajar, kemampuan beradaptasi dengan perubahan, pembentukan karakter, dan kapasitas untuk berkontribusi positif kepada masyarakat dalam cara yang bermakna.

Karena itu, untuk mencapai pemahaman yang komprehensif tentang peserta didik dan proses belajar, integrasi dimensi ruhani menjadi krusial. Ini bukan berarti pendidikan harus beralih menjadi doktrinasi agama, melainkan mengakui dan memberikan ruang bagi aspek spiritual sebagai elemen integral dari psikologi dan perkembangan manusia⁵⁰¹. Beberapa pendekatan yang muncul, baik dari tradisi non-Barat maupun dari aliran minoritas dalam

psikologi Barat (seperti psikologi transpersonal atau psikologi positif yang berkembang menuju studi tentang makna dan tujuan), mulai mengeksplorasi cara-cara untuk mengembalikan dimensi yang hilang ini ke dalam kerangka ilmiah yang rigoros namun tetap holistic⁵⁰².

Keterbatasan ini berakar pada fondasi sekuler yang membatasi ruang lingkup penyelidikan ilmiah. Mengakui keberadaan dan pentingnya dimensi ruhani sebagai sumber makna, tujuan, dan ketahanan bukan hanya melengkapi pemahaman kita tentang peserta didik, tetapi juga mendasari upaya untuk menciptakan sistem pendidikan yang benar-benar mampu mengembangkan potensi manusia seutuhnya, mempersiapkan mereka tidak hanya untuk berhasil dalam kehidupan material, tetapi juga menemukan kepuasan dan makna dalam perjalanan eksistensial mereka.

Tantangan Kekosongan Makna dan Krisis Identitas

Pendidikan, pada hakikatnya, adalah proses mulia yang bertujuan membentuk individu utuh, bukan sekadar transfer pengetahuan atau keterampilan. Lebih dari itu, pendidikan seyogyanya menuntun jiwa dan pikiran menuju pemahaman yang lebih dalam tentang diri, lingkungan, dan Sang Pencipta. Namun, dalam lanskap pendidikan modern yang kian didominasi oleh paradigma materialistik dan pragmatis, sering kali terjadi marginalisasi, bahkan eliminasi, terhadap dimensi spiritual dan nilai-nilai transendental. Ketidakhadiran nilai-nilai ilahiyah ini, perlahan namun pasti, mulai menggerogoti fondasi batin pendidik dan

peserta didik, menciptakan apa yang dapat kita identifikasi sebagai tantangan krusial: kekosongan makna (meaning vacuum) dan krisis identitas.

Ketidakhadiran nilai-nilai ilahiyah dalam kurikulum dan praktik pembelajaran secara langsung menciptakan lingkungan yang steril dari pertanyaan-pertanyaan eksistensial mendasar. Jika tujuan hidup tidak dikaitkan dengan pencarian keridaan Ilahi atau pemenuhan peran sebagai khalifah di bumi, maka aktivitas belajar-mengajar hanya akan berputar pada pencapaian materi atau status sosial semata. Sebagaimana dikemukakan oleh Viktor Frankl, seorang psikiater penyintas Holocaust, kebutuhan akan makna (will to meaning) adalah motivasi primer manusia; ketika kebutuhan ini tidak terpenuhi, individu akan mengalami kekosongan eksistensial⁵⁰³. Absennya referensi ilahiyah, yang dalam banyak tradisi spiritual menjadi sumber makna tertinggi dan tujuan akhir, menjadikan proses pembelajaran terasa hampa di luar konteks fungsionalitas duniawi belaka. Pendidik mungkin hanya melihat perannya sebagai penyampai materi semata, sementara peserta didik hanya melihat belajar sebagai sarana meraih ijazah atau pekerjaan yang layak, kehilangan rasa keterhubungan dengan tujuan yang lebih luhur.

Kekosongan makna ini kemudian sering kali berujung pada krisis identitas. Identitas diri bukanlah entitas statis, melainkan konstruksi dinamis yang dipengaruhi oleh nilai-nilai, kepercayaan, dan pengalaman. Dalam konteks pendidikan yang minim nilai ilahiyah, identitas rentan terbangun hanya berdasarkan pencapaian

eksternal, pengakuan sosial, atau kepemilikan materi. Jika pondasi identitas tidak tertanam pada pemahaman tentang hakikat diri sebagai hamba Allah (abd) dan wakil-Nya di bumi (khalifah), sebagaimana diajarkan dalam Al-Quran⁵⁰⁴, maka individu akan kesulitan menemukan pijakan kokoh di tengah badai perubahan dan tekanan sosial. Pendidik mungkin bergulat dengan pertanyaan tentang 'siapa saya di luar profesi ini?' atau 'apa warisan abadi yang saya tinggalkan?', sementara peserta didik terombang-ambing mencari 'siapa saya sebenarnya?', sering kali terjebak dalam pencarian identitas semu di ranah digital atau budaya populer yang dangkal⁵⁰⁵. Krisis ini bermanifestasi sebagai kebingungan, ketidakamanan, dan kerapuhan jati diri.

Dampak dari kekosongan makna dan krisis identitas ini terasa paling nyata dalam bentuk kehampaan dalam jiwa. Jiwa, dalam perspektif spiritual, adalah wadah bagi kesadaran transendental dan koneksi dengan Yang Ilahi⁵⁰⁶. Ketika koneksi ini terputus atau terabaikan dalam proses pendidikan, jiwa merasa kosong, tidak terpenuhi, meskipun raga dan pikiran mungkin dijejali informasi dan keterampilan. Pendidik yang jiwanya hampa mungkin kehilangan gairah mengajar, merasa lelah secara batin (burnout), dan sulit menemukan kebahagiaan dalam tugasnya yang mulia⁵⁰⁷. Mereka mungkin mengajar tanpa ruh, tanpa sentuhan personal yang menginspirasi. Demikian pula, peserta didik yang jiwanya hampa mungkin rentan terhadap kecemasan, depresi, dan perasaan terasing (alienation), meskipun mereka meraih nilai akademik tinggi⁵⁰⁸. Keberlimpahan informasi tidak mampu menggantikan rasa

damai dan tentram yang datang dari pemahaman akan tujuan hidup yang lebih besar dan rasa keterhubungan dengan Realitas Tertinggi, sebagaimana ditunjukkan dalam ajaran agama⁵⁰⁹.

Tantangan kekosongan makna dan krisis identitas akibat absennya nilai-nilai ilahiyah dalam pembelajaran bukanlah isu remeh. Ini adalah panggilan mendesak untuk merefleksikan kembali fondasi dan tujuan sejati pendidikan. Jika pendidikan hanya berfokus pada pengembangan akal dan fisik tanpa menyentuh dimensi spiritual, kita akan menciptakan generasi yang cerdas secara kognitif namun rapuh secara batin, sukses di dunia materi namun miskin makna, dan mampu menguasai teknologi namun kehilangan arah hidup. Mengembalikan nilai-nilai ilahiyah, bukan dalam arti indoktrinasi yang kaku, melainkan sebagai sumber makna, etika, dan panduan eksistensial, adalah langkah krusial untuk mengisi kehampaan dalam jiwa pendidik dan peserta didik, membekali mereka dengan pijakan identitas yang kokoh, dan menuntun mereka menuju kehidupan yang lebih bermakna dan bertujuan.

Menuju Integrasi Psikologi Pendidikan dan Spiritualitas Islami

Studi tentang bagaimana manusia belajar, tumbuh, dan berkembang dalam konteks pendidikan telah lama menjadi domain krusial dalam ranah psikologi. Psikologi pendidikan, sebagai disiplin ilmiah, telah memberikan kontribusi signifikan dalam memahami proses kognitif, motivasi, dinamika sosial dalam belajar, dan strategi pengajaran yang efektif⁵¹⁰. Namun, sebagian besar kerangka kerja

historis dalam psikologi pendidikan modern cenderung berakar pada paradigma yang secara metodologis memisahkan dimensi material dan empiris dari dimensi spiritual atau transenden, seringkali mengabaikan aspek terdalam dari eksistensi manusia, yaitu *nafs* atau jiwa⁵¹¹. Sementara pendekatan ini menawarkan wawasan berharga tentang mekanisme belajar, ia mungkin belum sepenuhnya menangkap kompleksitas manusia sebagai makhluk yang memiliki tujuan hidup yang lebih luas dan dimensi spiritual yang membentuk pandangan dunia dan perilaku mereka secara fundamental⁵¹². Oleh karena itu, muncul kebutuhan yang semakin mendesak untuk meninjau kembali dan memperluas landasan teoretis psikologi pendidikan agar dapat merangkul aspek spiritual yang integral dalam diri manusia, khususnya dalam konteks peradaban yang sangat dipengaruhi oleh nilai-nilai keagamaan seperti Islam. Spiritualitas Islami, sebagai sistem keyakinan dan praktik yang komprehensif, tidak hanya sekadar seperangkat ritual, melainkan sebuah pandangan hidup (*weltanschauung*) yang meliputi seluruh aspek eksistensi manusia. Ia berpusat pada konsep fundamental *Tawhid* (Keesaan Tuhan), yang menanamkan makna dan tujuan dalam setiap tindakan, termasuk pencarian ilmu dan proses pendidikan⁵¹³. Dalam perspektif Islam, manusia diciptakan dengan potensi untuk mengenal dan mendekatkan diri kepada Sang Pencipta, dan proses belajar adalah bagian integral dari perjalanan spiritual ini⁵¹⁴.

Aspek-aspek seperti pengembangan *akhlāq* (karakter mulia), pemurnian *nafs* (diri/jiwa), dan pengakuan terhadap peran ilahi

dalam setiap fenomena alam dan sosial, merupakan elemen-elemen krusial dalam pandangan dunia Islami yang memiliki implikasi mendalam bagi pemahaman kita tentang belajar, mengajar, dan fungsi dasar pendidikan⁵¹⁵. Pendidikan dalam Islam pada dasarnya bersifat holistik, bertujuan untuk mengembangkan akal (*'aql*) dan hati (*qalb*), serta membentuk individu yang tidak hanya cerdas secara intelektual tetapi juga saleh secara moral dan spiritual, yang hidup sesuai dengan bimbingan wahyu⁵¹⁶.

Mengingat sifat komprehensif spiritualitas Islami dan keterbatasan inheren dari pendekatan psikologi pendidikan yang reduksionistik, integrasi antara keduanya menjadi suatu keharusan epistemologis dan praktis⁵¹⁷. Integrasi ini bukan berarti sekadar menempelkan nilai-nilai agama pada kerangka kerja sekuler, melainkan upaya untuk mensintesis wawasan empiris psikologi pendidikan dengan landasan ontologis dan aksiologis spiritualitas Islami⁵¹⁸. Psikologi pendidikan dapat memberikan metode dan kerangka kerja untuk memahami *bagaimana* proses belajar dan mengajar terjadi pada tingkat kognitif dan perilaku, sementara spiritualitas Islami memberikan *mengapa* (tujuan akhir pendidikan), *siapa* (hakikat manusia sebagai makhluk spiritual), dan *apa* (konten dan etika yang relevan dengan tujuan ilahi)⁵¹⁹. Misalnya, motivasi belajar dapat dipahami tidak hanya melalui teori penguatan eksternal atau kebutuhan internal (seperti yang dikemukakan oleh beberapa teori psikologi), tetapi juga melalui konsep *talaqqi al-'ilm* (mencari ilmu) sebagai ibadah dan sarana

mendekatkan diri kepada Allah, yang memberikan sumber motivasi intrinsik yang abadi dan mendalam⁵²⁰.

Lebih jauh, integrasi memungkinkan pemahaman yang lebih kaya tentang dinamika kelas dan hubungan interpersonal. Konsep *ukhuwah* (persaudaraan iman) dapat membentuk dasar untuk lingkungan belajar yang suportif dan kolaboratif, sementara prinsip *rahmah* (kasih sayang) dan *'adl* (keadilan) dari ajaran Nabi Muhammad () memberikan panduan etis bagi interaksi antara guru dan siswa⁵²¹.

Pengelolaan emosi dan stres dalam belajar juga dapat diperkaya dengan memasukkan praktik spiritual seperti *sabr* (kesabaran) dan *shukr* (syukur), yang merupakan mekanisme coping yang efektif dan bersumber dari keyakinan mendalam⁵²². Pada intinya, integrasi ini berupaya menciptakan model pendidikan yang memandang peserta didik dan pendidik sebagai subjek utuh yang memiliki aspek fisik, intelektual, emosional, sosial, dan spiritual yang saling terkait, di mana semuanya dipandu oleh kesadaran akan kehadiran dan tujuan ilahi⁵²³.

Langkah menuju integrasi psikologi pendidikan dan spiritualitas Islami ini bukan sekadar latihan teoretis, melainkan memiliki relevansi praktis yang sangat besar, terutama ketika kita berfokus pada peran sentral seorang pendidik. Untuk memahami secara komprehensif "pendekatan psikologi guru dalam perspektif Islam" sebagaimana akan dibahas di bagian selanjutnya, kita harus terlebih dahulu meletakkan fondasi yang kuat mengenai hakikat manusia seutuhnya jiwa dan raga dan tujuan pendidikan yang melampaui

capaian material semata⁵²⁴. Guru dalam pandangan Islam bukan hanya fasilitator pengetahuan, tetapi juga *murabbi* (pendidik yang membimbing pertumbuhan holistik) dan *uswah hasanah* (teladan yang baik)⁵²⁵. Peran ini menuntut seorang guru untuk tidak hanya kompeten secara pedagogis dan didaktis berdasarkan wawasan psikologi pendidikan konvensional, tetapi juga memiliki kedalaman spiritual, kekuatan karakter, dan kesadaran ilahi yang memungkinkannya menjalankan perannya dalam membentuk *nafs* peserta didik menuju kesempurnaan insani⁵²⁶. Oleh karena itu, jembatan menuju pemahaman pendekatan psikologis guru dalam perspektif Islam terbentang melalui apresiasi yang mendalam terhadap konvergensi antara ilmu psikologi yang memahami mekanisme jiwa dan spiritualitas Islami yang memberikan makna, arah, dan substrat bagi jiwa tersebut⁵²⁷. Integrasi ini menjadi prasyarat esensial untuk merumuskan kerangka kerja yang relevan dan efektif bagi pengembangan dan praktik psikologi pendidikan yang berakar pada nilai-nilai keislaman.

DASAR-DASAR PSIKOLOGI DALAM ISLAM

Jiwa dalam Al-Qur'an dan Sunnah

Jiwa dalam Pergulatan Diri

Dalam khazanah pemikiran Islam, hakikat manusia seringkali dikaji melalui lensa konsep 'jiwa' atau diri internal, yang direpresentasikan melalui terminologi kunci seperti *Nafs*, *Qalb*, dan *Ruh*. Ketiga entitas ini tidak selalu dipahami secara independen, melainkan seringkali berinteraksi dalam membentuk pengalaman spiritual dan psikologis individu. Bagian awal dari eksplorasi ini akan mendalami secara spesifik konsep *Nafs*, menelusuri dinamika internalnya sebagaimana digambarkan dalam sumber-sumber primer Islam, yaitu Al-Qur'an dan Sunnah Nabi, serta melihat perjalanannya yang kontemplatif melalui berbagai tingkatan eksistensial. Pemahaman ini krusial karena *Nafs* seringkali diidentifikasi sebagai pusat dari dorongan, keinginan, dan perjuangan moral individu⁵²⁸.

Konsep *Nafs* dalam diskursus Islam menunjuk pada 'diri' atau 'jiwa' dalam konteks keberadaannya yang paling mentah dan berpergolak. Ia adalah entitas yang merasakan, menginginkan, dan memiliki kapasitas untuk cenderung pada kebaikan maupun keburukan. Para ulama dan pemikir, terutama dalam tradisi tasawuf dan akhlak, telah mengidentifikasi berbagai "tingkatan" atau "kondisi" *Nafs* yang mencerminkan evolusi spiritual individu⁵²⁹. Tingkatan-tingkatan ini bukanlah stase yang kaku, melainkan

sebuah spektrum dinamis yang mencerminkan perjuangan jiwa dalam meraih kesucian dan ketenteraman Ilahi.

Tingkatan pertama, dan seringkali menjadi titik tolak perjalanan spiritual, adalah *Nafs al-Ammarah bi al-Su'*, atau jiwa yang memerintahkan kepada keburukan. Kondisi ini digambarkan secara eksplisit dalam Al-Qur'an melalui kisah Nabi Yusuf 'alaihissalam, di mana istri Al-'Aziz mengakui kelemahannya di hadapan dorongan internal ini: "Dan aku tidak membebaskan diriku (dari kesalahan), karena sesungguhnya nafs itu selalu menyuruh kepada kejahatan, kecuali nafs yang diberi rahmat oleh Tuhanku."⁵³⁰. *Nafs al-Ammarah* merepresentasikan jiwa yang masih dikuasai oleh hawa nafsu, dorongan instingtif, dan kecenderungan pada kesenangan duniawi yang melalaikan. Dalam kondisi ini, individu cenderung mengikuti keinginan syahwat dan amarah tanpa pertimbangan moral atau spiritual yang matang⁵³¹. Pergulatan awal *Nafs* adalah melawan dominasi ammarah ini, sebuah perjuangan yang membutuhkan kesadaran diri yang mendalam.

Selanjutnya, melalui usaha introspeksi, penyesalan, dan pengenalan terhadap konsekuensi perbuatan buruk, jiwa dapat naik ke tingkatan *Nafs al-Lawwamah*, jiwa yang mencela. Tingkatan ini disebut dalam Al-Qur'an, "Dan Aku bersumpah dengan nafs yang selalu menyesali (dirinya sendiri)."⁵³². *Nafs al-Lawwamah* adalah jiwa yang telah terbangun kesadarannya terhadap kesalahan dan dosa. Ia merasakan penyesalan setelah melakukan perbuatan tercela dan memiliki kemampuan untuk mengoreksi diri⁵³³. Ini adalah tanda positif dari kebangkitan spiritual; meskipun masih

rentan terhadap godaan, jiwa ini memiliki hati nurani yang aktif yang menegur dan mendorong untuk bertaubat serta berbuat kebaikan. Pergulatan di tingkatan ini adalah mempertahankan kesadaran tersebut dan memperkuat tekad untuk menjauhi maksiat.

Puncak dari evolusi *Nafs* adalah *Nafs al-Mutmainnah*, jiwa yang tenang atau tenteram. Kondisi jiwa ini digambarkan penuh kedamaian dan keyakinan dalam firman Allah: "Wahai nafs yang tenang! Kembalilah kepada Tuhanmu dengan rida dan diridai-Nya. Maka masuklah ke dalam golongan hamba-hamba-Ku, dan masuklah ke dalam surga-Ku."⁵³⁴. *Nafs al-Mutmainnah* telah mencapai stabilitas spiritual; ia tidak lagi dikuasai oleh hawa nafsu atau keraguan⁵³⁵. Jiwa ini merasa tenteram dengan ketentuan Allah, ridha terhadap takdir-Nya, dan menemukan kedamaian dalam ketaatan. Ini adalah buah dari perjuangan panjang melawan dorongan negatif dan pembersihan diri yang terus-menerus. Mencapai tingkatan ini adalah tujuan utama dari perjalanan *tazkiyah al-nafs* (pembersihan jiwa).

Perjalanan *Nafs* dari *ammarah* ke *mutmainnah* bukanlah proses otomatis, melainkan memerlukan usaha sadar dan perjuangan yang gigih (*jihad al-nafs*). Dalam perjalanan spiritual yang kompleks ini, peran seorang pembimbing atau 'guru' (dalam pengertian luas sebagai murshid, ustadz, atau mentor spiritual) menjadi sangat penting⁵³⁶. Guru yang kamil (mumpuni) tidak hanya memberikan pengetahuan teoritis, tetapi juga bimbingan praktis dalam menghadapi dinamika internal *Nafs*. Mereka membantu

mengidentifikasi kecenderungan *ammarah*, mengarahkan penyesalan *lawwamah* menuju taubat yang tulus, dan membimbing murid melalui latihan-latihan spiritual (*riyadah*) dan disiplin diri (*mujahadah*) untuk menguatkan *Nafs* agar mencapai ketenteraman *mutmainnah*⁵³⁷. Bimbingan ini bersifat personal, mempertimbangkan kondisi spiritual individu, dan seringkali melibatkan teladan nyata dalam perilaku dan akhlak⁵³⁸. Dengan demikian, melalui perjuangan internal yang didukung oleh bimbingan eksternal, *Nafs* memiliki potensi untuk ditransformasi dari sumber gejolak menjadi bejana ketenteraman Ilahi.

Hati sebagai Pusat Kesadaran Spiritual

Dalam khazanah pemikiran Islam, konsep "hati" (*qalb*) melampaui pemahaman biologisnya sebagai organ pemompa darah. Ia diakui sebagai entitas metafisik yang menduduki posisi sentral dalam diri manusia, berfungsi sebagai sumbu keberadaan batin, pusat kesadaran spiritual, kompas moral, dan wadah penerimaan petunjuk ilahi. Kajian mendalam terhadap *qalb* membuka cakrawala pemahaman tentang hakikat manusia dan dinamika hubungannya dengan Realitas Mutlak⁵³⁹.

Definisi *qalb* dalam konteks spiritual Islam jauh melampaui dimensi fisiknya. Sementara tubuh memiliki hati jasmani, manusia juga diberkahi dengan hati rohani, yang sering diidentifikasi sebagai *sirr* (rahasia terdalam) atau *fu'ad* dalam nuansa tertentu⁵⁴⁰. Al-Qur'an menggunakan istilah *qalb* dalam berbagai konteks, sering kali merujuk pada organ pemahaman, kesadaran, keimanan,

kekafiran, ketenteraman, kecemasan, dan berbagai kondisi batin lainnya⁵⁴¹. Ini menandakan bahwa *qalb* adalah titik fundamental tempat realitas batin manusia beroperasi, organ yang dengannya manusia *mengenal, merasakan, dan memahami* dalam tingkatan yang lebih dalam dari sekadar fungsi intelektual.

Sebagai pusat kesadaran spiritual, *qalb* adalah tempat bersemayamnya *ma'rifah billah* (pengenalan terhadap Allah). Berbeda dengan akal (*'aql*) yang bekerja melalui logika dan analisis rasional, *qalb* memiliki kapasitas untuk merasakan dan meyakini realitas transenden melalui intuisi, iluminasi, dan pengalaman spiritual⁵⁴². Ibn Qayyim al-Jawziyyah, misalnya, menjelaskan bahwa *qalb* adalah raja bagi anggota tubuh, tempat niat dan kehendak bersemi, yang mengendalikan seluruh aksi dan reaksi fisik⁵⁴³. Kesehatan dan kebersihan *qalb* menentukan kejernihan kesadaran spiritual seseorang; *qalb* yang tertutup oleh noda dosa dan kelalaian akan sulit menangkap sinyal-sinyal kebenaran ilahi, sementara *qalb* yang terpoles melalui zikir dan ketaatan akan menjadi cermin yang mampu merefleksikan cahaya keilahian⁵⁴⁴. Fenomena ini, seperti dijelaskan dalam beberapa hadis, membandingkan hati dengan cermin yang dapat berkarat jika terpapar terus-menerus pada hal-hal negatif tanpa pembersihan⁵⁴⁵.

Peran *qalb* sebagai sumber keputusan moral adalah manifestasi langsung dari statusnya sebagai pusat kesadaran. Pilihan antara yang baik dan buruk, benar dan salah, pada akhirnya berakar pada keadaan *qalb* itu sendiri. *Qalb* yang *salim* (sehat, murni) secara alami cenderung memilih kebaikan, sejalan

dengan *fitrah* (kecenderungan suci bawaan) manusia⁵⁴⁶. Sebaliknya, *qalb* yang sakit atau keras akan lebih mudah tergelincir pada keburukan. Al-Qur'an secara eksplisit menyebutkan bahwa pada hari Kiamat, yang bermanfaat hanyalah mereka yang datang dengan *qalb salim*⁵⁴⁷. Ini menekankan bahwa integritas moral sejati tidak hanya diukur dari tindakan lahiriah, tetapi dari kondisi batin, yaitu kejernihan dan kemurnian *qalb* yang menjadi motor penggerak perilaku⁵⁴⁸.

Lebih lanjut, *qalb* adalah wadah utama bagi penerimaan petunjuk ilahi (*hidayah*). Cahaya petunjuk (*nur al-hidayah*) dari Allah memancar dan diterima oleh *qalb* yang terbuka dan siap. Wahyu Ilahi, Al-Qur'an, sendiri memiliki sifat yang dapat melembutkan dan menghidupkan *qalb*⁵⁴⁹. Proses penerimaan *hidayah* ini seringkali tidak melalui argumentasi logis semata, melainkan melalui keyakinan mendalam yang menyentuh inti *qalb*. Para nabi dan rasul menerima wahyu di *qalb* mereka, menunjukkan fungsinya sebagai reseptor komunikasi tertinggi antara Pencipta dan manusia⁵⁵⁰. Bagi setiap individu, petunjuk ini datang dalam bentuk *ilham* (inspirasi ilahi) atau pemahaman mendalam tentang kebenaran yang "dirasakan" oleh *qalb*⁵⁵¹. Kapasitas *qalb* dalam menerima petunjuk ini sangat bergantung pada tingkat kejernihan dan keterhubungannya dengan Sumber Ilahi.

Menjaga dan memurnikan *qalb* menjadi tugas spiritual yang esensial bagi setiap Muslim. Imam al-Ghazali mendedikasikan bagian penting dari karyanya untuk membahas "tentara-tentara hati" dan cara mengelola bisikan internal (baik dari malaikat

maupun setan) yang memengaruhi *qalb*⁵⁵². Amalan seperti *zikrullah* (mengingat Allah), membaca dan merenungkan Al-Qur'an, introspeksi (*muhasabah*), menghindari dosa, dan membersihkan diri dari sifat-sifat tercela adalah metode efektif dalam menjaga *qalb* agar tetap hidup, bersih, dan reseptif terhadap kebenaran⁵⁵³.

Qalb dalam pandangan Islam adalah pusat holistik keberadaan manusia, melampaui fungsi fisik dan emosional. Ia adalah inti kesadaran spiritual yang membedakan manusia dari makhluk lain, menentukan orientasi moral, dan bertindak sebagai antena penerima petunjuk ilahi. Memahami peran krusial *qalb* adalah kunci untuk memahami perjalanan spiritual dalam Islam, menekankan bahwa reformasi diri sejati bermula dari transformasi batin pembersihan, pencerahan, dan penjagaan hati⁵⁵⁴. Dengan *qalb* yang sehat dan hidup, manusia dapat menjalankan perannya sebagai khalifah di bumi dengan kesadaran penuh, kompas moral yang teguh, dan keterhubungan yang kokoh dengan Penciptanya.

Dimensi Ilahiyah dalam Manusia

Manusia, dalam kompleksitas eksistensinya, senantiasa menjadi subjek penyelidikan intensif di berbagai bidang ilmu, mulai dari biologi, psikologi, sosiologi, hingga filsafat dan teologi. Konsepsi antropologis berusaha mengungkap hakikat kemanusiaan secara utuh, mencakup dimensi fisik (jasad) dan non-fisik. Di antara dimensi non-fisik ini, konsep *ruh* (spirit) memegang peranan

sentral, seringkali dianggap sebagai inti terdalam yang membedakan manusia dari makhluk lainnya.

Definisi *ruh* seringkali luput dari genggamannya upaya empiris murni, menjadikannya topik yang kaya akan kontemplasi metafisik dan teologis. Al-Quran sendiri menyiratkan bahwa hakikat *ruh* adalah perkara yang pengetahuannya sangat terbatas bagi manusia, sebagaimana firman-Nya: "Mereka bertanya kepadamu (Muhammad) tentang ruh. Katakanlah: 'Ruh itu termasuk urusan Tuhanku, dan tidaklah kamu diberi pengetahuan melainkan sedikit'."⁵⁵⁵. Pernyataan ini secara tegas menempatkan *ruh* sebagai entitas yang berada di luar jangkauan penuh pemahaman rasional atau observasi inderawi manusia, menekankan sifat misterius dan non-materialnya. Dalam banyak tradisi pemikiran, *ruh* dibedakan dari *nafs* (jiwa psikologis atau diri) dan *'aql* (akal atau intelek), meskipun ketiganya seringkali saling terkait dalam fungsi dan manifestasinya⁵⁵⁶. *Ruh*, dalam konteks ini, dipahami sebagai prinsip kehidupan yang lebih tinggi, sumber kesadaran mendalam, dan kapasitas untuk koneksi spiritual.

Konsepsi tentang *ruh* sebagai jembatan ilahiyah berakar kuat dalam narasi penciptaan manusia pertama, Adam, sebagaimana dikisahkan dalam kitab suci. Proses penciptaan Adam tidak hanya melibatkan pembentukan fisik dari tanah liat, tetapi yang terpenting adalah tindakan *nafakha* (meniupkan) *ruh* oleh Tuhan ke dalam dirinya⁵⁵⁷. Ayat-ayat seperti, "Maka apabila Aku telah menyempurnakan kejadiannya, dan Aku telah tiupkan kepadanya ruh (ciptaan)-Ku, maka tunduklah kamu kepadanya dengan

bersujud"⁵⁵⁸, menggarisbawahi bahwa *ruh* yang ditiupkan itu memiliki asosiasi langsung dengan *Dzat* Ilahiyah (meskipun bukan bagian dari *Dzat*-Nya dalam pengertian substansial, melainkan ciptaan-Nya yang paling istimewa). Tindakan ' meniupkan ruh-Ku' (*rūhī*) ini sering diinterpretasikan sebagai penganugerahan kualitas, potensi, atau 'cetakan' ilahiyah ke dalam esensi manusia⁵⁵⁹. Ini bukanlah infusi substansi Tuhan ke dalam makhluk, melainkan suatu penanda asal-usul *ruh* yang berbeda dari materi. Dengan demikian, *ruh* dipandang sebagai percikan atau isyarat dari *Alam Amr* (Dunia Perintah Ilahi), yang berbeda dari *Alam Khalq* (Dunia Penciptaan Materi)⁵⁶⁰.

Keberadaan dimensi ilahiyah melalui *ruh* termanifestasi dalam berbagai aspek fundamental kemanusiaan. Salah satunya adalah apa yang disebut sebagai *fitra*, yaitu kecenderungan primordial manusia untuk mengakui keesaan Tuhan dan berorientasi kepada kebaikan⁵⁶¹. *Fitra*, sering dikaitkan dengan imprint ilahiyah yang dibawa oleh *ruh*, berfungsi sebagai kompas moral internal dan sumber kerinduan intrinsik manusia terhadap sesuatu yang melampaui realitas fisik dan material. Ini menjelaskan pencarian universal akan makna, tujuan, dan koneksi spiritual yang terlihat di berbagai budaya dan peradaban sepanjang sejarah⁵⁶². *Ruh* memberikan kapasitas unik bagi manusia untuk tidak hanya berinteraksi dengan dunia fisik melalui indera dan akal, tetapi juga untuk mengalami dimensi spiritual, merasakan kehadiran Ilahi, dan terlibat dalam ibadah serta kontemplasi mendalam⁵⁶³. Peran *ruh* dalam eksistensi manusia melampaui

sekadar sumber kehidupan atau kesadaran psikologis; ia adalah fondasi bagi tanggung jawab moral dan spiritual. Karena *ruh* memiliki asal-usul ilahiyah dan membawa potensi untuk mengenal dan terhubung dengan Tuhan, manusia dibebani dengan *amanah* (trust) untuk menjaga koneksi ini dan memanfaatkan potensi *ruh* untuk kebaikan⁵⁶⁴. Kegagalan untuk mengenali dan mengembangkan dimensi *ruh* ini dapat menyebabkan disorientasi eksistensial, kehilangan makna, dan perbudakan terhadap dimensi material semata⁵⁶⁵. Sebaliknya, pengembangan *ruh* melalui disiplin spiritual, pencarian pengetahuan Ilahiyah (*ma'rifah*), dan pelaksanaan perintah agama dapat mengarah pada penyempurnaan diri dan pencapaian kedekatan dengan Tuhan.

Memahami *ruh* sebagai dimensi ilahiyah membuka perspektif yang mendalam tentang jati diri manusia. Ia bukan hanya entitas biologis yang kompleks atau makhluk sosial-budaya; ia adalah makhluk spiritual yang membawa esensi berasal dari *Alam Amr*, memiliki potensi untuk menembus batas-batas material, dan dipanggil untuk kembali kepada Sumbernya⁵⁶⁶. Studi tentang *ruh* oleh karenanya tidak dapat dibatasi hanya pada metode ilmiah empiris, melainkan membutuhkan pendekatan multidisiplin yang menggabungkan wawasan dari teologi, filsafat, psikologi, dan mistisisme⁵⁶⁷. Meskipun hakikatnya tetap menjadi misteri, manifestasi dan implikasi dari keberadaan *ruh* sebagai jembatan ilahiyah memberikan petunjuk signifikan tentang martabat manusia, tujuan penciptaannya, dan jalan menuju

kebahagiaan sejati, yang terletak pada pemeliharaan dan penguatan koneksi dengan Tuhan.

Ruh dalam perspektif ini bukanlah sekadar entitas biologis atau psikologis, melainkan dimensi transendental dalam diri manusia yang berakar pada perintah Ilahi dan berfungsi sebagai jembatan esensial yang menghubungkan makhluk dengan Sang Pencipta. Keberadaan *ruh* inilah yang memberikan makna mendalam pada perjuangan spiritual manusia, pencarian kebenaran, dan kerinduan untuk kembali kepada Sumber segala eksistensi⁵⁶⁸. Pengakuan terhadap dimensi ilahiyah ini sangat krusial bagi pemahaman holistik tentang kemanusiaan dan menawarkan kerangka kerja yang kaya untuk kontemplasi tentang tujuan hidup dan potensi tertinggi manusia.

Psikologi Islami sebagai Upaya Reintegrasi Akal dan Ruh

Kritik terhadap Pemisahan Akal dan Ruh dalam Ilmu Modern

Pemahaman manusia telah lama menjadi medan pertempuran epistemologis antara berbagai disiplin ilmu dan tradisi pemikiran. Di era modern, sains, khususnya psikologi, muncul sebagai pendekatan yang dominan dalam menguraikan misteri kompleksitas batiniah dan perilaku manusia. Namun, dominasi ini tidak lepas dari kritik, terutama dari perspektif yang memandang manusia sebagai entitas yang lebih dari sekadar materi. Psikologi Islami hadir sebagai respons terhadap keterbatasan pandangan konvensional tersebut, menawarkan kerangka kerja komprehensif yang bertujuan untuk mereintegrasikan dimensi-dimensi fundamental eksistensi manusia

yang sebelumnya tercerai-berai: akal (intellect/reason) dan ruh (spirit). Upaya reintegrasi ini bukan sekadar penambahan elemen spiritual pada model yang sudah ada, melainkan perumusan ulang ontologi dan epistemologi pemahaman manusia dari akar pandangan dunia Islam.

Psikologi modern, terutama yang berkembang di Barat sejak abad ke-19, cenderung mengabaikan unsur ruhani, berfokus pada perilaku lahiriah dan proses biologis sebagai objek studi utama.⁵⁶⁹ Akar dari pendekatan ini dapat ditelusuri kembali pada era Pencerahan dan kebangkitan sains empiris yang menekankan observasi, pengukuran, dan verifikasi sebagai standar keilmuan. Dalam tradisi positivisme, realitas dianggap hanya terbatas pada apa yang dapat diinderakan dan diukur secara objektif, sehingga fenomena non-fisik atau metafisik seperti ruh dianggap berada di luar jangkauan penyelidikan ilmiah yang sah.⁵⁷⁰

Konsekuensinya, psikologi, dalam upaya untuk memantapkan dirinya sebagai sains yang kredibel setara dengan fisika atau biologi, mengadopsi metodologi yang secara inheren meminggirkan atau bahkan meniadakan dimensi spiritual. Fokus beralih pada perilaku yang dapat diobservasi (Behaviorisme)⁵⁷¹ atau mekanisme internal yang dapat direduksi pada fungsi neurologis semata (Psikologi Kognitif dan Neuropsikologi).⁵⁷² Meskipun psikoanalisis Freud mengakui adanya alam bawah sadar, penekanannya tetap pada dorongan biologis dan pengalaman masa lalu yang terinternalisasi, bukan pada dimensi ruhani transendental.⁵⁷³ Bahkan psikologi humanistik, yang mengakui potensi spiritual manusia, sering kali

menempatkannya dalam kerangka kemanusiaan yang otonom, terpisah dari sumber Ilahi atau realitas metafisik yang lebih luas.⁵⁷⁴

Pemisahan akal dan ruh dalam paradigma sains modern ini menciptakan pandangan manusia yang terfragmentasi. Akal direduksi menjadi fungsi otak yang mengolah informasi atau alat logis untuk menalar realitas fisik, sementara ruh jika pun diakui direduksi menjadi sekadar pengalaman subjektif, emosi, atau bahkan produk sampingan dari aktivitas otak.⁵⁷⁵ Model ini gagal menangkap esensi manusia sebagai makhluk dengan fitrah (kecenderungan bawaan) yang mencari makna transenden, tujuan Ilahi, dan hubungan dengan Penciptanya. Dalam pandangan Islam, ruh bukanlah sekadar epifenomena, melainkan esensi kehidupan itu sendiri, tiupan dari Allah yang memberikan keunikan dan potensi luhur pada manusia.⁵⁷⁶ Pengabaian ruh dalam studi manusia menghasilkan model yang defisien, kesulitan menjelaskan fenomena seperti pencarian makna hidup, pengalaman spiritual mendalam, ketaatan beragama, atau perjuangan melawan dorongan rendah *nafs* (diri/ego) demi mencapai kesucian batin, sebab elemen-elemen ini berakar kuat dalam dimensi ruhani.⁵⁷⁷

Lebih jauh, pemisahan ini berkontribusi pada krisis eksistensial modern. Ketika manusia dipahami hanya dalam kerangka materialistik dan biologis, tujuan hidup sering kali hanya berputar pada pemenuhan kebutuhan fisik, pencapaian materi, atau validasi sosial.⁵⁷⁸ Akal yang terpisah dari bimbingan ruhani dan nilai-nilai transenden dapat digunakan untuk tujuan apa pun, termasuk eksploitasi atau destruksi, tanpa adanya kompas moral yang kokoh

berakar pada kesadaran akan posisi manusia sebagai *khalifah* (wakil Allah) di bumi.⁵⁷⁹ Ini adalah kritik mendasar: sains modern, dengan mengabaikan dimensi ruhani, telah meninggalkan sebagian besar aspek penting dan mendalam dari eksistensi manusia, menghasilkan pemahaman yang dangkal dan tidak memadai, yang pada gilirannya memicu kebutuhan mendesak akan paradigma alternatif yang mampu mereintegrasikan akal dan ruh dalam pemahaman manusia secara holistik.

Islam sebagai Sistem Psikologi Holistik

Dalam penelusuran sejarah pemikiran manusia, khususnya dalam ranah filsafat dan psikologi, seringkali kita dihadapkan pada dikotomi fundamental yang memisahkan eksistensi manusia ke dalam entitas-entitas diskrit. Paradigma dualistik yang memisahkan tubuh dari jiwa, atau lebih spesifik, akal (rasionalitas) dari ruh (spiritualitas), telah mendominasi banyak perdebatan dan model teoritis⁵⁸⁰. Meskipun pendekatan ini memungkinkan analisis mendalam terhadap komponen-komponen tertentu dari keberadaan manusia, ia terkadang gagal menangkap kompleksitas dan interdependensi dimensi-dimensi tersebut secara keseluruhan⁵⁸¹. Kebutuhan akan kerangka kerja yang lebih komprehensif dan integralistik menjadi semakin nyata dalam memahami kepribadian manusia secara utuh, melampaui fragmentasi yang ditawarkan oleh model reduksionis. Dalam konteks inilah, sistem pemikiran Islam menawarkan sebuah perspektif unik dan holistik mengenai hakikat manusia (insan) dan

mekanisme pengembangan kepribadiannya. Berbeda dengan pendekatan dualistik ekstrem, pandangan dunia Islam memandang manusia sebagai kesatuan integral yang terdiri dari berbagai dimensi, termasuk jasad (tubuh), nafs (diri/jiwa), akal (intelekt/rasionalitas), dan *ruh* (spirit/kesadaran spiritual), yang semuanya saling terkait dan tidak dapat dipahami secara terpisah⁵⁸².

Akal dalam kerangka Islam tidak semata-mata dipahami sebagai fungsi kognitif otak belaka, melainkan merangkum kapasitas untuk berpikir, memahami, menganalisis, membedakan kebenaran dari kebatilan, serta mengambil pelajaran dari alam semesta dan pengalaman hidup⁵⁸³. Al-Quran secara eksplisit berulang kali mendorong manusia untuk menggunakan akal mereka, untuk *tafakkur* (berpikir mendalam), *tadabbur* (merenungkan), dan *ta'aqqul* (menggunakan intelekt) terhadap ayat-ayat Allah, baik yang tersurat dalam kitab suci maupun yang tersirat dalam penciptaan alam⁵⁸⁴. Kekuatan akal adalah prasyarat untuk mencapai pemahaman yang benar (*ma'rifah*) tentang realitas, termasuk pengenalan terhadap Sang Pencipta dan hukum-hukum-Nya⁵⁸⁵. Akal berfungsi sebagai pemandu dalam navigasi kehidupan duniawi, membuat keputusan rasional, dan membangun peradaban berbasis ilmu pengetahuan⁵⁸⁶.

Di sisi lain, *ruh* merepresentasikan dimensi spiritual transenden dalam diri manusia, percikan ilahi yang ditiupkan oleh Allah swt. ke dalam Adam awal penciptaan⁵⁸⁷. Esensi *ruh* seringkali dijelaskan sebagai sesuatu yang melampaui pemahaman kognitif sepenuhnya

("Katakanlah: 'Ruh itu termasuk urusan Tuhan-ku'," QS. Al-Isra': 85)⁵⁸⁸. Namun, fungsinya dalam kehidupan manusia sangat sentral. Ruh adalah sumber kesadaran spiritual, intuisi, koneksi batin dengan Allah, dan kapasitas untuk mengalami keadaan maknawi seperti *khushu'* (ketundukan dalam ibadah), *tawakkul* (berserah diri), dan *mahabbah* (cinta ilahi)⁵⁸⁹. Ia merupakan substrat bagi *fitra* (kecenderungan bawaan) manusia untuk mengakui Keesaan Tuhan⁵⁹⁰. Kesehatan dan kekuatan *ruh* sangat menentukan kualitas kehidupan batin, kedalaman iman, dan ketenangan jiwa seseorang⁵⁹¹.

Keunikan pendekatan Islam terletak pada penekanan kuatnya terhadap *integrasi* antara *akal* dan *ruh*, bukan pemisahan atau antagonisme di antara keduanya. Dalam sistem psikologi holistik Islam, *akal* dan *ruh* dipandang sebagai dua sayap yang memungkinkan manusia terbang menuju kesempurnaan eksistensial⁵⁹². Akal yang tercerahkan oleh *ruh* tidak hanya menjadi alat untuk memahami dunia fisik, tetapi juga untuk meraih hikmah spiritual dan memahami tujuan akhir kehidupan⁵⁹³. Sebaliknya, *ruh* yang dibimbing oleh *akal* akan terhindar dari kesesatan takhayul atau praktik spiritual yang tidak berdasar, memastikan bahwa pengalaman spiritual sejalan dengan prinsip-prinsip syariat dan kebenaran rasional⁵⁹⁴. Sintesis ini menciptakan pribadi yang tidak hanya cerdas secara intelektual (*alim*) tetapi juga bijaksana secara spiritual (*arif*), pribadi yang tindak tanduknya didasari oleh ilmu sekaligus kesadaran akan kehadiran Ilahi⁵⁹⁵.

Implikasi dari pandangan integralistik *akal* dan *ruh* ini sangat mendalam bagi konsep pendidikan kepribadian dalam Islam, yang sering disebut sebagai *tarbiyah al-insan* atau *tazkiyat al-nafs* (penyucian diri)⁵⁹⁶. Sistem pendidikan ini bertujuan untuk menumbuhkan pribadi yang seimbang (*mutawazinah*) di mana *akal* dan *ruh* saling menguatkan. Proses ini mencakup penanaman ilmu pengetahuan (yang mengaktifkan *akal*) bersamaan dengan penanaman nilai-nilai moral dan spiritual (yang menyuburkan *ruh*), serta praktik-praktik ibadah yang menghubungkan keduanya⁵⁹⁷.

Shalat misalnya, melibatkan *akal* dalam memahami makna bacaan dan gerakan, sementara pada saat yang sama menumbuhkan *khushu'* dan koneksi spiritual dengan Allah melalui *ruh*⁵⁹⁸. Mencari ilmu (*thalab al-'ilm*) dianggap sebagai ibadah; ini adalah aktivitas akal yang dimotivasi dan diberi makna oleh *ruh*⁵⁹⁹. Demikian pula, *dzikr* (mengingat Allah) adalah praktik utama yang mengaktifkan *ruh*, namun efektivitasnya sangat bergantung pada kehadiran *akal* yang memahami *siapa* yang diingat dan tujuannya⁶⁰⁰.

Dengan demikian, Islam menghadirkan model psikologi yang melampaui dualisme konvensional, menawarkan kerangka kerja holistik yang memandang manusia sebagai kesatuan dinamis dari dimensi fisik, intelektual, dan spiritual⁶⁰¹.

Integrasi *akal* dan *ruh* bukanlah pilihan, melainkan prasyarat bagi tercapainya kepribadian yang sehat secara psikologis dan matang secara spiritual. Sistem pendidikan kepribadian dalam Islam

dirancang untuk menumbuhkan sinergi ini, membimbing individu untuk menggunakan rasionalitas mereka dalam rangka memperkuat kesadaran spiritual mereka, dan membiarkan kesadaran spiritual mengarahkan rasionalitas mereka menuju kebaikan dan kebenaran tertinggi⁶⁰². Dalam era modern yang seringkali menghadapi krisis makna dan fragmentasi diri, model integralistik ini menawarkan perspektif yang relevan dan transformatif untuk pemahaman dan pengembangan diri manusia⁶⁰³.

Implikasi Reintegrasi dalam Pendidikan: Guru sebagai Mujahidin Jiwa

Pendidikan di era kontemporer seringkali terperangkap dalam paradigma yang terlalu menitikberatkan pada aspek kognitif dan penguasaan informasi semata. Kurikulum dan metode pengajaran cenderung berfokus pada transfer pengetahuan dan pengembangan keterampilan teknis, mengabaikan dimensi esensial lain yang membentuk manusia seutuhnya. Fenomena ini memunculkan kebutuhan mendesak akan "reintegrasi" dalam pendidikan sebuah upaya mengembalikan elemen-elemen fundamental yang hilang atau terpinggirkan, terutama yang berkaitan dengan pengembangan karakter, moral, dan spiritualitas peserta didik⁶⁰⁴. Dalam konteks reintegrasi ini, peran guru mengalami pergeseran paradigmatis yang mendalam. Guru tak lagi hanya dipandang sebagai fasilitator pembelajaran atau penyampai materi ajar, melainkan bertransformasi menjadi sosok yang

mengemban misi yang jauh lebih luhur: sebagai "Mujahid Jiwa" bagi para muridnya. Pada tataran yang paling mendasar, tugas guru konvensional seringkali diidentikkan dengan fungsi *ta'lim*, yakni pengajaran atau transmisi ilmu pengetahuan⁶⁰⁵. Guru mempersiapkan materi, menyampaikannya di kelas, memberikan tugas, dan mengevaluasi pemahaman siswa melalui ujian. Proses ini, meskipun krusial, hanya menyentuh permukaan dari kompleksitas eksistensi manusia. Ia cenderung mengabaikan 'dunia batin' siswa dimensi emosi, spiritualitas, motivasi intrinsik, dan nilai-nilai yang membentuk kepribadian mereka⁶⁰⁶. Jika pendidikan hanya berhenti pada *ta'lim*, maka yang dihasilkan hanyalah individu yang mungkin cerdas secara intelektual namun rapuh secara moral dan kering secara spiritual, rentan terhadap disorientasi nilai di tengah arus informasi yang deras.

Konsep guru sebagai Mujahid Jiwa merefleksikan perannya dalam *tarbiyyah* sebuah proses pengasuhan, pembinaan, dan pengembangan diri yang holistik⁶⁰⁷. Kata "Mujahid" sendiri berasal dari akar kata *jahada* yang berarti bersungguh-sungguh, berjuang, mengerahkan segenap upaya. Dalam konteks non-militer, *jihad* merujuk pada perjuangan melawan diri sendiri (*jihad al-nafs*) untuk meningkatkan kualitas spiritual dan moral, serta perjuangan menegakkan kebaikan dan kebenaran⁶⁰⁸. Guru sebagai Mujahid Jiwa adalah individu yang berjuang dengan gigih dan penuh dedikasi untuk membimbing jiwa, membentuk karakter, dan menyalakan kesadaran spiritual dalam diri peserta didik. Ini adalah perjuangan yang tak kenal lelah di medan yang paling halus dan

kompleks: dunia batin manusia. Peran sebagai Mujahid Jiwa menuntut guru untuk melampaui ruang kelas fisik. Guru menjadi teladan (*uswah hasanah*) yang hidup, menampilkan nilai-nilai dan akhlak mulia dalam setiap interaksi⁶⁰⁹. Ia tidak hanya mengajarkan tentang kejujuran, misalnya, tetapi juga mempraktikkannya secara konsisten. Guru membimbing siswa memahami makna di balik pengetahuan yang dipelajari, menghubungkannya dengan tujuan penciptaan dan peran manusia di muka bumi⁶¹⁰. Ia membantu siswa mengenali potensi spiritual dalam diri mereka, memupuk rasa takwa, cinta pada kebaikan, dan keinginan untuk terus memperbaiki diri. Ini melibatkan percakapan yang mendalam, pendampingan personal, dan penciptaan lingkungan belajar yang kondusif untuk pertumbuhan batin. Guru laksana peniup ruh yang berusaha menghidupkan potensi kebaikan dan kesucian yang terpendam dalam fitrah setiap anak⁶¹¹.

Namun, peran ini tidak datang tanpa tantangan. Medan juang jiwa adalah medan yang sulit. Guru sebagai Mujahid Jiwa harus menghadapi berbagai rintangan: pengaruh negatif dari lingkungan sosial dan media, keragaman latar belakang dan masalah pribadi siswa, keterbatasan sumber daya, serta tantangan birokrasi dan kurikulum yang mungkin belum sepenuhnya mendukung pendekatan holistik ini⁶¹². Diperlukan ketabahan, kesabaran, dan keikhlasan yang luar biasa. Guru harus terus belajar, tidak hanya tentang subjek ajarannya tetapi juga tentang psikologi perkembangan, bimbingan konseling, dan, yang terpenting, tentang pengembangan spiritual diri sendiri agar mampu membimbing

orang lain. Ia adalah pejuang yang membekali dirinya dengan ilmu dan hikmah, serta membersihkan cermin hatinya agar dapat memantulkan cahaya kebaikan kepada murid-muridnya.

Implikasi dari pemosisian guru sebagai Mujahid Jiwa sangat signifikan bagi sistem pendidikan secara keseluruhan. Pertama, paradigma pelatihan dan pengembangan guru harus direvisi. Pendidikan calon guru tidak bisa hanya berfokus pada pedagogi dan metodologi pengajaran, tetapi juga harus mencakup pembekalan mendalam mengenai pengembangan karakter, spiritualitas, bimbingan moral, dan keterampilan mendampingi pertumbuhan batin siswa⁶¹³. Kedua, kurikulum perlu direstrukturisasi untuk mengintegrasikan nilai-nilai, etika, dan kesadaran spiritual dalam setiap mata pelajaran, bukan hanya menempatkannya sebagai subjek terpisah. Ketiga, lingkungan sekolah harus menjadi ekosistem yang mendukung *tarbiyyah*, di mana interaksi antar seluruh komponen (guru, siswa, staf, orang tua) didasari oleh nilai-nilai kebaikan, kasih sayang, dan saling dukung⁶¹⁴. Terakhir, diperlukan sistem dukungan dan apresiasi bagi guru yang menjalankan peran berat ini, mengakui bahwa kontribusi mereka melampaui sekadar pencapaian akademis siswa.

Reintegrasi dimensi spiritual dan moral dalam pendidikan tidak akan terwujud tanpa peran sentral dari guru sebagai Mujahid Jiwa. Mereka adalah garda terdepan dalam perjuangan membentuk generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga kokoh karakternya, jernih spiritualnya, dan siap menghadapi kompleksitas kehidupan modern dengan penuh hikmah dan

tanggung jawab. Misi ini adalah panggilan suci, sebuah perjuangan mulia yang menuntut pengorbanan dan dedikasi, namun janji pahalanya terletak pada terbentuknya jiwa-jiwa yang tercerahkan dan kembalinya marwah pendidikan sebagai mercusuar peradaban yang bermatabat.

Tugas Guru dalam Membimbing Fitrah, Bukan Sekadar Memberi Ilmu

Konsep Fitrah dalam Pendidikan Islam

Pendidikan, dalam diskursus modern, sering kali direduksi menjadi proses transmisi pengetahuan dan keterampilan (knowledge and skills transmission). Guru dipandang sebagai agen utama dalam menyalurkan kurikulum standar, menguji pemahaman, dan mempersiapkan peserta didik untuk memasuki pasar kerja atau jenjang pendidikan yang lebih tinggi. Paradigma ini, meskipun memiliki efisiensi dalam skala besar, cenderung mengabaikan dimensi eksistensial dan spiritual dari keberadaan manusia. Kontemplasi mendalam terhadap tujuan fundamental pendidikan, khususnya dalam kerangka filosofi pendidikan Islam, menyingkap lapisan makna yang jauh melampaui sekadar akuisisi informasi. Esensi tugas guru bukanlah semata-mata sebagai pemberi ilmu, melainkan sebagai pembimbing yang telaten dalam menumbuhkembangkan fitrah inheren yang dimiliki setiap individu sejak kelahirannya.

Fondasi filosofis pendidikan Islam terkait erat dengan konsep fitrah. Berbeda dengan pandangan tabula rasa yang menganggap

pikiran anak sebagai 'kertas kosong' yang sepenuhnya dibentuk oleh pengalaman eksternal, pendidikan Islam meyakini bahwa setiap anak lahir dengan fitrah, sebuah kemurnian bawaan dan potensi alamiah yang cenderung kepada kebenaran dan kebaikan⁶¹⁵. Fitrah ini bukanlah seperangkat keahlian yang sudah jadi, melainkan benih fundamental yang, jika disiram dan diarahkan dengan benar, akan tumbuh menjadi kesadaran transenden dan akhlak mulia. Hadis Nabi Muhammad secara eksplisit menyatakan bahwa setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah, dan orang tuanyalah yang kemudian membentuknya menjadi Yahudi, Nasrani, atau Majusi⁶¹⁶. Narasi ini secara gamblang menggarisbawahi bahwa fitrah adalah kondisi asal yang positif dan netral, sebuah potensi bawaan untuk menerima petunjuk Ilahi dan meraih kesempurnaan spiritual dan moral. Fitrah dalam konteks ini merangkum beberapa dimensi penting. Pertama, kecenderungan bawaan untuk mengenal dan mengakui keesaan Tuhan (tauhid)⁶¹⁷. Ini adalah kesadaran primordial yang tertanam dalam jiwa, sebuah 'perjanjian' sebelum kelahiran di mana ruh manusia bersaksi atas ketuhanan Allah⁶¹⁸. Kedua, potensi untuk membedakan antara yang baik dan buruk, yang benar dan salah (hanifiyyah), sebuah intuisi moral awal. Ketiga, kemampuan untuk belajar dan berkembang, baik secara kognitif maupun spiritual. Dengan demikian, anak bukanlah wadah kosong yang perlu diisi dari nol, melainkan entitas yang telah dilengkapi dengan "modal awal" berupa fitrah yang memerlukan arah (taujih) dan bimbingan (tarbiyah) agar berkembang secara optimal sesuai tujuan penciptaannya.

a. Pergeseran Paradigma Tugas Guru: Dari Pemberi Ilmu Menjadi Pembimbing Fitrah

Memahami konsep fitrah yang mendasar ini meniscayakan pergeseran paradigma radikal dalam memaknai tugas guru. Jika pendidikan adalah sekadar penyaluran ilmu, maka guru berfungsi layaknya pustakawan atau mesin pencari informasi, yang perannya dapat direplikasi oleh teknologi. Namun, jika pendidikan adalah proses pembimbingan fitrah, maka peran guru menjadi jauh lebih kompleks, bernilai, dan tak tergantikan. Tugas guru, dalam pandangan ini, adalah mengidentifikasi, mengenali, dan membantu mengarahkan potensi fitrah yang unik pada setiap peserta didik⁶¹⁹.

Proses pembimbingan fitrah mencakup beberapa aspek krusial. Pertama, guru harus menciptakan lingkungan belajar yang kondusif, aman, dan inspiratif, yang memungkinkan fitrah anak merasa nyaman berekspresi dan berkembang. Ini bukan hanya tentang pengaturan fisik kelas, tetapi juga atmosfer relasional yang hangat dan suportif. Kedua, guru berperan sebagai fasilitator yang membantu anak 'menemukan kembali' fitrah mereka yang mungkin tertutupi oleh pengaruh eksternal atau kecenderungan negatif yang muncul seiring pertumbuhan⁶²⁰. Ini melibatkan pemberian contoh teladan (uswah hasanah) yang otentik, sebagaimana Nabi Muhammad dijadikan teladan terbaik bagi umat manusia⁶²¹. Ketiga, guru harus mampu mengintegrasikan ilmu pengetahuan (ilmu al-naqli dan ilmu al-aqli) sedemikian rupa sehingga pengetahuan tersebut tidak hanya dipahami secara kognitif, tetapi juga menstimulasi kesadaran spiritual dan pemahaman akan makna

eksistensi dalam kerangka tauhid⁶²². Ilmu menjadi alat untuk memperkuat fitrah, bukan sekadar tujuan itu sendiri. Keempat, guru membimbing anak dalam mengembangkan keterampilan hidup (life skills) dan akhlak mulia (adab), yang merupakan manifestasi eksternal dari fitrah yang terpelihara dan terarah dengan baik⁶²³.

Dalam paradigma pembimbingan fitrah, evaluasi keberhasilan pendidikan tidak hanya diukur dari skor ujian atau penguasaan materi pelajaran, tetapi juga dari sejauh mana peserta didik menunjukkan kematangan spiritual, kekuatan moral, dan kemampuan untuk menjalani hidup yang bermakna sesuai dengan petunjuk Ilahi⁶²⁴. Guru menjadi pendidik sejati (*murabbi* dan *mu'addib*), bukan sekadar pengajar (*mu'allim*), yang perhatiannya tertuju pada perkembangan holistik individu: akal, hati, ruh, dan fisik.

b. Implikasi Praktis dan Tantangan

Menerapkan paradigma pembimbingan fitrah memiliki implikasi signifikan terhadap seluruh sistem pendidikan. Kurikulum harus dirancang secara holistik, mengintegrasikan ilmu-ilmu agama dan umum, serta menekankan pada pembentukan karakter dan pengembangan spiritual⁶²⁵. Metode pengajaran harus lebih interaktif, reflektif, dan berorientasi pada pengalaman, yang memungkinkan anak untuk merenungkan makna di balik pengetahuan dan menghubungkannya dengan diri mereka sendiri dan dunia di sekitar mereka⁶²⁶. Pelatihan guru harus mencakup tidak hanya aspek pedagogis dan profesional, tetapi juga

pengembangan diri spiritual dan pemahaman mendalam tentang filosofi pendidikan Islam dan psikologi perkembangan anak⁶²⁷.

Namun, implementasi paradigma ini juga dihadapkan pada berbagai tantangan, termasuk tekanan untuk mengikuti standar pendidikan global yang seringkali sekuler, keterbatasan sumber daya, kurangnya guru yang terlatih secara memadai dalam pendekatan ini, dan pengaruh lingkungan sosial yang terkadang kontra-produktif terhadap pemeliharaan fitrah. Diperlukan upaya sistematis dan kolaboratif dari semua pemangku kepentingan keluarga, sekolah, masyarakat, dan negara untuk menciptakan ekosistem yang mendukung tugas mulia guru sebagai pembimbing fitrah.

Menggeser fokus tugas guru dari sekadar memberi ilmu kepada membimbing fitrah adalah keniscayaan filosofis dalam pendidikan Islam. Konsep fitrah yang mengakui potensi bawaan anak untuk kebaikan dan kebenaran menuntut pendekatan pendidikan yang lebih holistik, personal, dan berorientasi pada pembentukan karakter serta kesadaran spiritual. Guru, dalam peran ini, adalah sosok sentral yang bukan hanya mentransfer informasi, melainkan menjadi teladan, fasilitator, dan pembimbing yang sabar dalam membantu setiap anak menemukan dan mengarahkan kemurnian dan potensi bawaannya menuju kesempurnaan insani yang paripurna. Ilmu pengetahuan hanyalah salah satu alat penting dalam proses ini, sementara fitrah adalah pondasi dan tujuan utama yang harus senantiasa menjadi prioritas.

Peran Guru sebagai Penjaga dan Penuntun Fitrah

Dalam diskursus pendidikan kontemporer, sering kali kita terjebak dalam paradigma yang terlampau menitikberatkan pada transfer pengetahuan dan akumulasi informasi. Kurikulum dirancang untuk menjejalkan data, keterampilan diukur dari kemampuan mereproduksi fakta, dan keberhasilan diidentifikasi dengan skor ujian. Namun, pendekatan ini, kendati mungkin efisien dalam menciptakan tenaga kerja yang patuh, sering kali mengabaikan esensi terdalam dari keberadaan manusia dan tujuan hakiki pendidikan itu sendiri. Pendidikan sejati, sebagaimana dipahami dalam tradisi kebijaksanaan yang kaya, seharusnya melampaui batas-batas kognitif semata dan menyentuh dimensi ontologis serta spiritual individu. Pada titik inilah, konsep *fitrah* kodrat primordial manusia yang suci dan cenderung pada kebenaran menjadi krusial, menempatkan peran guru bukan sekadar sebagai penyalur ilmu, melainkan sebagai penjaga dan penuntun terhadap potensi ilahiyah yang tersembunyi dalam diri setiap anak.

Konsep fundamental *fitrah* (فطرة), yang berakar kuat dalam antropologi Islam, menggambarkan keadaan asli manusia saat dilahirkan: murni, bersih, dan memiliki kecenderungan inheren (disposisi primordial) untuk mengenal dan mengesakan Penciptanya, serta cenderung pada nilai-nilai kebaikan dan kebenaran universal⁶²⁸. Al-Quran secara eksplisit menyatakan bahwa manusia diciptakan dalam keadaan *fitrah* ini, sebuah ketetapan dari Allah yang tidak akan mengalami perubahan⁶²⁹.

Hadis Nabi Muhammad juga mempertegas bahwa setiap anak dilahirkan di atas *fitrah*, dan lingkungan serta didikanlah yang kemudian membentuk mereka menjadi penganut keyakinan tertentu⁶³⁰. Keadaan *fitrah* ini bukan sekadar kekosongan yang siap diisi, melainkan sebuah 'peta genetik' spiritual dan moral yang menyimpan potensi luar biasa untuk berkembang menuju kesempurnaan insaniah, yaitu mendekatkan diri kepada Yang Maha Sempurna.

Dengan memahami *fitrah* sebagai titik tolak, peran guru kemudian mengalami pergeseran paradigma yang mendasar. Jika pendidikan konvensional memandang anak sebagai bejana kosong yang harus diisi dengan "ilmu pengetahuan" dari luar, maka pendekatan yang berbasis *fitrah* melihat anak sebagai 'taman' yang di dalamnya telah tertanam benih-benih ilahiyah yang menunggu untuk ditumbuhkan dan disiram⁶³¹. Orientasi pendidikan bukan lagi 'membebani anak dengan ilmu' yang kering dan terpisah dari konteks eksistensialnya, melainkan 'membangkitkan potensi ilahiyah' yang telah ada dalam dirinya sejak semula. Pembebanan ilmu tanpa pemahaman mendalam, tanpa koneksi emosional dan spiritual, hanya akan menciptakan individu yang terfragmentasi, kaya informasi namun miskin hikmah, cangguh secara teknis namun tumpul secara moral dan spiritual⁶³².

Dalam konteks ini, guru berperan pertama-tama sebagai Penjaga Fitrah. Tugas menjaga bukan berarti mengisolasi anak dari dunia, melainkan menciptakan lingkungan yang kondusif di mana *fitrah* dapat tumbuh tanpa tercemari atau terdistorsi oleh

pengaruh negatif. Ini meliputi kewaspadaan terhadap bombardir informasi dan nilai-nilai yang kontradiktif dengan kemurnian *fitrah*, baik dari lingkungan sosial maupun media⁶³³. Guru sebagai penjaga juga berarti memahami bahwa setiap anak memiliki irama perkembangan dan manifestasi *fitrah* yang unik. Memaksakan homogenitas, mengabaikan kebutuhan emosional, atau bahkan merendahkan bakat dan kecenderungan alami anak yang selaras dengan kebaikan, dapat secara tidak sengaja menghambat atau membelokkan jalur pertumbuhan *fitrah*. Penjagaan ini, dalam arti spiritual, juga melibatkan doa dan keteladanan dari guru, karena *fitrah* paling mudah "berbicara" melalui contoh hidup yang nyata⁶³⁴.

Selanjutnya, peran guru sebagai Penuntun Fitrah menjadi fase aktif dalam proses pendidikan. Menuntun *fitrah* berarti membantu anak mengenali, memahami, dan mengaktifkan potensi ilahiyah yang ada dalam dirinya. Ini bukanlah proses indoktrinasi ajaran yang kaku, melainkan fasilitasi penemuan diri. Guru menjadi 'pemandu' bagi anak untuk menjelajahi 'harta karun' internal mereka⁶³⁵. Bagaimana membangkitkan potensi ilahiyah? Ini dilakukan dengan mengintegrasikan pengetahuan yang diajarkan dengan nilai-nilai transenden. Ilmu sains, misalnya, tidak hanya diajarkan sebagai kumpulan fakta empiris, tetapi sebagai jalan untuk mengagumi kebesaran dan keteraturan ciptaan Allah (ayat-ayat kauniyah)⁶³⁶. Sejarah diajarkan bukan hanya kronologi peristiwa, tetapi sebagai cermin hikmah dari sunnatullah dalam peradaban⁶³⁷. Seni dan sastra menjadi sarana untuk mengekspresikan keindahan dan

mendalami perasaan, yang keduanya merupakan manifestasi halus dari *fitrah* yang peka⁶³⁸.

Proses menuntun ini juga melibatkan pengembangan kecerdasan spiritual (SQ) dan kecerdasan emosional (EQ) anak, bukan hanya kecerdasan intelektual (IQ)⁶³⁹. Guru menstimulasi refleksi diri, memperkenalkan konsep-konsep moral dan etika secara kontekstual, mendorong empati, menumbuhkan rasa syukur, dan membimbing anak untuk menemukan makna dan tujuan dalam aktivitas belajar mereka. Dengan kata lain, guru membantu anak melihat "mengapa" di balik "apa" dan "bagaimana," menghubungkan setiap pengetahuan dengan dimensi eksistensialnya dan ultimately dengan realitas Tuhan⁶⁴⁰. Pedagogi yang berpusat pada *fitrah* menekankan inquiry-based learning, project-based learning, dan experiential learning, di mana anak aktif mengeksplorasi, bertanya, dan menemukan, sehingga pengetahuan yang diperoleh menjadi bermakna dan menyatu dengan diri mereka, bukan sekadar tumpukan data⁶⁴¹.

Dalam praktiknya, peran ganda sebagai penjaga dan penuntun *fitrah* menuntut kualitas pribadi dan profesional yang luar biasa dari seorang guru. Mereka harus memiliki pemahaman yang mendalam tidak hanya tentang materi pelajaran, tetapi juga tentang psikologi perkembangan anak, filsafat pendidikan, dan terutama, pemahaman yang kokoh tentang konsep *fitrah* itu sendiri⁶⁴². Lebih dari itu, guru perlu memiliki integritas moral dan kedekatan spiritual, karena keteladanan (*uswah hasanah*) adalah instrumen pedagogis yang paling kuat dalam menuntun *fitrah*⁶⁴³.

Guru yang jiwanya sehat dan *fitrah*-nya terawat dengan baik akan lebih mampu "melihat" dan merawat *fitrah* pada anak didiknya.

Paradigma pendidikan yang berfokus pada *fitrah* menawarkan visi yang lebih holistik dan mendalam mengenai tugas seorang guru. Bukan lagi sekadar pengisi 'tangki' dengan informasi, melainkan seorang 'tukang kebun' yang merawat benih-benih ilahiyah, seorang 'pemandu' yang menunjukkan arah menuju sumber cahaya internal. Membebani anak dengan ilmu tanpa membangkitkan potensi ilahiyah adalah kegagalan mengenali esensi kemanusiaan mereka; itu hanya menciptakan 'robot' yang terprogram, bukan individu yang tercerahkan dan memiliki *fitrah* yang hidup⁶⁴⁴. Maka, tanggung jawab guru dalam perpektif ini adalah merawat kemurnian yang ada di dalam diri anak, menuntun mereka untuk mengenali cahaya ilahiyah dalam diri mereka, dan membantu mereka mengaktualisasikan potensi luhur tersebut demi kebaikan diri, masyarakat, dan perwujudan *khilafah* di muka bumi⁶⁴⁵. Ini adalah tugas mulia yang membutuhkan komitmen, kearifan, dan kesadaran spiritual yang tinggi.

Keseimbangan antara Transfer Ilmu dan Transformasi Jiwa

Dalam diskursus kontemporer mengenai esensi pendidikan, seringkali muncul penekanan yang kuat pada akumulasi pengetahuan dan pengembangan keterampilan kognitif. Paradigma ini, yang didorong oleh kebutuhan akan kompetensi di era informasi dan ekonomi global, telah menghasilkan kemajuan signifikan dalam berbagai bidang keilmuan dan teknologi. Namun, seiring dengan

pencapaian tersebut, krisis multidimensional yang meliputi dekadensi moral, disorientasi spiritual, dan rapuhnya kohesi sosial kian menampakkan diri, memunculkan pertanyaan mendasar: apakah pendidikan hanya seharusnya berkutat pada ranah kognitif semata? Refleksi mendalam mengarahkan kita pada pemahaman bahwa pendidikan yang sejati melampaui sekadar transfer ilmu; ia juga merupakan sebuah proses transformasi jiwa yang esensial bagi pembentukan insan paripurna dan masyarakat yang beradab.⁶⁴⁶

Proses transfer ilmu merujuk pada transmisi dan perolehan fakta, konsep, teori, serta metodologi dalam berbagai disiplin ilmu. Ini mencakup pengembangan kapasitas intelektual untuk menganalisis, mensintesis, mengevaluasi, dan memecahkan masalah. Kurikulum yang terstruktur, metode pengajaran yang efektif, dan asesmen yang akurat merupakan instrumen utama dalam memastikan transfer ilmu berjalan optimal. Dalam konteks ini, kemahiran dalam membaca, menulis, berhitung, serta penguasaan sains, humaniora, dan disiplin vokasional menjadi krusial sebagai bekal individu dalam menghadapi tantangan dunia yang kompleks.⁶⁴⁷ Namun, tanpa fondasi spiritual dan karakter yang kuat, ilmu pengetahuan dapat disalahgunakan atau hanya berhenti sebagai informasi yang kering, gagal menginspirasi tindakan positif atau memberikan makna yang mendalam bagi kehidupan.⁶⁴⁸ Sejarah mencatat bagaimana kemajuan ilmu pengetahuan tanpa dibarengi kebijaksanaan moral justru dapat mengarah pada tragedi kemanusiaan. Di sisi lain, transformasi jiwa adalah sebuah proses internal yang mencakup pengembangan dimensi spiritual, moral,

dan karakter individu. Ini adalah perjalanan pembentukan kesadaran diri, empati terhadap sesama, integritas, ketahanan mental, serta pencarian makna dan tujuan hidup yang melampaui hal-hal materi. Transformasi jiwa melibatkan internalisasi nilai-nilai universal, pengembangan etika pribadi dan sosial, serta pengasahan kepekaan spiritual yang dapat bersumber dari keyakinan agama, filsafat, atau pengalaman eksistensial.⁶⁴⁹ Pendidikan karakter, yang berfokus pada pengembangan kebajikan (virtues) seperti kejujuran, tanggung jawab, belas kasih, dan keadilan, adalah komponen vital dari transformasi jiwa.⁶⁵⁰ Tanpa dimensi ini, seseorang, meskipun cerdas dan berpengetahuan luas, mungkin rapuh secara emosional, mudah terombang-ambing oleh godaan materi, atau kurang memiliki kompas moral untuk menavigasi pilihan-pilihan sulit dalam hidupnya.

Keseimbangan antara transfer ilmu dan transformasi jiwa bukanlah sekadar koeksistensi dua entitas yang terpisah, melainkan sebuah konvergensi sinergis. Ilmu pengetahuan dapat menjadi katalis bagi transformasi jiwa dengan membuka wawasan tentang kompleksitas semesta, sejarah peradaban, dan keragaman pengalaman manusia, yang kesemuanya dapat memperkaya pemahaman spiritual dan moral. Misalnya, studi sains dapat menumbuhkan kekaguman akan keteraturan alam, sementara studi sejarah dan sastra dapat mengajarkan pelajaran berharga tentang kondisi manusia dan konsekuensi dari pilihan etis.⁶⁵¹ Sebaliknya, individu dengan jiwa yang matang dan karakter yang kuat memiliki motivasi, disiplin, dan ketahanan yang lebih besar untuk mengejar

ilmu pengetahuan secara mendalam dan menggunakan pengetahuannya untuk kemaslahatan yang lebih luas. Mereka tidak hanya memiliki ilmu, tetapi juga menghayati dan mengamalkan ilmu tersebut dengan penuh tanggung jawab dan kebijaksanaan.

Dalam pandangan berbagai tradisi kebijaksanaan, termasuk yang bersumber dari ajaran agama, penekanan pada keseimbangan ini sangatlah jelas. Dalam Islam, misalnya, konsep *'ilm* (ilmu) dan *tazkiyah al-nafs* (pembersihan jiwa) atau *akhlaq* (moralitas) berjalan beriringan. Pencarian ilmu dianggap sebagai kewajiban, namun ilmu yang bermanfaat adalah yang disertai dengan ketakwaan dan perbaikan diri.⁶⁵² Hadis-hadis Nabi Muhammad SAW pun banyak yang menekankan pentingnya akhlak mulia sebagai tujuan dari risalah kenabian.⁶⁵³ Perspektif ini konsisten dengan pandangan psikologi humanistik yang menekankan *self-actualization* sebagai perpaduan antara pertumbuhan kognitif dan kematangan psikologis serta spiritual.⁶⁵⁴

Mengintegrasikan kedua pilar ini dalam praktik pendidikan merupakan sebuah imperatif. Kurikulum harus dirancang tidak hanya untuk mentransfer informasi dan melatih keterampilan, tetapi juga untuk memicu pemikiran kritis, menumbuhkan empati, memfasilitasi refleksi diri, dan memberikan ruang bagi eksplorasi dimensi spiritual. Metode pengajaran perlu bervariasi, mencakup diskusi etis, proyek-proyek pelayanan masyarakat, praktik reflektif, dan role modeling oleh para pendidik. Lingkungan sekolah secara keseluruhan harus menjadi komunitas yang mendukung

pertumbuhan holistik, di mana nilai-nilai tidak hanya diajarkan tetapi juga dihidupi.⁶⁵⁵

Pada akhirnya, visi pendidikan yang komprehensif adalah membentuk individu yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga kaya secara spiritual dan kokoh karakternya. Individu yang mampu menggunakan pengetahuannya untuk kebaikan, yang berempati terhadap penderitaan sesama, memiliki integritas dalam setiap tindakan, dan menemukan makna yang mendalam dalam keberadaannya. Keseimbangan antara transfer ilmu dan transformasi jiwa bukanlah sebuah pilihan, melainkan sebuah keniscayaan mutlak untuk membangun peradaban yang lestari dan manusia yang utuh. Ini adalah investasi jangka panjang yang akan menentukan tidak hanya keberhasilan individu, tetapi juga kesejahteraan kolektif dan kemajuan moral umat manusia.⁶⁵⁶

Perbandingan Psikologi Islam dan Barat: Antara Mekanisme dan Makna

Fokus Psikologi Barat: Perilaku, Emosi, dan Mekanisme

Disiplin psikologi, dalam perkembangannya yang pesat sejak akhir abad ke-19, telah menawarkan kerangka kerja yang kaya untuk memahami pikiran, perasaan, dan tindakan manusia. Namun, seperti halnya bidang studi lain yang kompleks, psikologi tidaklah monolitik; ia tersusun dari berbagai aliran, perspektif, dan fokus yang berbeda-beda. Salah satu kontras yang paling menarik dan signifikan muncul ketika membandingkan kerangka pemahaman yang dominan di dunia Barat dengan perspektif yang berakar pada

tradisi keilmuan Islam. Perbandingan ini bukan hanya tentang perbedaan teoretis, melainkan juga tentang asumsi dasar mengenai hakikat manusia, sumber pengetahuan, dan tujuan akhir dari intervensi psikologis. Untuk memulai penelusuran komparatif ini, fundamental untuk terlebih dahulu memahami secara mendalam fokus dan orientasi yang menjadi ciri khas Psikologi Barat kontemporer, terutama penekanannya pada aspek perilaku, emosi, dan mekanisme yang mendasarinya⁶⁵⁷.

Perbandingan antara Psikologi Islam dan Barat dapat dilihat sebagai dialog antara dua pandangan dunia (worldviews) yang berbeda dalam mendekati realitas psikologis manusia. Psikologi Barat, yang sebagian besar berkembang di lingkungan akademis dan ilmiah Eropa serta Amerika Utara, cenderung memprioritaskan penjelasan kausal-mekanistik dan pengukuran empiris. Sebaliknya, Psikologi Islam, yang berakar pada wahyu (Al-Quran dan Hadis) serta warisan intelektual peradaban Islam, cenderung menempatkan penekanan yang kuat pada dimensi spiritual, makna (meaning), tujuan eksistensial, dan konsep diri yang terintegrasi dengan keyakinan metafisik⁶⁵⁸. Dialog ini memperkaya pemahaman kita tentang potensi dan keterbatasan masing-masing pendekatan dalam menjawab kompleksitas kondisi manusia. Sebelum mendalami dialog tersebut, penting untuk mengurai terlebih dahulu pilar-pilar utama yang menopang arsitektur Psikologi Barat.

Psikologi Barat modern pada dasarnya adalah produk dari revolusi ilmiah dan filosofi empirisme, yang menekankan pentingnya observasi, eksperimen, dan data yang dapat diverifikasi

secara objektif⁶⁵⁹. Transisi dari kajian filosofis tentang jiwa (psyche) ke sains empiris tentang perilaku dan proses mental menandai momen krusial dalam sejarahnya. Dalam proses ini, fokus utama bergeser dari entitas non-fisik yang sulit diukur menuju aspek-aspek yang lebih konkret dan dapat diakses melalui metode ilmiah. Tiga area utama yang mendapat penekanan signifikan dalam Psikologi Barat adalah perilaku (behavior), emosi (emotion), dan mekanisme yang mendasarinya (mechanisms), dengan fokus kuat pada fungsi otak, pengaruh lingkungan, dan pengalaman lahiriah.

Penekanan pada Perilaku: Salah satu kontribusi awal yang paling berpengaruh adalah aliran behaviorisme, yang dipelopori oleh tokoh seperti John B. Watson dan B.F. Skinner⁶⁶⁰. Behaviorisme secara radikal mendefinisikan psikologi sebagai studi ilmiah tentang perilaku yang dapat diobservasi. Proses mental internal (seperti pikiran atau perasaan) dianggap sebagai "kotak hitam" yang tidak dapat diakses secara langsung dan karenanya kurang relevan untuk analisis ilmiah. Fokusnya adalah pada hubungan stimulus dan respons, serta bagaimana perilaku dibentuk melalui proses pembelajaran seperti pengkondisian klasik (classical conditioning) dan pengkondisian operan (operant conditioning), yang sangat dipengaruhi oleh faktor lingkungan eksternal seperti hadiah dan hukuman⁶⁶¹. Meskipun behaviorisme murni telah banyak dikritik dan diperluas oleh pendekatan kognitif, warisannya dalam metode penelitian yang objektif dan aplikasi praktis (misalnya dalam terapi perilaku) tetap signifikan.

Penekanan pada Emosi: Studi tentang emosi dalam Psikologi Barat juga mengikuti jalur yang cenderung

mekanistik dan dapat diukur. Emosi dipahami sebagai respons kompleks yang melibatkan elemen fisiologis (seperti perubahan detak jantung, aktivitas otak), kognitif (interpretasi dan penilaian situasi), ekspresif (ekspresi wajah, bahasa tubuh), dan subjektif (perasaan internal)⁶⁶². Penelitian dalam neurosains afektif, misalnya, menyelidiki sirkuit otak yang terlibat dalam pengalaman emosi, seperti peran amigdala dalam rasa takut atau korteks prefrontal dalam regulasi emosi⁶⁶³. Pendekatan ini berusaha mengidentifikasi "mekanisme" biologis dan kognitif yang memicu, memelihara, dan memodulasi keadaan emosional. Di samping itu, faktor lingkungan dan pengalaman lahiriah, seperti peristiwa traumatis atau interaksi sosial, juga diakui berperan penting dalam membentuk respons emosional dan kerentanan terhadap gangguan suasana hati⁶⁶⁴.

Penekanan pada Mekanisme: Inti dari pendekatan Psikologi Barat adalah upaya untuk mengungkap mekanisme yang mendasari perilaku dan emosi. Ini mencakup investigasi pada beberapa tingkatan:

1. Fungsi Otak dan Biologi: Neurosains, psikologi biologi, dan genetika perilaku menjadi bidang-bidang krusial. Penelitian menggunakan teknik pencitraan otak (seperti fMRI, EEG) atau studi genetik bertujuan untuk mengidentifikasi korelasi dan hubungan kausal antara aktivitas neural, struktur otak, variasi genetik, dan manifestasi psikologis⁶⁶⁵. Diyakini bahwa banyak perilaku dan kondisi mental, dari depresi hingga pengambilan

keputusan, pada akhirnya berakar pada proses biokimia dan elektrik di dalam otak.

2. Lingkungan dan Pengalaman Lahiriah: Pengaruh lingkungan tidak hanya terbatas pada skema stimulus-respons behavioristik. Teori pembelajaran sosial (social learning theory) Bandura, misalnya, menunjukkan bagaimana individu belajar melalui pengamatan dan imitasi dalam konteks sosial⁶⁶⁶. Psikologi perkembangan mengkaji bagaimana interaksi dengan lingkungan (keluarga, sekolah, budaya) pada berbagai tahap kehidupan membentuk kepribadian dan kemampuan kognitif⁶⁶⁷. Pengalaman lahiriah, seperti peristiwa hidup yang signifikan (positif maupun negatif), dianggap sebagai input penting yang memicu dan memodifikasi proses psikologis internal.

Dengan demikian, fokus dominan dalam Psikologi Barat adalah pada upaya untuk menjelaskan "bagaimana" perilaku dan emosi terjadi melalui identifikasi dan analisis komponen-komponen yang dapat diukur dan dimanipulasi baik itu pada tingkat seluler, sirkuit otak, proses kognitif, atau interaksi dengan lingkungan fisik dan sosial. Pendekatan ini telah menghasilkan kemajuan yang signifikan dalam pemahaman tentang fungsi kognitif (memori, persepsi), dasar biologis gangguan mental, dan pengembangan intervensi berbasis bukti (evidence-based interventions)⁶⁶⁸. Namun, perspektif ini, yang sangat berorientasi pada penjelasan kausal-mekanistik dan data empiris, secara inheren memiliki keterbatasan dalam menangkap dimensi-dimensi non-material atau transcendental dari keberadaan manusia, seperti pencarian makna hidup, tujuan

spiritual, kesadaran mendalam, atau koneksi dengan Realitas Tertinggi area yang sering menjadi titik sentral dalam kerangka Psikologi Islam. Memahami fokus mekanistik ini adalah langkah awal yang penting sebelum kita dapat menelaah bagaimana Psikologi Islam menawarkan perspektif yang berbeda, yang lebih menjangkau aspek makna dan dimensi spiritual dalam diri manusia.

Fokus Psikologi Islam: Makna, Tujuan Hidup, dan Hubungan dengan Allah

Psikologi Islam hadir sebagai sebuah disiplin yang menawarkan paradigma unik dalam memahami fitrah manusia dan dinamika kejiwaannya. Berbeda dari pendekatan sekuler yang seringkali membatasi studi pada dimensi rasional, emosional, dan perilaku semata, Psikologi Islam secara fundamental mengakui dan mengintegrasikan dimensi spiritual sebagai inti eksistensi manusia⁶⁶⁹. Pandangan ini berangkat dari konsepsi bahwa manusia bukanlah sekadar entitas biologis-psikologis-sosial, melainkan secara esensial adalah *makhluk ruhani* yang diamanahi misi luhur sebagai *Khalifah* Allah di muka bumi⁶⁷⁰. Dengan demikian, fokus kajian dalam Psikologi Islam tidak terlepas dari pencarian makna (*makna*), perumusan tujuan hidup (*tujuan hidup*), dan pembinaan relasi yang mendalam dengan Sang Pencipta (*hubungan dengan Allah*), yang semuanya berkelindan dalam peran kekhalifahan tersebut.

Memahami manusia sebagai *makhluk ruhani* adalah titik tolak krusial dalam paradigma ini. Konsep *ruh*, sebagaimana diisyaratkan

dalam teks-teks suci Al-Qur'an, bukanlah fenomena yang sepenuhnya dapat dijelaskan secara materialistik atau direduksi menjadi fungsi otak semata⁶⁷¹. Ia adalah esensi non-materiil yang dianugerahkan oleh Allah, membawa potensi bawaan untuk mengenal dan terhubung dengan kebenaran ilahi (*fitrah*)⁶⁷². Dimensi ruhani inilah yang membedakan manusia dari makhluk lain dan menjadi sumber kerinduan intrinsik akan sesuatu yang transenden, kerinduan yang termanifestasi dalam pencarian makna dan tujuan hidup yang melampaui eksistensi duniawi⁶⁷³. Oleh karena itu, kesehatan psikologis dalam pandangan ini tidak hanya berarti ketiadaan patologi, melainkan terwujudnya keseimbangan holistik antara dimensi fisik, mental, dan spiritual, di mana dimensi spiritual memainkan peran sentral dalam mengintegrasikan dan memberi arah pada dua dimensi lainnya⁶⁷⁴. Di atas fondasi spiritual ini, peran manusia sebagai *Khalifah* (wakil atau pelaksana amanah) Allah menempatkan eksistensi manusia dalam sebuah kerangka makna yang komprehensif⁶⁷⁵. Amanah kekhalifahan, sebagaimana disebutkan dalam Surat Al-Baqarah ayat 30, bukanlah sekadar status kehormatan, melainkan tanggung jawab besar untuk mengelola bumi dan seluruh isinya sesuai dengan kehendak ilahi, menegakkan keadilan, menyebarkan kebaikan, dan memakmurkan kehidupan⁶⁷⁶. Misi ini memberikan sebuah narasi agung bagi keberadaan manusia, menempatkan setiap tindakan, relasi, dan usaha dalam konteks yang lebih luas dan bermakna⁶⁷⁷. Kegagalan memahami atau menunaikan amanah ini dapat berimplikasi pada disorientasi eksistensial dan kekosongan makna, yang dalam

terminologi psikologis modern mungkin berkontribusi pada berbagai bentuk distress mental⁶⁷⁸.

Dalam konteks Psikologi Islam, *makna hidup* tidaklah dianggap sebagai konstruksi subjektif semata, melainkan sesuatu yang inheren dan objektif, yang dapat ditemukan melalui pengakuan dan penunaian peran sebagai *Khalifah*⁶⁷⁹. Makna tertinggi terwujud ketika individu menyelaraskan kehendak, tindakan, dan aspirasi hidupnya dengan tujuan penciptaan ilahi⁶⁸⁰. Ini mencakup dedikasi dalam beribadah (*ibadah*) dalam pengertian luas tidak hanya ritual formal, tetapi setiap aktivitas yang dilakukan dengan niat tulus karena Allah⁶⁸¹. Selain itu, pelayanan kepada sesama (*khidmah*), pencarian ilmu (*ilm*), kontribusi positif bagi masyarakat, dan pemeliharaan lingkungan adalah manifestasi praktis dari peran kekhalifahan yang memberikan kedalaman makna pada kehidupan sehari-hari⁶⁸².

Selaras dengan makna, *tujuan hidup* dalam Psikologi Islam dirumuskan secara eksplisit: beribadah kepada Allah dan menjalankan amanah kekhalifahan demi mencapai keridaan-Nya (*mardhatillah*) serta meraih kebahagiaan abadi di akhirat⁶⁸³. Tujuan ini memberikan kompas moral dan motivasi intrinsik yang kuat. Setiap tantangan dan kesulitan dapat dilihat sebagai bagian dari ujian ilahi dan kesempatan untuk tumbuh dan mendekatkan diri kepada-Nya⁶⁸⁴. Orientasi pada tujuan transenden ini membekali individu dengan ketahanan psikologis (*resilience*) dalam menghadapi kesulitan, mengurangi kecemasan akan kegagalan duniawi, dan menumbuhkan sikap optimisme (*raja'*) yang berpijak

pada keyakinan akan pertolongan dan kebijaksanaan Allah⁶⁸⁵. Tujuan hidup semacam ini memberikan struktur dan arah yang jelas, mengatasi potensi perasaan hampa atau absurditas yang mungkin timbul dari pandangan hidup yang murni materialistik atau nihilistik⁶⁸⁶.

Puncak integrasi antara dimensi ruhani, makna, dan tujuan hidup adalah melalui pemeliharaan dan penguatan *hubungan dengan Allah*⁶⁸⁷. Relasi ini bukanlah konsep abstrak, melainkan pengalaman dinamis yang dihidupi melalui berbagai praktik spiritual dan kognitif, seperti salat (doa ritual) yang teratur, zikir (mengingat Allah) dalam setiap keadaan, doa (*dua*) sebagai wujud ketergantungan dan harapan, pembacaan dan perenungan Al-Qur'an, serta refleksi (*tadabbur*) atas ayat-ayat Allah di alam semesta dan dalam diri sendiri⁶⁸⁸. Hubungan yang kokoh dengan Sang Pencipta menumbuhkan ketenangan batin (*nafs mutma'innah*), rasa aman (*sakinah*), dan kepercayaan diri yang mendalam (*tawakkul*), karena individu menyadari bahwa mereka berada dalam penjagaan dan pengaturan Yang Mahakuasa⁶⁸⁹. Kecemasan, kesedihan, dan ketakutan dikelola bukan dengan penolakan, melainkan dengan penyerahan (*taslim*) dan kesabaran (*sabr*) yang bersumber dari keyakinan pada hikmah ilahi di balik setiap takdir⁶⁹⁰.

Secara psikologis, pengakuan dan penjiwaan terhadap peran *Khalifah* yang berakar pada dimensi *ruh* dan berorientasi pada *hubungan dengan Allah* menghasilkan integritas diri dan koherensi identitas⁶⁹¹. Individu yang memahami dan bertindak sesuai dengan misi ini menemukan makna dalam penderitaan,

tujuan dalam perjuangan, dan kedamaian dalam penerimaan takdir⁶⁹². Mereka melihat diri mereka sebagai bagian integral dari tatanan kosmik yang lebih besar, dengan tanggung jawab bukan hanya terhadap diri sendiri, tetapi juga terhadap sesama manusia, makhluk lain, dan planet ini, semuanya dalam kerangka akuntabilitas kepada Allah⁶⁹³.

Psikologi Islam, dengan fokus intinya pada manusia sebagai *makhluk ruhani* dengan misi *Khalifah*, menawarkan kerangka kerja yang kaya dan holistik untuk memahami aspek-aspek fundamental keberadaan manusia: makna, tujuan hidup, dan hubungan dengan Allah. Ketiga elemen ini saling terkait erat, di mana relasi dengan Allah *menetapkan* makna dan tujuan tertinggi (yaitu beribadah dan menunaikan kekhalifahan), sementara penemuan dan penunaian makna serta tujuan tersebut *memperkuat* relasi dengan Sang Pencipta. Dalam pandangan ini, kesehatan dan kesejahteraan psikologis kondisi *nafs mutma'innah* bukanlah sekadar hasil dari fungsi mental dan sosial yang sehat, melainkan buah dari kesadaran dan penghayatan mendalam akan identitas spiritual, peran sebagai wakil ilahi, dan keterhubungan yang tak terpisahkan dengan sumber segala keberadaan⁶⁹⁴. Dengan mengintegrasikan dimensi spiritual, Psikologi Islam membuka jalan baru untuk memahami dan memfasilitasi perkembangan manusia menuju potensi tertingginya, bukan hanya sebagai individu yang berfungsi dalam masyarakat, tetapi sebagai hamba dan *Khalifah* Allah yang mencari keridaan-Nya.

Konsekuensi dalam Dunia Pendidikan: Reduksi vs Humanisasi

Dalam kajian pendidikan kontemporer, pendekatan terhadap peserta didik menjadi isu sentral yang memengaruhi bagaimana proses belajar mengajar dilaksanakan serta hasil yang diperoleh. Secara umum, terdapat dua paradigma utama yang berimplikasi pada konsepsi murid dalam sistem pendidikan: reduksi dan humanisasi. Paradigma reduksi sering ditemukan dalam pendekatan pendidikan Barat kontemporer yang cenderung memandang murid sebagai objek dalam sebuah sistem mekanistik yang terstruktur, sementara paradigma humanisasi lebih ditekankan dalam kerangka pendidikan Islam yang memandang murid sebagai subjek ruhani dengan kehidupan batin dan dimensi spiritual yang integral.

Paradigma reduksi, yang berada dalam tradisi positivisme dan pragmatisme Barat, menempatkan murid sebagai objek yang harus disistematisasi, diuji, dan diukur berdasarkan standar-standar tertentu. Pendekatan ini berakar pada pandangan bahwa pendidikan adalah proses transfer ilmu pengetahuan dan keterampilan yang bisa diukur secara kuantitatif, sehingga murid diperlakukan sebagai entitas pasif yang harus mengikuti kurikulum dan standar yang telah ditetapkan⁶⁹⁵. Konsekuensi dari pendekatan ini adalah munculnya kecenderungan dehumanisasi, karena aspek spiritual, emosional, dan moral murid cenderung diabaikan atau dipandang kurang relevan dalam konteks tujuan pendidikan yang lebih praktis dan instrumental. Sebaliknya, dalam perspektif Islam, pendidikan tidak hanya dilihat sebagai transfer ilmu pengetahuan

semata, melainkan sebagai proses pemanusiaan (humanisasi) yang menyentuh seluruh aspek kehidupan murid, termasuk dimensi ruhani dan akhlak. Konsep insan kamil atau manusia sempurna menjadi acuan utama dalam pendidikan Islam, di mana pembelajaran diarahkan untuk membentuk pribadi yang seimbang antara ilmu, moral, dan spiritualitas⁶⁹⁶. Al-Qur'an menegaskan pentingnya pembentukan individu yang tidak hanya cerdas secara akademik, tetapi juga berkesadaran tinggi akan hubungan mereka dengan Tuhan dan sesama manusia, seperti termaktub dalam surat Al-Mujadilah ayat 11 yang menekankan peningkatan ilmu dan kedudukan sebagai bagian pemuliaan manusia oleh Allah⁶⁹⁷. Selain itu, hadis Nabi Muhammad SAW mengajarkan agar pendidikan senantiasa memperhatikan pembangunan karakter dan etika sebagai fondasi utama kesuksesan individu⁶⁹⁸.

Konsekuensi dari paradigma humanisasi ini adalah pembentukan lingkungan pendidikan yang lebih inklusif, holistik, dan adaptif terhadap kebutuhan setiap individu sebagai makhluk yang memiliki potensi spiritual. Guru tidak hanya berperan sebagai pengajar, tetapi juga sebagai pembimbing dan fasilitator yang membantu murid mengembangkan potensi spiritual mereka secara seimbang dengan kemampuan kognitif. Dengan demikian, model pendidikan Islam memberikan kontribusi yang signifikan dalam membangun sistem pendidikan yang menghargai keseimbangan antara ilmu dan akhlak, serta memperkuat identitas spiritual peserta didik sehingga mereka dapat hidup bermakna dan berkontribusi positif di masyarakat.

Namun, tantangan praktik implementasi konsep humanisasi dalam pendidikan Islam tidak semata-mata terletak pada pengembangan kurikulum atau metode pengajaran saja, melainkan pada sinergi antara pemangku kepentingan, mulai dari pengambil kebijakan, pendidik, hingga orang tua murid. Perlu adanya integrasi antara nilai-nilai spiritual dan akademik dalam setiap aspek pendidikan agar dapat tercapai keseimbangan yang ideal antara ilmu dan akhlak, sebagaimana yang diharapkan dalam ajaran Islam.

Secara keseluruhan, pemilihan paradigma dalam pendidikan memiliki implikasi besar terhadap bagaimana peserta didik diperlakukan dan dibentuk. Paradigma reduksi cenderung melemahkan dimensi kemanusiaan dan spiritual murid, sedangkan paradigma humanisasi memuliakan mereka sebagai individu seutuhnya dengan potensi unggul yang harus diasah dan dikembangkan secara menyeluruh. Pendekatan yang memanusiakan peserta didik ini bukan hanya sejalan dengan prinsip-prinsip pendidikan Islam, tetapi juga menekankan pentingnya pendidikan sebagai wahana pembentukan insan yang berakarakter, berbudaya, dan berakhlak mulia.

Peran Guru dalam Mendidik Akal dan Menyentuh Jiwa

Guru sebagai Penanam Makna dan Kesadaran Diri

Dalam ranah pendidikan, peran guru tidak sekadar sebagai pengantar ilmu pengetahuan yang bersifat kognitif, melainkan juga sebagai agen transformasi yang menanamkan makna hidup dan kesadaran diri pada peserta didik. Guru memiliki posisi strategis

dalam membentuk pribadi siswa yang tidak hanya pintar secara intelektual, tetapi juga peka terhadap eksistensi dirinya sebagai manusia yang memiliki tanggung jawab moral dan spiritual. Hal ini sejalan dengan paradigma pendidikan Islam yang mengedepankan pembinaan holistik, yakni perpaduan antara pendidikan akal dan pendidikan jiwa sehingga menghasilkan individu yang tidak hanya cerdas secara akademik, tetapi juga memiliki kesadaran diri sebagai hamba Allah yang taat dan bertanggung jawab ⁶⁹⁹.

Secara teoritis, pendidikan akal melibatkan proses penanaman keterampilan berpikir kritis, logis, dan analitis yang memungkinkan peserta didik untuk memahami fenomena dan membangun pengetahuan secara sistematis. Akan tetapi, pendidikan yang hanya mengandalkan pengembangan akal tanpa menyentuh aspek spiritual dan emosional cenderung menghasilkan pribadi yang kering dan hampa makna. Guru berperan sebagai fasilitator yang mengintegrasikan dimensi kognitif dengan dimensi afektif dan spiritual melalui pembelajaran yang reflektif dan kontekstual. Dengan demikian, proses pembelajaran dapat mengantarkan siswa pada pemahaman mendalam tentang diri sendiri, tepatnya kesadaran bahwa mereka adalah makhluk ciptaan yang memiliki tujuan mulia dan tanggung jawab sosial serta religius ⁷⁰⁰.

Dalam perspektif Al-Qur'an, penciptaan manusia sebagai khalifah di muka bumi mengandung amanah besar yang harus dijalankan dengan penuh kesadaran. Kesadaran ini tidak muncul secara otomatis, melainkan melalui proses pembinaan yang intensif dan berkelanjutan dari insan pendidik. Oleh karena itu, guru

dituntut untuk mampu menanamkan nilai-nilai tauhid dan akhlak mulia sebagai fondasi utama pembentukan karakter peserta didik. Melalui pembelajaran yang menyentuh jiwa dan mendekatkan diri kepada Allah, siswa diharapkan mampu melihat dirinya bukan hanya sebagai individu yang cerdas, melainkan juga sebagai hamba yang bertanggung jawab atas seluruh aktivitas dan pilihan hidupnya⁷⁰¹.

Lebih jauh, peran guru dalam mendidik akal dan menyentuh jiwa juga harus memperhatikan aspek psikologis dan emosional siswa. Guru yang peka terhadap kebutuhan batin siswa dapat menciptakan suasana pendidikan yang nyaman dan mendukung pertumbuhan pribadi secara menyeluruh. Interaksi yang bermakna antara guru dan siswa membuka ruang dialog yang memungkinkan lahirnya kesadaran diri yang lebih luas dan dalam. Kesadaran ini akan memperkuat motivasi internal siswa dalam belajar dan menjalankan peran sosialnya, sehingga pendidikan menjadi jalan menuju pengembangan manusia seutuhnya, bukan sekadar akumulasi informasi semata⁷⁰². Peran guru dalam menanamkan makna dan kesadaran diri mencerminkan dimensi esensial dari pendidikan yang beradab dan beriman. Guru tidak hanya mentransfer pengetahuan, melainkan juga menuntun peserta didik dalam memahami jati diri dan makna kehidupan secara integral. Melalui peran ini, pendidikan menjadi wahana aktualisasi potensi manusia dalam bingkai spiritualitas dan moralitas, menciptakan generasi yang tidak hanya cerdas, tetapi juga berbudi pekerti dan

memiliki kesadaran akan tanggung jawab sebagai hamba Tuhan dan anggota masyarakat⁷⁰³.

Sentuhan Jiwa dalam Proses Belajar

Proses belajar merupakan pilar fundamental dalam perkembangan kognitif dan akumulasi pengetahuan individu. Namun, reduksi proses ini semata-mata pada dimensi kognitif yakni perolehan fakta, konsep, dan keterampilan prosedural seringkali mengabaikan aspek krusial yang menentukan kedalaman dan kebermaknaannya. Pandangan yang mengedepankan transfer informasi sebagai tujuan utama pembelajaran cenderung menghasilkan pengetahuan yang parsial, mudah terlupakan, dan minim relevansi personal⁷⁰⁴. Paradigma ini mulai dipertanyakan seiring dengan munculnya pemahaman bahwa pembelajaran yang benar-benar mendalam dan membekas dalam jangka panjang justru melibatkan resonansi pada tingkat yang lebih fundamental, suatu "sentuhan jiwa" yang mengikat informasi dengan pengalaman batin, emosi, dan sistem nilai individu.

Dalam konteks psikologi pendidikan dan neurosains, "sentuhan jiwa" dapat dipahami melalui lensa domain afektif. Sementara domain kognitif berfokus pada ranah intelektual, domain afektif mencakup bagaimana kita merasakan, merespons, dan menginternalisasi nilai-nilai⁷⁰⁵. Penelitian neurosains modern telah menunjukkan bahwa emosi tidak hanya merupakan epifenomena dalam proses kognitif, melainkan memainkan peran integral dalam perhatian, memori, dan pengambilan keputusan⁷⁰⁶. Struktur otak

seperti amigdala, yang berperan dalam pemrosesan emosi, memiliki koneksi erat dengan hipokampus, area kunci untuk pembentukan memori. Ketika pengalaman belajar memicu respons emosional, baik positif maupun negatif (meski respons positif lebih konstruktif), jejak memori cenderung lebih kuat dan lebih mudah diakses kembali⁷⁰⁷. Oleh karena itu, pembelajaran yang "menyentuh hati" bukanlah sekadar metafora puitis, melainkan mencerminkan aktivasi jalur saraf yang memperkuat konsolidasi memori dan pengaitan (associative learning).

Lebih dari sekadar penguatan memori, sentuhan jiwa dalam belajar memfasilitasi konstruksi makna personal. Teori konstruktivisme menekankan bahwa pembelajar aktif membangun pemahaman mereka sendiri berdasarkan pengalaman dan interaksi dengan lingkungan⁷⁰⁸. Sentuhan emosional atau afektif menjadi katalisator dalam proses ini. Ketika suatu konsep atau informasi membangkitkan rasa ingin tahu, empati, keheranan, atau bahkan tantangan personal, ia tidak lagi menjadi fakta kering, melainkan terintegrasi ke dalam skema kognitif dan afektif yang ada, membentuk makna yang unik dan relevan bagi individu⁷⁰⁹. Koneksi emosional inilah yang membedakan antara menghafal informasi untuk ujian dan memahami esensi dari suatu topik yang kemudian dapat diterapkan dalam berbagai konteks kehidupan. Makna personal inilah yang memberikan pembelajaran daya tahan terhadap waktu.

Aspek penting lainnya dari sentuhan jiwa adalah hubungannya dengan motivasi intrinsik. Pembelajaran yang menyentuh hati

cenderung berasal dari dorongan internal, bukan tekanan eksternal⁷¹⁰. Ketika pembelajar merasa terhubung secara emosional dengan materi, guru, atau bahkan proses belajar itu sendiri, mereka termotivasi untuk terlibat secara lebih mendalam, bertahan menghadapi kesulitan, dan mencari pemahaman di luar tuntutan kurikulum. Teori penentuan nasib sendiri (Self-Determination Theory) menyoroti pentingnya rasa otonomi, kompetensi, dan keterhubungan (relatedness) dalam menumbuhkan motivasi intrinsik, elemen-elemen yang sangat dipengaruhi oleh iklim afektif dalam lingkungan belajar⁷¹¹. Lingkungan yang aman, suportif, dan memungkinkan ekspresi emosi serta koneksi interpersonal akan lebih mungkin menyentuh hati pembelajar.

Dari perspektif yang lebih luas, terutama dalam tradisi pemikiran yang mengintegrasikan dimensi spiritual, konsep "jiwa" atau "hati" dalam belajar dapat dimaknai sebagai upaya menghubungkan pengetahuan dengan tujuan eksistensial dan nilai-nilai luhur. Dalam banyak ajaran agama, termasuk Islam, pencarian ilmu (thalabul 'ilm) bukanlah sekadar akumulasi informasi, melainkan sebuah perjalanan spiritual yang mengubah diri⁷¹². Al-Qur'an seringkali mengajak manusia untuk merenung (tadabbur) atas ayat-ayat-Nya⁷¹³, menunjukkan bahwa pemahaman yang mendalam datang melalui refleksi hati, bukan sekadar pembacaan verbal. Hadis Nabi Muhammad SAW juga menekankan pentingnya ilmu yang bermanfaat ('ilm nafi')⁷¹⁴, mengisyaratkan bahwa ilmu yang bernilai adalah yang berdampak positif pada diri dan orang lain, yang hanya mungkin terjadi jika ilmu tersebut telah menginternalisasi dan

menyentuh hati. Proses belajar yang spiritual melibatkan kesadaran akan tujuan yang lebih tinggi, menumbuhkan kerendahan hati, dan menghasilkan kebijaksanaan (hikmah), bukan sekadar pengetahuan (ma'rifah)⁷¹⁵.

Dengan demikian, pembelajaran yang menyentuh hati atau jiwa adalah pembelajaran yang melampaui batas-batas kognitif semata. Ini adalah proses yang menugaskan emosi, memfasilitasi konstruksi makna personal, memupuk motivasi intrinsik, dan, dalam banyak tradisi, menghubungkan pengetahuan dengan dimensi spiritual dan tujuan luhur. Kurikulum, pedagogi, dan lingkungan belajar haruslah dirancang untuk secara sengaja mengaktifkan dimensi afektif ini. Ini berarti menciptakan ruang aman untuk ekspresi emosi, mendorong koneksi antarindividu, mengaitkan materi pelajaran dengan pengalaman hidup dan nilai-nilai pembelajar, serta menumbuhkan rasa ingin tahu, keheranan, dan empati⁷¹⁶. Ketika pendidikan berhasil menyentuh jiwa, ia tidak hanya menghasilkan pemahaman yang lebih dalam dan ingatan yang lebih tahan lama, tetapi juga berkontribusi pada pembentukan karakter, kebijaksanaan, dan individu yang mampu terhubung dengan diri sendiri, orang lain, dan dunia secara lebih otentik dan bermakna. Investasi dalam dimensi afektif bukanlah tambahan opsional, melainkan esensi dari pendidikan yang transformatif⁷¹⁷.

Akhlaq Guru sebagai Wahana Penyembuhan Jiwa

Lanskap pendidikan kontemporer dihadapkan pada tantangan yang semakin kompleks, di mana siswa seringkali membawa beban

emosional dan psikologis yang signifikan dari lingkungan di luar sekolah. Pengalaman traumatis, tekanan sosial, masalah keluarga, hingga kesulitan dalam adaptasi diri dapat meninggalkan 'luka batin' yang menghambat potensi belajar dan kesejahteraan jiwa mereka⁷¹⁸. Menyadari realitas ini, intervensi pendidikan tidak bisa lagi hanya berfokus pada aspek intelektual, melainkan harus merangkul dimensi afektif dan psikospiritual siswa secara komprehensif. Di sinilah posisi guru menjadi sentral, bukan hanya sebagai pengajar, tetapi sebagai figur *murabbi* (pendidik dan pembina) yang kehadirannya mampu memberikan efek penyembuhan dan penguatan jiwa. Paradigma ini menyoroti bahwa esensi dari pendidikan yang transformatif terletak pada kualitas *akhlaq* (karakter dan moralitas) sang pendidik itu sendiri⁷¹⁹.

a. Luka Batin Siswa dan Kebutuhan akan Ruang Terapeutik di Sekolah

Konsep 'luka batin' pada siswa merujuk pada kondisi psikologis yang terganggu akibat pengalaman negatif, penolakan, kegagalan yang berulang, perlakuan tidak adil, atau paparan terhadap lingkungan yang tidak aman⁷²⁰. Luka-luka ini dapat bermanifestasi dalam berbagai bentuk, seperti kecemasan berlebihan, menarik diri dari pergaulan, agresi, rendah diri, kesulitan berkonsentrasi, hingga resistensi terhadap proses belajar⁷²¹. Sekolah, di idealnya, harus menjadi tempat yang aman (*safe space*) di mana siswa merasa diterima, dihargai, dan didukung terlepas dari latar belakang atau masalah yang mereka hadapi⁷²². Dalam konteks ini, interaksi siswa dengan guru memegang peranan vital. Seorang guru yang tidak

peka, judgemental, atau bahkan menampilkan perilaku negatif dapat memperparah luka batin yang sudah ada, sementara guru yang penuh kasih, sabar, dan ikhlas dapat menjadi jembatan menuju pemulihan dan pembangunan resiliensi emosional⁷²³.

b. Akhlak Guru sebagai Pilar Fondasi Pendidikan Holistik

Dalam tradisi pemikiran Islam, akhlak ditempatkan sebagai esensi dari ajaran, bahkan tujuan utama dari pengutusan Nabi Muhammad adalah untuk menyempurnakan akhlak yang mulia⁷²⁴. Secara historis, pendidik dalam peradaban Islam dikenal bukan hanya karena keilmuannya, tetapi terutama karena keluhuran akhlaknya, menjadi teladan hidup bagi para murid⁷²⁵. Perspektif ini sejalan dengan temuan psikologi perkembangan yang menunjukkan bahwa anak-anak dan remaja sangat dipengaruhi oleh model peran (role models) di lingkungan mereka, dan figur guru seringkali menjadi salah satu yang paling signifikan di luar lingkungan keluarga⁷²⁶. Akhlak guru, oleh karena itu, bukan hanya masalah etika personal, melainkan instrumen pedagogis yang ampuh. Ia menciptakan atmosfer kelas, membangun kepercayaan, dan membentuk persepsi siswa tentang dunia dan diri mereka sendiri.

c. Kasih (Mahabbah) sebagai Penawar Kekakuan Jiwa

Kasih atau *mahabbah* dalam konteks guru-siswa bukanlah sentimentalisme yang berlebihan, melainkan wujud dari kepedulian yang tulus, penghargaan terhadap martabat setiap siswa, dan keinginan kuat untuk melihat mereka tumbuh dan berkembang secara positif⁷²⁷. Guru yang penuh kasih menciptakan ikatan relasional yang kuat, membuat siswa merasa aman untuk

mengekspresikan diri, membuat kesalahan, dan belajar dari proses tersebut tanpa takut dihakimi atau ditolak⁷²⁸. Rasa aman ini sangat krusial bagi siswa dengan luka batin, yang mungkin sering merasa tidak berharga atau tidak dicintai. Kasih guru bertindak sebagai penawar racun penolakan dan pengabaian yang mungkin pernah mereka alami. Ketika seorang guru menunjukkan bahwa ia peduli melebihi kewajiban mengajar materi, ia membuka ruang bagi penyembuhan emosional. Ini sejalan dengan prinsip dasar dalam terapi, di mana hubungan terapeutik yang dibangun atas dasar empati, penerimaan tanpa syarat, dan ketulusan adalah prasyarat penting bagi perubahan positif pada klien⁷²⁹.

d. Kesabaran (Sabr) dalam Menghadapi Kompleksitas Perkembangan Siswa

Mengajar seringkali memerlukan tingkat kesabaran yang luar biasa. Siswa belajar dengan kecepatan yang berbeda, memiliki gaya belajar yang unik, dan terkadang menampilkan perilaku menantang sebagai ekspresi dari kesulitan internal yang mereka hadapi⁷³⁰. Guru yang sabar mampu melihat melalui perilaku permukaan dan mencari akar masalahnya, memberikan dukungan alih-alih hukuman yang dapat melukai. Kesabaran guru dalam menjelaskan kembali materi, menunggu siswa memahami, atau menanggapi ledakan emosi dengan tenang menunjukkan kekuatan karakter dan memberikan siswa ruang untuk bernapas, merefleksikan diri, dan mencoba lagi⁷³¹. Bagi siswa yang bergumul dengan luka batin, melihat figur otoritas yang tetap tenang, suportif, dan tidak menyerah pada mereka, meskipun dihadapkan pada kesulitan,

adalah pengalaman yang sangat menguatkan. Kesabaran guru memodelkan resiliensi dan ketahanan, mengajarkan siswa secara implisit bagaimana menghadapi kesulitan hidup dengan ketenangan dan keteguhan hati⁷³². Dalam tradisi Islam, *sabr* ditekankan sebagai kebajikan puncak yang memungkinkan seseorang melewati cobaan dengan iman dan ketenangan jiwa⁷³³.

e. Keikhlasan (Ikhlas) sebagai Fondasi Kepercayaan dan Keaslian

Keikhlasan dalam mengajar berarti melakukan tugas mendidik semata-mata karena Allah (*'azza wa jalla*) dan demi kebaikan siswa, tanpa motif tersembunyi seperti pujian, pengakuan, atau keuntungan pribadi⁷³⁴. Guru yang ikhlas menampilkan keaslian (*authenticity*) yang tinggi. Siswa memiliki intuisi yang kuat untuk merasakan ketulusan. Ketika mereka merasa bahwa guru benar-benar peduli pada mereka untuk diri mereka sendiri, bukan karena tuntutan pekerjaan atau citra semata, kepercayaan yang mendalam akan terbentuk⁷³⁵. Kepercayaan ini adalah kunci vital dalam proses penyembuhan. Luka batin seringkali melibatkan isu kepercayaan sulit percaya pada orang lain, terutama figur otoritas, karena pengalaman negatif di masa lalu. Guru yang ikhlas menghadirkan kontras yang menyembuhkan, membangun jembatan kepercayaan yang memungkinkan siswa merasa aman untuk membuka diri, berbicara tentang kesulitan mereka, dan menerima bimbingan⁷³⁶. Keikhlasan guru memastikan bahwa tindakan kasih dan kesabaran yang ditunjukkan bukan manipulatif, tetapi murni didorong oleh niat baik.

f. Akhlak Guru sebagai Wahana Terapeutik dan Sumber Keteladanan

Kombinasi dari kasih, kesabaran, dan keikhlasan dalam diri seorang guru menciptakan *wahana* atau medium yang kuat untuk penyembuhan jiwa siswa⁷³⁷. Lingkungan kelas yang dipenuhi atmosfer ini menjadi tempat di mana siswa merasa aman untuk menjadi diri mereka apa adanya, memproses emosi negatif, dan membangun kembali rasa percaya diri yang mungkin terkikis.

Guru tidak bertindak sebagai terapis formal, tetapi *kehadiran* dan *interaksi* mereka yang dilandasi akhlak mulia memiliki efek terapeutik yang signifikan. Lebih jauh lagi, akhlak ini berfungsi sebagai sumber *keteladanan* yang hidup⁷³⁸. Siswa belajar lebih banyak dari apa yang mereka *lihat* dan *rasakan* dari guru mereka daripada hanya dari apa yang mereka *dengar*. Guru yang sabar mengajarkan kesabaran. Guru yang penuh kasih mengajarkan empati. Guru yang ikhlas mengajarkan integritas. Melalui observasi dan interaksi, siswa mulai menginternalisasi nilai-nilai ini, yang pada gilirannya membantu mereka dalam mengatur emosi mereka sendiri, membangun hubungan yang sehat dengan orang lain, dan mengembangkan pandangan hidup yang lebih positif⁷³⁹. Keteladanan ini sangat penting bagi siswa yang kurang memiliki model peran positif di lingkungan lain.

Akhlak guru, yang terwujud dalam kasih, kesabaran, dan keikhlasan, bukanlah sekadar atribut tambahan bagi seorang pendidik; ia adalah fondasi esensial yang menentukan kualitas pengalaman pendidikan siswa, terutama dalam ranah

perkembangan afektif dan psikospiritual. Guru dengan akhlak mulia bertindak sebagai wahana penyembuhan luka batin siswa, menciptakan lingkungan yang aman dan suportif yang vital bagi pemulihan dan pertumbuhan emosional. Bersamaan dengan itu, mereka berfungsi sebagai sumber keteladanan yang kuat, menanamkan nilai-nilai positif yang membantu siswa membangun karakter yang tangguh dan sehat jiwanya. Menempatkan akhlak sebagai prioritas dalam pengembangan profesional guru adalah investasi krusial tidak hanya untuk meningkatkan kinerja akademik, tetapi yang lebih penting, untuk menumbuhkan generasi muda yang sehat jiwa, resilien, dan memiliki karakter mulia. Pendidikan yang berpusat pada akhlak guru adalah pendidikan yang sesungguhnya memanusiakan manusia, menyembuhkan, dan mencerahkan jiwa.

Spiritualitas sebagai Elemen Psikologis dalam Pendidikan Islam

Spiritualitas dalam Tradisi Islam

Pendidikan, dalam perspektif Islam, bukanlah sekadar transfer pengetahuan kognitif atau pengembangan keterampilan pragmatis semata. Ia adalah sebuah proses komprehensif yang menysar seluruh dimensi eksistensi manusia: fisik, intelektual, sosial, dan spiritual. Inti dari proses ini sering kali dilabeli sebagai *tarbiyah* atau *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa), yang menekankan pembentukan karakter dan pengembangan potensi inner yang mengarah pada kedekatan dengan Sang Pencipta. Di dalam kerangka holistik ini, spiritualitas muncul sebagai elemen krusial, berperan bukan hanya sebagai dimensi ritualistik,

melainkan juga sebagai fondasi psikologis yang kokoh bagi pembinaan jiwa (soul formation)⁷⁴⁰. Pemahaman tentang spiritualitas sebagai elemen psikologis ini memungkinkan kita melihat praktik-praktik keagamaan tidak hanya sebagai kewajiban normatif, tetapi sebagai mekanisme internal yang memengaruhi struktur kepribadian, kesejahteraan mental, dan perilaku adaptif individu.

Manusia, menurut pandangan Islam, terdiri dari jasad (fisik), akal (intelekt), dan jiwa atau *nafs* (psikologis/ego) yang ditiupkan *Ruh* (semangat ilahi)⁷⁴¹. Kesehatan dan keseimbangan ketiga komponen ini sangat penting. Jiwa (*nafs*) memiliki kecenderungan untuk berkembang ke arah kebaikan (*nafs muthmainnah*) atau terperangkap dalam dorongan negatif (*nafs ammarah*). Pendidikan Islam, secara esensial, bertujuan untuk mengarahkan *nafs* menuju kondisi yang damai dan selaras dengan kehendak ilahi, yang pada gilirannya akan memanifestasikan diri dalam perilaku yang saleh serta kesejahteraan psikologis. Spiritualitas, dalam hal ini, berfungsi sebagai katalis dan panduan utama dalam proses transformasi *nafs* tersebut⁷⁴².

Tradisi Islam menawarkan serangkaian praktik dan disiplin yang dirancang untuk memelihara dan mengembangkan dimensi spiritual ini. Dari sekian banyak, tiga praktik fundamental Dzikir (mengingat Allah), Shalat (salat), dan Keikhlasan (ketulusan niat) menggambarkan secara jelas bagaimana spiritualitas berfungsi sebagai elemen psikologis dalam pembinaan jiwa. Praktik-praktik ini bukan hanya ritual formal, melainkan metode aktif untuk

restrukturisasi kognitif, pengaturan emosi, dan penguatan koneksi transenden yang memiliki implikasi mendalam pada kesehatan mental dan stabilitas psikologis individu⁷⁴³.

Pertama, **Dzikir** atau mengingat Allah, dalam segala bentuknya baik verbal, mental, maupun kehadiran hati⁷⁴⁴ adalah praktik sentral yang secara langsung memengaruhi kondisi psikologis. Al-Quran secara eksplisit menyatakan bahwa "dengan mengingat Allah, hati menjadi tenang"[Quran 13:28]⁷⁴⁵. Dari perspektif psikologis, Dzikir dapat dipandang sebagai bentuk latihan perhatian (*attention training*) atau *mindfulness* yang berfokus pada kehadiran transenden. Pengulangan nama atau atribut Tuhan, refleksi atas nikmat-Nya, atau sekadar kesadaran akan pengawasan ilahi, membantu menggeser fokus mental dari kecemasan duniawi, pikiran overthinking, dan kekhawatiran yang mengganggu⁷⁴⁶. Praktik Dzikir secara teratur membangun kapasitas individu untuk hadir (*presence*), mengurangi reaktivitas terhadap stres, meningkatkan kapasitas untuk mengalami kedamaian internal, dan membina rasa aman yang fundamental yang berasal dari kesadaran akan perlindungan dan kasih sayang Tuhan⁷⁴⁷. Ini adalah mekanisme psikologis yang kuat untuk menstabilkan emosi dan memperkuat ketahanan mental.

Kedua, **Shalat**, atau salat lima waktu, adalah pilar ibadah yang merupakan komunikasi terstruktur dan langsung dengan Allah. Shalat bukan hanya serangkaian gerakan fisik; ia adalah disiplin mental dan spiritual yang melibatkan konsentrasi, kerendahan hati, dan penyerahan diri⁷⁴⁸. Secara psikologis, Shalat menyediakan ritme

harian berupa "jeda spiritual" yang terstruktur. Setiap Shalat adalah kesempatan untuk melepaskan diri dari hiruk pikuk dunia, merefleksikan diri, mengakui kelemahan dan kesalahan, serta memohon pertolongan⁷⁴⁹. Struktur Shalat, dengan gerakan-gerakan yang teratur dan bacaan-bacaan yang bermakna, menciptakan stabilitas dan prediktabilitas dalam kehidupan sehari-hari, yang penting untuk kesehatan mental. Selain itu, Shalat mengajarkan disiplin diri, fokus, dan ketahanan. Ayat Al-Quran menyebutkan bahwa Shalat mencegah perbuatan keji dan mungkar[Quran 29:45]⁷⁵⁰, menunjukkan fungsinya sebagai mekanisme internal untuk mengendalikan dorongan negatif dan memperkuat kompas moral. Praktik Shalat secara berjamaah juga memupuk rasa memiliki dan dukungan sosial, elemen vital bagi kesejahteraan psikologis⁷⁵¹.

Ketiga, **Keikhlasan** (Ikhlas), niat tulus dalam beramal semata-mata karena Allah, meskipun tampak sebagai konsep etis-teologis, memiliki dampak psikologis yang mendalam. Ikhlas membebaskan individu dari ketergantungan pada validasi eksternal dan pujian manusia. Ketika seseorang melakukan sesuatu *li wajhillah* (demi wajah Allah), nilai perbuatannya tidak lagi ditentukan oleh penerimaan publik, keberhasilan material, atau pengakuan sosial⁷⁵². Ini mengurangi tekanan psikologis yang berasal dari keinginan untuk menyenangkan orang lain atau memenuhi ekspektasi yang tidak realistis. Sebagaimana dinyatakan dalam Hadits yang shahih, "Sesungguhnya setiap amalan bergantung pada niatnya..."[Hadith: Bukhari & Muslim]⁷⁵³. Penekanan pada niat ini menggeser fokus dari

hasil luar kepada kemurnian motivasi internal. Psikologisnya, Ikhlas menumbuhkan integritas diri, otonomi yang sehat (tidak diperbudak pujian atau celaan), kerendahan hati, dan kepuasan batin yang mendalam yang berasal dari kesadaran bahwa amal diterima oleh Zat Yang Maha Melihat lagi Maha Mengetahui⁷⁵⁴. Praktik Ikhlas adalah fondasi untuk membangun kepribadian yang otentik dan resilient, yang tidak mudah goyah oleh gejolak eksternal.

Dalam konteks pendidikan Islam, integrasi praktik spiritual ini bukanlah pelengkap, melainkan inti dari pembinaan jiwa. Tujuan pendidikan bukan hanya menghasilkan manusia yang cerdas secara intelektual, melainkan juga manusia yang memiliki kesadaran spiritual yang tinggi, jiwa yang sehat, dan karakter yang mulia⁷⁵⁵. Dzikir, Shalat, dan Keikhlasan berfungsi sebagai alat pedagogis untuk mencapai tujuan ini. Mereka menyediakan kerangka kerja praktis bagi siswa untuk mengembangkan regulasi diri, kesadaran emosional, resiliensi, dan kompas moral internal yang kuat⁷⁵⁶. Melalui disiplin spiritual ini, proses penyucian jiwa (*tazkiyat al-nafs*) menjadi pengalaman hidup yang nyata, membentuk individu yang tidak hanya mampu berkontribusi pada masyarakat, tetapi juga mencapai kedamaian dan kebahagiaan sejati yang bersumber dari koneksi mendalam dengan Sang Pencipta.

Dengan demikian, spiritualitas sebagai elemen psikologis dalam pendidikan Islam, yang diejawantahkan melalui praktik-praktik seperti Dzikir, Shalat, dan Keikhlasan, menawarkan model yang kaya dan komprehensif untuk pengembangan *whole person*. Ia

memberikan landasan teoretis dan praktis untuk memahami bagaimana disiplin spiritual dapat menjadi kekuatan transformatif yang membentuk jiwa, menumbuhkan kesehatan psikologis, dan membimbing individu menuju realisasi potensi kemanusiaan mereka yang paling tinggi, selaras dengan ajaran Islam⁷⁵⁷. Mengakui dan mengintegrasikan dimensi ini secara serius dalam kurikulum dan praktik pendidikan Islam kontemporer adalah langkah penting untuk menghasilkan generasi yang tidak hanya berpengetahuan dan terampil, tetapi juga memiliki jiwa yang kokoh, tenteram, dan terhubung dengan sumber segala kebaikan.

Spiritualitas dan Kesehatan Mental

Dalam lanskap kontemporer mengenai kesehatan mental, semakin banyak perhatian diberikan pada peran spiritualitas dan religiusitas sebagai faktor yang berkontribusi pada kesejahteraan psikologis. Sementara ilmu psikologi modern awalnya cenderung mengabaikan dimensi transendental ini, bukti empiris dan wawasan teoritis kini menyoroti koneksi signifikan antara keyakinan spiritual dan resiliensi psikologis. Perspektif Islam, dengan kerangka konseptualnya yang kaya dan praktik-praktik yang terstruktur, menawarkan suatu paradigma yang mendalam untuk memahami bagaimana koneksi fundamental seorang individu dengan Sang Pencipta Allah *subhanahu wa ta'ala* dapat menjadi sumber utama ketenangan batin dan daya tahan psikologis dalam menghadapi berbagai tantangan kehidupan. Inti dari pandangan dunia Islam adalah konsep *Tawhid*, keesaan Allah, yang menempatkan Allah sebagai Realitas mutlak dan satu-satunya objek penyembahan yang

layak. Relasi antara manusia dan Allah merupakan relasi transendental yang fundamental, membentuk fondasi eksistensi dan tujuan hidup seorang mukmin⁷⁵⁸. Pemahaman bahwa segala sesuatu berasal dari dan akan kembali kepada Allah, serta kesadaran akan pengawasan-Nya yang konstan (*ihsan*), menanamkan suatu rasa keamanan dan keterhubungan yang mendalam. Keterhubungan spiritual yang kokoh ini berfungsi sebagai jangkar, memberikan stabilitas bahkan di tengah badai kehidupan yang paling hebat⁷⁵⁹. Ini bukan sekadar keyakinan pasif, melainkan suatu koneksi dinamis yang dipelihara melalui ibadah dan kesadaran yang terus-menerus.

Mekanisme konkret di mana koneksi spiritual ini diterjemahkan menjadi ketenangan dan resiliensi psikologis dapat diamati melalui berbagai praktik ibadah dalam Islam. *Dhikr* (mengingat atau menyebut Allah), dalam berbagai bentuknya, adalah salah satu praktik sentral yang dirancang untuk menumbuhkan kesadaran akan kehadiran Allah⁷⁶⁰. Al-Quran secara eksplisit menyatakan, "Ketahuilah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram" (QS. Ar-Ra'd⁷⁶¹: 28)⁷⁶². Ayat ini menunjukkan korelasi langsung antara aktivitas kognitif dan afektif mengingat Allah dengan kondisi internal ketenangan. *Dhikr* mengalihkan fokus dari kegelisahan duniawi ke Realitas yang abadi dan Maha Kuasa, memberikan perspektif yang menenangkan dan meredakan kecemasan⁷⁶³.

Selain *Dhikr*, ibadah shalat (*Salah*) juga merupakan pilar penting yang berkontribusi pada kesehatan mental. Sebagai dialog vertikal antara hamba dan Tuhannya, shalat yang didirikan dengan penuh kekhusyukan menjadi momen pelepasan beban dan pengisian

energi spiritual⁷⁶⁴. Shalat lima waktu memberikan ritme terstruktur dalam kehidupan sehari-hari yang dapat membantu mengatur emosi dan memberikan jeda reflektif dari tekanan hidup. Demikian pula, *Du'a* (doa atau permohonan) adalah ekspresi kerentanan dan ketergantungan manusia kepada Allah⁷⁶⁵. Mengangkat tangan dalam doa, mencurahkan isi hati kepada Sang Maha Mendengar, dapat menjadi mekanisme koping yang ampuh, mengurangi perasaan isolasi dan memberdayakan individu dengan harapan bahwa bantuan dapat datang dari sumber yang tak terbatas⁷⁶⁶.

Pada level kognitif dan afektif, ajaran Islam menanamkan pola pikir yang secara inheren mendukung resiliensi. Pemahaman tentang *Qadar* (ketetapan ilahi) mengajarkan penerimaan terhadap peristiwa yang berada di luar kendali manusia, sekaligus menekankan pentingnya usaha terbaik (*ikhtiyar*)⁷⁶⁷. Keyakinan ini membantu individu untuk tidak terlalu terbebani oleh hasil yang tidak diinginkan, mendorong kesabaran (*Sabr*) dalam menghadapi kesulitan, sebagaimana dipuji berkali-kali dalam Al-Quran⁷⁶⁸. Konsep *Tawakkul* (berserah diri dan percaya penuh kepada Allah setelah melakukan usaha yang optimal) membebaskan individu dari beban kecemasan yang berlebihan terhadap masa depan, menempatkan kepercayaan pada kebijaksanaan dan kasih sayang Allah⁷⁶⁹. Sikap *Syukur* (bersyukur) atas nikmat yang diberikan, bahkan dalam situasi sulit, menggeser fokus dari kekurangan ke keberlimpahan yang ada, menumbuhkan apresiasi positif terhadap kehidupan dan meningkatkan kesejahteraan emosional⁷⁷⁰. Lebih lanjut, perspektif Islam memberikan makna dan tujuan eksistensial yang mendalam. Pemahaman bahwa manusia diciptakan untuk

beribadah kepada Allah dan mengemban amanah sebagai *khalifah* (wakil) di bumi memberikan kerangka kerja yang jelas untuk tindakan dan aspirasi⁷⁷¹. Tujuan hidup yang transenden ini mengurangi kecenderungan pada kekosongan eksistensial yang sering dikaitkan dengan berbagai bentuk penderitaan psikologis⁷⁷². Selain itu, penekanan pada persaudaraan sesama mukmin dalam konsep *Ummah* (komunitas global Muslim) menyediakan sistem dukungan sosial yang kuat, memerangi kesepian dan menguatkan individu melalui koneksi komunal⁷⁷³. Pandangan jangka panjang yang mencakup kehidupan setelah kematian (*Akhirah*) juga memberikan perspektif yang mereduksi signifikansi penderitaan temporal di dunia ini, menanamkan harapan akan pahala dan keadilan ilahi di kemudian hari⁷⁷⁴.

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa koneksi spiritual dengan Allah dalam Islam bukanlah sekadar aspek tambahan dalam kehidupan seorang mukmin, melainkan inti fundamental yang secara inheren berkontribusi pada kesehatan mental mereka. Melalui ibadah yang dipraktikkan secara konsisten (*Dhikr, Salah, Du'a*), pola pikir yang dibangun di atas keyakinan (*Qadar, Tawakkul, Syukur*), serta kerangka makna dan komunitas (*Khalifah, Ummah, Akhirah*), Islam menawarkan suatu sistem komprehensif yang membekali individu dengan sumber daya internal untuk mencapai ketenangan batin dan membangun daya tahan psikologis yang tangguh⁷⁷⁵. Pemahaman mendalam tentang relasi transendental ini membuka jalan bagi penelitian lebih lanjut yang mengintegrasikan wawasan teologis dan psikologis untuk

secara efektif mengatasi tantangan kesehatan mental kontemporer dari perspektif yang integral dan holistik⁷⁷⁶.

Pendidikan Jiwa sebagai Fondasi Pembangunan Karakter

Pembangunan karakter merupakan suatu keniscayaan fundamental dalam pembangunan peradaban manusia. Dalam diskursus pendidikan modern, perhatian terhadap aspek kognitif dan psikomotorik seringkali mendominasi, sementara dimensi spiritual atau jiwa acapkali terabaikan atau hanya dianggap sebagai domain pelengkap non-esensial. Padahal, sejarah pemikiran filsafat dan agama, khususnya dalam tradisi Islam, secara konsisten menempatkan tatanan batin sebagai penentu utama kualitas lahiriah individu dan kolektif. Pendidikan jiwa, atau yang dikenal dalam terminologi Islam sebagai *tazkiyah al-nafs* (purifikasi diri), bukanlah sekadar komponen tambahan dalam proses pembangunan karakter, melainkan merupakan fondasi integral dan prasyarat esensial bagi pembentukan *akhlāq* (karakter moral) yang kokoh dan berkelanjutan. Melalui analisis konseptual berdasarkan sumber-sumber normatif Islam dan telaah pemikiran para ulama klasik dan kontemporer, teks ini akan mengelaborasi posisi sentral pendidikan jiwa dalam arsitektur pembangunan karakter muslim.

a. Telaah Konseptual: Jiwa, Karakter, dan Fondasi dalam Islam

Dalam tradisi Islam, manusia dipandang sebagai entitas multidimensional yang terdiri dari jasad (tubuh), akal (pikiran), dan jiwa (ruh/nafs/qalb)⁷⁷⁷. Jiwa, dalam konteks ini, seringkali diidentifikasi dengan *qalb* (hati), yang menurut ajaran Nabi Muḥammad, adalah pusat keimanan, niat, dan sumber perilaku⁷⁷⁸.

Hadis yang diriwayatkan oleh Nu'man ibn Bashir secara eksplisit menyebutkan, "Ketahuilah bahwa di dalam jasad terdapat segumpal daging, jika ia baik maka baiklah seluruh jasad, dan jika ia rusak maka rusaklah seluruh jasad. Ketahuilah ia adalah hati."⁷⁷⁹. Narasi ini menyoroti pentingnya kondisi internal (*qalb*) sebagai barometer kualitas keseluruhan diri seseorang, termasuk karakternya. Karakter, atau *akhlāq*, dalam perspektif Islam, bukanlah sekadar serangkaian kebiasaan sosial atau etiket, melainkan manifestasi lahiriah dari kondisi batin, yang berakar pada keyakinan (*īmān*) dan kesadaran spiritual (*taqwā*)⁷⁸⁰. Ia mencakup sifat-sifat terpuji yang diperintahkan oleh Allah dan Rasul-Nya (seperti kejujuran, amanah, sabar, syukur, rendah hati) dan menjauhi sifat-sifat tercela (seperti sombong, iri, dengki, dusta)⁷⁸¹.

Pemilihan diksi "fondasi" mengimplikasikan bahwa pendidikan jiwa merupakan elemen fundamental yang menopang struktur pembangunan karakter. Tanpa fondasi yang kuat, bangunan karakter akan rapuh, mudah goyah oleh godaan, cobaan, atau perubahan lingkungan sosial. Pendidikan jiwa bertujuan untuk membersihkan *qalb* dari penyakit-penyakit spiritual (seperti riya', 'ujub, kibr) dan mengisinya dengan sifat-sifat terpuji dan kesadaran akan kehadiran Ilahi⁷⁸². Proses ini ibarat menyiapkan tanah yang subur sebelum menanam benih; tanah yang bersih dan kaya nutrisi akan memastikan pertumbuhan tanaman yang kokoh dan menghasilkan buah yang manis. Demikian pula, jiwa yang terpurifikasi adalah prasyarat bagi tumbuhnya karakter yang luhur dan perilaku yang konsisten dengan nilai-nilai Islam.

b. Mekanisme Pendidikan Jiwa dalam Membentuk Karakter

Pendidikan jiwa dalam Islam diwujudkan melalui serangkaian praktik ibadah dan muamalah yang secara sengaja dirancang untuk melatih dan mendisiplinkan diri serta meningkatkan kesadaran spiritual. Ibadah ritual seperti salat (sembahyang), saum (puasa), zakat (sedekah wajib), dan haji (ziarah ke Baitullah) bukan sekadar rutinitas tanpa makna, melainkan sarana transformatif yang secara langsung memengaruhi kondisi batin dan, pada gilirannya, membentuk karakter.

Salat, misalnya, melatih disiplin waktu, kerendahan hati di hadapan Sang Pencipta, dan menjauhkan diri dari perbuatan keji dan mungkar, sebagaimana firman Allah dalam Surah Al-'Ankabut (29:45)⁷⁸³. Puasa menanamkan sifat sabar, kontrol diri, empati terhadap sesama, dan meningkatkan kesadaran *taqwā* (QS Al-Baqarah 2:183)⁷⁸⁴. Zakat dan sedekah melatih kedermawanan, menghilangkan sifat kikir, dan menumbuhkan kepedulian sosial⁷⁸⁵. Haji mengajarkan kesetaraan, kesabaran dalam menghadapi kesulitan, dan penyerahan diri total kepada Allah⁷⁸⁶.

Selain ibadah ritual, pendidikan jiwa juga mencakup praktik *dhikr* (mengingat Allah), *tafakkur* (kontemplasi), membaca dan merenungi Al-Qur'an, serta meneladani akhlak Nabi Muḥammad ⁷⁸⁷. *Dhikr* menjaga kesadaran spiritual tetap hidup, menenangkan hati (QS Ar-Ra'd 13:28)⁷⁸⁸, dan menjauhkan diri dari kelalaian. *Tafakkur* atas ciptaan Allah dan makna ayat-ayat-Nya memperdalam pemahaman, menumbuhkan rasa syukur, dan memperkuat keyakinan⁷⁸⁹. Interaksi intensif dengan Al-Qur'an

memberikan panduan moral dan spiritual yang komprehensif⁷⁹⁰. Sementara itu, peneladanan *uswah hasanah* (teladan terbaik) Rasulullah menyajikan model praktis dari karakter yang terlahir dari jiwa yang terpurifikasi⁷⁹¹.

Proses *tazkiyah al-nafs* ini tidak hanya bersifat individual, tetapi juga komunal⁷⁹². Lingkungan sosial yang mendukung, bimbingan dari guru spiritual yang mursyīd (pembimbing yang benar), dan interaksi dengan komunitas yang saleh turut berkontribusi dalam memelihara dan mengembangkan kualitas jiwa⁷⁹³. Dengan demikian, pendidikan jiwa merupakan suatu proses dinamis dan berkelanjutan yang melibatkan usaha sadar dari individu didukung oleh sarana-sarana agamis dan lingkungan yang kondusif.

c. Pendidikan Jiwa sebagai Solusi Krisis Karakter Kontemporer

Krisis moral dan karakter yang melanda banyak masyarakat modern, termasuk di dunia Muslim, seringkali dapat ditelusuri akarnya pada pengabaian dimensi spiritual⁷⁹⁴. Fokus yang berlebihan pada kemajuan material dan pencapaian duniawi tanpa diimbangi dengan pembersihan dan penguatan jiwa telah menciptakan individu-individu yang mungkin cerdas dan terampil, tetapi rentan terhadap korupsi, kebohongan, ketidakadilan, dan perilaku merusak lainnya⁷⁹⁵. Pendidikan karakter yang hanya menekankan norma-norma sosial atau sanksi eksternal tanpa menyentuh motivasi batin dan kesadaran transenden cenderung rapuh dan situasional.

Dalam konteks ini, revitalisasi pendidikan jiwa sesuai dengan prinsip-prinsip Islam menawarkan solusi yang mendalam dan

berkelanjutan. Dengan menjadikan kesadaran akan Allah (*murāqabah*) dan pertanggungjawaban di akhirat (*muḥāsabah*) sebagai landasan motivasi, individu didorong untuk berperilaku baik bukan hanya karena takut pada hukuman duniawi atau demi pencitraan sosial, melainkan karena kecintaan dan ketaatan kepada Sang Pencipta serta harapan akan ridha-Nya⁷⁹⁶. Fondasi spiritual ini memberikan kekuatan internal yang memungkinkan seseorang untuk tetap teguh pada kebenaran dan kebaikan meskipun dihadapkan pada godaan atau tekanan yang berat⁷⁹⁷. Ketika jiwa dipenuhi dengan cinta kepada Allah dan Rasul-Nya, sifat-sifat luhur seperti kejujuran, keadilan, belas kasih, dan ketabahan akan tumbuh secara alami sebagai buah dari kondisi batin yang sehat⁷⁹⁸.

Melalui ibadah ritual dan praktik spiritual lainnya, jiwa dibersihkan, dikuatkan, dan diisi dengan kesadaran Ilahi, menciptakan prasyarat bagi terwujudnya karakter yang luhur, kokoh, dan sesuai dengan tuntunan Ilahi.

Di tengah tantangan dan krisis moral kontemporer, pendekatan Islam yang integral terhadap pendidikan, yang menempatkan pendidikan jiwa pada posisi fundamental, menawarkan kerangka kerja yang relevan dan efektif. Mengembalikan fokus pada purifikasi hati dan penguatan kesadaran spiritual adalah langkah krusial dalam membangun generasi yang tidak hanya cerdas dan kompeten, tetapi juga berintegritas moral tinggi dan berkontribusi positif bagi diri, masyarakat, dan peradaban yang lebih baik, sesuai dengan tujuan awal penciptaan manusia sebagai *khalīfah* di muka bumi⁷⁹⁹.

ETOS GURU DALAM WARISAN ISLAM KLASIK

Guru sebagai Pewaris Nabi: Makna dan Implikasinya

Konsep Al-'Ulama Waratsatul Anbiya

Dalam lembaran sejarah intelektual dan spiritual peradaban Islam, kedudukan para pengajar (*mu'allim*) dan cendekiawan agama (*'alim*, pl. *'ulama*) menempati posisi yang sangat mulia. Mereka tidak hanya dianggap sebagai penyampai ilmu dan wawasan, melainkan juga dilihat sebagai mata rantai penting yang menghubungkan umat dengan warisan para nabi. Paradigma ini terangkum dalam sebuah konsep fundamental yang berakar kuat dalam tradisi profetik, yaitu *Al-'Ulama Waratsatul Anbiya'*, yang secara harfiah bermakna "para ulama adalah pewaris para nabi". Konsep ini mengangkat peran guru dan ulama melampaui fungsi pedagogis semata, menempatkan mereka dalam garis suksesi spiritual dan misionaris kenabian⁸⁰⁰.

a. Konsep Al-'Ulama Waratsatul Anbiya' dan Sumbernya

Konsep *Al-'Ulama Waratsatul Anbiya'* bukanlah konstruksi teoretis semata, melainkan berlandaskan pada sumber primer dalam tradisi Islam, yakni hadis Nabi Muhammad Shallallahu 'alaihi wa sallam. Salah satu riwayat masyhur yang menjadi sandaran utama konsep ini adalah hadis yang diriwayatkan dari Abu Darda', di mana Nabi Muhammad Shallallahu 'alaihi wa sallam bersabda, "...keutamaan orang berilmu atas ahli ibadah adalah seperti

keutamaan bulan atas seluruh bintang. Sesungguhnya para ulama adalah pewaris para nabi. Sesungguhnya para nabi tidak mewariskan dinar dan dirham, melainkan mereka mewariskan ilmu. Barangsiapa mengambilnya, maka sungguh ia telah mengambil bagian yang sempurna.”⁸⁰¹. Hadis ini secara eksplisit menyatakan bahwa warisan yang ditinggalkan oleh para nabi bukanlah kekayaan materi atau kekuasaan duniawi, melainkan *ilmu*. Oleh karena itu, mereka yang secara tekun dan mendalam menimba serta menguasai ilmu tersebutlah yang berhak menyandang gelar pewaris para nabi, yaitu para ulama.

Pemahaman tentang warisan ini sangat krusial. Ia membedakan secara tegas antara suksesi kepemimpinan politik atau kekayaan materi dengan kesinambungan risalah ilahiah. Para nabi diutus dengan misi utama untuk membimbing manusia kepada kebenaran, mengajarkan akidah yang lurus, syariat yang adil, serta akhlak yang mulia. Mereka menyampaikan wahyu, menafsirkan maknanya, dan mengaplikasikannya dalam kehidupan nyata⁸⁰². Setelah penutup para nabi, yakni Nabi Muhammad Shallallahu ‘alaihi wa sallam, tugas mulia ini tidak berhenti. Ia dilanjutkan oleh mereka yang paling kompeten dalam memahami dan menginternalisasi ajaran kenabian tersebut, yakni para ulama. Ilmu yang diwariskan adalah ilmu yang bersumber dari wahyu (Al-Quran dan Sunnah), yang mencakup pengenalan terhadap Tuhan (*ma'rifah*), pemahaman hukum-hukum-Nya (*fiqh*), dan pengamalan akhlak luhur (*tazkiyatun nufs*)⁸⁰³.

b. Makna Pewarisan Tugas Kenabian bagi Guru dan Ulama

Ketika hadis menyatakan bahwa ulama mewarisi nabi, ini merujuk pada pewarisan fungsi dan tugas kenabian dalam dimensi penyampaian, penafsiran, dan pengamalan risalah ilahiah. Guru dan ulama, dalam konteks ini, bertindak sebagai jembatan yang menghubungkan generasi subsequent dengan ajaran otentik yang dibawa oleh para nabi⁸⁰⁴. Peran mereka melampaui sekadar transfer informasi atau fakta empiris; ia melibatkan transmisi nilai-nilai luhur, penanaman keyakinan yang benar, dan pembentukan karakter yang sesuai dengan tuntunan wahyu.

Secara spesifik, tugas kenabian yang diwariskan mencakup beberapa aspek fundamental:

1. Penyampaian Wahyu (Tabligh): Ulama dan guru bertugas menyampaikan ajaran Al-Quran dan Sunnah sebagaimana yang telah diajarkan dan dipraktikkan oleh Nabi Shallallahu 'alaihi wa sallam⁸⁰⁵. Mereka memastikan bahwa pesan ilahiah sampai kepada umat secara utuh dan murni, terhindar dari distorsi atau penambahan yang tidak berdasar.
2. Penjelasan dan Penafsiran (Tabyiin): Wahyu seringkali memerlukan penjelasan lebih lanjut agar dapat dipahami dan diaplikasikan oleh manusia dalam berbagai konteks kehidupan⁸⁰⁶. Ulama memiliki kewajiban untuk menafsirkan (*tafsir*) dan menjelaskan (*sharh*) makna wahyu berdasarkan kaidah-kaidah keilmuan yang sahih, seperti ilmu tafsir, hadis, fikih, dan ushul fikih.
3. Pembimbingan dan Penyucian (Taziyah): Para nabi diutus untuk membersihkan jiwa manusia dari akhlak buruk dan membimbing

mereka menuju kesucian batin (*tazkiyatun nufs*)⁸⁰⁷. Guru dan ulama melanjutkan tugas ini melalui pengajaran etika, contoh perilaku yang baik (*uswah hasanah*), serta bimbingan spiritual.

4. Penegakan Keadilan dan Amar Ma'ruf Nahi Munkar: Nabi Shallallahu 'alaihi wa sallam menunjukkan pentingnya menegakkan keadilan dan memerintahkan yang baik serta melarang yang mungkar⁸⁰⁸. Ulama, sebagai pewarisnya, memiliki peran signifikan dalam menyuarakan kebenaran, mengadvokasi keadilan sosial, dan mengingatkan umat dari penyimpangan.

Dengan demikian, status *Waratsatul Anbiya'* memberikan legitimasi spiritual dan moral yang tinggi kepada guru dan ulama, namun sekaligus membebankan amanah yang sangat berat. Mereka tidak hanya mewarisi ilmu, tetapi juga tanggung jawab untuk menjaga, mengamalkan, dan mendakwahkan ilmu tersebut demi kemaslahatan umat manusia⁸⁰⁹.

c. Implikasi Filosofis dan Praktis Konsep Ini

Pemahaman mendalam terhadap konsep *Al-'Ulama Waratsatul Anbiya'* memiliki implikasi yang luas, baik secara filosofis maupun praktis, bagi individu, komunitas, dan sistem pendidikan dalam Islam.

Untuk Guru dan Ulama: Implikasi pertama dan paling signifikan adalah pada diri guru dan ulama itu sendiri. Penyadaran bahwa mereka adalah pewaris misi kenabian mestilah menumbuhkan rasa tanggung jawab yang luar biasa⁸¹⁰. Ini menuntut mereka untuk:

- Integritas Moral dan Keilmuan: Menjaga diri dari segala bentuk penyimpangan moral dan penyalahgunaan wewenang. Ilmu yang diwarisi harus diamankan, dan perilaku mereka harus mencerminkan akhlak para nabi⁸¹¹.
- Kedalaman dan Kehati-hatian dalam Berfatwa/Mengajar: Mengingat dampak fatwa atau ajaran mereka terhadap keyakinan dan praktik umat, guru dan ulama harus sangat berhati-hati, teliti, dan merujuk pada sumber-sumber otentik sebelum menyampaikan suatu hukum atau pandangan agama⁸¹².
- Keikhlasan dan Orientasi Akhirat: Misi kenabian adalah semata-mata demi meraih keridaan Allah. Pewarisnya pun dituntut untuk memiliki keikhlasan yang tinggi, mengajar dan berdakwah bukan demi keuntungan duniawi, melainkan demi balasan di akhirat⁸¹³.

Untuk Komunitas Muslim: Bagi umat Islam secara umum, konsep ini memberikan pandangan yang jelas tentang peran dan pentingnya guru dan ulama dalam masyarakat:

- Penghormatan dan Penghargaan: Umat diajarkan untuk menghormati dan memuliakan para ulama yang tulus dan berilmu, karena mereka adalah mata air ilmu kenabian⁸¹⁴.
- Rujukan Otoritatif: Dalam urusan agama dan pemahaman syariat, ulama yang kompeten dan terpercaya menjadi rujukan utama bagi umat untuk mencari bimbingan dan fatwa⁸¹⁵. Ini

esensial untuk menjaga kesatuan pemahaman dan amalan beragama.

- Pentingnya Pendidikan Agama: Konsep ini menekankan urgensi pendidikan agama yang sahih. Mencari ilmu agama dari sumber yang terpercaya adalah bagian dari upaya memanfaatkan warisan kenabian yang berharga ini.

Untuk Sistem Pendidikan Islam: Konsep *Al-'Ulama Waratsatul Anbiya'* juga membentuk filosofi dasar pendidikan dalam Islam:

- Holistik: Pendidikan tidak hanya berfokus pada transfer pengetahuan kognitif, tetapi juga pembentukan karakter, spiritualitas, dan akhlak, sebagaimana misi *tazkiyah* para nabi.
- Orientasi Misi: Lembaga pendidikan Islam, terutama yang mencetak calon ulama, harus memahami bahwa tujuan mereka adalah menghasilkan pewaris misi kenabian, bukan sekadar profesional. Kurikulum dan metode pengajaran harus diarahkan untuk mencapai tujuan mulia ini.
- Penekanan pada Sanad dan Otentisitas: Pentingnya sanad keilmuan (rantai transmisi ilmu dari guru ke guru hingga sumber otentik) ditekankan untuk memastikan bahwa ilmu yang diajarkan benar-benar bersumber dari warisan kenabian yang murni.

d. Tantangan dan Relevansi Kontemporer

Di era kontemporer yang ditandai dengan disrupsi informasi, pluralisme pandangan, dan tantangan sosial-politik yang kompleks,

relevansi konsep *Al-'Ulama Waratsatul Anbiya'* menjadi semakin nyata, sekaligus menghadapi tantangan tersendiri. Akses informasi yang begitu mudah terkadang mengaburkan batas antara sumber ilmu yang sahih dan yang keliru. Munculnya individu-individu yang mengklaim otoritas keagamaan tanpa kualifikasi keilmuan yang memadai menjadi isu serius.

Tugas pewaris nabi di masa kini menuntut kemampuan adaptasi dan khidmat yang lebih luas. Selain penguasaan ilmu-ilmu klasik, ulama kontemporer juga dituntut untuk memahami realitas modern, mampu berkomunikasi secara efektif dengan berbagai lapisan masyarakat, dan memberikan bimbingan yang relevan untuk menjawab isu-isu kontemporer, mulai dari etika digital, tantangan lingkungan, hingga isu-isu hak asasi manusia, semuanya dalam kerangka prinsip-prinsip wahyu. Mereka harus menjadi mercusuar yang tidak hanya menerangi jalan dengan cahaya ilmu, tetapi juga menjadi teladan dalam menghadapi kompleksitas kehidupan modern dengan kearifan profetik.

Konsep *Al-'Ulama Waratsatul Anbiya'* adalah pilar penting dalam tradisi intelektual dan spiritual Islam yang memberikan makna mendalam pada peran guru dan ulama. Berakar pada hadis Nabi Shallallahu 'alaihi wa sallam, konsep ini menegaskan bahwa pewaris nabi bukanlah mereka yang mewarisi harta benda, melainkan mereka yang menguasai dan mengamalkan ilmu yang bersumber dari wahyu. Ilmu ini bukan sekadar pengetahuan, melainkan panduan komprehensif untuk kehidupan yang

membawa misi kenabian: membimbing manusia kepada Tuhan, mengajarkan syariat-Nya, dan menyucikan jiwa.

Implikasi dari konsep ini sangat transformatif. Ia membebaskan tanggung jawab moral dan keilmuan yang besar kepada guru dan ulama, menuntut integritas tinggi dan keikhlasan paripurna. Bagi komunitas Muslim, ia menumbuhkan penghormatan terhadap ulama yang tulus dan menjadikan mereka rujukan dalam urusan agama. Sementara itu, bagi sistem pendidikan Islam, konsep ini menegaskan bahwa tujuan utama pendidikan adalah mencetak individu yang tidak hanya berilmu, tetapi juga mampu mengemban amanah kenabian sebagai pembimbing umat. Di tengah tantangan zaman, konsep ini tetap relevan, menuntut para pewaris nabi untuk terus belajar, beradaptasi, dan menjalankan peran profetik mereka dengan bijak dan penuh tanggung jawab demi keberlangsungan risalah ilahiah di muka bumi.

Dimensi Profetik dalam Peran Guru

Peran guru dalam spektrum pendidikan modern seringkali dipersepsikan utamanya sebagai fasilitator transfer pengetahuan, pengembang keterampilan kognitif, dan pengelola dinamika kelas. Perspektif ini, meskipun valid dalam kerangka pedagogi dan didaktik, cenderung mereduksi kompleksitas dan kedalaman esensi profesi keguruan pada aspek-aspek teknis dan instrumental semata. Namun, terdapat dimensi yang jauh lebih fundamental dan mendalam dalam peran guru, terutamanya dalam konteks pandangan dunia yang holistik, yaitu dimensi profetik. Dimensi ini tidak hanya menempatkan guru sebagai akademisi atau instruktur,

tetapi sebagai pewaris spiritual misi para nabi, mengemban amanah ilahiyah yang krusial: menanamkan akhlak mulia, menuntun manusia pada kebenaran, dan memperbaiki kondisi umat atau masyarakat⁸¹⁶.

a. Guru sebagai Pewaris Misi Profetik: Lebih dari Sekadar Pengajar

Dalam banyak tradisi spiritual dan peradaban besar, guru dipandang sebagai figur otoritas moral dan intelektual yang memiliki kedudukan terhormat, setara atau bahkan melebihi pejabat publik. Dalam pandangan Islam, misalnya, guru sering disebut dengan berbagai istilah yang merefleksikan kedalaman perannya: *mu'allim* (pengajar murni), *mudarris* (orang yang mengajarkan pelajaran), *mu'addib* (pendidik sopan santun dan adab), dan yang paling tinggi maknanya adalah *murabbi* (pendidik yang membina, memelihara, dan mengembangkan potensi secara menyeluruh, jasmani dan rohani). Konsep *murabbi* inilah yang paling dekat dengan dimensi profetik, di mana guru tidak hanya mengisi akal dengan informasi, tetapi juga menyuburkan jiwa, membersihkan hati, dan membentuk karakter⁸¹⁷. Para nabi, dalam esensinya, adalah *murabbi* utama bagi umat mereka. Mereka diutus bukan sekadar untuk menyampaikan hukum, tetapi untuk membersihkan jiwa (*tazkiyah an-nafs*), mengajarkan Kitab dan Hikmah, serta menuntun manusia dari kegelapan (*jahiliyah*) menuju cahaya kebenaran ilahiyah⁸¹⁸. Guru, dalam dimensi profetiknya, mengemban estafet non-wahyu dari misi agung ini, menjadi

jembatan yang menghubungkan generasi dengan warisan hikmah dan nilai-nilai transenden.

b. Pilar Pertama: Menanamkan Akhlak Mulia

Misi utama Nabi Muhammad SAW, sebagaimana diyakini umat Islam, adalah untuk menyempurnakan akhlak mulia⁸¹⁹. Hal ini menggarisbawahi bahwa perbaikan moral dan spiritual individu adalah fondasi utama bagi pembangunan peradaban yang kokoh. Dalam dimensi profetiknya, guru memahami bahwa pendidikan bukan hanya tentang apa yang diketahui siswa, tetapi juga tentang menjadi siapa mereka. Menanamkan akhlak bukan sekadar mengajarkan daftar benar dan salah, tetapi membangun kesadaran internal, menumbuhkan empati, keadilan, kejujuran, ketekunan, dan semua sifat mulia yang membentuk karakter luhur. Guru berperan sebagai teladan (*uswah hasanah*), cermin nilai, dan pembimbing yang sabar dalam proses pembentukan jiwa ini. Pendidikan akhlak ini haruslah inheren dalam setiap aspek pengajaran, bukan hanya sebagai mata pelajaran terpisah. Kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) dalam interaksi sehari-hari antara guru dan siswa, cara guru bersikap dalam menghadapi tantangan, kejujuran guru dalam mengakui keterbatasan, semuanya menyampaikan pelajaran akhlak yang mendalam⁸²⁰. Guru dengan dimensi profetik melihat setiap siswa sebagai amanah yang unik, berpotensi untuk tumbuh menjadi insan yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga kaya secara moral dan spiritual.

c. Pilar Kedua: Menuntun Manusia pada Kebenaran

Pencarian dan penemuan kebenaran adalah inti dari eksistensi manusia dan kunci kemajuan peradaban. Prophets diutus untuk menyampaikan kebenaran ilahiyah, membersihkan akal dari khurafat dan takhayul, serta membimbing manusia untuk melihat realitas sebagaimana adanya, baik yang empiris maupun yang transenden. Guru dalam dimensi profetiknya adalah penuntun dalam perjalanan pencarian kebenaran ini. Kebenaran yang dimaksud di sini bersifat komprehensif, mencakup kebenaran ilmiah yang didasarkan pada bukti dan rasio, kebenaran filosofis yang didasarkan pada nalar dan hikmah, serta kebenaran spiritual yang didasarkan pada wahyu dan pengalaman batin⁸²¹. Guru mendorong siswa untuk berpikir kritis, mempertanyakan asumsi, mencari bukti, dan membedakan antara pengetahuan yang sah dan yang keliru. Namun, penuntunan ini tidak berhenti pada ranah kognitif. Dimensi profetik menuntut guru untuk membuka mata hati siswa terhadap kebenaran yang lebih tinggi, menghubungkan pengetahuan yang dipelajari dengan makna eksistensial dan tujuan hidup. Mereka membantu siswa memahami bahwa pencarian ilmu ('ilm) adalah bagian dari ibadah dan jalan menuju pengenalan (ma'rifah) terhadap realitas tertinggi. Guru adalah lentera yang menerangi jalan siswa dalam menavigasi kompleksitas dunia pengetahuan, membimbing mereka agar tidak tersesat dalam lautan informasi tanpa kompas spiritual.

d. Pilar Ketiga: Memperbaiki Umat atau Masyarakat

Visi profetik selalu melampaui individual; ia memiliki implikasi transformatif bagi masyarakat secara keseluruhan. Para nabi

membawa risalah yang bertujuan untuk mengangkat martabat manusia, menghapus ketidakadilan, memberantas kemiskinan spiritual dan material, serta membangun tatanan masyarakat yang berlandaskan keadilan, kasih sayang, dan kebenaran⁸²². Guru dengan dimensi profetik memandang kelas dan sekolah bukan sebagai menara gading yang terpisah dari realitas sosial, melainkan sebagai laboratorium peradaban dan miniatur masyarakat masa depan. Mereka mendidik siswa untuk menjadi warga negara yang bertanggung jawab, peka terhadap masalah sosial, memiliki inisiatif untuk berkontribusi positif, dan berani berdiri demi kebenaran dan keadilan. Pendidikan diarahkan untuk menghasilkan individu-individu yang tidak hanya sukses secara pribadi, tetapi juga mampu menjadi agen perubahan (agents of change) yang konstruktif di tengah masyarakat⁸²³. Guru menanamkan kesadaran kolektif, rasa memiliki terhadap komunitas, dan tanggung jawab untuk berperan aktif dalam perbaikan kondisi sosial. Mereka membangun jembatan antara bekal pengetahuan dan akhlak yang dimiliki siswa dengan tantangan dan kebutuhan nyata di luar gerbang sekolah. Misi memperbaiki umat ini terwujud ketika alumni yang dididik oleh guru dengan dimensi profetik tumbuh menjadi pemimpin, profesional, dan warga negara yang membawa dampak positif, menyebarkan kebaikan dan mewujudkan nilai-nilai luhur dalam setiap sektor kehidupan.

Memandang peran guru dalam dimensi profetiknya adalah pengakuan terhadap kedalaman dan kesakralan profesi ini. Ini bukan semata-mata tugas profesional, tetapi sebuah amanah

ilahiyah yang menuntut dedikasi paripurna, keikhlasan hati, dan pemahaman yang utuh terhadap tujuan pendidikan sejati. Guru dengan dimensi profetik adalah *murabbi* yang membina jiwa, *mu'allim* yang menuntun akal, dan *mu'addib* yang membentuk karakter, semua demi membimbing individu dan masyarakat menuju perbaikan dan kebenaran hakiki. Di tengah arus modernisasi yang seringkali mengedepankan aspek material dan teknis, penegasan kembali dimensi profetik dalam peran guru menjadi kritikal. Ini adalah panggilan bagi para pendidik untuk kembali merenungi esensi terdalam dari tugas mereka, bukan hanya sebagai pengajar ilmu, melainkan sebagai arsitek jiwa dan peradaban, pewaris misi agung para nabi dalam menanamkan akhlak, menuntun pada kebenaran, dan memperbaiki umat⁸²⁴. Pengakuan dan penguatan dimensi ini dalam kebijakan pendidikan, kurikulum, dan pelatihan guru akan menjadi investasi tak ternilai bagi masa depan individu dan kemaslahatan peradaban manusia secara keseluruhan.

Tanggung Jawab Moral dan Spiritual Seorang Guru

Dalam lanskap pendidikan kontemporer, peran seorang guru seringkali direduksi menjadi seorang fasilitator transmisi pengetahuan, seorang ahli materi pelajaran yang tugas utamanya adalah memastikan kurikulum tersampaikan dan standar akademis terpenuhi. Paradigma ini, meskipun mengakui pentingnya penguasaan substansi, cenderung mengabaikan dimensi-dimensi krusial lain yang sesungguhnya membentuk fondasi kokoh bagi praktik pengajaran yang transformatif dan berkelanjutan

Tuntutan pertama yang tak terhindarkan bagi seorang guru adalah penguasaan materi pelajaran. Ini adalah prasyarat mendasar, sebuah fondasi intelektual yang memungkinkan guru untuk membimbing siswa melalui kompleksitas pengetahuan. Namun, sebagaimana diungkapkan oleh para filsuf pendidikan dan praktisi berpengalaman, transfer informasi belaka tidaklah cukup untuk memenuhi tujuan sejati pendidikan; yaitu, pembentukan individu yang utuh, berkarakter, dan siap menghadapi tantangan kehidupan dengan integritas⁸²⁵. Di sinilah letak signifikansi mendalam dari tanggung jawab moral dan spiritual. Tanggung jawab moral mewajibkan guru untuk tidak hanya menjadi penyampai ilmu, melainkan juga teladan hidup, cerminan nilai-nilai etika, dan agen pembentuk karakter siswa⁸²⁶. Integritas moral seorang guru termanifestasi dalam kejujuran, keadilan dalam perlakuan terhadap semua siswa tanpa diskriminasi, profesionalisme dalam setiap tindakan, serta keberanian untuk mengakui kesalahan dan terus belajar⁸²⁷. Kode etik profesi guru, di berbagai belahan dunia, secara eksplisit menyoroti pentingnya integritas pribadi dan profesional sebagai pilar utama dalam membangun kepercayaan publik dan menciptakan lingkungan belajar yang aman dan suportif⁸²⁸. Guru dengan integritas moral yang tinggi akan menanamkan pada siswa tidak hanya pengetahuan, tetapi juga kesadaran akan pentingnya nilai, etika, dan tanggung jawab sosial, yang merupakan landasan vital bagi kehidupan berbangsa dan bernegara yang sehat⁸²⁹.

Lebih jauh lagi, dimensi spiritual menghadirkan lapisan tanggung jawab yang seringkali luput dari perhatian dalam diskursus pendidikan formal, namun memiliki implikasi yang mendasar. Tanggung jawab spiritual seorang guru bukanlah sekadar kepatuhan pada ritus keagamaan tertentu (meskipun bagi sebagian individu, ini adalah sumbernya), melainkan sebuah komitmen batin yang mendalam terhadap makna, tujuan, dan panggilan luhur profesi mereka⁸³⁰. Ini mencakup kemampuan untuk melihat melampaui rutinitas harian dan tantangan sesaat, menemukan nilai intrinsik dalam setiap interaksi dengan siswa, dan memelihara semangat optimisme serta harapan, bahkan dalam situasi yang penuh kesulitan⁸³¹. Komitmen spiritual ini memberikan guru resiliensi yang diperlukan untuk menghadapi tekanan, menjaga motivasi, dan tidak kehilangan visi akan potensi setiap siswa. Dari perspektif ajaran spiritual, misalnya dalam khazanah Islam, pencarian dan penyebaran ilmu adalah ibadah, namun kesempurnaannya terletak pada bagaimana ilmu tersebut diintegrasikan dengan akhlak (karakter) yang mulia; seorang pengajar yang baik bukan hanya yang luas ilmunya, tetapi juga bersih hatinya, sabar, dan ikhlas dalam menjalankan amanahnya⁸³²⁸³³. Kualitas batiniah ini memungkinkan guru untuk menumbuhkan empati, kasih sayang, dan pemahaman yang mendalam terhadap latar belakang dan perjuangan siswa, menciptakan ikatan personal yang kuat dan mendukung perkembangan afektif siswa secara signifikan⁸³⁴.

Sinergi antara tanggung jawab moral dan spiritual menciptakan sosok guru yang bukan hanya kompeten secara akademis, tetapi

juga kaya secara batiniah dan teguh pendirian secara etis. Seorang guru yang menjaga integritas moral dan memelihara komitmen spiritual akan secara alami memancarkan aura positif, menjadi mercusuar yang membimbing siswa tidak hanya dalam hal pengetahuan, tetapi juga dalam perjalanan mereka menemukan jati diri dan tempat mereka di dunia⁸³⁵. Mereka mampu menciptakan lingkungan kelas yang kondusif untuk pertumbuhan holistik, di mana siswa merasa aman untuk bertanya, berani mengambil risiko intelektual, dan termotivasi untuk mengembangkan potensi penuh mereka, baik akademis maupun personal⁸³⁶. Tantangan dalam mengimplementasikan tanggung jawab ini memang tidak kecil; guru dihadapkan pada berbagai tekanan sistemik, ekspektasi masyarakat, dan dinamika kelas yang kompleks⁸³⁷. Oleh karena itu, penting bagi institusi pendidikan dan masyarakat untuk menyediakan dukungan yang memadai, termasuk kesempatan untuk pengembangan profesional yang mencakup aspek etika dan spiritual, serta ruang bagi guru untuk melakukan refleksi diri dan pemeliharaan kesejahteraan batin⁸³⁸.

Rekonseptualisasi peran guru dari sekadar pengajar menjadi pendidik yang utuh yang bertanggung jawab secara moral dan spiritual merupakan suatu keharusan di era yang penuh ketidakpastian ini. Penguasaan materi hanyalah salah satu pilar; pilar-pilar keberanian moral, ketulusan spiritual, dan komitmen pada kemanusiaan adalah yang membedakan seorang guru yang sekadar mengajar dengan seorang guru yang menginspirasi dan mengubah kehidupan⁸³⁹. Investasi dalam pengembangan kapasitas

moral dan spiritual guru bukanlah opsi, melainkan sebuah imperatif strategis untuk membangun generasi penerus yang cerdas, berkarakter, dan memiliki komitmen kuat terhadap kebaikan bersama.

Adab Guru dan Murid: Tradisi Ulama dalam Pengajaran

Pentingnya Adab dalam Proses Pendidikan

Dalam lanskap peradaban Islam, pendidikan tidak semata-mata dipandang sebagai proses transfer informasi kognitif atau akumulasi fakta. Lebih fundamental dari itu, pendidikan adalah laku transformatif yang membentuk individu secara holistik, mencakup dimensi intelektual, spiritual, dan etis. Paradigma ini secara inheren tertanam dalam konsep *adab*, sebuah istilah kaya makna yang melampaui terjemahan sederhana menjadi 'etika' atau 'sopan santun'. Dalam konteks relasi edukatif antara guru (*mu'allim*) dan murid (*muta'allim*), *adab* menempati posisi sentral yang menentukan keberhasilan, keberkahan, dan kedalaman ilmu yang diperoleh. Tradisi Ulama, sebagai penjaga dan pewaris metodologi pendidikan profetik, secara konsisten menekankan bahwa *adab* mendahului *ilmu*, menjadikan etika belajar dan mengajar sebagai fondasi esensial bagi keberkahan ilmu itu sendiri.

Pentingnya *adab* dalam proses pendidikan dalam Islam bukanlah sekadar anjuran moral tambahan, melainkan sebuah prinsip metodologis yang mendasar. Filosofi di baliknya berakar pada pemahaman bahwa ilmu yang hakiki bukanlah hanya data yang disimpan dalam memori, melainkan cahaya spiritual yang menyinari hati, membimbing tindakan, dan mendekatkan diri

kepada Sang Pencipta. Oleh karena itu, wadah penerima ilmu yaitu hati dan akal murid harus dipersiapkan dan dimurnikan melalui *adab*. Tanpa *adab*, ilmu dapat menjadi beban, bahkan potensi destruktif, sebagaimana diisyaratkan oleh pepatah klasik bahwa ilmu tanpa adab bagaikan api tanpa kayu bakar.

a. Adab Murid (Adab al-Muta'allim): Mempersiapkan Wadah Ilmu

Bagi seorang murid, *adab* adalah kunci pembuka gerbang ilmu dan keberkahannya. Ulama klasik telah mengkodifikasi berbagai aspek *adab muta'allim* yang mencakup niat yang tulus karena Allah, bukan demi sanjungan atau keuntungan duniawi semata⁸⁴⁰. Murid diharapkan memiliki sikap rendah hati (*tawadhu'*) di hadapan guru dan ilmu itu sendiri, memahami bahwa penolakan terhadap sikap sombong merupakan prasyarat penerimaan kebenaran⁸⁴¹. Penghormatan yang mendalam terhadap guru adalah esensial; guru dipandang bukan hanya sebagai sumber informasi, melainkan pewaris para nabi dalam menyampaikan risalah⁸⁴². Ini tercermin dalam cara bertanya, cara duduk di hadapan guru, cara berbicara, dan kesediaan untuk melayani jika diperlukan. Selain itu, konsistensi dalam belajar, kesabaran dalam menghadapi kesulitan, ketekunan dalam muraja'ah (mengulang pelajaran), dan kemampuan untuk mengamalkan ilmu yang telah diperoleh merupakan bagian tak terpisahkan dari *adab* murid⁸⁴³. Semua elemen *adab* ini bekerja sinergis untuk menciptakan lingkungan internal dan eksternal yang kondusif bagi penyerapan ilmu yang tidak hanya kuantitatif, tetapi juga kualitatif dan transformatif.

b. Adab Guru (Adab al-Mu'allim): Mengalirkan Keberkahan Ilmu

Di sisi lain, *adab* guru memegang peranan krusial dalam keberhasilan proses edukatif dan mengalirkan *barakah* ilmu. Seorang guru tidak hanya bertanggung jawab menyampaikan materi pelajaran, tetapi juga menjadi teladan (*uswah hasanah*) bagi murid-muridnya⁸⁴⁴. *Adab mu'allim* mencakup keikhlasan dalam mengajar, mengamalkan apa yang diajarkan, memiliki kasih sayang dan kesabaran terhadap murid, serta memperlakukan mereka dengan adil⁸⁴⁵. Guru yang beradab memahami bahwa ilmunya adalah amanah dari Allah dan penyampaianya harus disertai dengan rasa tanggung jawab yang besar. Mereka tidak pelit dalam berbagi ilmu, membimbing murid bukan hanya dalam aspek kognitif, tetapi juga dalam pembentukan karakter dan spiritualitas⁸⁴⁶. Kemampuan guru untuk mengenali potensi dan kesulitan murid, serta menyesuaikan metode pengajaran dengan bijak, juga merupakan manifestasi dari *adab* seorang pendidik yang ulung⁸⁴⁷. *Adab* guru menciptakan atmosfer kepercayaan dan cinta yang memungkinkan ilmu dapat tumbuh subur dalam diri murid.

c. Keberkahan Ilmu sebagai Buah dari Adab

Konsep *barakah* dalam ilmu merujuk pada keberlimpahan kebaikan spiritual, dampak positif yang berkelanjutan, dan kemampuan ilmu tersebut untuk membawa pelakunya lebih dekat kepada Allah dan bermanfaat bagi sesama⁸⁴⁸. *Barakah* bukanlah sesuatu yang dapat diukur secara empiris dalam skala konvensional, namun dampaknya terlihat jelas pada kualitas diri pemilik ilmu dan pengaruh positifnya di lingkungan. Tradisi Ulama berkeyakinan kuat

bahwa *adab* (baik dari guru maupun murid) adalah medium utama yang menarik dan mempertahankan *barakah* ini⁸⁴⁹. Ketika *adab* ditegakkan, proses belajar mengajar menjadi sebuah ibadah, terbebas dari niat-niat tercela dan diwarnai oleh penghormatan, ketulusan, dan kerendahan hati. Ilmu yang diperoleh melalui jalan *adab* cenderung lebih kokoh, lebih bermanfaat, dan memiliki daya ubah yang lebih kuat dalam diri dan masyarakat. Sebaliknya, ilmu yang dicari atau diajarkan tanpa mengindahkan *adab* berisiko kering dari *barakah*, bahkan dapat menjadi sumber kesombongan, perpecahan, atau penyalahgunaan⁸⁵⁰.

Prinsip "adab mendahului ilmu" adalah refleksi dari pemahaman bahwa keberkahan ilmu bergantung pada kemurnian niat, penghormatan, dan integritas moral dari semua pihak yang terlibat dalam proses pendidikan. Tradisi Ulama dalam pengajaran merupakan manifestasi nyata dari penerapan prinsip ini, di mana relasi antara guru dan murid dibangun di atas fondasi etika mutual yang kokoh. Menghidupkan kembali kesadaran akan pentingnya *adab* dalam pendidikan kontemporer, baik di lembaga formal maupun informal, adalah langkah krusial untuk memastikan bahwa ilmu yang kita peroleh dan ajarkan tidak hanya menambah wawasan, tetapi juga membersihkan hati, memuliakan perilaku, dan membawa *barakah* bagi individu dan peradaban.

Tradisi Keilmuan Klasik: Riwayat, Talaqqi, dan Keterhubungan Ruhani

Pembentukan peradaban dan kemajuan intelektual manusia seringkali bersandar pada sistem transmisi pengetahuan yang efektif dan tepercaya. Dalam khazanah intelektual Islam, tradisi keilmuan klasik menonjol dengan metodologi khas yang melampaui sekadar transfer informasi faktual. Sistem ini, yang berakar kuat pada praktik *riwayat* (periwayatan) dan *talaqqi* (pembelajaran langsung), tidak hanya memastikan validitas dan otentisitas ilmu, tetapi secara mendalam menumbuhkan *keterhubungan ruhani* antara guru dan murid, sebuah dimensi krusial yang seringkali terabaikan dalam paradigma pendidikan modern.

Tradisi *riwayat* merupakan pilar fundamental dalam menjaga kemurnian dan otentisitas pengetahuan, terutama dalam bidang ilmu-ilmu agama seperti Hadis dan Fikih. Metode ini menekankan pentingnya rantai periwayatan (*sanad*) yang tidak terputus, menghubungkan pengetahuan yang diterima oleh seorang pelajar hingga kepada sumber aslinya, baik itu Nabi Muhammad , para sahabat, maupun ulama terdahulu. Validitas suatu riwayat sangat tergantung pada integritas dan kekuatan rantai *sanad*, memastikan bahwa ilmu tersebut berasal dari sumber yang tepercaya, bukan sekadar klaim tanpa dasar⁸⁵¹. Praktik ini menuntut akurasi, kejujuran, dan tanggung jawab besar dari setiap perawi dalam mata rantai tersebut. Misalnya, dalam ilmu Hadis, sistem *sanad* menjadi tulang punggung untuk membedakan hadis sahih dari yang daif

(lemah) atau *maudhu'* (palsu), sebuah tugas monumental yang melahirkan disiplin ilmu *ulum al-hadis* yang sangat kompleks⁸⁵².

Namun, *riwayat* hanyalah satu sisi mata uang; sisi lainnya yang tak kalah penting adalah *talaqqi*. *Talaqqi* merujuk pada proses pembelajaran langsung dan tatap muka antara murid dan guru. Ini bukan sekadar mendengarkan ceramah pasif, melainkan interaksi yang intens dan dialektis. Murid mendengarkan bacaan guru, membaca kembali di hadapan guru untuk dikoreksi (*qira'ah* atau *sama'*), mengajukan pertanyaan, berdiskusi, dan mengamati secara langsung gestur, intonasi, dan *adab* (etika) sang guru dalam menyampaikan ilmu⁸⁵³. Proses *talaqqi* memastikan pemahaman yang mendalam dan bernuansa, karena guru dapat menjelaskan konteks, latar belakang, dan implikasi dari materi yang diajarkan dengan lebih luwes dibandingkan hanya membaca teks. Kehadiran fisik guru memungkinkan transmisi pengetahuan yang bersifat tacit hal-hal yang sulit dikodifikasikan dalam buku, seperti kebijaksanaan praktis, prioritas, dan cara berpikir seorang sarjana.

Dari perpaduan riwayat dan *talaqqi* inilah keterhubungan ruhani tumbuh subur. Guru dalam tradisi klasik Islam tidak hanya dipandang sebagai sumber informasi, melainkan juga sebagai pembimbing moral dan spiritual. Mereka adalah pewaris para nabi (*warathat al-anbiya'*), yang tugasnya tidak hanya menyampaikan wahyu dan sunnah, tetapi juga menanamkan *adab* dan melakukan *tarbiyah* (pengasuhan/pendidikan jiwa)⁸⁵⁴.

Interaksi *talaqqi* menjadi medium utama *tarbiyah* ini. Melalui observasi langsung dan bimbingan pribadi, murid belajar bagaimana

ilmu diinternalisasi, bagaimana seorang sarjana bertindak dalam kehidupan sehari-hari, bagaimana menghadapi perbedaan pendapat dengan hormat, dan bagaimana memelihara integritas diri. Adab terhadap guru seperti mendengarkan dengan penuh perhatian, tidak memotong pembicaraan, bertanya dengan sopan, dan menghormati waktu guru dipandang sebagai prasyarat mutlak bagi keberkahan ilmu⁸⁵⁵.

Dimensi spiritual dalam hubungan murid-guru ini diperkuat oleh keyakinan pada konsep *barakah* (keberkahan). *Barakah* diyakini dapat mengalir melalui rantai *sanad* dan kehadiran fisik guru yang saleh, memberikan manfaat spiritual yang melampaui pemahaman intelektual semata. Guru yang telah menempuh jalan panjang dalam menuntut ilmu dan membersihkan jiwa (*tazkiyat al-nafs*) membawa semacam energi positif dan keberkahan yang dapat ditransfer kepada murid yang tulus dan berpegang pada *adab*⁸⁵⁶. Ini bukan sekadar takhayul, melainkan pengakuan bahwa pengetahuan sejati tidak hanya resides dalam logika dan fakta, tetapi juga dalam pengalaman, kebijaksanaan, dan kedekatan dengan Ilahi. Oleh karena itu, menuntut ilmu dalam tradisi ini seringkali dipandang sebagai sebuah perjalanan spiritual yang menuntut kerendahan hati dan penyerahan diri kepada bimbingan guru. Sebagaimana Al-Quran menekankan pentingnya pencarian pengetahuan yang mendalam untuk memahami agama, "Tidak sepatutnya bagi mukminin itu pergi semuanya (ke medan perang). Mengapa tidak pergi dari tiap-tiap golongan di antara mereka beberapa orang untuk memperdalam pengetahuan mereka tentang agama dan

untuk memberi peringatan kepada kaumnya apabila mereka telah kembali kepadanya, supaya mereka itu dapat menjaga diri." (QS. At-Taubah: 122)⁸⁵⁷. Mencapai kedalaman pemahaman ini seringkali membutuhkan bimbingan personal.

Sistem *riwayat* dan *talaqqi* dengan demikian menciptakan sebuah ekosistem pembelajaran yang holistik. Ia memastikan bahwa ilmu yang diterima adalah otentik dan akurat, ia menumbuhkan pemahaman yang mendalam dan kontekstual melalui interaksi langsung, dan yang terpenting, ia memupuk ikatan spiritual dan moral yang kuat antara guru dan murid⁸⁵⁸. Ikatan ini tidak hanya memfasilitasi transmisi pengetahuan teknis, tetapi juga penempatan karakter, pembentukan etos keilmuan, dan pewarisan nilai-nilai luhur. Hasilnya adalah lahirnya generasi ulama yang tidak hanya mumpuni secara intelektual, tetapi juga memiliki integritas moral yang tinggi dan kedewasaan spiritual⁸⁵⁹.

Tradisi keilmuan klasik Islam melalui metode *riwayat* dan *talaqqi* menawarkan perspektif berharga tentang hakikat pendidikan sejati. Ia mengingatkan kita bahwa ilmu bukan hanya data atau informasi, melainkan warisan hidup yang diembankan dari generasi ke generasi, yang membutuhkan ketulusan (*ikhlas*), ketelitian (*dabt*), dan yang terpenting, hubungan yang hidup dan bermakna antara orang-orang yang terlibat di dalamnya. Keterhubungan ruhani yang terjalin dalam *talaqqi* adalah inti dari keberkahan ilmu dan penempatan jiwa seorang penuntut ilmu, menjadikannya paragon yang relevan untuk direnungkan kembali di era modern.

Kewajiban Guru Menjadi Teladan dalam Adab dan Akhlak

Pendidikan, dalam esensinya yang paling mendalam, melampaui penyampaian sekadar fakta dan konsep kognitif. Selama berabad-abad, peradaban di seluruh dunia telah mengakui bahwa proses transfer pengetahuan harus diiringi dengan penanaman nilai-nilai luhur dan pembentukan karakter yang kokoh. Dalam paradigma tradisional maupun kontemporer, figur sentral dalam ekosistem pendidikan adalah guru. Namun, peranan guru tidak pernah terbatas hanya pada kapasitasnya sebagai "transmitter" informasi. Lebih dari itu, guru memiliki mandat pedagogis dan tanggung jawab moral yang signifikan sebagai model peran atau teladan bagi para peserta didiknya, terutama dalam aspek adab dan akhlak.

Pergeseran fokus dari model pengajaran yang semata-mata didaktis menuju pendekatan yang lebih holistik menyoroti pentingnya dimensi afektif dan psikomotorik dalam perkembangan peserta didik. Teori pembelajaran sosial, yang dipelopori oleh Albert Bandura, menekankan bahwa individu belajar tidak hanya melalui pengalaman langsung, tetapi juga melalui observasi terhadap perilaku orang lain dan konsekuensinya⁸⁶⁰. Anak-anak dan remaja, yang berada dalam fase krusial pembentukan identitas dan pemahaman sosial, secara intrinsik cenderung meniru dan menginternalisasi perilaku serta sikap dari figur otoritas atau sosok yang mereka kagumi. Di lingkungan sekolah, guru adalah salah satu figur otoritas yang paling dominan dan memiliki interaksi paling intens dengan peserta didik di luar lingkungan keluarga. Oleh karena itu, setiap tutur kata dan perilaku guru menjadi "kurikulum

tersembunyi" yang sangat powerful dalam membentuk persepsi, keyakinan, dan kebiasaan siswa⁸⁶¹.

Dalam tradisi Islam, konsep ini bahkan lebih fundamental. Rasulullah Muhammad SAW secara eksplisit digambarkan dalam Al-Quran sebagai *uswah hasanah*, teladan yang baik, yang patut diikuti dalam seluruh aspek kehidupan⁸⁶². Prinsip ini kemudian diekstrapolasikan ke dalam peran guru, yang dalam kosmologi pendidikan Islam, dianggap sebagai pewaris para nabi dalam menyampaikan kebaikan dan membimbing umat⁸⁶³.

Guru tidak hanya mengajarkan *ilmu* (pengetahuan), tetapi juga *hikmah* (kebijaksanaan) dan *adab wal akhlak* (etika dan moralitas). Kewajiban guru untuk meneladankan adab dan akhlak bukanlah pilihan, melainkan sebuah keniscayaan teologis dan pedagogis yang melekat pada profesi mulia ini. Adab merujuk pada sopan santun, etiket, dan tata krama dalam interaksi sosial, sementara akhlak lebih dalam lagi, mencakup karakter, moralitas, dan sifat-sifat batin yang termanifestasi dalam perilaku lahiriah⁸⁶⁴. Keduanya adalah komponen integral dari pembentukan insan kamil, pribadi yang paripurna baik secara intelektual maupun moral.

Manifestasi konkret dari keteladanan guru dalam adab dan akhlak sangat beragam dan hadir dalam setiap momen interaksi di lingkungan pendidikan. Dalam tutur kata, seorang guru yang menjadi teladan akan menggunakan bahasa yang santun, jujur, empatik, dan konstruktif⁸⁶⁵. Ia menghindari perkataan kasar, menghina, atau merendahkan, bahkan ketika mengoreksi kesalahan siswa. Komunikasi verbal yang positif dan penuh penghargaan dari

guru tidak hanya membangun rasa percaya diri siswa, tetapi juga mengajarkan mereka bagaimana berkomunikasi dengan orang lain secara efektif dan beradab. Sebaliknya, guru yang sering melontarkan kata-kata negatif atau sarkas dapat secara tidak sengaja menanamkan pola komunikasi yang buruk pada siswa dan merusak iklim belajar yang kondusif.

Lebih jauh, perilaku guru adalah kanvas di mana nilai-nilai diajarkan tanpa kata-kata. Ketepatan waktu, integritas dalam menjalankan tugas, kejujuran dalam menilai, kesabaran dalam menghadapi tantangan, kerendahan hati meskipun berilmu tinggi, dan empati terhadap kesulitan siswa adalah contoh-contoh perilaku yang secara diam-diam membentuk karakter siswa⁸⁶⁶. Ketika siswa melihat guru yang konsisten antara ucapan dan perbuatan (sinkronisasi *qaul* dan *fi'il*), mereka belajar tentang pentingnya konsistensi moral dan otentisitas. Guru yang menunjukkan ketenangan dalam tekanan mengajarkan resiliensi; guru yang mengakui kesalahan mengajarkan kerendahan hati dan kejujuran; guru yang memperlakukan semua siswa dengan adil mengajarkan keadilan dan kesetaraan⁸⁶⁷. Observasi terhadap perilaku guru ini seringkali lebih membekas dalam memori siswa daripada materi pelajaran yang paling kompleks sekalipun.

Dampak dari keteladanan guru ini sangat signifikan terhadap perkembangan holistik peserta didik. Siswa yang memiliki teladan positif cenderung mengembangkan konsep diri yang lebih baik, motivasi intrinsik yang lebih tinggi untuk belajar dan berbuat baik, serta keterampilan sosial dan emosional yang lebih matang⁸⁶⁸.

Mereka belajar mengelola emosi, menyelesaikan konflik secara konstruktif, dan berinteraksi dengan sesama berdasarkan prinsip saling menghormati dan menghargai. Dalam jangka panjang, pembentukan adab dan akhlak yang baik melalui keteladanan guru berkontribusi pada lahirnya individu-individu yang tidak hanya cerdas secara akademis, tetapi juga bertanggung jawab secara sosial, memiliki integritas moral, dan siap menjadi warga negara yang berkontribusi positif bagi masyarakat⁸⁶⁹.

Meskipun demikian, menjadi teladan bukanlah tugas yang ringan. Guru modern menghadapi berbagai tantangan, mulai dari beban kerja administratif yang berat, tekanan untuk mencapai target akademis, hingga ekspektasi masyarakat yang semakin kompleks⁸⁷⁰. Guru juga adalah manusia biasa dengan kekurangan dan keterbatasan. Oleh karena itu, penting bagi institusi pendidikan dan masyarakat untuk menciptakan lingkungan kerja yang mendukung, memberikan pelatihan dan pengembangan profesional yang berfokus pada penguatan karakter dan keterampilan sosial-emosional guru, serta memberikan apresiasi yang layak atas dedikasi mereka⁸⁷¹. Keteladanan bukanlah bawaan lahir semata, melainkan sesuatu yang perlu terus diasah, dipupuk, dan didukung.

Melalui tutur kata dan perilaku yang mencerminkan nilai-nilai luhur, guru menginspirasi, membimbing, dan membentuk karakter peserta didik dengan cara yang tidak dapat digantikan oleh teknologi atau kurikulum tercanggih sekalipun. Investasi dalam penguatan kapasitas guru sebagai model peran yang positif

merupakan investasi jangka panjang yang paling berharga bagi masa depan generasi dan peradaban.

Ibnu Khaldun: Pendidikan sebagai Proses Pembiasaan Jiwa

Pandangan Ibnu Khaldun tentang Jiwa dan Kebiasaan

Ibnu Khaldun (1332-1406 M) adalah seorang polimatik Andalusia-Arab yang diakui secara luas sebagai salah seorang sejarawan, sosiolog, dan filsuf sosial terbesar dalam tradisi Islam abad pertengahan. Karyanya yang monumental, *Muqaddimah* (Prolegomena), bukan sekadar mukadimah sejarah dunia, tetapi juga merupakan risalah komprehensif tentang filsafat peradaban (*‘ilm al-‘umrān*), yang di dalamnya ia menganalisis dinamika sosial, politik, ekonomi, dan bahkan edukasi dengan metodologi yang mendalam dan observasi yang tajam⁸⁷². Meskipun sering dikenal karena kontribusinya pada historiografi dan sosiologi, pandangan Ibnu Khaldun tentang pendidikan menawarkan perspektif unik yang relevan hingga kini, terutama dalam pendekatannya terhadap pembentukan karakter dan penguasaan pengetahuan. Inti dari filsafat pendidikannya terletak pada pemahaman tentang peran jiwa (*nafs*) dan pentingnya proses pembiasaan atau habituasi, yang ia sebut sebagai *malakah*

Dalam kerangka pemikiran Ibnu Khaldun, jiwa manusia (*nafs*) bukanlah entitas statis, melainkan memiliki kapasitas yang dinamis untuk berkembang dan dipengaruhi oleh lingkungan serta pengalaman⁸⁷³. Ia melihat jiwa sebagai fondasi bagi seluruh aktivitas kognitif, afektif, dan perilaku manusia. Pendidikan, dalam pandangan ini, adalah medium utama untuk berinteraksi dan

membentuk jiwa tersebut. Namun, pembentukan jiwa tidak hanya terjadi melalui transfer informasi teoretis semata, melainkan melalui suatu proses internalisasi yang mendalam, yang oleh Ibnu Khaldun disebut sebagai perolehan *malakah*⁸⁷⁴.

Konsep *malakah* adalah pusat dari teori pendidikan dan sosial Ibnu Khaldun. *Malakah* dapat diterjemahkan sebagai disposisi yang mengakar, kebiasaan yang mapan, keterampilan yang terinternalisasi, atau "sifat kedua" yang diperoleh melalui latihan dan pengulangan yang konsisten⁸⁷⁵. Ini berbeda dari pengetahuan pasif yang hanya tersimpan dalam ingatan. *Malakah* adalah kemampuan aktif untuk melakukan sesuatu, berpikir dengan cara tertentu, atau berperilaku sesuai dengan disposisi yang telah terbentuk. Misalnya, *malakah* dalam tata bahasa Arab bukan hanya mengetahui kaidah-kaidah, melainkan kemampuan spontan untuk berbicara dan menulis dengan benar; *malakah* dalam suatu profesi adalah kemahiran praktis yang memungkinkan seseorang menjalankan tugasnya dengan cekatan; dan *malakah* dalam moralitas adalah kecenderungan alami untuk berbuat baik tanpa berpikir panjang⁸⁷⁶. Pembentukan *malakah* ini terjadi pada level kognitif, motorik, bahkan moral-afektif dalam jiwa.

Berdasarkan pandangan tentang jiwa dan *malakah*, Ibnu Khaldun mengartikan pendidikan (ta'lim) dan pengajaran (tadris) sebagai proses sistematis untuk menanamkan *malakah* pada jiwa pelajar⁸⁷⁷. Proses ini, menurutnya, tidak dapat terjadi secara instan atau melalui metode yang terburu-buru. Ia menekankan pentingnya pengulangan, latihan, dan paparan berkelanjutan terhadap materi

atau praktik yang sedang dipelajari⁸⁷⁸. Sama seperti seorang pengrajin yang memperoleh kemahirannya melalui praktik berulang, atau seorang ahli bahasa yang fasih karena terus-menerus terpapar dan menggunakan bahasa tersebut, seorang pelajar juga harus melalui proses pembiasaan untuk mengintegrasikan pengetahuan atau keterampilan ke dalam jiwanya hingga menjadi *malakah*⁸⁷⁹.

Ibnu Khaldun sangat kritis terhadap metode pengajaran yang hanya mengandalkan hafalan atau transfer pengetahuan tanpa memberikan kesempatan bagi pelajar untuk mengembangkan *malakah*. Baginya, seorang pelajar yang hanya menghafal banyak informasi tetapi tidak memiliki *malakah* yang sesuai diibaratkan memiliki banyak alat tetapi tidak tahu cara menggunakannya⁸⁸⁰. Oleh karena itu, kurikulum dan metodologi pengajaran harus dirancang untuk memfasilitasi perolehan *malakah* ini. Ini termasuk mulai dari yang sederhana ke yang kompleks, penggunaan contoh praktis, dan memastikan pelajar memiliki kesempatan untuk mempraktikkan apa yang mereka pelajari hingga menjadi bagian tak terpisahkan dari diri mereka⁸⁸¹. Peran guru sangat sentral dalam proses ini; guru yang efektif adalah mereka yang tidak hanya memiliki pengetahuan tetapi juga *malakah* dalam mengajar dan membimbing pelajar untuk memperoleh *malakah* mereka sendiri⁸⁸².

Pendekatan Ibnu Khaldun yang berfokus pada pembiasaan jiwa memiliki implikasi mendalam bagi pembentukan karakter. Karakter, dalam banyak tradisi, dipahami sebagai kumpulan sifat moral dan

etis yang menentukan perilaku seseorang. Ibnu Khaldun melihat bahwa karakter yang kuat dan positif tidak hanya hasil dari pengetahuan tentang baik dan buruk, tetapi lebih merupakan hasil dari *malakah* kebaikan atau kebajikan yang telah mengakar dalam jiwa⁸⁸³. Seseorang yang memiliki *malakah* kejujuran, misalnya, akan cenderung bertindak jujur secara otomatis, bukan karena perhitungan rasional sesaat, melainkan karena disposisi tersebut telah menjadi bagian dari dirinya.

Pendidikan, oleh karena itu, memiliki tanggung jawab moral yang besar untuk tidak hanya menanamkan pengetahuan kognitif, tetapi juga untuk membiasakan jiwa pelajar pada perilaku dan sifat-sifat terpuji⁸⁸⁴. Proses ini memerlukan lingkungan yang mendukung, teladan yang baik, dan latihan yang konsisten dalam menerapkan nilai-nilai moral. Jika jiwa terbiasa dengan kebiasaan baik, maka akan terbentuk *malakah* kebajikan, yang pada gilirannya akan menghasilkan karakter yang baik. Sebaliknya, pembiasaan pada kebiasaan buruk akan menumbuhkan *malakah* keburukan, yang menghasilkan karakter buruk⁸⁸⁵. Dengan demikian, pembentukan karakter adalah konsekuensi langsung dari pembiasaan jiwa melalui pendidikan dalam pengertiannya yang luas.

Pandangan ini sejalan dengan ajaran Islam yang menekankan pentingnya *adab* (etika/moralitas) dan pembiasaan diri pada perbuatan baik sebagaimana dicontohkan dalam *sunnah* Nabi Muhammad⁸⁸⁶.

Pandangan Ibnu Khaldun tentang pendidikan sebagai proses pembiasaan jiwa melalui perolehan *malakah* menawarkan

kerangka kerja yang kaya dan berwawasan ke depan. Ia mengingatkan kita bahwa pendidikan yang efektif melampaui akumulasi fakta atau teori; ia adalah penempatan jiwa yang menghasilkan disposisi, keterampilan, dan karakter yang mengakar. Dengan menekankan peran krusial latihan, pengulangan, dan internalisasi, Ibnu Khaldun memberikan argumen kuat bahwa penguasaan sejati dan pembentukan karakter yang mulia adalah hasil dari *malakah* yang tertanam kuat dalam jiwa⁸⁸⁷. Relevansi pandangannya masih terasa hingga kini, menantang sistem pendidikan modern untuk tidak hanya fokus pada konten, tetapi juga pada proses pembiasaan yang membentuk siswa menjadi individu yang kompeten, bermoral, dan berkarakter kuat, yang pada akhirnya berkontribusi pada kemajuan peradaban (*'umrān*) yang utuh⁸⁸⁸.

Mu'awwanah: Pentingnya Bantuan Guru dalam Proses Belajar

Proses akuisisi pengetahuan dan pengembangan kapabilitas intelektual serta personal seorang individu bukanlah fenomena yang terjadi dalam isolasi. Sebaliknya, ia merupakan interaksi dinamis antara pembelajar dengan lingkungan belajar, sumber daya, dan, yang teramat penting, dengan pendamping yang berpengalaman. Dalam konteks pedagogi yang efektif, kebutuhan fundamental siswa akan dukungan dan bimbingan ini termanifestasi dalam konsep yang dapat dipahami sebagai *mu'awwanah*, yakni bantuan atau asistensi. Argumen sentral yang diajukan dalam tulisan ini adalah bahwa pengembangan holistik siswa, meliputi pertumbuhan kognitif, afektif, dan psikomotorik, secara esensial

bergantung pada pendampingan yang penuh perhatian atau atensif dari seorang guru.

Dunia pengetahuan seringkali представляется sebagai lanskap yang kompleks dan berlapis, penuh dengan konsep-konsep baru, prinsip-prinsip abstrak, dan koneksi yang belum jelas bagi seorang pemula. Tanpa navigasi yang kompeten, siswa dapat tersesat dalam kebingungan, mengembangkan miskonsepsi, atau bahkan kehilangan dorongan untuk terus menggali. Mu'awwanah, dalam arti ini, berfungsi sebagai kompas dan peta yang membantu siswa menavigasi kompleksitas tersebut. Ia adalah jembatan yang menghubungkan potensi laten siswa dengan pemahaman yang mendalam, memungkinkan mereka untuk mengatasi kesulitan yang mungkin terlalu menantang jika dihadapi sendirian.

Kerangka teoritis dalam ilmu pendidikan modern telah lama mengakui peran krusial pendampingan dalam proses belajar. Konsep seperti *scaffolding* atau Zona Perkembangan Proksimal (ZPD) oleh Lev Vygotsky, misalnya, secara eksplisit menggambarkan bagaimana interaksi dengan individu yang lebih mahir (seperti guru) memungkinkan siswa untuk melakukan tugas atau memahami konsep yang berada sedikit di luar kemampuan mandiri mereka saat ini, tetapi dapat dicapai dengan bantuan.⁸⁸⁹ Guru memberikan mu'awwanah melalui berbagai cara: penjelasan yang presisi, umpan balik konstruktif yang membimbing perbaikan, demonstrasi keterampilan, penyediaan sumber daya yang relevan, dan penciptaan lingkungan belajar yang suportif dan menantang secara proporsional.⁸⁹⁰ Atensifitas di sini berarti kemampuan guru untuk

memahami kebutuhan individual, gaya belajar, kekuatan, dan kelemahan setiap siswa, serta menyesuaikan bentuk bantuan yang diberikan agar efektif dan tepat waktu.

Namun, mu'awwanah guru melampaui dimensi kognitif semata. Pengembangan siswa mencakup pembentukan karakter, kemampuan berpikir kritis, keterampilan kolaborasi, resiliensi terhadap kegagalan, dan penemuan minat serta bakat pribadi. Seorang guru yang atensif tidak hanya menyampaikan materi pelajaran, melainkan juga menjadi teladan ('uswah hasanah'), motivator, dan fasilitator bagi pertumbuhan non-akademis ini.⁸⁹¹ Mereka mendengarkan kekhawatiran siswa, memberikan dorongan di saat sulit, menantang mereka untuk berpikir lebih dalam tentang implikasi etis atau sosial dari apa yang mereka pelajari, dan membantu mereka mengembangkan strategi untuk belajar dan berkembang sepanjang hayat. Bantuan semacam ini membentuk fondasi kepercayaan diri dan kemandirian belajar di masa depan.

Perspektif lain yang memperkaya pemahaman tentang mu'awwanah datang dari tradisi keilmuan Islam. Islam sangat menekankan pentingnya pengetahuan (*ilm*) dan menempatkan para pencarinya pada kedudukan yang mulia. Al-Quran secara eksplisit menekankan pentingnya pengetahuan dan perbedaan derajat antara orang yang mengetahui dan yang tidak.⁸⁹² Hadis Nabi Muhammad Shallallahu 'alaihi wa sallam juga meninggikan derajat orang berilmu dan mengajarkan bahwa bantuan dalam mencari ilmu adalah perbuatan mulia yang mendatangkan keberkahan.⁸⁹³ Konsep *ta'awun 'alal birri wat taqwa*, yaitu tolong-menolong dalam

kebaikan dan ketakwaan, juga relevan⁸⁹⁴, dimana proses belajar-mengajar dipandang sebagai bentuk ta'awun yang paling mendasar dalam pengembangan kualitas manusia dan penyebaran kebaikan. Guru, dalam pandangan ini, adalah pewaris para Nabi dalam menyampaikan ilmu, dan perannya dalam memberikan mu'awwanah kepada siswa adalah wujud pengabdian spiritual.

Sebaliknya, ketiadaan atau insufisiensi mu'awwanah yang atensif dapat menghambat, bahkan menggagalkan, proses pengembangan siswa. Siswa dapat mengalami frustrasi, kesalahpahaman konsep yang fundamental, hilangnya motivasi intrinsik, dan bahkan kegagalan akademis maupun personal. Tanpa bimbingan yang memadai, individu mungkin tidak pernah menyadari potensi penuh mereka atau mengembangkan keterampilan yang diperlukan untuk berfungsi secara efektif dalam masyarakat yang kompleks. Oleh karena itu, pernyataan bahwa siswa tidak bisa berkembang tanpa pendampingan guru yang atensif bukanlah hiperbola, melainkan refleksi akurat dari realitas pedagogis dan kemanusiaan.

Secara sintetik, mu'awwanah pendampingan atensif guru bukan sekadar fitur tambahan dalam ekosistem pendidikan, melainkan lokomotif esensial dalam perjalanan pendidikan yang berhasil. Ia meliputi dukungan kognitif yang memfasilitasi pemahaman dan penguasaan materi, serta bantuan holistik yang memupuk karakter, keterampilan, dan motivasi. Dari sudut pandang teori pendidikan modern maupun tradisi keilmuan Islam, peran guru sebagai penyedia mu'awwanah adalah sentral dan tak tergantikan.

Tanggung jawab guru, dalam kapasitasnya sebagai pemberi mu'awwanah, adalah untuk secara konsisten dan adaptif hadir, membimbing, dan mendukung setiap siswa, memastikan bahwa setiap benih potensi menemukan tanah subur untuk tumbuh dan berkembang optimal.

Etika Guru menurut Muqaddimah Ibnu Khaldun

Dalam kajian pendidikan klasik, pandangan Ibnu Khaldun terhadap etika guru memegang peranan penting sebagai landasan moral dalam proses pembelajaran. Sebagai seorang cendekiawan dan sejarawan dari abad ke-14, Ibnu Khaldun menggarisbawahi bahwa guru bukan sekadar penyampai ilmu, melainkan juga figur yang membimbing perkembangan jiwa siswa secara menyeluruh. Dalam Muqaddimah-nya, ia menegaskan bahwa seorang guru harus menjauhi segala bentuk kekerasan dalam proses pengajaran, karena kekerasan akan menghambat kemajuan mental dan emosional murid. Pendekatan kekerasan tidak hanya merusak hubungan antara guru dan murid, tetapi juga menyingkirkan kemungkinan tumbuhnya rasa percaya dan rasa hormat yang diperlukan dalam pembelajaran efektif⁸⁹⁵.

Selain itu, Ibnu Khaldun menunjukkan bahwa sikap hormat kepada murid merupakan unsur esensial yang menunjang terjadinya interaksi didaktis yang positif. Menghormati murid berarti mengakui potensi dan martabat mereka sebagai individu yang unik dan berharga. Hal ini mengharuskan guru untuk bersikap empatik dan memahami latar belakang serta karakteristik psikologis murid, sehingga metode pengajaran dapat disesuaikan secara

kontekstual. Dengan demikian, guru tidak hanya mentransfer pengetahuan, melainkan juga membangun ikatan emosional yang memperkuat motivasi belajar dan integrasi sosial murid dalam masyarakat⁸⁹⁶.

Kesabaran sebagai sikap mendasar juga mendapat perhatian khusus dalam pandangan Ibnu Khaldun terkait etika profesi guru. Kesabaran bukan hanya kemampuan menahan diri dari kemarahan, tetapi juga kesungguhan dalam membimbing murid yang mungkin mengalami kesulitan dalam memahami materi pelajaran. Guru yang sabar mampu menciptakan ruang pembelajaran yang kondusif bagi berkembangnya intelektual dan karakter siswa secara holistik. Hal ini selaras dengan ajaran Islam yang menempatkan kesabaran (ṣabr) sebagai amalan mulia dalam menghadapi setiap ujian, termasuk dalam konteks pendidikan⁸⁹⁷. Oleh karena itu, etika guru menurut Ibnu Khaldun menuntut keseimbangan antara ketegasan dalam disiplin dan kelembutan dalam pendekatan personal, sehingga proses pembelajaran berjalan dengan efektif tanpa menimbulkan tekanan psikologis yang merugikan. Perspektif Ibnu Khaldun tentang etika guru merefleksikan prinsip-prinsip pedagogis yang universal dan relevan sampai kini. Penghindaran kekerasan, penghormatan terhadap keberagaman dan keunikan murid, serta kesabaran dalam proses pengajaran merupakan kerangka etis yang esensial untuk menciptakan lingkungan pendidikan yang bermakna dan berdaya guna. Implikasi dari pandangan ini dapat dijadikan pijakan dalam pengembangan kurikulum dan pelatihan kependidikan modern, yang menitikberatkan pada humanisasi

proses belajar mengajar dan pemberdayaan potensi individu secara maksimal.

Al-Ghazali: Guru Sebagai Penuntun Jalan Akhirat

Al-Ghazali dan Pendidikan sebagai Jalan Menuju Allah

Pemikiran Abu Hamid Muhammad al-Ghazali (w. 1111 M), seorang intelektual Muslim yang monumental, telah merentang melintasi berbagai disiplin ilmu, mulai dari fikih, kalam, filsafat, hingga tasawuf. Kontribusinya yang paling mendalam sering kali ditemukan dalam upayanya untuk merekonsiliasi dan mensintesis berbagai faksi intelektual Islam, serta dalam penekanannya yang kuat pada aspek spiritual dalam setiap ranah kehidupan, termasuk pendidikan. Dalam perspektif Al-Ghazali, pendidikan bukanlah sekadar proses kognitif untuk mengakumulasi informasi atau keterampilan demi meraih keuntungan duniawi semata, melainkan sebuah perjalanan transformatif yang memiliki tujuan eskatologis dan transenden: mengenal dan mendekatkan diri kepada Sang Pencipta, Allah Swt., sebagai persiapan fundamental untuk kehidupan abadi di Akhirat.

Inti dari filsafat pendidikan Al-Ghazali terletak pada keyakinannya bahwa ilmu yang hakiki, atau *ilmu nafi'*, adalah ilmu yang membawa pemiliknya semakin dekat kepada Allah. Ia mengkritik pedas pandangan dangkal terhadap ilmu yang hanya berorientasi pada debat retorik, status sosial, atau kekayaan materiil⁸⁹⁸. Bagi Al-Ghazali, tujuan utama menuntut ilmu adalah untuk mencapai *ma'rifah* (pengenalan mendalam) terhadap Allah, sifat-sifat-Nya, dan hukum-hukum-Nya, baik yang termaktub dalam

wahyu maupun yang terhampar di alam semesta. Ilmu inilah yang membersihkan hati (*tazkiyat al-nafs*) dari akhlak tercela dan menghiasinya dengan akhlak mulia, menjadikannya layak untuk menerima *nur* (cahaya) Ilahi⁸⁹⁹.

Proses pendidikan dalam pandangan Al-Ghazali adalah sebuah upaya sistematis untuk membimbing jiwa manusia dari kegelapan kebodohan menuju cahaya pengetahuan yang mencerahkan, dan dari keterikatan duniawi menuju keterhubungan spiritual⁹⁰⁰. Ini bukan hanya tentang mengisi pikiran, melainkan membentuk karakter dan orientasi kehidupan. Sebagaimana firman Allah dalam Al-Quran: "Padahal kehidupan akhirat itu lebih baik dan lebih kekal." Ayat ini menegaskan prioritas orientasi spiritual dan eskatologis yang harus mendasari setiap upaya manusia, termasuk pendidikan⁹⁰¹. Pendidikan, dengan demikian, menjadi jalan (*tariq*) yang diaspal dengan ilmu dan amal menuju hadirat Ilahi, sebuah perjalanan seumur hidup yang puncaknya terekspresikan dalam pengabdian tulus dan cinta kepada Allah.

Melalui karya-karyanya seperti *Ihya' Ulum al-Din* dan *Ayyuhal Walad*, Al-Ghazali menguraikan pentingnya ilmu yang mengantarkan pada kesadaran diri dan kesadaran akan hakikat keberadaan, yang pada gilirannya menumbuhkan rasa takut (*khashyah*) kepada Allah, sebagaimana firman dalam Al-Quran: "Sesungguhnya yang paling takut kepada Allah di antara hamba-hamba-Nya adalah orang-orang yang berilmu."⁹⁰² Ketakutan ini bukanlah ketakutan yang melumpuhkan, melainkan ketakutan yang memotivasi untuk senantiasa berada di jalan yang diridhai-Nya,

menjalankan perintah-Nya, dan menjauhi larangan-Nya. Inilah esensi pendidikan yang berorientasi Ilahi: mengubah pengetahuan menjadi kesadaran, dan kesadaran menjadi amal saleh yang membawa pada kedekatan dengan Sang Pencipta.

Dalam kerangka pendidikan yang berorientasi spiritual ini, peran guru (*mu'allim*) menjadi sangat sentral dan mulia. Al-Ghazali memandang guru bukan sekadar penyampai informasi, tetapi sebagai pewaris para nabi (*warathat al-anbiya'*)⁹⁰³. Status ini sungguh agung, karena para nabi diutus tidak lain untuk membimbing umat manusia menuju kebahagiaan di dunia dan Akhirat, mengenalkan mereka kepada Allah, dan mengajarkan jalan menuju-Nya. Guru, dalam kapasitasnya sebagai pewaris, mengemban amanah yang serupa: membimbing jiwa-jiwa pelajar menuju pengenalan dan kedekatan dengan Allah, serta mempersiapkan mereka untuk kehidupan abadi.

Al-Ghazali menguraikan delapan sifat mulia yang seyogyanya dimiliki oleh seorang guru sejati, di antaranya adalah memiliki belas kasih terhadap murid, mengutamakan Akhirat daripada dunia, tidak mencari imbalan materiil dari pengajarannya, membersihkan dirinya dari akhlak tercela sebelum membersihkan muridnya, membenci kemaksiatan murid namun tidak membenci pribadinya, mengajar sesuai kapasitas akal murid, tidak menyembunyikan nasihat, dan menampilkan contoh teladan yang baik melalui perilakunya⁹⁰⁴. Sifat-sifat ini secara kolektif menggambarkan profil seorang guru yang tidak hanya kaya ilmu, tetapi juga kaya spiritual dan memiliki integritas moral yang tinggi.

Guru yang ideal, menurut Al-Ghazali, adalah penuntun spiritual (*murshid*) yang memahami bahwa murid adalah amanah Allah. Tugasnya adalah mengeluarkan potensi *fitrah* kebaikan dalam diri murid dan membersihkan hati mereka dari segala noda yang menghalangi cahaya Ilahi masuk⁹⁰⁵. Guru ini membimbing murid langkah demi langkah, tidak hanya dalam memahami konsep-konsep intelektual, tetapi yang lebih penting, dalam menginternalisasi nilai-nilai spiritual dan moral, serta menerapkannya dalam kehidupan sehari-hari. Ia adalah kompas yang menunjukkan arah kiblat spiritual, memastikan murid tidak tersesat di lautan duniawi yang penuh fatamorgana.

Orientasi guru pada Akhirat memancarkan pengaruh yang kuat pada muridnya. Ketika seorang guru hidup sederhana, menjauhi gemerlap dunia, dan menunjukkan ketulusan dalam ibadah serta kebaikan terhadap sesama, ia secara diam-diam mengajarkan kepada muridnya prioritas kehidupan⁹⁰⁶. Ia membuktikan bahwa ilmu yang hakiki mengarah pada kezuhudan (pengabaian yang berlebihan terhadap dunia demi Akhirat) dan kedekatan dengan Allah, bukan pada kekayaan atau kekuasaan. Dengan demikian, guru yang memiliki kesadaran Akhirat bukan hanya mengajarkan "apa", tetapi juga mengajarkan "mengapa" dan "bagaimana" hidup yang bermakna di hadapan Tuhan, mempersiapkan diri untuk perhitungan di hari kemudian⁹⁰⁷.

Pandangan Al-Ghazali tentang pendidikan dan peran guru menawarkan sebuah paradigma yang relevan hingga kini. Di era yang didominasi oleh materialisme dan pencapaian duniawi,

gagasannya mengingatkan kita bahwa tujuan luhur pendidikan melampaui ruang dan waktu. Pendidikan adalah jembatan menuju Allah, dan guru adalah pemandu yang memegang lentera kebijaksanaan dan kompas spiritual. Tugas mereka bukan hanya mencerdaskan akal, tetapi juga menyucikan jiwa, menuntun setiap langkah murid di jalan yang benar menuju kebahagiaan abadi di Akhirat, menjadikannya sebuah profesi yang sakral dan penuh berkah.

Karakteristik Guru Ideal menurut Al-Ghazali

Perenungan mendalam Al-Ghazali tentang kondisi masyarakat pada masanya, yang dirasakannya terjebak dalam formalisme ritualistik dan materialisme yang kian menguat, membawanya pada kesimpulan bahwa perbaikan fundamental harus bermula dari pembaharuan pendidikan dan pembentukan karakter⁹⁰⁸. Pendidikan, dalam pandangan Al-Ghazali, bukanlah sekadar proses intelektual, melainkan sebuah perjalanan spiritual yang bertujuan membawa manusia lebih dekat kepada Sang Pencipta⁹⁰⁹. Dalam konteks ini, peran seorang guru menjadi sangat krusial. Guru bukanlah sekadar penyampai informasi, melainkan seorang pewaris para nabi (waratsat al-anbiya'), yang memikul tanggung jawab besar untuk membimbing murid menuju kebaikan dunia dan akhirat⁹¹⁰. Kualitas pribadi dan motivasi seorang guru, oleh karena itu, menjadi faktor penentu keberhasilan pendidikan. Al-Ghazali menggariskan beberapa ciri esensial yang harus dimiliki seorang guru ideal, yang akan dibahas secara terperinci dalam bagian-bagian berikut.

a. Ikhlas: Landasan Niat Guru Ideal

Karakteristik pertama dan paling mendasar bagi seorang guru ideal menurut Al-Ghazali adalah keikhlasan (*ikhlas*). Keikhlasan merujuk pada kemurnian niat dalam melakukan suatu perbuatan, di mana tujuan utamanya semata-mata adalah mencari keridaan Allah SWT⁹¹¹. Bagi seorang guru, ini berarti bahwa motivasi mengajarnya tidak boleh didasari oleh pencarian popularitas, pengakuan sosial, kekayaan materi, atau keuntungan duniawi lainnya⁹¹². Mengajar dipandang sebagai sebuah ibadah, sebuah bentuk pengabdian kepada Allah melalui upaya menyebarkan ilmu dan membimbing sesama.

Al-Ghazali menegaskan bahwa ilmu adalah anugerah ilahi, dan menyampaikannya kepada orang lain yang membutuhkan adalah bentuk syukur atas nikmat tersebut⁹¹³. Guru yang ikhlas melihat setiap murid sebagai amanah, dan setiap upaya yang dicurahkan untuk kebaikan muridnya adalah investasi spiritual yang nilainya jauh melampaui imbalan dunia. Tanpa keikhlasan, ilmu yang diajarkan mungkin kehilangan keberkahannya (*barakah*), dan upaya pendidikan berisiko menjadi sekadar rutinitas mekanis yang hampa makna spiritual. Niat yang tulus inilah yang membedakan seorang pendidik sejati dari sekadar pengajar profesional⁹¹⁴.

b. Bijaksana: Harmonisasi Ilmu dan Praktik

Selain keikhlasan niat, seorang guru ideal harus dibekali dengan kebijaksanaan (*hikmah*). Kebijaksanaan dalam pandangan Al-Ghazali bukanlah sekadar memiliki banyak pengetahuan, melainkan kemampuan untuk menempatkan sesuatu pada tempatnya, memahami konteks, dan bertindak dengan tepat sesuai situasi⁹¹⁵.

Bagi seorang guru, kebijaksanaan termanifestasi dalam berbagai aspek interaksinya dengan murid dan materi pelajaran.

Guru yang bijaksana mampu mengenali perbedaan kapasitas, bakat, dan temperamen setiap murid⁹¹⁶. Ia tidak menerapkan metode atau materi yang sama secara kaku kepada semua orang, melainkan menyesuaikan agar paling efektif bagi masing-masing individu⁹¹⁷. Kebijaksanaan juga terlihat dalam cara guru menyampaikan ilmu: memilih kata-kata yang santun, memberikan motivasi yang membangun, menegur dengan penuh kasih sayang jika diperlukan, dan menghindari penggunaan kekerasan atau penghinaan yang dapat merusak jiwa murid⁹¹⁸. Ia tahu kapan harus berbicara dan kapan harus mendengarkan, kapan harus mendorong dan kapan harus memberi ruang. Kebijaksanaan ini memungkinkan guru untuk tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga membentuk karakter murid dengan cara yang paling optimal dan humanis.

c. Menghindari Cinta Dunia: Modelling Detasemen Spiritual

Al-Ghazali sangat kritis terhadap dominasi kecintaan pada dunia (*hubb al-dunya*) yang dianggapnya sebagai sumber berbagai penyakit hati dan penghalang utama menuju kesempurnaan spiritual⁹¹⁹. Oleh karena itu, karakteristik penting bagi seorang guru ideal adalah kemampuan untuk menghindari dan menunjukkan ketidakbergantungan pada gemerlap dunia. Ini bukan berarti menolak dunia secara total, melainkan menempatkan nilai-nilai duniawi (harta, jabatan, popularitas) pada proporsi yang benar, di bawah nilai-nilai spiritual dan kebaikan akhirat⁹²⁰.

Seorang guru yang terikat kuat pada dunia, menurut Al-Ghazali, sulit menjadi teladan dalam perjalanan spiritual bagi murid-muridnya⁹²¹. Bagaimana ia bisa mengajak orang lain untuk meraih keutamaan akhlak dan kedekatan dengan Tuhan jika dirinya sendiri terperangkap oleh hasrat materi yang tak kunjung puas? Menghindari cinta dunia membebaskan guru dari tekanan untuk mengajar demi uang atau status semata. Ini memungkinkannya untuk fokus sepenuhnya pada amanah pendidikan dan kesejahteraan spiritual murid tanpa terdistraksi oleh ambisi pribadi yang dangkal⁹²². Sikap *zuhd* (kesederhanaan dan ketidakmelekatan) yang ditunjukkan oleh guru menjadi pelajaran hidup yang powerful bagi murid, lebih efektif daripada seribu kata⁹²³.

d. Mengutamakan Pendidikan Ruhani: Fokus pada Pembentukan Jiwa

Pokok ajaran Al-Ghazali dalam pendidikan adalah penekanannya pada pendidikan ruhani (*tarbiyat al-ruh*) atau pensucian jiwa (*tazkiyat al-nafs*)⁹²⁴. Bagi Al-Ghazali, tujuan utama ilmu bukanlah penguasaan fakta atau keterampilan semata, melainkan pengetahuan yang membawa pada pengenalan diri dan pengenalan Tuhan (*ma'rifah*)⁹²⁵. Oleh karena itu, tugas utama seorang guru ideal adalah menjadi pembimbing spiritual (*murshid*) bagi murid-muridnya.

Guru harus lebih memprioritaskan pembentukan akhlak, penanaman nilai-nilai kebaikan, dan penguatan hubungan murid dengan Tuhannya, dibandingkan hanya menyampaikan kurikulum formal⁹²⁶. Ia mengajarkan bagaimana ilmu itu seharusnya

memengaruhi hati, membersihkan jiwa dari sifat-sifat tercela (seperti sombong, iri, rakus), dan menghiasinya dengan sifat-sifat terpuji (seperti jujur, sabar, rendah hati)⁹²⁷. Pendidikan ruhani berarti membantu murid menemukan makna hidup yang lebih dalam, memahami tujuan penciptaan mereka, dan mempersiapkan diri untuk kehidupan di akhirat. Guru ideal Al-Ghazali tidak hanya mengisi otak, tetapi menyinari hati.

e. Sintesis dan Relevansi Kekinian

Keempat karakteristik ini ikhlas, bijaksana, menghindari cinta dunia, dan mengutamakan pendidikan ruhani saling terkait erat dan membentuk profil guru ideal yang utuh dalam pandangan Al-Ghazali. Keikhlasan memberikan fondasi motivasi yang murni; kebijaksanaan memberikan keterampilan pedagogis yang efektif dan humanis; menghindari cinta dunia menyediakan teladan ketidakmelekatan; dan pengutamaan pendidikan ruhani menetapkan tujuan akhir pendidikan yang luhur⁹²⁸.

Meskipun diajukan berabad-abad yang lalu, konsep Al-Ghazali tentang guru ideal tetap memiliki relevansi yang mendalam di era modern⁹²⁹. Di tengah krisis pendidikan yang terkadang didominasi oleh target-target material dan kompetisi semata, pandangan Al-Ghazali mengingatkan kita pada hakikat luhur profesi guru sebagai pembentuk jiwa manusia. Penekanan pada karakter guru, motivasi internal, dan fokus pada perkembangan spiritual murid menawarkan perspektif alternatif yang sangat dibutuhkan untuk menciptakan sistem pendidikan yang lebih bermakna dan menghasilkan individu yang tidak hanya cerdas, tetapi juga

berakhlak mulia dan sadar akan tujuan keberadaan mereka di dunia⁹³⁰.

Dalam kerangka pemikirannya tentang pendidikan, Al-Ghazali menggarisbawahi bahwa kualitas seorang guru adalah kunci utama dalam membentuk generasi yang berilmu dan berakhlak. Guru ideal bukanlah sekadar pemegang otoritas atau gudang pengetahuan, melainkan seorang teladan spiritual yang bertindak dengan dasar keikhlasan, dibimbing oleh kebijaksanaan, terbebas dari belenggu cinta dunia, dan memprioritaskan pembentukan ruhani murid. Visi Al-Ghazali ini menempatkan profesi guru pada derajat yang sangat mulia dan menuntut komitmen spiritual serta integritas moral yang tinggi. Dengan menghidupkan kembali karakteristik-karakteristik ini dalam praktik pendidikan modern, kita dapat berharap untuk melahirkan generasi yang tidak hanya unggul secara intelektual, tetapi juga memiliki kedalaman spiritual dan kontribusi positif bagi masyarakat, sesuai dengan cita-cita pendidikan universal yang berakar pada nilai-nilai kemanusiaan dan ketuhanan.

Guru sebagai Murabbi dan Musyrif

Peran guru dalam sejarah peradaban manusia senantiasa dipandang mulia dan fundamental. Secara umum, guru dipahami sebagai agen transfer ilmu pengetahuan, individu yang bertugas menyampaikan informasi, keterampilan, dan konsep-konsep akademis dalam lingkungan formal seperti kelas. Paradigma ini, meskipun relevan dalam konteks pendidikan modern, seringkali membatasi cakupan tugas dan tanggung jawab seorang pendidik hanya pada ranah kognitif dan sedikit afektif-behavioral yang terkait

langsung dengan kurikulum. Namun, dalam tradisi pemikiran yang lebih dalam, terutama dalam perspektif ajaran spiritual dan filosofis, peran guru memiliki dimensi yang jauh melampaui penyampaian materi pelajaran biasa. Guru dipahami bukan sekadar *mu'allim* (pengajar pengetahuan), tetapi juga sebagai *murabbi* dan *musyrif*, sosok yang membimbing murid tidak hanya untuk sukses di dunia, tetapi yang lebih esensial, untuk mencapai keselamatan di kehidupan akhirat.

Konsep *murabbi* (مربي) berasal dari akar kata *rabb* (رب), yang secara harfiah berarti Tuhan atau Pemelihara. Ini menyiratkan peran (nurturing), memelihara, mengembangkan, dan membentuk seseorang secara holistik⁹³¹. Sebagai *murabbi*, guru adalah figur yang bertanggung jawab atas pertumbuhan dan perkembangan sang murid secara menyeluruh: fisik, intelektual, emosional, dan spiritual. Tugas ini jauh melampaui penyampaian silabus; ia melibatkan penanaman nilai-nilai karakter, pembentukan akhlak mulia, pengembangan potensi diri, serta pemeliharaan fitrah spiritual yang ada dalam diri setiap individu⁹³². Seorang *murabbi* memahami bahwa pendidikan adalah proses jangka panjang yang bertujuan membentuk pribadi yang utuh, tangguh, dan berakhlak mulia, siap menghadapi tantangan kehidupan di dunia dan di akhirat. Ini adalah proses *tarbiyah* yang komprehensif, sebuah upaya membimbing jiwa agar tumbuh dalam ketaatan dan kesadaran akan tujuan penciptaannya⁹³³.

Sementara itu, peran *musyrif* (مشرف) berasal dari akar kata *syarafa* (شرف), yang antara lain dapat berarti mengawasi,

mengendalikan, membimbing, atau mengarahkan. Sebagai *musyrif*, guru bertindak sebagai supervisor atau pembimbing moral dan etis⁹³⁴. Tugas ini melibatkan pengamatan terhadap perilaku murid, memberikan arahan ketika terjadi penyimpangan, melindungi murid dari pengaruh buruk, dan memastikan bahwa 'laku hidup' atau perjalanan hidup sang murid tetap berada pada jalur yang benar, yaitu jalan yang diridhai oleh Tuhan. *Musyrif* tidak hanya mengoreksi kesalahan, tetapi juga memberikan bimbingan preventif, membantu murid membangun benteng diri dari godaan dan penyimpangan yang dapat merusak diri dan menjauhkan mereka dari tujuan akhir kehidupan⁹³⁵. Dimensi *musyrif* ini sangat krusial dalam konteks bimbingan menuju keselamatan akhirat, karena ia secara eksplisit terkait dengan pemantauan dan koreksi perilaku yang memiliki implikasi eskatologis, memastikan setiap langkah murid sesuai dengan prinsip-prinsip kebaikan dan kebenaran yang diajarkan.

Mengintegrasikan peran *murabbi* dan *musyrif* menciptakan gambaran yang mendalam tentang tugas guru. Sebagai *murabbi*, guru membangun fondasi karakter dan spiritualitas; sebagai *musyrif*, guru memastikan fondasi tersebut digunakan untuk menapaki jalan yang lurus. Kedua peran ini bekerja simultan dalam membimbing 'laku hidup' murid. Laku hidup merujuk pada seluruh tindakan, keputusan, interaksi, dan pengalaman yang dilalui seseorang sepanjang hidupnya. Guru sebagai *murabbi* membekali murid dengan pemahaman tentang hakikat kehidupan, tujuan penciptaan, dan pentingnya menjalani hidup sesuai dengan

pedoman ilahi. Guru sebagai *musyrif* kemudian dengan cermat mengawasi bagaimana pemahaman tersebut diinternalisasi dan diaktualisasikan dalam praktik sehari-hari, memberikan dukungan dan koreksi yang diperlukan⁹³⁶. Proses bimbingan ini bersifat dinamis dan personal, membutuhkan kedekatan, kepercayaan, dan pemahaman mendalam terhadap kondisi unik setiap murid.

Puncak dari bimbingan *murabbi* dan *musyrif* adalah tercapainya 'keselamatan akhirat'. Konsep keselamatan ini bukan sekadar ketiadaan hukuman di akhirat, melainkan perolehan kebahagiaan abadi melalui keridaan Tuhan. Peran guru dalam konteks ini adalah membantu murid memahami bahwa setiap jengkal laku hidup di dunia ini memiliki konsekuensi di akhirat⁹³⁷. Pengetahuan yang diajarkan tidak hanya untuk kepentingan duniawi (misalnya, mendapatkan pekerjaan yang baik), tetapi juga untuk membimbing murid melakukan amal saleh, menjauhi larangan, dan mendekatkan diri kepada Tuhan sebagai persiapan menuju kehidupan yang kekal. Dalam Al-Quran, disebutkan pentingnya mencari jalan yang lurus (Shiratal Mustaqim)⁹³⁸, dan tugas *murabbi* serta *musyrif* membimbing murid untuk senantiasa berada di jalan tersebut, melalui penanaman akidah yang benar, ibadah yang konsisten, dan akhlak yang mulia. Guru menjadi mercusuar yang menunjukkan arah, mengingatkan akan tujuan akhir, dan memotivasi murid untuk berinvestasi pada kehidupan yang abadi melalui tindakan-tindakan di dunia ini⁹³⁹.

Mengemban tugas sebagai *murabbi* dan *musyrif* menuntut kualifikasi yang jauh melampaui penguasaan materi ajar. Seorang

guru yang berperan demikian harus memiliki integritas moral dan spiritual yang tinggi (*uswah hasanah*)⁹⁴⁰, pemahaman mendalam tentang ajaran agama dan nilai-nilai kemanusiaan, empati, kesabaran, dan kemampuan mengenali potensi serta tantangan unik setiap murid. Ini adalah panggilan jiwa, bukan sekadar profesi. Tantangan yang dihadapi tentu tidak ringan, terutama di era modern dengan segala kompleksitasnya: arus informasi yang deras, perubahan sosial yang cepat, dan pengaruh lingkungan yang beragam. Namun, justru dalam kondisi inilah peran *murabbi* dan *musyrif* menjadi semakin vital, sebagai penyeimbang dan jangkar moral bagi para murid yang sedang dalam proses pencarian jati diri⁹⁴¹. Guru dalam makna ini adalah pewaris tugas kenabian, meneruskan estafet bimbingan moral dan spiritual dari generasi ke generasi⁹⁴².

Pada hakikatnya, guru sebagai *murabbi* dan *musyrif* adalah arsitek jiwa. Mereka tidak hanya mengisi bejana pengetahuan, tetapi juga membentuk karakter, menuntun jalan spiritual, dan mengawasi langkah menuju tujuan akhir kehidupan. Peran ini adalah manifestasi tertinggi dari makna pendidikan, merangkum upaya total untuk membimbing manusia menjadi pribadi yang utuh, saleh, dan selamat di dunia maupun di akhirat. Ini adalah tugas yang luhur, penuh tanggung jawab, dan membutuhkan kesadaran mendalam akan implikasi abadi dari setiap bimbingan yang diberikan. Konsepsi ini mengembalikan kemuliaan sejati profesi guru, menempatkannya sebagai garda terdepan dalam pembangunan peradaban yang tidak hanya cerdas secara

intelektual, tetapi juga kokoh secara spiritual dan moral, demi menggapai keridaan Ilahi dan keselamatan yang hakiki.

Filosofi Ta'dib dan Tarbiyah dalam Pembentukan Watak Murid

Ta'dib: Penanaman Adab sebagai Inti Pendidikan

Pembentukan watak atau karakter merupakan salah satu tujuan primordial dari setiap sistem pendidikan yang beradab⁹⁴³. Lebih dari sekadar transfer pengetahuan atau pengembangan keterampilan, pendidikan seyogianya berorientasi pada penempatan individu yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga luhur dalam budi pekerti serta kokoh secara spiritual⁹⁴⁴. Dalam khazanah pemikiran Islam, dua konsep fundamental yang sering dirujuk terkait dengan proses pendidikan dan pembentukan insan paripurna adalah *Ta'dib* dan *Tarbiyah*⁹⁴⁵. Meskipun sering digunakan secara saling menggantikan atau berdekatan maknanya dalam percakapan sehari-hari, telaah filosofis menunjukkan bahwa kedua konsep ini memiliki nuansa makna yang berbeda namun saling melengkapi, dan pemahaman yang mendalam terhadap keduanya sangat krusial bagi revitalisasi pendidikan kontemporer yang berorientasi pada pembangunan watak⁹⁴⁶.

Pendidikan dalam perspektif Islam bukanlah proses netral yang hanya berurusan dengan aspek kognitif semata⁹⁴⁷. Ia adalah upaya sadar dan terstruktur untuk membentuk manusia (*insan*) sesuai dengan fitrahnya, menempatkannya pada posisi yang semestinya dalam tatanan eksistensi, dan membimbingnya menuju kesempurnaan⁹⁴⁸. Dalam konteks ini, *Ta'dib* dan *Tarbiyah* muncul sebagai dua pilar filosofis yang menopang bangunan pendidikan

tersebut, masing-masing dengan penekanan yang khas namun esensial bagi hasil akhir berupa watak murid yang mulia⁹⁴⁹.

Konsep *Ta'dib* (تأديب) secara etimologis berakar dari kata *adab* (أدب), yang memiliki beragam makna, di antaranya: sopan santun, etiket, tata krama, disiplin, serta pengetahuan dan pengakuan akan tempat yang tepat⁹⁵⁰. Dalam konteks pendidikan, *Ta'dib* secara spesifik merujuk pada proses penanaman dan pembinaan *adab*⁹⁵¹. Syed Muhammad Naquib al-Attas, salah seorang pemikir pendidikan Islam kontemporer terkemuka, memberikan penekanan yang kuat pada konsep ini⁹⁵². Menurut al-Attas, pendidikan sejati pada dasarnya adalah **internalisasi *adab***⁹⁵³. Pandangan ini tidak sekadar menempatkan *adab* sebagai salah satu aspek atau hasil sampingan pendidikan, melainkan sebagai intisari dan tujuan utama dari seluruh proses edukatif⁹⁵⁴.

Al-Attas berargumen bahwa hilangnya *adab* dalam masyarakat modern merupakan sumber utama kekacauan dan krisis yang melanda peradaban⁹⁵⁵. Kurangnya *adab* bukan hanya manifestasi dari buruknya perilaku lahiriah, tetapi lebih mendasar lagi, ia adalah cerminan dari kebingungan dan hilangnya pengakuan terhadap realitas sebagaimana mestinya⁹⁵⁶. *Adab*, dalam pengertian al-Attas, melibatkan pengenalan dan pengakuan akan hierarki eksistensi dan ilmu pengetahuan, serta penempatan segala sesuatu pada tempatnya yang benar⁹⁵⁷. Ini mencakup pengenalan hakikat Tuhan sebagai Realitas Mutlak, pengenalan tempat diri sebagai hamba di hadapan Pencipta, pengenalan hakikat ilmu yang benar dari yang

salah, serta pengenalan posisi yang tepat dalam keluarga, masyarakat, dan alam semesta⁹⁵⁸.

Oleh karena itu, *Ta'dib* bukan melulu soal mengajarkan sopan santun, melainkan sebuah proses intelektual dan spiritual yang mendalam⁹⁵⁹. Ia mencakup transmisi ilmu yang benar (*ilm*) yang membawa pada pengenalan realitas (*haqiqah*), menanamkan kearifan (*hikmah*), dan membimbing individu untuk bertindak adil (*adl*) yaitu menempatkan sesuatu pada tempatnya⁹⁶⁰. Ketika *Ta'dib* berhasil diinternalisasi, seorang murid akan memiliki kejelasan pandangan dunia (*worldview*) yang benar, disiplin diri, kerendahan hati di hadapan kebenaran, serta rasa hormat kepada orang yang lebih tua dan berilmu⁹⁶¹. Ini adalah fondasi kokoh bagi pembentukan watak yang integral dan harmonis⁹⁶². Implementasi *Ta'dib* dalam kurikulum dan metodologi pendidikan menuntut para pendidik untuk tidak hanya menjadi pengajar materi subjek, tetapi juga teladan (*uswah*) dalam perilaku dan keilmuan⁹⁶³. Penekanan diberikan pada pemahaman konsep-konsep kunci, pembedaan antara yang hak dan yang batil, serta pembinaan sikap batin yang benar⁹⁶⁴.

Sementara itu, konsep *Tarbiyah* (تربية) berakar dari kata *rabba* (ربى) yang berarti tumbuh, berkembang, atau mengasuh⁹⁶⁵. Dalam konteks pendidikan, *Tarbiyah* sering dimaknai sebagai proses pembimbingan, pemeliharaan, dan pengembangan potensi individu secara bertahap untuk mencapai kesempurnaan⁹⁶⁶. Cakupan *Tarbiyah* cenderung lebih luas dan mencakup aspek fisik, mental, spiritual, dan sosial⁹⁶⁷. Allah SWT sendiri digambarkan

dalam Al-Quran dengan nama *Rabb* (Tuhan Pemelihara dan Pendidik)⁹⁶⁸, menunjukkan bahwa proses pemeliharaan dan pendidikan adalah aspek fundamental dari hubungan antara Pencipta dan makhluk-Nya⁹⁶⁹. Proses *Tarbiyah* melibatkan penyediaan lingkungan yang kondusif, pemberian nutrisi (baik fisik maupun intelektual-spiritual), bimbingan kontinu, serta stimulasi yang tepat agar setiap potensi dalam diri murid dapat berkembang optimal⁹⁷⁰.

Meskipun berbeda dalam akar kata dan penekanan utamanya, *Ta'dib* dan *Tarbiyah* tidaklah bersifat antagonis, melainkan komplementer dan saling melengkapi. *Tarbiyah* menyediakan wadah, lingkungan, dan proses pembimbingan yang memungkinkan *Ta'dib* terjadi dan berakar⁹⁷¹. Ibarat menanam pohon, *Tarbiyah* adalah proses menyiram, memberi pupuk, dan memastikan pohon mendapatkan sinar matahari yang cukup agar tumbuh subur; sementara *Ta'dib* adalah proses 'memangkas' dan 'membimbing' agar pohon tumbuh lurus, kuat, dan menghasilkan buah yang baik yaitu pertumbuhan yang terarah dan beradab⁹⁷². Tanpa *Tarbiyah*, *Ta'dib* mungkin kehilangan daya dukung untuk diinternalisasi secara menyeluruh; sebaliknya, tanpa *Ta'dib*, proses *Tarbiyah* bisa saja menghasilkan pertumbuhan yang tidak terarah, tidak beradab, atau bahkan kontraproduktif, seperti tumbuhnya 'intelektual' yang arogan atau terampil yang tidak memiliki integritas moral⁹⁷³.

Integrasi *Ta'dib* dan *Tarbiyah* dalam praktik pendidikan akan bermuara pada pembentukan watak murid yang seimbang dan

kokoh⁹⁷⁴. Murid yang mengalami *Ta'dib* akan memiliki fondasi spiritual dan intelektual yang kuat berupa *adab*, yaitu pengenalan yang benar akan realitas dan posisinya. Ini tercermin dalam sikap batin seperti kejujuran, tanggung jawab, dan kesadaran diri. *Tarbiyah* kemudian memfasilitasi pengembangan potensi lahiriah dan batiniah lainnya, membimbing murid untuk mengejawantahkan *adab* tersebut dalam perilaku nyata dan interaksi sosial. Hasilnya adalah murid yang tidak hanya menguasai ilmu pengetahuan atau keterampilan tertentu, tetapi juga memiliki *khuluq* (karakter) yang mulia, mampu membedakan yang baik dan buruk (*al-furqan*), serta bertempat pada posisi yang semestinya di tengah masyarakat. Mereka adalah pribadi yang memiliki kejelasan mental, keteguhan hati, dan kesediaan untuk menunaikan amanah. Pendidikan yang berhasil menggabungkan kedua filosofi ini akan melahirkan generasi yang tidak hanya mampu beradaptasi dengan kemajuan zaman, tetapi juga berpegang teguh pada prinsip-prinsip moral dan spiritual yang luhur.

Pemikiran Syed Naquib al-Attas mengenai *Ta'dib* sebagai inti pendidikan memberikan perspektif yang mendalam dan relevan bagi upaya perbaikan sistem pendidikan umat Islam saat ini. Rekonstruksi pendidikan tidak cukup hanya pada aspek kurikulum material atau metodologi pengajaran, melainkan harus kembali kepada fondasi filosofis yang berpusat pada penanaman *adab*. Dipadukan dengan proses *Tarbiyah* yang komprehensif, pendidikan akan benar-benar mampu membentuk watak murid yang integral, yang mengintegrasikan akal, hati, dan perbuatan dalam suatu

harmoni spiritual dan sosial. Inilah jalan menuju lahirnya generasi yang tidak hanya berilmu, tetapi juga beradab, yang siap menghadapi tantangan masa depan dengan keyakinan dan integritas.

Tarbiyah: Proses Tumbuh-Kembang Jiwa secara Ilahiyah

Dalam spektrum pemikiran Islam, konsep *tarbiyah* menempati posisi sentral yang melampaui batas-batas pendidikan konvensional atau pelatihan dalam pengertian sempit. Ia dipahami sebagai suatu proses komprehensif dan multidimensional yang menysar seluruh aspek eksistensi manusia, dengan penekanan partikular pada dimensi spiritual atau jiwa (*nafs*). Berbeda dengan model pengembangan diri yang bersumber semata-mata dari kerangka antroposentris, *tarbiyah* dalam konteks *Ilahiyah* menegaskan bimbingan dan arahan langsung dari prinsip-prinsip ketuhanan sebagaimana termanifestasi dalam wahyu (Al-Quran) dan teladan profetik (Sunnah). Esensinya terletak pada upaya sistematis untuk menumbuhkan dan mengembangkan jiwa manusia dari kondisi potensial menuju realisasi maksimalnya sebagai seorang hamba (*'abd*) yang secara sadar dan sukarela tunduk sepenuhnya kepada Rabb-nya (Allah *Subhanahu wa Ta'ala*). Proses krusial ini, yang bersifat bertahap (*tadarruj*), bukan sekadar akumulasi informasi atau keterampilan, melainkan sebuah transformasi fundamental pada struktur internal dan eksternal individu, membentuk kepribadian yang selaras dengan tujuan penciptaan Ilahiyah.

a. Hakikat Tarbiyah Ilahiyah: Bimbingan Metafisik dalam Pengembangan Jiwa

Konsep *tarbiyah* secara leksikal berasal dari akar kata Arab *raba-yarbu* yang mengandung makna tumbuh, berkembang, mendidik, memelihara, dan mengasuh⁹⁷⁵. Namun, ketika dikaitkan dengan atribut *Ilahiyah*, maknanya meluas menjadi sebuah proses pengembangan yang diinisiasi, diarahkan, dan distandardisasi oleh Sang Pencipta jiwa itu sendiri. Ini bukanlah proses *self-help* yang murni otonom, melainkan respons aktif manusia terhadap inisiatif dan panduan Ilahi⁹⁷⁶. Dalam perspektif ini, jiwa manusia dipandang bukan sekadar entitas biologis atau psikologis semata, melainkan substansi spiritual yang memiliki potensi intrinsik untuk mengenal dan mendekat kepada Penciptanya, namun juga rentan terhadap distorsi dan penyimpangan⁹⁷⁷.

Tujuan primer dari *tarbiyah Ilahiyah* adalah untuk mengembalikan dan memperkuat fitrah ketundukan (*hanif*) yang telah ditanamkan Allah dalam diri setiap manusia sejak azali, sekaligus membersihkan jiwa dari segala bentuk keterikatan selain kepada-Nya (*syirk*) dan mensucikannya dari akhlak tercela (*tazkiyat al-nafs*)⁹⁷⁸. Proses ini bertujuan membentuk *al-insan al-kamil* (manusia paripurna) dalam kapasitasnya sebagai '*abdullah* (hamba Allah) dan *khalifatullah* (wakil Allah di bumi)⁹⁷⁹. Kepatuhan kepada Rabb yang menjadi muara *tarbiyah* ini bukanlah kepasrahan buta, melainkan ketundukan yang lahir dari *ma'rifatullah* (pengenalan terhadap Allah), kecintaan yang mendalam, dan kesadaran akan tujuan eksistensi⁹⁸⁰. Oleh karena itu, *tarbiyah Ilahiyah* adalah suatu sistem pengembangan jiwa yang berakar pada fondasi teologis yang kokoh, menjadikannya distinct

dari model pendidikan atau pengembangan diri lainnya yang mungkin hanya berfokus pada aspek kognitif, afektif, atau psikomotorik secara terbatas atau terpisah dari dimensi transenden.

b. Prinsip Tadarruj: Dinamika Bertahap Menuju Kesempurnaan Rabbani

Salah satu karakteristik fundamental *tarbiyah Ilahiyah* adalah sifatnya yang bertahap (*tadarruj*)⁹⁸¹. Transformasi jiwa dari kondisi yang berpotensi lalai atau bahkan membangkang menjadi jiwa yang tenang (*an-nafs al-mutmainnah*) dan tunduk sepenuhnya kepada Rabb bukanlah peristiwa instan, melainkan sebuah proses evolutif yang memerlukan waktu, kesabaran, dan persistensi⁹⁸². Prinsip *tadarruj* ini dapat diamati dalam berbagai manifestasi ajaran Islam itu sendiri; misalnya, syariat diturunkan secara bertahap sesuai dengan kapasitas penerimaan umat pada masanya, atau kewajiban-kewajiban spiritual dan praktis yang dibebankan secara progresif⁹⁸³.

Dalam konteks pengembangan jiwa, *tadarruj* berarti bahwa individu tidak tiba-tiba dibebani dengan seluruh tuntutan keimanan dan amal saleh. Proses dimulai dari pengenalan dasar (*ta'aruf*), pembentukan akidah yang benar, lalu secara bertahap beralih ke pelaksanaan ibadah fundamental, pengembangan akhlak, hingga pendalaman spiritual yang lebih tinggi⁹⁸⁴. Ibarat pertumbuhan fisik dari bayi hingga dewasa, jiwa pun memerlukan nutrisi, lingkungan yang kondusif, dan latihan yang disesuaikan dengan tahapan perkembangannya⁹⁸⁵. Kegagalan memahami prinsip *tadarruj* ini

dapat berujung pada frustrasi, kejenuhan, atau bahkan penolakan terhadap ajaran agama, karena individu merasa kewalahan oleh tuntutan yang dirasakan terlalu berat atau mendadak⁹⁸⁶. Oleh karena itu, *tarbiyah* yang efektif harus senantiasa memperhatikan kapasitas dan kondisi psikospiritual subjek didik, memberikan beban yang proporsional dan mendorong progres secara konsisten.

c. Mekanisme Tarbiyah: Instrumental Guna Memahat Kepatuhan Jiwa

Proses *tarbiyah* *Ilahiyah* dioperasionisasikan melalui serangkaian mekanisme dan instrumen yang terintegrasi, semuanya diarahkan untuk menumbuhkan kepatuhan jiwa kepada Rabb. Mekanisme sentral meliputi:

1. Akuisisi Ilmu (*Ilm*): Pengetahuan yang valid bersumber dari Al-Quran dan As-Sunnah merupakan fondasi Tarbiyah⁹⁸⁷. Ilmu ini bukan hanya informasi, tetapi pemahaman mendalam (*fahm*) yang membentuk keyakinan (*iman*) dan membimbing tindakan (*amal*). Mengenal Allah, tujuan hidup, hakikat alam semesta, dan jalan menuju ridha-Nya adalah langkah awal dan terus-menerus dalam proses ini⁹⁸⁸.
2. Aplikasi Amal Saleh (*Amal Salih*): Pengetahuan tanpa praktik ibadah dan kebajikan sosial tidak akan menghasilkan transformasi jiwa yang signifikan. Pelaksanaan rukun Islam (shalat, zakat, puasa, haji) dan rukun iman, serta manifestasi akhlak mulia dalam interaksi sesama manusia dan lingkungan, adalah latihan konkret yang menginternalisasi nilai-nilai ketundukan⁹⁸⁹. Amal saleh, dengan konsistensi (*istiqamah*) dan

keikhlasan (*ikhlas*), memurnikan hati dan menguatkan ikatan dengan Rabb.

3. Tazkiyat al-Nafs (Penyucian Jiwa): Ini adalah inti dari proses transformatif. Meliputi upaya introspeksi (*muhasabah*), mengenali penyakit-penyakit hati (sombong, iri, dengki, riya'), dan secara aktif memerangnya sambil menumbuhkan sifat-sifat terpuji (tawadu', sabar, syukur, zuhud). Tazkiyah merupakan perjuangan internal (*jihad al-nafs*) yang krusial untuk membebaskan jiwa dari dominasi hawa nafsu dan dorongan negatif, sehingga lebih mudah merespons tuntunan Ilahi.
4. Dzikrullah (Mengingat Allah): Kesadaran akan kehadiran Allah secara konstan dalam setiap keadaan adalah kunci untuk menjaga jiwa tetap berada di jalur Tarbiyah. Dzikir, baik lisan maupun dalam hati, menciptakan ketenangan (*sakinah*) dan memperkuat koneksi spiritual, menjadi benteng dari godaan dan kelalaian.
5. Doa (*Du'a*): Komunikasi langsung dengan Sang Rabb melalui doa adalah manifestasi ketergantungan mutlak hamba kepada Penciptanya. Doa memohon bimbingan (*hidayah*), kekuatan untuk istiqamah, pengampunan, dan pertolongan dalam menghadapi tantangan Tarbiyah, menegaskan peran aktif hamba dalam mencari pertolongan Ilahi.
6. Lingkungan dan Komunitas: Pengaruh lingkungan, terutama komunitas orang-orang saleh (*shalihin*), memiliki peran signifikan dalam mendukung proses Tarbiyah. Interaksi positif,

saling menasihati dalam kebenaran dan kesabaran, serta teladan dari figur-figur yang telah lebih dulu menapaki jalan ini, menyediakan support system yang vital.

Mekanisme-mekanisme ini bekerja secara sinergis, bukan parsial. Ilmu melahirkan kesadaran akan pentingnya amal dan tazkiyah; amal menjadi praktik dari ilmu dan alat tazkiyah; dzikir dan doa menopang upaya ilmu, amal, dan tazkiyah; sementara lingkungan yang baik memberikan fasilitasi dan penguatan.

d. Tujuan Akhir: Insan yang Tunduk kepada Rabb-nya

Muara dari seluruh proses *tarbiyah Ilahiyah* adalah tercapainya kondisi '*ubudiyah* (penghambaan) yang paripurna, yaitu lahirnya individu yang secara totalitas hati, lisan, dan perbuatan tunduk kepada kehendak dan syariat Rabb-nya. Kepatuhan ini melampaui sekadar ketaatan formal; ia adalah ekspresi kecintaan tertinggi, pengakuan atas kekuasaan mutlak Allah, dan kesadaran bahwa kebaikan sejati terletak pada keselarasan dengan kehendak Ilahi.

Individu yang telah melewati proses Tarbiyah Ilahiyah dengan baik akan menunjukkan karakteristik seperti:

- Kekuatan Akidah: Keyakinan yang teguh terhadap Allah Subhanahu wa Ta'ala dan seluruh ajaran-Nya, bebas dari keraguan dan penyimpangan.
- Konsistensi Ibadah: Melaksanakan ibadah wajib dengan penuh kesadaran dan kekhusyukan, serta termotivasi untuk memperbanyak ibadah sunnah.

- Akhlak Mulia: Menampilkan perilaku yang terpuji dalam setiap aspek kehidupan, merefleksikan nilai-nilai Al-Quran dan Sunnah.
- Kontribusi Positif: Menjadi agen kebaikan di tengah masyarakat, berorientasi pada kemaslahatan umat dan lingkungan, sebagai perwujudan peran kekhalifahan.
- Ketenangan Jiwa: Memiliki hati yang lapang, sabar dalam menghadapi cobaan, bersyukur dalam nikmat, dan senantiasa merasa dekat dengan Allah.

Kepatuhan kepada Rabb bukanlah akhir dari perjuangan, melainkan kondisi jiwa yang memungkinkan individu untuk terus bertumbuh dan mendekat kepada-Nya hingga akhir hayat. Ini adalah pencapaian eksistensial tertinggi, makna hakiki dari keberadaan manusia di alam semesta ini.

Melalui lensa analisis ini, *tarbiyah Ilahiyah* terungkap sebagai sebuah teori pengembangan manusia yang mendalam dan terintegrasi, bersumber dari Sang Pemberi Kehidupan itu sendiri. Ia bukan sekadar metode pedagogis, melainkan suatu paradigma holistik yang memandang manusia dalam konteks hubungannya dengan Pencipta, diri sendiri, sesama, dan alam. Sifatnya yang bertahap menekankan realisme dalam proses transformasi, mengakui adanya dinamika dan tantangan dalam perjalanan spiritual. Mekanisme yang ditawarkannya ilmu, amal, tazkiyah, dzikir, doa, dan lingkungan membentuk suatu ekosistem pengembangan yang saling menopang.

Pada akhirnya, tujuan mulia *tarbiyah Ilahiyah* adalah melahirkan jiwa-jiwa yang tidak hanya saleh secara individual, tetapi juga mampu menjadi pilar kebaikan dan peradaban yang berlandaskan nilai-nilai Ilahiyah. Ini adalah proyek seumur hidup, sebuah *jihad* spiritual yang terus-menerus, menuntut kesungguhan dan pertolongan dari Allah. Memahami dan menginternalisasi proses *tarbiyah* ini menjadi krusial bagi setiap individu yang rindu untuk merealisasikan potensi '*ubudiyahnya*, mencapai ketenangan jiwa, dan meraih ridha Rabb semesta alam.

Peran Guru sebagai Muaddib dan Murabbi

Persepsi tradisional mengenai peran seorang guru seringkali terpaku pada fungsi utama sebagai *pengajar* atau instruktur. Pandangan ini mendefinisikan guru utamanya sebagai agen transmisi pengetahuan, entitas yang bertanggung jawab untuk menyampaikan informasi, teori, dan fakta-fakta akademis kepada para siswa di dalam ruang kelas⁹⁹⁰. Fokus utamanya adalah pada domain kognitif, mengukur keberhasilan melalui penguasaan materi pelajaran dan performa dalam evaluasi standar⁹⁹¹. Meskipun transferensi pengetahuan merupakan aspek fundamental yang tak terpisahkan dari proses edukasi, reduksi peran guru hanya pada dimensi ini mengabaikan spektrum tanggung jawab yang jauh lebih luas dan mendalam yang esensial untuk pembentukan individu yang utuh dan berkarakter⁹⁹². Keterbatasan pandangan ini mendorong pergeseran paradigma menuju pemahaman guru sebagai *pendidik*, sebuah konsep yang merangkul dimensi pembentukan karakter,

penanaman nilai, dan pengembangan seluruh potensi kemanusiaan siswa⁹⁹³.

Dalam tradisi intelektual Islam, peran pendidik ini secara paripurna terangkum dalam dua konsep kunci: *Muaddib* dan *Murabbi*, yang secara kolektif menggambarkan idealisme tugas seorang guru dalam membentuk tidak hanya intelektual, tetapi juga moral, spiritual, dan sosial siswa⁹⁹⁴.

Peran guru sebagai *Muaddib* berakar kuat pada terminologi Arab *adab*, yang secara luas diartikan sebagai etika, moralitas, disiplin, tata krama, dan kehalusan budaya⁹⁹⁵. Seorang *Muaddib* adalah figur yang mengemban amanah untuk mengkultivasi *adab* dalam diri siswa, membimbing mereka menuju perilaku yang mulia, tutur kata yang santun, dan sikap yang bertanggung jawab⁹⁹⁶. Ini melampaui sekadar kepatuhan pada aturan; ini adalah tentang internalisasi nilai-nilai luhur yang membentuk fondasi karakter yang kokoh⁹⁹⁷. Dalam kapasitasnya sebagai *Muaddib*, guru menjadi teladan hidup (*uswah hasanah*), di mana setiap tindakan, perkataan, dan interaksi mereka memancarkan *adab* yang ingin mereka tanamkan pada siswa⁹⁹⁸. Nabi Muhammad (saw) sendiri menekankan pentingnya karakter, sebagaimana diriwayatkan dalam hadis, "Sesungguhnya aku diutus hanyalah untuk menyempurnakan keluhuran akhlak"⁹⁹⁹. Hadis ini secara eksplisit menggarisbawahi bahwa misi kenabian, pada intinya, adalah tentang pemuliaan karakter, sebuah tugas yang diemban pula oleh seorang *Muaddib* di lingkup pendidikan¹⁰⁰⁰. Melalui bimbingan personal, koreksi yang bijaksana, dan penguatan

positif, *Muaddib* membentuk kesadaran etis siswa, membekali mereka dengan kompas moral yang akan menuntun pilihan dan tindakan mereka sepanjang hidup¹⁰⁰¹. Peran ini krusial dalam menghasilkan individu yang tidak hanya cerdas secara akademis, tetapi juga berintegritas dan berkontribusi positif pada masyarakat melalui perilaku yang berbudi luhur¹⁰⁰².

Sementara itu, peran guru sebagai *Murabbi* berasal dari akar kata *Rabb*, yang dalam bahasa Arab berarti Tuhan, Pemelihara, atau Pengatur¹⁰⁰³. Konsep *Murabbi* terkait erat dengan *tarbiyah*, proses pemeliharaan, pemupukan, dan pengembangan potensi secara bertahap dan menyeluruh¹⁰⁰⁴. Seorang *Murabbi* laksana seorang petani atau pekebun yang dengan sabar dan penuh kasih merawat tanamannya, memastikan kondisi optimal bagi pertumbuhannya dari benih hingga menghasilkan buah¹⁰⁰⁵. Ruang lingkup *tarbiyah* sangat luas, mencakup pengembangan fisik, intelektual, emosional, sosial, dan spiritual siswa¹⁰⁰⁶. Ini adalah proses holistik yang melihat siswa sebagai entitas multidimensional yang memerlukan perhatian dan rangsangan di semua aspek perkembangannya¹⁰⁰⁷. Al-Quran sendiri menggunakan akar kata ini dalam konteks doa untuk orang tua: "Dan katakanlah, 'Wahai Tuhanku, rahmatilah keduanya sebagaimana mereka mendidiku (rabbaayani) di waktu kecil.'"¹⁰⁰⁸. Ayat ini menunjukkan bahwa peran pemeliharaan dan pendidikan yang dilakukan oleh orang tua, dan secara analogi oleh guru, adalah sebuah ekspresi rahmat yang mendalam dan berorientasi pada pertumbuhan¹⁰⁰⁹. Seorang *Murabbi* tidak hanya memberikan nutrisi pengetahuan,

tetapi juga memupuk rasa ingin tahu, menumbuhkan kepercayaan diri, membimbing pengelolaan emosi, memfasilitasi keterampilan sosial, dan menginspirasi kesadaran spiritual¹⁰¹⁰. Hubungan antara *Murabbi* dan siswa seringkali dibingkai dalam ikatan kepedulian dan kasih sayang, menciptakan lingkungan aman di mana siswa merasa didukung untuk mengeksplorasi potensi mereka dan berani menghadapi tantangan¹⁰¹¹.

Peran *Muaddib* dan *Murabbi* bukanlah dua fungsi yang terpisah atau saling eksklusif, melainkan dua sisi dari mata uang pedagogis yang sama, saling melengkapi dan memperkuat¹⁰¹².

Muaddib menyediakan kerangka etis dan moral (*adab*) yang menjadi landasan bagi perkembangan yang sehat dan terarah¹⁰¹³. Tanpa *adab*, pertumbuhan intelektual atau fisik bisa menjadi liar dan merugikan, mengarah pada penyalahgunaan pengetahuan atau kekuatan¹⁰¹⁴. Sebaliknya, *Murabbi* menyediakan nutrisi, bimbingan, dan dukungan yang diperlukan untuk memungkinkan pertumbuhan dan perkembangan itu terjadi, baik secara intelektual maupun karakter¹⁰¹⁵. Seseorang perlu dikembangkan potensinya (*tarbiyah* oleh *Murabbi*) agar memiliki kapasitas untuk menginternalisasi dan mempraktikkan *adab* (*ta'dib* oleh *Muaddib*) secara efektif¹⁰¹⁶.

Dalam lanskap pendidikan kontemporer yang kompleks dan penuh tantangan, di mana siswa dihadapkan pada arus informasi yang deras, tekanan sosial, dan krisis identitas, peran guru sebagai *Muaddib* dan *Murabbi* menjadi semakin relevan dan mendesak¹⁰¹⁷. Fokus yang berlebihan pada hasil akademis semata

tanpa diimbangi dengan pembentukan karakter dan pengembangan holistik dapat menghasilkan generasi yang cerdas secara kognitif namun rapuh secara moral dan emosional¹⁰¹⁸. Oleh karena itu, menghidupkan kembali dan memberdayakan peran *Muaddib* dan *Murabbi* dalam sistem pendidikan adalah sebuah keniscayaan untuk mencetak generasi penerus yang tidak hanya kompeten secara profesional, tetapi juga berakhlak mulia, berjiwa tangguh, dan siap menghadapi kompleksitas kehidupan dengan penuh tanggung jawab. Guru, dalam perannya yang multidimensional ini, memegang kunci untuk membentuk tidak hanya masa depan individu, tetapi juga masa depan peradaban.

Peran Guru dalam Menanamkan Ma'rifatullah

Ma'rifatullah: Puncak Tujuan Pendidikan dalam Islam

Pada hakikatnya, eksistensi manusia dalam pandangan Islam adalah untuk mengenal dan mengabdikan kepada Allah¹⁰¹⁹. Tujuan ini tidak dapat dicapai tanpa melalui proses pengenalan yang progresif dan mendalam. *Ma'rifatullah* lebih dari sekadar pengetahuan intelektual (*'ilm*) tentang keberadaan atau sifat-sifat Allah; ia adalah gnosis, pengenalan penuh kesadaran, pengakuan, dan penyerahan diri yang timbul dari perenungan atas tanda-tanda (*ayat*) Allah di alam semesta (*ayat kawaniyyah*) dan dalam wahyu ilahi (*ayat qawliyyah*)¹⁰²⁰. Ini adalah proses epistemologis dan ontologis yang mengintegrasikan akal, hati, dan jiwa, mengarah pada keyakinan yang tak tergoyahkan (*yaqin*)¹⁰²¹. Ketika seorang individu mencapai tingkat *ma'rifah* yang matang, seluruh pandangan hidupnya akan terwarnai oleh kesadaran akan keagungan, kebijaksanaan, dan

kasih sayang Allah, yang pada gilirannya memotivasi amal saleh dan akhlak mulia.

Mengingat posisi sentral *ma'rifatullah* sebagai orientasi utama, bahkan puncak tujuan pendidikan dalam Islam, peran guru menjadi sangat vital dan tidak dapat direduksi. Guru dalam konteks ini bukanlah sekadar penyampai informasi (*mu'allim*), melainkan juga pendidik (*murabbi*) yang menumbuhkan potensi baik siswa, dan pembimbing akhlak (*mu'addib*) yang membentuk karakter mulia¹⁰²². Ketiga fungsi ini harus saling terkait, namun yang paling mendasar dalam konteks penanaman *ma'rifatullah* adalah peran sebagai *murabbi* dan *mu'addib*, yang memungkinkan guru untuk menyentuh dimensi spiritual dan moral siswa. Guru berperan sebagai fasilitator yang membuka jalan bagi siswa untuk menapaki tangga *ma'rifah*. Ia tidak dapat memberikan *ma'rifah* secara langsung, karena *ma'rifah* adalah karunia dan hasil dari upaya internal siswa sendiri dengan hidayah Allah¹⁰²³. Namun, guru menyediakan lingkungan, materi, dan bimbingan yang kondusif bagi terbukanya pintu-pintu pengenalan tersebut.

Peran pertama guru dalam menanamkan *ma'rifatullah* adalah melalui keteladanan (*uswah hasanah*). Seorang guru yang menyeru untuk mengenal Allah haruslah terlebih dahulu menunjukkan tanda-tanda pengenalan itu dalam dirinya: ketenangan jiwa, integritas moral, dedikasi dalam beribadah, dan kecintaan terhadap ilmu yang mendekatkan diri kepada Allah¹⁰²⁴. Keteladanan ini lebih berbekas dalam jiwa siswa daripada seribu untaian kata. Guru yang kehidupannya memancarkan kesadaran akan kehadiran Ilahi secara

intuitif akan menginspirasi siswa untuk mencari sumber ketenangan dan makna yang sama. Sikap tawadhu' guru di hadapan ilmu dan keagungan Allah mengajarkan siswa pentingnya kerendahan hati dalam pencarian *ma'rifah*.

Selanjutnya, guru berperan dalam merancang dan menyajikan konten pendidikan sedemikian rupa sehingga setiap mata pelajaran menjadi jembatan menuju pengenalan Allah. Sains alam, misalnya, diajarkan bukan sekadar untuk memahami hukum-hukum fisik, tetapi sebagai sarana untuk menyaksikan keagungan penciptaan Allah, keteraturan alam semesta sebagai bukti hikmah-Nya, dan kompleksitas struktur biologis sebagai manifestasi kekuasaan dan seni-Nya¹⁰²⁵. Sejarah Islam dan peradaban manusia dilihat sebagai arena di mana sunnatullah (hukum-hukum Ilahi) beroperasi, pelajaran tentang kebangkitan dan kejatuhan umat sebagai tanda kekuasaan dan keadilan-Nya. Bahasa dan sastra dipelajari untuk memahami kedalaman makna wahyu dan ekspresi keimanan. Dengan demikian, guru bertugas untuk mengungkap koneksi tematik antara subjek ajar dengan tanda-tanda kebesaran Allah, membantu siswa melihat setiap fenomena sebagai *ayatullah* (tanda Allah)¹⁰²⁶.

Di samping itu, guru memiliki tanggung jawab pedagogis untuk menggunakan metodologi yang menumbuhkan rasa ingin tahu spiritual dan kemampuan refleksi pada siswa. Pembelajaran yang berpusat pada diskusi, perenungan, dan penemuan (*discovery learning*) dapat lebih efektif dalam menstimulasi pemikiran mendalam yang mengarah pada *ma'rifah* dibandingkan ceramah

satu arah¹⁰²⁷. Guru dapat mendorong siswa untuk mengajukan pertanyaan-pertanyaan fundamental tentang eksistensi, tujuan hidup, dan sifat-sifat Ilahi, serta membimbing mereka mencari jawabannya melalui sumber-sumber otentik seperti Al-Quran dan Hadis, didukung oleh penalaran yang sehat¹⁰²⁸. Praktik-praktik seperti dzikir, tafakkur (kontemplasi), dan tadabbur (perenungan makna) terhadap ayat-ayat Al-Quran dapat diintegrasikan dalam proses pendidikan, tentu dengan bimbingan yang tepat dan tidak berlebihan¹⁰²⁹.

Peran krusial lainnya adalah kemampuan guru untuk memahami dan merespons kebutuhan spiritual dan emosional individu siswa. Setiap siswa memiliki jalan dan kecepatan yang berbeda dalam menapaki *ma'rifah*. Guru yang efektif adalah mereka yang peka terhadap kondisi batin siswa, mampu memberikan dorongan saat siswa merasa ragu, meluruskan pemahaman yang keliru, dan memberikan apresiasi atas setiap langkah kemajuan spiritual¹⁰³⁰. Ini membutuhkan empati, kesabaran, dan wawasan psikologis yang mendalam. Lingkungan kelas yang aman dan suportif, tempat siswa merasa nyaman untuk berbagi pemikiran dan pertanyaan spiritual mereka, sangat esensial dalam proses ini.

Namun, tantangan yang dihadapi guru dalam menanamkan *ma'rifatullah* di era modern tidaklah ringan. Materialisme, sekularisme, dan banjir informasi yang dangkal seringkali menjadi hambatan bagi siswa untuk terhubung dengan dimensi spiritual. Guru harus membekali siswa dengan literasi kritis untuk menyaring informasi dan pandangan hidup yang kontradiktif,

serta memperkuat fondasi keimanan mereka agar tidak goyah di tengah arus zaman¹⁰³¹. Ini menuntut guru untuk terus-menerus memperkaya wawasan keilmuan dan spiritual diri mereka sendiri, serta beradaptasi dengan tantangan kontemporer.

Ma'rifatullah bukanlah sekadar sub-bab dalam mata pelajaran agama, melainkan benang merah yang seharusnya merajut seluruh jalinan pendidikan dalam Islam. Guru memegang peran sentral sebagai agen perubahan dan pemandu dalam proses agung ini. Mereka adalah teladan, fasilitator pengetahuan yang terhubung dengan realitas Ilahi, dan pembimbing spiritual yang peduli. Investasi dalam kualitas guru yang memiliki *ma'rifah* yang kokoh dan kemampuan pedagogis yang mumpuni untuk menanamkannya pada siswa adalah investasi esensial bagi masa depan pendidikan Islam yang berorientasi pada pembentukan insan yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga kaya secara spiritual, berakhlak mulia, dan memiliki tujuan hidup yang jelas: mengabdikan kepada Allah dengan penuh pengenalan dan cinta. Tugas monumental ini menuntut kesadaran kolektif dari seluruh pemangku kepentingan dalam sistem pendidikan Islam untuk menempatkan *ma'rifatullah* kembali pada posisinya yang layak sebagai inti dan puncak dari segala upaya edukatif.

Peran Guru dalam Membuka Jalan Makrifat

Pencarian akan realitas teragung dan koneksi mendalam dengan Sang Pencipta merupakan trajektori esensial dalam sejarah spiritualitas manusia. Dalam tradisi Islam, puncak dari pencarian ini seringkali diidentifikasi dengan konsep *Ma'rifatullah*, yaitu

pengenalan atau gnosis terhadap Tuhan dalam tingkatan yang paling mendalam, melampaui sekadar pengetahuan teoretis. Jalan menuju Ma'rifat (tarīqah atau suluk) adalah sebuah rute yang sarat dengan tantangan internal dan eksternal, menuntut transformasi diri yang radikal dan bimbingan yang bijaksana. Dalam konteks ini, peran seorang guru spiritual, yang sering disebut *murshid*, menjadi sangat sentral dan bahkan esensial, bertindak sebagai navigator jiwa yang mendampingi penempuh jalan (salik) dalam proses mengenal keagungan Tuhan melalui tiga konstituen utama: ilmu, dzikir, dan pengalaman batin.

Ma'rifat bukanlah akumulasi data atau informasi tentang Tuhan, melainkan suatu keadaan (hal) atau kedudukan spiritual (maqam) di mana hati (qalb) mengalami penyaksian langsung (musyahadah) atau apprehendasi langsung (ayn al-yaqin) terhadap realitas Ilahi dalam manifestasi-Nya yang beragam¹⁰³². Berbeda dengan pengetahuan rasional (ilm al-yaqin) yang bersandar pada bukti dan logika, Ma'rifat adalah pengetahuan yang lahir dari pengalaman langsung, sebuah "cicipan" spiritual (dhawq) akan Keagungan dan Keindahan Ilahi¹⁰³³. Proses pencapaian Ma'rifat seringkali digambarkan sebagai penyucian hati dari segala sesuatu selain Allah (takhliyah) dan pengisian hati dengan kehadiran Ilahi (tahliyah). Jalan ini penuh liku, dengan potensi penyimpangan, ilusi spiritual, dan cengkeraman ego yang halus namun destruktif. Oleh karena itu, bimbingan seorang *murshid* yang memiliki otoritas spiritual dan pengalaman (ijazah dan *khalwah*) dianggap sangat penting¹⁰³⁴.

Peran *murshid* dalam membuka jalan Ma'rifat berlangsung melalui manifold pendekatan, di mana yang pertama adalah bimbingan melalui *ilmu*. Ilmu dalam konteks ini tidak hanya mencakup pengetahuan formal mengenai ajaran Islam (Aqidah, Fiqh, Akhlaq) yang menjadi fondasi wajib bagi setiap Muslim, tetapi lebih jauh lagi, ilmu batin (ilm al-batin) atau pengetahuan spiritual yang terkait dengan hakikat terdalam dari ibadah, sifat-sifat Allah, dan realitas alam semesta sebagaimana dipandang dari lensa spiritual¹⁰³⁵. *Murshid* mengajarkan *salik* bagaimana memahami teks-teks suci (Al-Quran dan Hadis) dengan kedalaman yang melampaui makna literalnya, menyingkap isyarat-isyarat (isharat) dan makna-makna tersembunyi yang mengarah pada pengenalan Tuhan¹⁰³⁶. Bimbingan ini memastikan bahwa pengalaman spiritual yang mungkin dialami oleh *salik* tetap berakar kuat pada kerangka ajaran Islam yang otentik dan tidak menyimpang ke dalam spekulasi filosofis kosong atau bid'ah.

Aspek kedua yang diemban oleh *murshid* adalah bimbingan dalam praktik *dzikir* (remembrance of God). *Dzikir* adalah jantung dari jalan spiritual, metode fundamental untuk mensucikan hati dan memusatkan kesadaran sepenuhnya kepada Allah¹⁰³⁷.

Seorang *murshid* yang berpengalaman akan mengajarkan *salik* bentuk-bentuk *dzikir* tertentu (seperti tahlil, shalawat, asmaul husna) yang disesuaikan dengan kondisi rohani, kecenderungan, dan tahap perkembangan sang murid¹⁰³⁸. Lebih dari sekadar instruksi verbal, *murshid* mencontohkan *adab* (etika) *dzikir*, mengajarkan kehadiran batin (*hudur*) saat berdzikir, dan

membimbing *salik* melalui berbagai *hal* (keadaan spiritual) yang mungkin muncul akibat dzikir intensif, seperti lenyapnya kesadaran diri (fana) dalam penyaksian akan keesaan Ilahi¹⁰³⁹. Bimbingan ini krusial untuk menghindari bahaya dzikir yang tidak terbimbing, seperti kelelahan spiritual, munculnya delusi, atau bahkan penyakit mental yang disebabkan oleh ketidaksiapan rohani menghadapi energi dzikir yang kuat.

Komponen ketiga, dan barangkali yang paling halus, adalah pendampingan dalam *pengalaman batin*. Jalan Ma'rifat seringkali ditandai dengan munculnya pengalaman-pengalaman spiritual yang mendalam (tajalliyat, kashf, ru'ya salihah) yang dapat membingungkan atau bahkan menyesatkan jika tidak diinterpretasikan dengan benar¹⁰⁴⁰. *Murshid* berperan sebagai penafsir dan verifikator pengalaman-pengalaman ini. Ia mampu membedakan antara karunia Ilahi (fath), ilusi dari ego atau setan, dan manifestasi dari kondisi psikologis. Bimbingan ini memungkinkan *salik* untuk memahami makna dari pengalaman batin mereka, mengintegrasikannya ke dalam pertumbuhan spiritual mereka, dan yang terpenting, tidak terjebak dalam pengkultusan pengalaman itu sendiri, melainkan terus fokus pada Sang Sumber pengalaman, yaitu Allah¹⁰⁴¹. *Murshid* juga membimbing *salik* melalui tahapan-tahapan spiritual (maqamat) dan keadaan-keadaan (*hal*) yang berbeda, memberikan solusi spiritual (nasihat dan tadbir) terhadap rintangan atau kemajuan yang dihadapi di setiap tahap, memastikan bahwa *salik* tidak stagnan atau mundur dalam perjalanan mereka¹⁰⁴².

Secara naratif, perjalanan menuju Ma'rifat di bawah bimbingan *murshid* adalah kisah transformasi dari eksistensi yang tersekat oleh ego dan dunia material menuju kesadaran yang meluas dan terintegrasi dengan Realitas Ilahi. *Murshid* tidak hanya menyampaikan ilmu atau instruksi praktik, tetapi juga memancarkan barakah (keberkahan spiritual) dan menjadi cermin (mir'ah) bagi *salik*, merefleksikan potensi spiritual yang tersembunyi dalam diri mereka¹⁰⁴³. Kehadiran fisik maupun spiritual sang guru menjadi pengingat konstan akan tujuan akhir perjalanan dan menjadi sumber kekuatan serta inspirasi. Ini adalah paradigma pedagogis yang unik, di mana transfer pengetahuan dan keterampilan spiritual terjadi tidak hanya melalui kata-kata, tetapi juga melalui *hal* (keadaan spiritual) dan *sirr* (rahasia batin) yang dialirkan dari hati ke hati¹⁰⁴⁴.

Dalam kontemplasi mendalam mengenai peran ini, menjadi jelas bahwa sang *murshid* bukanlah sekadar pengajar atau konsultan, melainkan seorang arsitek jiwa yang membantu *salik* merobohkan struktur-struktur keakuan yang menghalangi pandangan terhadap Realitas Ilahi, dan membangun kembali hati sebagai cermin yang jernih untuk merefleksikan Nama-nama dan Sifat-sifat Allah. Ma'rifat pada akhirnya adalah anugerah (fadl) dari Allah¹⁰⁴⁵, namun sang *murshid* adalah tangan tak langsung yang digunakan oleh Rahmat Ilahi untuk membimbing jiwa-jiwa yang tulus menuju gerbang pengenalan-Nya. Tanpa pendampingan yang teruji melalui ilmu yang benar, praktik dzikir yang efektif, dan interpretasi pengalaman batin yang akurat, jalan menuju Ma'rifat akan tetap

menjadi misteri yang tak terjangkau atau, lebih buruk lagi, pintu menuju kesesatan. Oleh karena itu, dalam arsitektur spiritualitas Islam, peran guru atau *murshid* dalam membuka jalan Ma'rifat melalui panduan dalam ilmu, dzikir, dan pengalaman batin tetap menjadi salah satu pilar terpenting dalam upaya mendekatkan diri kepada Keagungan Tuhan.

Spiritualitas dan Kesalehan Guru sebagai Sumber Keteladanan

Peran guru dalam ekosistem pendidikan melampaui sekadar transmisi kurikulum atau fasilitasi pembelajaran kognitif; ia juga mencakup dimensi-dimensi yang lebih mendalam, termasuk pembentukan karakter dan spiritualitas peserta didik. Transformasi holistik pada diri murid seringkali tidak hanya dipengaruhi oleh substansi materi ajar, melainkan secara signifikan dibentuk oleh kualitas personal, moral, dan spiritual seorang pengajar. Dalam konteks ini, spiritualitas dan kesalehan guru muncul sebagai fondasi esensial yang secara intrinsik menginspirasi, membimbing, dan memodelkan jalan menuju kebaikan serta kedekatan transenden dengan Sang Pencipta. Guru yang mengamalkan hidup dalam "kesadaran ilahiyah" secara alami memancarkan energi positif dan teladan nyata, membentuk lingkungan belajar yang kondusif bagi pertumbuhan multidimensional peserta didik, melampaui batas-batas akademis konvensional¹⁰⁴⁶.

Kesadaran ilahiyah pada seorang guru bukan sekadar konsep teologis yang abstrak, melainkan manifestasi nyata dari internalisasi nilai-nilai keimanan yang menggerakkan setiap aspek kehidupannya, baik di dalam maupun di luar kelas. Ini melibatkan

pemahaman ontologis bahwa segala eksistensi berasal dari Tuhan, pemahaman epistemologis bahwa ilmu adalah anugerah ilahi, serta pemahaman aksiologis bahwa setiap tindakan memiliki pertanggungjawaban moral dan spiritual. Kesalehan, sebagai ekspresi praksis dari spiritualitas, termanifestasi dalam integritas pribadi, kejujuran, kesabaran, empati, keadilan, serta dedikasi tanpa pamrih dalam mendidik dan membimbing. Guru yang demikian memandang profesinya bukan semata sebagai pekerjaan, melainkan sebagai ibadah dan amanah suci yang diemban¹⁰⁴⁷. Implikasi dari cara pandang ini adalah pembentukan etos kerja yang dilandasi ketulusan, kasih sayang, dan komitmen tinggi terhadap kesejahteraan spiritual dan intelektual murid, sejalan dengan prinsip-prinsip pendidikan Islam yang mendorong pembentukan insan paripurna (*al-insan al-kamil*)¹⁰⁴⁸.

Mekanisme inspirasi yang muncul dari spiritualitas dan kesalehan guru dapat dijelaskan melalui beberapa lensa pedagogis dan psikologis. Pertama, melalui pembelajaran observasional (*observational learning*), di mana siswa secara tidak sadar menginternalisasi perilaku dan nilai-nilai yang mereka saksikan dari guru mereka¹⁰⁴⁹. Ketika seorang guru menampilkan sifat-sifat seperti ketenangan dalam menghadapi kesulitan, kesabaran dalam menjelaskan materi yang kompleks, keikhlasan dalam memberikan bantuan, atau keadilan dalam memperlakukan setiap siswa, mereka tidak hanya mengajarkan konsep, melainkan mencontohkan aplikasi praktis dari nilai-nilai spiritual. Kedua, suasana kelas yang diciptakan oleh guru yang saleh seringkali dipenuhi dengan aura

positif, rasa aman, dan saling menghormati. Lingkungan semacam ini mendorong siswa untuk berani berekspresi, berinteraksi secara konstruktif, dan merasa nyaman dalam mengeksplorasi dimensi spiritual diri mereka. Ini menciptakan ruang sakral di mana proses belajar-mengajar menjadi upaya kolaboratif menuju pencerahan¹⁰⁵⁰.

Lebih jauh, spiritualitas guru berfungsi sebagai katalisator bagi pembentukan motivasi intrinsik pada diri peserta didik untuk mendekatkan diri kepada kebaikan dan Sang Pencipta. Berbeda dengan pendekatan yang bersifat indoktrinasi atau pemaksaan, keteladanan spiritual memicu keinginan otentik dalam diri siswa untuk meneladani dan menginternalisasi nilai-nilai luhur. Mereka melihat bahwa kesalehan tidak membatasi, melainkan membebaskan dan memperkaya kehidupan. Dalam pandangan ini, guru yang hidup dalam kesadaran ilahiyah adalah perwujudan nyata dari firman Allah, "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"[Al-Ahzab 33:21]. Meskipun Rasulullah adalah teladan tertinggi, guru sebagai pewaris para Nabi dalam menyampaikan ilmu dan kebaikan, diharapkan mampu merefleksikan sebagian dari karakter mulia tersebut dalam skala yang sesuai. Oleh karena itu, investasi dalam pengembangan spiritual guru merupakan investasi fundamental dalam kualitas pendidikan nasional secara keseluruhan¹⁰⁵¹.

Pengakuan akan pentingnya dimensi spiritual guru bukan hanya asumsi filosofis, melainkan juga didukung oleh berbagai penelitian di bidang pendidikan karakter dan psikologi moral. Studi menunjukkan bahwa guru yang memiliki tingkat religiusitas dan spiritualitas tinggi cenderung lebih efektif dalam menanamkan nilai-nilai moral, membangun hubungan positif dengan siswa, dan mengurangi masalah perilaku di kelas¹⁰⁵². Selain itu, doktrin Islam secara eksplisit menekankan pentingnya karakter guru sebagai aspek vital dalam transmisi pengetahuan dan etika. Hadis Rasulullah SAW menyatakan, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak mulia"[Shahih Bukhari, Adabul Mufrad], yang menyiratkan bahwa pendidik harus menjadi perwujudan akhlak yang baik. Profesor Seyyed Hossein Nasr menegaskan bahwa pendidikan Islam otentik tidak dapat dipisahkan dari dimensi metafisik dan spiritual, dan guru adalah jembatan yang menghubungkan kedua dimensi tersebut bagi peserta didik¹⁰⁵³.

Meskipun demikian, perjalanan menjadi guru yang berkesadaran ilahiyah dan saleh bukanlah tanpa tantangan. Tekanan kurikulum, tuntutan administratif, serta lingkungan sosial yang kompleks dapat mengikis spiritualitas dan menyebabkan kejenuhan. Oleh karena itu, penting untuk menciptakan ekosistem pendidikan yang tidak hanya mendukung pengembangan profesional guru, tetapi juga menyediakan ruang bagi pertumbuhan spiritual mereka secara berkelanjutan. Ini dapat dicapai melalui program pengembangan keprofesian yang mencakup pelatihan karakter, retreat spiritual, forum diskusi etika, dan pembinaan pribadi yang mendalam¹⁰⁵⁴.

Institusi pendidikan perlu memandang spiritualitas guru sebagai aset utama, bukan sebagai tambahan, dan secara aktif memfasilitasi pengembangannya melalui kebijakan dan lingkungan yang kondusif.

Sebagai konklusi, spiritualitas dan kesalehan guru adalah pilar fundamental yang menopang kualitas pendidikan sejati. Lebih dari sekadar penyampai informasi, guru yang hidup dalam kesadaran ilahiyah adalah arsitek jiwa, pemodel karakter, dan penunjuk jalan menuju kedekatan dengan Tuhan. Melalui keteladanan yang otentik, mereka tidak hanya mendidik pikiran, tetapi juga menyentuh hati dan menginspirasi jiwa, membimbing peserta didik menuju kematangan intelektual, emosional, dan spiritual. Oleh karena itu, urgensi untuk menumbuhkan dan memelihara dimensi spiritual pada diri guru merupakan keniscayaan bagi pengembangan pendidikan yang berkelanjutan dan berakar pada nilai-nilai luhur, memastikan bahwa generasi mendatang tidak hanya cerdas secara kognitif, tetapi juga kokoh secara moral dan spiritual¹⁰⁵⁵.

TASAWUF DAN JALAN GURU MENUJU CAHAYA\

Ilmu, Jalan, dan Hakikat

Tasawuf sebagai Ilmu Penyucian Jiwa (Tazkiyah) dan Penguatan Ruhani

Dalam khazanah keilmuan Islam, tasawuf menempati posisi unik sebagai sebuah disiplin ilmu yang secara fundamental berfokus pada dimensi batin (esoterik) dan akhlak (moral) manusia. Ia bukan sekadar kumpulan ajaran etika semata, melainkan sebuah metodologi sistematis yang bertujuan untuk menyucikan jiwa (*tazkiyah al-nafs*) dan menguatkan ruhani, membimbing individu menuju realisasi kedekatan ilahi dan kesempurnaan insani. Sebagai disiplin ilmu, tasawuf menawarkan kerangka teoretis dan praksis yang komprehensif untuk memahami dan mengelola kompleksitas internal diri, yang seringkali disebut sebagai "ilmu tentang hati" (*ilm al-qalb*)¹⁰⁵⁶.

Inti dari tasawuf sebagai ilmu adalah konsep *tazkiyah al-nafs*, yaitu proses pembersihan jiwa dari segala sifat tercela (*madhmumah*) dan pengisiannya dengan sifat-sifat terpuji (*mahmudah*). Sifat-sifat tercela seperti kesombongan (*kibr*), riya' (pamer), hasad (iri hati), tamak (*hirs*), dan kemarahan (*ghadhab*) dipandang sebagai penyakit ruhani yang menghalangi seseorang mencapai kedekatan sejati dengan Tuhan dan sesama. Melalui latihan spiritual yang ketat, seperti mujahadah (perjuangan melawan hawa nafsu) dan riyadhah (disiplin diri), seorang

penempuh jalan tasawuf berupaya membersihkan "karat" hati ini. Abu Hamid al-Ghazali, seorang ulama terkemuka, secara rinci memaparkan berbagai penyakit hati dan cara penyembuhannya dalam karyanya, *Ihya' 'Ulum al-Din*, menegaskan bahwa pembersihan hati adalah prasyarat bagi pencapaian kebahagiaan sejati¹⁰⁵⁷. Hal ini selaras dengan firman Allah dalam Al-Quran: "Sungguh beruntung orang yang menyucikannya (jiwa itu), dan sungguh merugi orang yang mengotorinya" (QS. Asy-Syams[91]: 9-10)¹⁰⁵⁸.

Bersamaan dengan penyucian jiwa, tasawuf juga fokus pada *penguatan ruhani*, yaitu pengembangan dan pengaktifan potensi spiritual dalam diri manusia. Jika tazkiyah lebih bersifat eliminasi dan purifikasi, maka penguatan ruhani adalah proses konstruksi dan elevasi. Ini melibatkan pendalaman makrifat (pengetahuan intuitif tentang Tuhan), peningkatan kadar keyakinan (*yaqin*), dan pengembangan kesadaran akan kehadiran Ilahi dalam setiap aspek kehidupan. Metode-metode seperti dzikir (mengingat Allah), muraqabah (kontemplasi mendalam), tafakkur (perenungan), dan khalwat (retret spiritual) menjadi instrumen esensial dalam penguatan ruhani ini¹⁰⁵⁹. Melalui praktik-praktik ini, seorang salik (penempuh jalan) berupaya menyelaraskan hati, pikiran, dan tindakannya dengan kehendak ilahi, sehingga batinnya menjadi tempat penerima cahaya ilahi dan manifestasi sifat-sifat Tuhan. Sebagaimana sabda Nabi Muhammad SAW: "Sesungguhnya Allah tidak melihat kepada bentuk tubuh dan harta bendamu, tetapi Dia melihat kepada hati dan amal perbuatanmu." (HR. Muslim)¹⁰⁶⁰,

yang menegaskan urgensi dimensi batin. Klasifikasi tasawuf sebagai sebuah 'ilmu' terletak pada metodologinya yang sistematis dan berbasis pengalaman. Objek studinya adalah realitas batin manusia dan hubungannya dengan Realitas Absolut. Ia memiliki prinsip-prinsip, metode-metode, dan hasil-hasil yang dapat diverifikasi secara empiris melalui pengalaman spiritual pribadi. Para sufi tidak hanya berteori tentang pengalaman spiritual, tetapi mereka mengalaminya, menganalisisnya, dan mengajarkan cara mencapainya kepada orang lain. Oleh karena itu, tasawuf dapat dipandang sebagai sebuah 'sains spiritual' yang melibatkan observasi internal yang cermat, eksperimen melalui praktik spiritual, dan verifikasi melalui perubahan nyata dalam akhlak dan keadaan hati¹⁰⁶¹. Seyyed Hossein Nasr menekankan bahwa tasawuf adalah jantung dan esensi Islam, sebuah ilmu yang mengubah teori menjadi pengalaman hidup¹⁰⁶². Dengan demikian, tasawuf bukan hanya sebuah jalan spiritual atau kumpulan ajaran etika, melainkan sebuah ilmu komprehensif yang secara metodis membimbing individu menuju penyucian jiwa dan penguatan ruhani, demi mencapai kesempurnaan insani dan kedekatan abadi dengan Sang Pencipta.

Thariqah: Jalan Spiritual Menuju Ma'rifatullah

Tasawuf seringkali dipersepsikan sebagai disiplin ilmu yang sarat dengan konsep teoritis dan filosofis yang mendalam. Namun, esensi sejati tasawuf melampaui kerangka intelektual semata; ia adalah sebuah perjalanan, suatu amalan ruhani yang bertahap dan terarah,

dengan tujuan fundamental mendekatkan diri kepada Allah SWT. Dalam konteks inilah, konsep 'Thariqah' muncul sebagai metodologi praktis dan sistematis yang memandu para *salik* (penempuh jalan spiritual) menuju puncak pengalaman spiritual, yaitu *ma'rifatullah* atau pengenalan hakiki terhadap Tuhan.

Sejatinya, tasawuf adalah upaya pembersihan diri (*tazkiyatun nafs*), penyucian hati, dan penyelarasan jiwa dengan kehendak ilahi. Ia berakar kuat pada Al-Qur'an dan Sunnah, yang menekankan pentingnya dimensi batiniah keislaman di samping dimensi lahiriah. *Thariqah*, secara etimologis berarti 'jalan' atau 'metode', dalam terminologi tasawuf merujuk pada serangkaian disiplin, ritual, dan praktik spiritual yang disusun secara sistematis oleh para guru sufi (*mursyid*) berdasarkan ajaran Al-Qur'an, Sunnah Nabi, serta pengalaman spiritual para pendahulu. Ia bukan sekadar rutinitas tanpa makna, melainkan sebuah kurikulum spiritual yang dirancang untuk mentransformasi individu, dari kondisi ego sentris menuju kesadaran ilahiah yang mendalam¹⁰⁶³.

Implementasi *thariqah* melibatkan berbagai pilar utama yang harus ditempuh oleh seorang *salik*. Salah satunya adalah *dzikrullah*, yaitu mengingat Allah secara terus-menerus, baik dengan lisan maupun hati. Praktik ini, yang berlandaskan pada perintah Al-Qur'an sendiri¹⁰⁶⁴, bertujuan untuk menenangkan hati dan mengikis "karat" kelalaian dari jiwa, sebagaimana disebutkan dalam beberapa Hadis Nabi yang menekankan keutamaan *dzikir*. Selain itu, terdapat *riyadhah* dan *mujahadah*, yakni latihan-latihan spiritual yang berat serta perjuangan gigih melawan hawa nafsu dan sifat-

sifat tercela. Ini mencakup puasa, *qiyamullail* (shalat malam), *khalwat* (pengasingan diri), dan introspeksi diri yang mendalam, semuanya di bawah bimbingan seorang *mursyid* yang memiliki otoritas spiritual dan pemahaman mendalam tentang seluk-beluk jiwa manusia¹⁰⁶⁵. Peran *mursyid* sangat krusial; ia bagaikan seorang *tabib* spiritual yang mendiagnosis penyakit hati dan meresepkan terapi yang tepat sesuai kondisi *salik*, memastikan bahwa perjalanan spiritual tidak menyimpang dari jalurnya.

Tujuan akhir dari semua praktik dalam *thariqah* adalah pencapaian *ma'rifatullah*. *Ma'rifatullah* bukanlah sekadar pengetahuan intelektual tentang atribut-atribut Tuhan, melainkan sebuah pencerahan batin, pengalaman langsung akan kehadiran ilahi, dan pemahaman mendalam tentang realitas sejati wujud. Pengenalan ini melampaui batas-batas akal logis dan dicapai melalui pengalaman intuitif dan iluminasi spiritual. Melalui eliminasi tabir-tabir kemanusiaan (hawa nafsu, ego, syahwat duniawi) yang menghalangi pandangan hati, *thariqah* membuka jalan bagi hati untuk menerima cahaya ilahi. Ketika hati telah bersih, ia menjadi cermin yang mampu memantulkan sifat-sifat keindahan dan keagungan Allah, membawa kepada kesadaran akan kesatuan wujud (bukan dalam arti panteistik, tetapi kesadaran akan kebergantungan mutlak segala sesuatu pada Yang Maha Esa) dan rasa kehadiran Tuhan dalam setiap aspek kehidupan¹⁰⁶⁶. Pengalaman *ma'rifatullah* ini seringkali digambarkan sebagai puncak dari perjalanan spiritual, yang menghasilkan ketenangan batin abadi, cinta tak terbatas kepada Allah, dan etika hidup yang

luhur dan selaras dengan kehendak-Nya. *Thariqah* memiliki sejarah panjang dan kaya dalam peradaban Islam, dengan berbagai *tarekat* seperti Qadiriyyah, Naqshbandiyyah, Syadziliyyah, dan Rifa'iyyah, masing-masing dengan silsilah dan metode khasnya¹⁰⁶⁷. Meskipun demikian, esensi inti dari semua *tarekat* tetap sama: disiplin spiritual untuk mencapai kedekatan ilahi. Di era modern yang serba materialistis dan penuh gejolak ini, *thariqah* menawarkan sebuah oase spiritual, menjadi relevan sebagai sarana untuk menemukan makna hidup, mengatasi kegelisahan eksistensial, dan membangun kembali koneksi batin yang putus akibat hiruk-pikuk dunia. Ia menegaskan kembali bahwa spiritualitas bukan hanya urusan pribadi, tetapi fondasi bagi kehidupan sosial yang harmonis dan beretika.

Thariqah adalah lebih dari sekadar seperangkat ritual; ia adalah *blueprint* komprehensif bagi transformasi spiritual, sebuah perjalanan yang menuntut dedikasi, kesabaran, dan ketulusan. Melalui *dzikr*, *riyadhah*, *mujahadah*, dan bimbingan seorang *mursyid*, *thariqah* sistematis dalam membimbing *salik* melintasi tahapan-tahapan ruhani, mengikis ego, dan membersihkan hati. Puncak dari perjalanan ini adalah *ma'rifatullah*, yaitu pengenalan hakiki terhadap Tuhan yang membawa pada pemahaman mendalam akan realitas dan kedamaian abadi. Dengan demikian, *thariqah* membuktikan bahwa tasawuf bukanlah angan-angan teoritis, melainkan jalan hidup yang nyata dan terbukti efektif dalam membimbing manusia menuju inti keberadaan dan kedekatan abadi dengan Sang Pencipta.

Hakikat: Inti Kesadaran tentang Keberadaan dan Ketuhanan

Dalam khazanah intelektual dan spiritual Islam, tasawuf menempati posisi sentral sebagai jalan esoteris menuju pemahaman mendalam tentang realitas dan hubungan antara manusia dengan Ilahi. Puncak perjalanan ini, yang dikenal sebagai Hakikat, bukan sekadar konsep teoretis, melainkan sebuah pencapaian ruhani yang mentransformasi kesadaran insan secara radikal. Inti dari Hakikat terletak pada pengembangan inti kesadaran tentang keberadaan (wujud) dan Ketuhanan (ilahiyyah) yang mencapai puncaknya melalui penyaksian ruhani (mushahadah) dan asimilasi eksistensial dengan kehendak ilahi.

Hakikat diartikan sebagai kebenaran hakiki atau esensi dari segala sesuatu, melampaui bentuk lahiriah dan interpretasi intelektual semata. Ia merupakan level tertinggi dalam strata tasawuf, melingkupi syariat (hukum) sebagai fondasi dan tarekat (jalan) sebagai metode spiritual. Pada tataran ini, seorang salik tidak hanya mengamalkan ajaran agama atau menempuh disiplin spiritual, melainkan mencapai penyingkapan tabir (kasyaf) yang memungkinkan penglihatan batin terhadap inti realitas¹⁰⁶⁸. Kesadaran ini adalah inti dari keberadaan, sebuah pengalaman langsung yang melampaui diskursus linguistik atau penalaran logis, menuju pemahaman intuitif akan Wujud Mutlak. Para sufi meyakini bahwa segala sesuatu, pada hakikatnya, adalah manifestasi dari nama dan sifat Allah, dan untuk memahami Hakikat, seseorang harus melampaui dualitas dan mencapai kesadaran akan Keesaan Ilahi (tauhid) dalam segala aspek eksistensi¹⁰⁶⁹.

Penyaksian ruhani, atau *mushahadah*, adalah manifestasi krusial dari pencapaian Hakikat. Ini bukanlah penglihatan fisik dengan mata kepala, melainkan penyingkapan batin yang memungkinkan jiwa menyaksikan kehadiran ilahi, baik melalui atribut (sifat), asma (nama), maupun manifestasi-Nya dalam fenomena alam semesta dan diri manusia sendiri¹⁰⁷⁰.

Mushahadah adalah puncak dari perjalanan spiritual di mana kerudung ilusi terangkat, memungkinkan hati dan ruh untuk "melihat" Realitas Sejati dengan kejernihan sempurna. Al-Ghazali, misalnya, menjelaskan *mushahadah* sebagai penyingkapan kebenaran yang tidak menyisakan ruang bagi keraguan, seolah-olah seseorang melihatnya dengan mata telanjang¹⁰⁷¹. Para sufi menggambarkan *mushahadah* sebagai pengalaman di mana seorang hamba menjadi saksi akan keesaan Tuhan (tauhid) dalam segala wujud, merasakan kedekatan yang tak terlukiskan, dan memahami bahwa segala sesuatu bersumber dari dan kembali kepada-Nya.

Lebih jauh daripada *mushahadah*, puncak Hakikat juga melibatkan tercapainya kesatuan eksistensial dengan kehendak ilahi. Konsep ini seringkali disalahpahami sebagai panteisme atau peleburan ontologis antara ciptaan dan Pencipta, yang bertentangan dengan prinsip tauhid. Dalam konteks tasawuf yang otentik, "kesatuan eksistensial" di sini merujuk pada *fana' fi al-iradah* (pemusnahan kehendak pribadi dalam Kehendak Ilahi), bukan *ittihad* (penyatuan substansial)¹⁰⁷². Ini adalah kondisi di mana ego dan nafsu pribadi sirna, digantikan oleh penyerahan total

dan keselarasan sempurna dengan Kehendak Tuhan. Seorang salik yang mencapai tahap ini tidak lagi memiliki keinginan sendiri yang bertentangan dengan kehendak Tuhannya; segala tindakan, pikiran, dan perasaan selaras dengan apa yang dikehendaki oleh Sang Pencipta. Sebagaimana firman Allah dalam Al-Quran, "Dan kamu tidak akan mampu (menentukan kehendakmu), kecuali apabila dikehendaki Allah," (QS. At-Takwir: 29). Penyerahan ini bukan bentuk pasivitas, melainkan aktivasi diri yang sepenuhnya selaras dengan Takdir Ilahi, di mana individu menjadi alat yang sempurna bagi manifestasi kebaikan dan keadilan Tuhan di dunia¹⁰⁷³.

Interkoneksi antara *mushahadah* dan tercapainya keselarasan dengan kehendak ilahi bersifat rekursif. Melalui *mushahadah*, kesadaran akan Kehadiran Tuhan menuntun pada penyerahan diri yang lebih dalam, dan penyerahan diri ini, pada gilirannya, memperdalam kapasitas untuk *mushahadah* yang lebih intens dan jernih. Transformasi ini melahirkan seorang insan kamil (manusia sempurna), yang hidupnya merefleksikan sifat-sifat ilahi dalam batasan kemanusiaan, bertindak dengan kebijaksanaan, kasih sayang, dan keadilan yang bersumber dari keselarasan dengan Kehendak Ilahi. Keberadaan mereka menjadi saluran bagi kebaikan ilahi di dunia, bukan dari kekuatan pribadi, melainkan dari limpahan Kehendak Tuhan yang termanifestasi melalui diri mereka, menegaskan kembali peran manusia sebagai khalifah di bumi yang bertugas mewujudkan kehendak Tuhan.

Hakikat, dengan demikian, adalah inti kesadaran yang mentransformasi, kunci menuju pemahaman mendalam tentang

keberadaan diri dan hubungan dengan Ketuhanan. Ia bukan sekadar pencarian teoritis, melainkan sebuah perjalanan spiritual yang berpuncak pada penyaksian ruhani dan peleburan kehendak pribadi ke dalam Kehendak Ilahi. Pencapaian Hakikat menandai berakhirnya pengembaraan spiritual dari kerudung ilusi menuju Realitas Sejati, menjadikan seorang hamba sebagai saksi hidup atas keesaan dan kemutlakan Tuhan dalam setiap napas dan setiap langkahnya, sebuah kesadaran yang mendefinisikan ulang eksistensi manusia dalam spektrum kosmik dan ilahi.

Tasawuf dalam Pendidikan Kontemporer

Kontribusi Pemikiran Syekh Dr. Yedi Supriadi

Pendidikan kontemporer menghadapi paradoks yang kompleks: di satu sisi, ia berhasil melahirkan individu-individu dengan kapasitas kognitif luar biasa dan keterampilan teknis yang mumpuni; di sisi lain, seringkali terdapat kekosongan dalam pengembangan dimensi spiritual, etika, dan emosional yang mendalam¹⁰⁷⁴. Tekanan untuk mencapai kesuksesan material dan penguasaan informasi telah menggeser fokus dari pembentukan karakter holistik dan makna eksistensial, meninggalkan banyak peserta didik rentan terhadap krisis identitas, stres psikologis, dan nihilisme¹⁰⁷⁵. Dalam konteks inilah, Syekh Dr. Yedi Supriadi tampil sebagai pemikir dan praktisi pendidikan yang menyajikan sebuah paradigma transformatif, yakni menjembatani kearifan tasawuf klasik dengan tuntutan dan tantangan pendidikan modern. Pemikiran Syekh Dr. Yedi Supriadi secara fundamental menyoroti

relevansi abadi tasawuf sebagai disiplin ilmu dan praktik spiritual yang mampu mengisi kekosongan tersebut. Beliau berargumen bahwa tasawuf, yang menekankan penyucian jiwa (*tazkiyat al-nafs*)¹⁰⁷⁶, pembentukan akhlak mulia, dan pencapaian *ihsan* (kesempurnaan dalam beribadah seolah melihat Allah)¹⁰⁷⁷, bukanlah sekadar praktik mistis yang terpisah dari realitas dunia, melainkan sebuah kerangka epistemologis dan pedagogis yang komprehensif untuk mencapai kesejahteraan individu dan masyarakat. Melalui analisis mendalam terhadap khazanah tasawuf dari Al-Ghazali hingga Ibn Arabi, Syekh Yedi menegaskan bahwa prinsip-prinsip spiritualitas Islam mengandung potensi besar untuk membentuk manusia yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga kukuh secara moral, stabil secara emosional, dan kaya secara spiritual¹⁰⁷⁸.

Kontribusi inovatif Syekh Dr. Yedi bukan hanya pada pengakuan teoritis terhadap potensi tasawuf, melainkan pada perumusan metodologi konkret untuk mengintegrasikannya ke dalam kurikulum dan praktik pendidikan. Beliau mengusulkan pendekatan yang mengarusutamakan *contemplative pedagogy* dan *spiritual intelligence* sebagai pilar pendidikan modern¹⁰⁷⁹. Misalnya, praktik *dzikir* tidak hanya dipandang sebagai ritual ibadah, melainkan sebagai teknik mindfulness Islami yang dapat meningkatkan fokus, mengurangi kecemasan, dan mengembangkan kesadaran diri pada peserta didik¹⁰⁸⁰. Konsep *muhasabah* (introspeksi diri) diadaptasi menjadi alat refleksi kritis dan pengembangan diri yang mendorong akuntabilitas

personal dan perbaikan berkelanjutan¹⁰⁸¹. Lebih lanjut, Syekh Yedi menekankan pentingnya menanamkan nilai-nilai *rahmah* (kasih sayang universal) dan *adalah* (keadilan) melalui pengajaran kisah-kisah sufi dan nabi, guna membentuk empati dan tanggung jawab sosial dalam menghadapi isu-isu global seperti perubahan iklim atau kesenjangan sosial¹⁰⁸².

Implikasi dari pendekatan Syekh Dr. Yedi Supriadi sangat luas, melampaui batas-batas institusi pendidikan formal. Visi beliau adalah menciptakan generasi yang memiliki "integritas spiritual-intelektual" individu yang mampu berpikir kritis dan inovatif, namun tetap berakar pada nilai-nilai transenden dan memiliki tujuan hidup yang mulia¹⁰⁸³. Ini merupakan penawar terhadap fragmentasi pengetahuan dan dehumanisasi yang sering terjadi dalam pendidikan modern. Dengan demikian, pemikiran Syekh Yedi menjadi mercusuar yang menerangi jalan bagi pendidikan masa depan, memandu kita untuk membangun sistem yang tidak hanya mempersiapkan siswa untuk pasar kerja, tetapi juga untuk kehidupan yang bermakna, penuh kebaikan, dan kontributif bagi peradaban.

Gagasan Pendidikan Ruhani dalam Bingkai Tasawuf

Pendidikan, dalam paradigma dominan saat ini, seringkali dipahami sebagai proses akuisisi dan transfer informasi serta keterampilan kognitif semata. Kurikulum dirancang untuk mengoptimalkan kapasitas intelektual dan profesional, dengan penekanan pada pencapaian akademik yang terukur dan relevansi

dengan kebutuhan pasar kerja. Namun, apakah pendidikan sejatinya hanya berhenti pada ranah lahiriah ini? Gagasan fundamental yang dikemukakan, bahwa pendidikan harus menghidupkan batin siswa dan guru, bukan sekadar mentransfer ilmu lahiriah, menawarkan sebuah kritik mendalam terhadap reduksionisme epistemologis tersebut dan sekaligus menyajikan visi alternatif yang berakar kuat dalam tradisi spiritual, khususnya tasawuf.

a. Krisis Makna dalam Pendidikan Modern dan Urgensi Kebangkitan Batin

Fokus eksklusif pada dimensi kognitif dan pragmatis pendidikan telah menciptakan sebuah paradoks. Di satu sisi, generasi muda dibekali dengan informasi yang melimpah dan kemampuan analitis yang canggih; di sisi lain, seringkali mereka bergumul dengan krisis identitas, degradasi moral, kecemasan eksistensial, dan kemiskinan spiritual. Ilmu pengetahuan yang terfragmentasi dan terpisah dari nilai-nilai etis serta tujuan transenden dapat menghasilkan individu yang cerdas secara intelek namun rapuh secara moral dan spiritual. Keterputusan antara "apa yang diketahui" dan "siapa diri" adalah manifestasi dari kegagalan pendidikan dalam menyentuh inti terdalam manusia: *qalb* (hati nurani) dan *ruh* (spirit)¹⁰⁸⁴. Pendidikan yang hanya mentransfer ilmu lahiriah cenderung mengabaikan esensi *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa) dan *tarbiyah ruhaniyah* (pembinaan spiritual), yang merupakan prasyarat bagi koherensi internal dan kebahagiaan sejati. Tanpa kebangkitan batin

ini, pengetahuan bisa menjadi beban atau alat destruktif, alih-alih menjadi cahaya penerang dan pembebas.

b. Tasawuf sebagai Kerangka Pedagogis Pendidikan Ruhani

Tasawuf, sebagai dimensi esoteris Islam, secara historis merupakan disiplin spiritual yang berpusat pada pemurnian hati, pendalaman iman, dan pencapaian *ma'rifatullah* (pengetahuan atau pengenalan akan Tuhan)¹⁰⁸⁵. Oleh karena itu, tasawuf menawarkan kerangka yang sangat relevan untuk gagasan pendidikan ruhani. Tujuan utama dalam tasawuf adalah transformasi internal individu, dari keadaan *nafs al-ammarah bi al-su'* (jiwa yang cenderung pada keburukan) menuju *nafs al-mutma'innah* (jiwa yang tenang) melalui serangkaian praktik spiritual dan moral¹⁰⁸⁶. Dalam konteks pendidikan, ini berarti pergeseran dari sekadar akumulasi data menuju pembinaan karakter, etika, empati, dan kesadaran ilahiah.

Konsep *ihsan*, yang didefinisikan dalam sebuah Hadits sebagai "engkau menyembah Allah seolah-olah engkau melihat-Nya, dan jika engkau tidak melihat-Nya, maka sesungguhnya Dia melihatmu," menjadi landasan etis dan epistemologis bagi pendidikan ruhani¹⁰⁸⁷. *Ihsan* bukan hanya tentang melakukan kebaikan, tetapi melakukan kebaikan dengan kehadiran batin total dan kesadaran akan pengawasan ilahi. Menerapkan *ihsan* dalam pendidikan berarti mendorong siswa dan guru untuk tidak hanya menguasai materi pelajaran, tetapi juga untuk melaksanakannya dengan kesadaran, integritas, dan niat yang lurus. Ini menuntut pendidik untuk berperan sebagai *murshid* (pembimbing spiritual) yang

mampu menginspirasi dan membimbing batin siswa, bukan hanya sebagai instruktur yang menyampaikan fakta¹⁰⁸⁸.

c. Metodologi Pendidikan Ruhani dalam Bingkai Tasawuf

Pendidikan ruhani dalam bingkai tasawuf tidak menggantikan pendidikan kognitif, melainkan melengkapinya dengan dimensi pedagogis yang lebih holistik. Metodologinya mencakup:

1. Penyucian Hati (*Tazkiyat al-Qalb*): Ini adalah inti dari pendidikan ruhani. Melalui praktik seperti *dhikr* (mengingat Allah), *muraqabah* (kontemplasi), dan *muhasabah* (introspeksi diri), siswa diajari untuk mengenali dan membersihkan penyakit-penyakit hati seperti kesombongan, iri hati, tamak, dan riya¹⁰⁸⁹. Guru bertindak sebagai teladan yang menunjukkan bagaimana membersihkan hati melalui akhlak mulia dan keteladanan.
2. Internalisasi *Adab* (Etika dan Tatakrama): Dalam tradisi Sufi, *adab* adalah fondasi ilmu. Tidak ada ilmu yang bermanfaat tanpa *adab*. Pendidikan ruhani menekankan pentingnya *adab* terhadap Allah, Rasulullah, guru, sesama manusia, dan alam semesta. *Adab* bukan sekadar aturan formal, tetapi manifestasi dari ketundukan batin dan rasa hormat yang mendalam¹⁰⁹⁰.
3. Pendekatan Holistik terhadap Pengetahuan: Ilmu dalam perspektif tasawuf tidak terpartisi antara ilmu agama dan ilmu umum. Semua pengetahuan adalah manifestasi dari tanda-tanda Allah (*ayatullah*). Pendidikan harus membantu siswa melihat koneksi antara disiplin ilmu yang berbeda dan bagaimana semuanya mengarah pada pemahaman tentang

realitas yang lebih besar¹⁰⁹¹. Ini menumbuhkan rasa takjub dan kesadaran akan kehadiran ilahi dalam setiap aspek kehidupan.

4. Peran *Murshid* (Guru Spiritual): Guru dalam pendidikan ruhani bukan hanya sosok intelektual, tetapi juga sosok spiritual yang mampu membimbing perjalanan batin siswa. Kualitas *murshid* terletak pada kemampuannya untuk mengaktualisasikan potensi spiritual siswa, membentuk karakter mereka, dan menanamkan nilai-nilai luhur melalui contoh dan bimbingan personal¹⁰⁹². Hubungan antara *murshid* dan *murid* adalah hubungan transformatif yang melampaui transfer informasi.

d. Implikasi bagi Siswa dan Guru: Kebangkitan Bersama

Gagasan pendidikan ruhani ini secara fundamental mengubah peran dan pengalaman baik siswa maupun guru:

- Bagi Siswa: Mereka tidak lagi hanya dipandang sebagai wadah kosong yang diisi dengan informasi, melainkan sebagai *ruh* yang memancarkan potensi ilahi yang perlu digali dan dikembangkan. Pendidikan ruhani membantu siswa untuk mengembangkan kecerdasan emosional dan spiritual, menumbuhkan empati, memperkuat resiliensi, menemukan tujuan hidup yang lebih dalam, dan membangun hubungan yang bermakna dengan diri sendiri, orang lain, dan Tuhan. Mereka menjadi individu yang utuh, seimbang antara kecerdasan intelektual dan kedalaman spiritual, siap menghadapi tantangan hidup dengan integritas dan ketenangan.

- Bagi Guru: Guru bukan lagi sekadar penyampai materi pelajaran, melainkan katalisator kebangkitan batin. Ini menuntut guru untuk terlebih dahulu menghidupkan batinnya sendiri, melalui praktik spiritual dan refleksi diri. Guru yang batinnya hidup akan memancarkan energi positif, inspirasi, dan kebijaksanaan yang tidak dapat ditemukan dalam buku teks. Mereka menjadi teladan hidup yang menunjukkan bagaimana mengaplikasikan ilmu dalam kehidupan, membimbing siswa menuju pemahaman yang lebih dalam dan transformasi personal. Interaksi antara guru dan siswa menjadi sebuah proses mutual, di mana keduanya saling belajar dan tumbuh dalam spiritualitas.

Pendidikan yang hanya berfokus pada transfer ilmu lahiriah akan selalu menyisakan kekosongan dalam diri individu dan masyarakat. Gagasan pendidikan ruhani dalam bingkai tasawuf menawarkan solusi komprehensif untuk mengatasi defisit ini. Dengan memprioritaskan kebangkitan batin siswa dan guru, pendidikan dapat menjadi sarana untuk membentuk individu yang holistik, berakhlak mulia, cerdas secara spiritual, dan memiliki pemahaman mendalam tentang makna eksistensi. Ini bukan sekadar penambahan mata pelajaran baru, melainkan sebuah pergeseran paradigma fundamental dalam pendidikan dari sekadar mengisi pikiran menjadi menyinari jiwa. Dengan demikian, pendidikan akan benar-benar menjadi kekuatan transformatif yang melahirkan generasi yang tidak hanya pintar, tetapi juga bijaksana, beradab, dan memiliki kedekatan dengan Sang Pencipta, mewujudkan fungsi sejati manusia sebagai khalifah di bumi.

Aktualisasi Tasawuf di Lembaga Pendidikan

Paradigma pendidikan kontemporer seringkali cenderung menitikberatkan pada aspek kognitif dan keterampilan teknis, mengabaikan dimensi spiritual dan moral yang krusial dalam pembentukan karakter manusia seutuhnya¹⁰⁹³. Akibatnya, kita menyaksikan fenomena disorientasi nilai, krisis moral, dan kegersangan spiritual di tengah kemajuan intelektual yang pesat. Dalam konteks ini, tasawuf, sebagai disiplin ilmu keislaman yang berfokus pada penyucian jiwa dan pengembangan moral, menawarkan kerangka kerja yang relevan dan mendalam untuk mengatasi defisit tersebut.

a. Esensi Tasawuf dan Relevansinya dalam Pendidikan

Tasawuf, dalam esensinya, adalah perjalanan spiritual menuju kedekatan dengan Tuhan melalui pemurnian hati (*tazkiyatun nafs*) dan pembentukan akhlak mulia (*tahzibul akhlaq*)¹⁰⁹⁴. Ia bukan sekadar ritual atau mistisisme yang terpisah dari realitas kehidupan, melainkan sebuah jalan hidup yang menekankan dimensi *ihsan*, yakni melakukan setiap perbuatan seolah-olah melihat Allah, atau setidaknya menyadari bahwa Allah melihat kita¹⁰⁹⁵. Konsep *insan kamil* manusia paripurna yang menjadi puncak cita-cita tasawuf, sangat relevan dengan tujuan pendidikan yang sejati, yang tidak hanya mencetak individu cerdas secara intelektual, tetapi juga berintegritas moral, berempati, dan memiliki kedalaman spiritual¹⁰⁹⁶. Pendidikan yang mengintegrasikan nilai-nilai tasawuf berpotensi membentuk generasi yang seimbang antara kecerdasan intelektual (*intelligere*), kecerdasan emosional (*affectus*), dan

kecerdasan spiritual (*spiritus*), sehingga mampu berkontribusi positif bagi individu dan masyarakat.

b. Aktualisasi Keikhlasan dalam Kurikulum dan Praktik Pedagogis

Keikhlasan adalah kemurnian niat dalam setiap amal perbuatan, semata-mata mengharapkan ridha Allah tanpa pamrih duniawi¹⁰⁹⁷. Dalam konteks pedagogis, aktualisasi keikhlasan berarti bahwa pendidik mengajar bukan sekadar memenuhi tuntutan kurikulum atau demi reputasi, melainkan sebagai bentuk ibadah dan pengabdian demi kemaslahatan peserta didik dan penyebaran ilmu Allah¹⁰⁹⁸. Praktik ini menumbuhkan lingkungan belajar yang otentik dan penuh berkah. Bagi peserta didik, keikhlasan mendorong mereka untuk belajar dengan niat tulus mencari ilmu, bukan sekadar mengejar nilai, pengakuan sosial, atau gelarnya semata. Kurikulum dapat dirancang untuk menekankan motivasi intrinsik dalam belajar, seperti melalui proyek berbasis pelayanan masyarakat yang tidak berorientasi pada nilai atau imbalan material, melainkan pada dampak positif yang dihasilkan¹⁰⁹⁹. Penekanan pada kejujuran dalam segala bentuk ujian dan evaluasi, serta penghargaan terhadap proses belajar itu sendiri dibandingkan hasil akhir semata, juga merupakan manifestasi dari penanaman nilai keikhlasan.

c. Aktualisasi Kesabaran dalam Kurikulum dan Praktik Pedagogis

Kesabaran (*sabr*) melampaui sekadar menahan diri; ia adalah keteguhan hati dalam menghadapi kesulitan, musibah, dan cobaan, serta konsistensi dalam ketaatan dan pencapaian tujuan¹¹⁰⁰. Al-Quran secara eksplisit mengaitkan kesuksesan dengan kesabaran

dan ketekunan¹¹⁰¹. Dalam konteks akademik, kesabaran menjadi fondasi bagi ketekunan belajar, keberanian menghadapi kegagalan sebagai bagian dari proses, dan ketahanan dalam proses pencarian ilmu yang panjang dan terkadang melelahkan¹¹⁰². Pendidik perlu menunjukkan kesabaran dalam membimbing peserta didik yang beragam kemampuannya, memahami bahwa setiap individu memiliki ritme belajarnya sendiri. Metode pembelajaran yang mendorong pemecahan masalah kompleks yang membutuhkan waktu, proyek jangka panjang, dan penilaian berbasis proses di mana kesalahan dianggap sebagai peluang untuk belajar, dapat menanamkan nilai kesabaran ini¹¹⁰³. Lingkungan kelas yang aman untuk bertanya dan mencoba, tanpa takut dihakimi, juga memupuk ketahanan emosional yang esensial bagi kesabaran.

d. Aktualisasi Zuhud dalam Kurikulum dan Praktik Pedagogis

Zuhud, seringkali disalahartikan sebagai penarikan diri dari dunia atau kemiskinan, sebenarnya adalah sikap tidak terikat atau tidak diperbudak oleh harta benda dan kemewahan dunia, melainkan menjadikannya sebagai sarana untuk mencapai tujuan akhirat¹¹⁰⁴. Hadis Nabi Muhammad SAW menekankan bahwa zuhud di dunia adalah dengan tidak mengharapkan apa yang ada pada orang lain¹¹⁰⁵. Penerapan zuhud dalam pendidikan berarti membentuk peserta didik yang tidak materialistis, menghargai ilmu lebih dari sekadar profesi yang menjanjikan kekayaan, serta mampu bersyukur atas apa yang dimiliki. Ini juga berarti mengajarkan mereka untuk membedakan antara kebutuhan dan keinginan, serta mengembangkan kesadaran akan dampak konsumerisme terhadap

diri dan lingkungan¹¹⁰⁶. Kurikulum dapat mengintegrasikan studi kasus tentang dampak konsumerisme, proyek-proyek keberlanjutan lingkungan, dan kegiatan sosial yang mengedepankan empati, berbagi, serta kepedulian terhadap sesama dan alam¹¹⁰⁷. Pendidik dapat menjadi teladan dengan menunjukkan kesederhanaan, fokus pada esensi belajar, dan memprioritaskan nilai-nilai non-material.

e. Tantangan dan Peluang

Meskipun potensinya besar, aktualisasi tasawuf di lembaga pendidikan tidak lepas dari tantangan, seperti resistensi dari pandangan sekuler murni yang memisahkan agama dari pendidikan, serta kesalahpahaman terhadap tasawuf itu sendiri¹¹⁰⁸. Selain itu, integrasi memerlukan pelatihan pendidik yang memadai dan pengembangan materi kurikulum yang inovatif. Namun, dengan pendekatan yang inklusif dan dialogis, tasawuf dapat menjadi jembatan antara dimensi intelektual dan spiritual, menawarkan solusi bagi krisis moral dan spiritual di era modern¹¹⁰⁹. Peluang terletak pada kemampuan tasawuf untuk memberikan fondasi etika yang kuat, mempromosikan nilai-nilai universal, dan membentuk individu yang holistik, siap menghadapi tantangan global dengan integritas dan kebijaksanaan.

Aktualisasi nilai-nilai tasawuf seperti keikhlasan, kesabaran, dan zuhud dalam kurikulum dan praktik pedagogis lembaga pendidikan menawarkan sebuah jalan transformatif menuju pembentukan manusia yang seutuhnya. Integrasi ini bukan hanya memperkaya konten pendidikan, tetapi juga memfasilitasi pengembangan

karakter yang mulia, ketahanan mental, dan kesadaran spiritual pada peserta didik. Pada akhirnya, pendidikan berbasis tasawuf bertujuan untuk melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas secara kognitif, tetapi juga berintegritas moral, berempati, dan memiliki orientasi hidup yang jelas, sejalan dengan visi pembentukan *insan kamil*¹¹⁰. Dibutuhkan penelitian lebih lanjut dan upaya kolaboratif antara cendekiawan, praktisi pendidikan, dan pembuat kebijakan untuk mewujudkan visi mulia ini secara konkret di berbagai jenjang pendidikan.

Guru sebagai Salik (Penempuh Jalan Ruhani)

Makna Salik dan Dinamika Perjalanan Ruhani

Dalam konteks pendidikan Islam yang holistik, peran seorang guru melampaui sekadar penyampaian informasi dan transfer pengetahuan semata. Guru, dalam tataran idealnya, adalah seorang pendidik yang tidak hanya memiliki kedalaman intelektual (*'ilm*), tetapi juga kematangan spiritual dan moral (*hal*). Konsepsi ini menempatkan guru sebagai "salik," yakni penempuh jalan ruhani yang tiada henti, sebuah perjalanan transformatif menuju kedekatan ilahi. Pemahaman tentang guru sebagai salik menegaskan bahwa otentisitas pengajaran spiritual dan moral hanya dapat terwujud jika sang pendidik sendiri adalah seorang praktisi dan pengejawantahan dari nilai-nilai yang diajarkannya¹¹¹. Ini bukan sekadar idealisme pedagogis, melainkan sebuah keniscayaan ontologis dalam transmisi kearifan spiritual, di mana

sang guru menjadi jembatan hidup antara teori dan praksis, antara ajaran dan pengalaman langsung.

Istilah "salik" berasal dari bahasa Arab yang berarti "orang yang berjalan" atau "penempuh jalan." Dalam tradisi sufisme dan tasawuf, salik merujuk pada individu yang secara sadar dan sengaja memulai perjalanan spiritual (*suluk*) menuju Allah, atau yang secara lebih luas, menuju realisasi diri sejati dan pemurnian batin¹¹¹². Perjalanan ini bukanlah pergerakan fisik dari satu tempat ke tempat lain, melainkan sebuah odisei internal yang menuntut introspeksi mendalam, disiplin diri yang ketat, serta penyingkapan tabir-tabir ilusi yang menyelimuti hati dan pikiran. Tujuan utama suluk adalah mencapai tingkatan spiritual yang lebih tinggi (*maqamat*) dan mengalami keadaan batiniah tertentu (*ahwal*) yang mendekatkan seorang hamba kepada Penciptanya, sebagaimana firman Allah, "Dan orang-orang yang berjihad (berusaha dengan sungguh-sungguh) untuk (mencari keridaan) Kami, benar-benar akan Kami tunjukkan kepada mereka jalan-jalan Kami" (Q.S. Al-'Ankabut[29]: 69)¹¹¹³.

Dinamika perjalanan ruhani seorang salik dimulai dengan kesadaran akan "sifat-sifat tercela" (*madhmumah*) yang melekat dalam diri manusia, sebuah warisan dari nafsu amarah (*nafs al-ammarah bi al-su'*) dan kecenderungan duniawi. Sifat-sifat seperti kesombongan (*kibr*), iri hati (*hasad*), riya' (pamer), tamak (*tama'*), marah (*ghadhab*), dan cinta dunia (*hubb al-dunya*) dianggap sebagai penghalang utama menuju kedekatan ilahi dan kebersihan hati¹¹¹⁴. Proses penyucian diri (*tazkiyatun nafs*) ini bukanlah sekadar

aktivitas lahiriah, melainkan sebuah pergulatan batiniah yang mendalam (*mujahadah*), menuntut disiplin spiritual (*riyadhah*) yang konsisten dan kesadaran diri yang tajam. Mujahadah melibatkan upaya melawan dorongan-dorongan negatif nafsu dan mengendalikan pikiran dari hal-hal yang tidak bermanfaat, sementara riyadhah mencakup praktik-praktik seperti puasa, shalat malam, dzikir, dan tafakkur yang dilakukan secara teratur¹¹¹⁵.

Sebagai seorang salik, guru secara terus-menerus berupaya membersihkan diri dari sifat-sifat tercela tersebut. Proses ini dimulai dengan "pengosongan" (*takhalli*) hati dari akhlak-akhlak buruk, diikuti dengan "penghiasan" (*tahalli*) diri dengan akhlak-akhlak terpuji (*mahmudah*) seperti kerendahan hati, kejujuran, kesabaran, syukur, tawakal, ikhlas, dan cinta kasih¹¹¹⁶. Puncak dari tahalli ini adalah realisasi "penampakan" (*tajalli*) sifat-sifat ilahi dalam diri, yang termanifestasi sebagai perilaku yang mencerminkan etika ketuhanan. Dinamika ini bersifat siklis dan progresif; tidak ada titik akhir mutlak dalam perjalanan ruhani, melainkan sebuah peningkatan kualitas diri yang berkelanjutan menuju kesempurnaan insani. Seorang guru yang menjalani proses ini adalah teladan hidup bagi murid-muridnya, karena ia tidak hanya mengajarkan teori, tetapi juga menjadi bukti nyata (*living embodiment*) dari ajaran yang disampaikannya, sebuah esensi dari konsep ihsan dalam pendidikan Islam¹¹¹⁷. Keberlanjutan perjalanan ruhani ini memberikan guru kebijaksanaan, kesabaran, dan empati yang esensial dalam membimbing jiwa-jiwa muda, memastikan

bahwa pendidikan tidak hanya membentuk intelek tetapi juga menyucikan hati dan jiwa.

Tahapan Suluk: Takhalli, Tahalli, dan Tajalli

Perjalanan spiritual, atau yang dalam tradisi Sufi dikenal sebagai suluk, merupakan inti dari upaya pencarian kedekatan kepada Ilahi. Suluk bukan sekadar serangkaian ritual, melainkan sebuah proses transformasi internal yang mendalam, melibatkan restrukturisasi kesadaran dan pemurnian jiwa. Dalam kerangka pemahaman Sufi, proses ini sering kali disarikan ke dalam tiga tahapan fundamental yang saling terkait dan progresif: takhalli, tahalli, dan tajalli. Ketiga tahapan ini merepresentasikan dinamika pembongkaran ego, pengisian nilai-nilai luhur, dan pencerahan batin yang dialami oleh seorang salik atau pencari spiritual¹¹¹⁸.

a. Takhalli: Pembongkaran Ego dan Pemurnian Diri

Tahapan pertama, takhalli (تَخَلِّي), secara etimologis berarti "pengosongan" atau "pembersihan". Dalam konteks suluk, takhalli merujuk pada proses eliminasi dan pemurnian diri dari sifat-sifat tercela (al-akhlaq al-madhmumah) dan belenggu ego (nafs al-ammarah) yang menghalangi koneksi dengan Realitas Tertinggi¹¹¹⁹. Ini adalah langkah awal yang fundamental, di mana seorang salik membersihkan "wadah batinnya" dari segala kotoran spiritual seperti kesombongan, iri hati, dengki, tamak, kemarahan, riya', ujub, dan keterikatan berlebihan pada dunia materi¹¹²⁰.

Pembongkaran ego dalam takhalli bukanlah penafian keberadaan diri, melainkan peniadaan ilusi tentang identitas palsu

yang dibangun atas dasar hawa nafsu dan pengaruh duniawi. Hal ini sejalan dengan ajaran Al-Quran yang menekankan pentingnya pensucian jiwa sebagai prasyarat bagi keberuntungan abadi: "Sungguh beruntung orang yang menyucikannya (jiwa itu), dan sungguh merugi orang yang mengotorinya"[Al-Quran, Surah Asy-Syams (91): Ayat 9-10]. Metode yang digunakan dalam takhalli meliputi mujahadah (perjuangan keras melawan hawa nafsu), riyadhah (latihan-latihan spiritual yang ketat), zuhud (asketisme dan detasemen dari dunia), serta taubat (pertobatan yang tulus)¹¹²¹. Tujuan dari takhalli adalah menciptakan ruang spiritual yang jernih dan kosong, yang siap untuk diisi dengan nilai-nilai positif dan manifestasi keilahian. Tanpa tahapan takhalli yang kokoh, upaya spiritual selanjutnya akan rapuh dan tidak substansial, karena kotoran batin akan terus menghalangi kemajuan sejati.

b. Tahalli: Pengisian Nilai dan Pengindahan Budi Pekerti

Setelah wadah batin dibersihkan melalui takhalli, tahapan selanjutnya adalah tahalli (تَحَلِّي), yang berarti "penghiasan" atau "pengisian". Tahapan ini berfokus pada pengisian jiwa dengan sifat-sifat terpuji (al-akhlaq al-hamidah) dan nilai-nilai luhur yang merefleksikan atribut-atribut Ilahi¹¹²². Jika takhalli adalah tentang melepaskan yang buruk, maka tahalli adalah tentang menginternalisasi dan memanifestasikan yang baik. Ini mencakup pengembangan sifat-sifat seperti cinta kasih (mahabbah), kerendahan hati (tawadhu'), kesabaran (sabr), syukur (syukur), keikhlasan (ikhlas), kejujuran (sidq), kedermawanan, dan komitmen terhadap keadilan¹¹²³.

Tahalli bukan sekadar penguasaan daftar sifat-sifat baik, melainkan sebuah proses transformasi karakter yang mendalam, di mana individu benar-benar 'hidup' dalam nilai-nilai tersebut. Hal ini sejalan dengan hadis Nabi Muhammad yang menyatakan, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia"¹¹²⁴. Praktik-praktik seperti dzikir (mengingat Allah), muroqobah (kontemplasi mendalam), tafakkur (perenungan), ibadah yang konsisten, dan pelayanan kepada sesama menjadi sarana utama dalam tahalli. Melalui dzikir, hati senantiasa terhubung dengan Sumber segala keindahan dan kebaikan, memungkinkan sifat-sifat Ilahi terpantul dalam diri salik¹¹²⁵. Tahapan ini mempersiapkan jiwa untuk menerima pencerahan yang lebih tinggi, menjadikan diri sebagai cermin bagi sifat-sifat keilahian.

c. Tajalli: Pencerahan Batin dan Penyingkapan Realitas Ilahi

Tahapan puncak dalam suluk adalah tajalli (تَجَلَّى), yang berarti "penyingkapan", "manifestasi", atau "pencerahan". Ini adalah buah dari takhalli dan tahalli, di mana hijab-hijab yang menutupi realitas Ilahi terangkat, dan salik mengalami pengalaman langsung akan kehadiran dan keindahan Tuhan¹¹²⁶. Tajalli bukanlah pencapaian persatuan ontologis dengan Tuhan dalam pengertian panteistik, melainkan penyingkapan Realitas Tunggal (Tauhid) yang termanifestasi dalam segala sesuatu, dan kesadaran akan keberadaan Ilahi yang selalu hadir¹¹²⁷. Ini adalah pengalaman gnosis (ma'rifah), di mana pengetahuan intuitif dan pencerahan batin menggantikan pengetahuan konseptual biasa. Dalam tajalli, seorang Guru (seorang salik yang telah mencapai tingkat

pemahaman mendalam) mengalami penyingkapan rahasia-rahasia alam semesta, pemahaman mendalam tentang kebenaran eksistensi, dan ketenangan batin yang luar biasa¹¹²⁸. Cahaya Ilahi membanjiri kesadaran, mengikis sisa-sisa kegelapan ego, dan memungkinkan individu melihat Tuhan dalam setiap manifestasi-Nya, sebagaimana firman Allah: "Ke mana pun kamu menghadap, di situlah wajah Allah"[Al-Quran, Surah Al-Baqarah (2): Ayat 115]. Pengalaman tajalli dapat bervariasi intensitasnya, dari sekadar percikan inspirasi hingga pengalaman ekstasi yang mendalam, dan seringkali membawa perubahan permanen dalam persepsi dan cara hidup salik, menjadikan dirinya pembawa rahmat bagi alam semesta. Hal ini tidak berarti akhir dari perjalanan, melainkan permulaan dari kehidupan yang diliputi kesadaran Ilahi.

d. Keterkaitan dan Dinamika Progresif

Penting untuk dicatat bahwa takhalli, tahalli, dan tajalli bukanlah tahapan yang linear dan terpisah sepenuhnya, melainkan sebuah siklus dinamis dan saling berkelindan. Takhalli menciptakan dasar, tahalli membangun struktur, dan tajalli adalah puncaknya yang selalu memperbaharui dan memperdalam dua tahapan sebelumnya¹¹²⁹. Pengalaman tajalli dapat mengungkapkan lebih banyak "kotoran" yang perlu dibersihkan (takhalli) dan lebih banyak sifat-sifat Ilahi yang perlu diinternalisasi (tahalli), sehingga menciptakan spiral progresif menuju kesempurnaan. Seorang salik mungkin akan berulang kali kembali ke tahapan takhalli dan tahalli dengan pemahaman dan kepekaan yang lebih mendalam setelah mengalami tajalli.

Secara keseluruhan, tahapan *suluk takhalli*, *tahalli*, dan *tajalli* membentuk kerangka kerja yang komprehensif bagi transformasi spiritual dalam tasawuf. Mereka menekankan bahwa pencarian Tuhan bukanlah pelarian dari dunia, melainkan upaya untuk membersihkan diri, menghiasi jiwa dengan kebajikan, dan akhirnya mencapai kesadaran yang mendalam akan Realitas Ilahi yang termanifestasi dalam setiap aspek keberadaan. Bagi seorang individu di jalan spiritual, pengalaman ini bukan hanya tentang pencapaian pribadi, tetapi juga tentang menjadi sarana bagi penyebaran kebaikan, kebijaksanaan, dan cinta kasih di dunia.

Implikasi Spiritual Salik terhadap Etos Mengajar

Pendidikan senantiasa menjadi pilar utama peradaban, membentuk individu dan masyarakat melalui transmisi pengetahuan, keterampilan, dan nilai. Dalam konteks ini, figur seorang guru memegang peranan sentral, tidak hanya sebagai penyampai informasi, melainkan juga sebagai teladan moral dan pembimbing spiritual. Meskipun banyak penelitian berfokus pada metodologi pengajaran dan kompetensi pedagogis, dimensi spiritual seorang guru seringkali terabaikan atau kurang mendapat perhatian mendalam dalam diskursus akademik modern.

Memahami Konsep *Salik* dan *Maqam* dalam Konteks Pendidikan Dalam tradisi tasawuf, seorang *salik* adalah individu yang secara sadar menempuh perjalanan spiritual (*suluk*) menuju kedekatan dengan Ilahi, melewati serangkaian tahapan atau stasiun (*maqamat*) dan mengalami kondisi-kondisi spiritual (*ahwal*)¹¹³⁰. *Maqam* merujuk pada stasiun spiritual tetap yang

dicapai melalui usaha sungguh-sungguh dan penempatan diri, seperti taubat, sabar, syukur, zuhud, hingga ridha. Peningkatan *maqam* ini tidak hanya bersifat internal, melainkan juga secara inheren mengubah karakter, persepsi, dan interaksi seseorang dengan dunia luar. Ketika seorang guru adalah seorang *salik* yang teguh dalam perjalanannya, maka internalisasi nilai-nilai spiritual ini akan meresap ke dalam setiap aspek kepribadiannya, termasuk bagaimana ia memandang dan menjalankan profesi mengajar. Proses pembersihan hati (*tazkiyat al-nafs*) dan pencerahan batin yang dialami oleh seorang *salik* secara langsung berpengaruh pada kualitas spiritual dan moral dalam interaksi pedagogisnya¹¹³¹.

Ikhlas sebagai Pondasi Etos Mengajar yang Transcendental Salah satu manifestasi paling signifikan dari tingginya *maqam* spiritual seorang guru adalah tercapainya tingkat *ikhlas* yang mendalam. *Ikhlas* didefinisikan sebagai kemurnian niat dalam beramal, di mana segala usaha didedikasikan semata-mata karena Allah Ta'ala, tanpa mengharap pujian, pengakuan, atau balasan duniawi¹¹³². Bagi seorang guru dengan *maqam* spiritual yang tinggi, motivasi mengajarnya melampaui kewajiban profesional atau pencarian materi. Mengajar menjadi bentuk ibadah, sebuah amanah ilahi untuk membimbing jiwa-jiwa muda menuju kebaikan dan kebenaran. Keikhlasan ini membebaskan guru dari tekanan eksternal dan memungkinkan mereka untuk fokus sepenuhnya pada kesejahteraan dan perkembangan holistik siswa. Sebuah studi menunjukkan bahwa guru yang termotivasi secara intrinsik oleh tujuan yang lebih tinggi cenderung menunjukkan komitmen yang

lebih besar dan kepuasan kerja yang lebih tinggi, yang pada gilirannya berdampak positif pada lingkungan belajar¹¹³³. Guru yang ikhlas tidak akan membedakan siswa berdasarkan latar belakang sosial, kemampuan akademik, atau perilaku. Ia akan memberikan perhatian dan energi yang sama kepada setiap siswa, didorong oleh niat murni untuk berkontribusi pada pertumbuhan mereka, sebagaimana firman Allah dalam Al-Qur'an: "Dan tidaklah mereka diperintahkan melainkan hanyalah untuk menyembah Allah dengan ikhlas memegang agama yang lurus" (QS. Al-Bayyinah: 5)¹¹³⁴.

Kelembutan dan Kasih Sayang dalam Bingkai Pedagogi Profetik Selain keikhlasan, karakteristik lain yang menonjol pada guru dengan *maqam* spiritual yang tinggi adalah kelembutan (*rifq*) dan kasih sayang (*rahmah*). Sifat-sifat ini merupakan buah dari hati yang telah dibersihkan dan dipenuhi dengan ketenangan ilahi. Al-Ghazali, dalam karyanya, menekankan bahwa seorang pendidik harus memiliki sifat kelembutan, kesabaran, dan kemampuan untuk membimbing dengan cinta, meneladani akhlak Rasulullah SAW¹¹³⁵. Guru yang lembut tidak akan mudah marah atau putus asa menghadapi kesulitan siswa. Mereka akan menampilkan kesabaran luar biasa dalam menjelaskan konsep yang rumit, memberikan bimbingan personal, dan menangani masalah disiplin dengan kebijaksanaan. Kelembutan ini menciptakan atmosfer kelas yang aman, mendukung, dan kondusif bagi pembelajaran, mendorong siswa untuk bertanya, bereksperimen, dan belajar dari kesalahan tanpa rasa takut atau malu. Nabi Muhammad SAW sendiri adalah teladan kelembutan dalam mendidik dan berinteraksi. Allah SWT berfirman: "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 'Imran: 159)¹¹³⁶. Hadis Nabi juga menegaskan pentingnya kelembutan: "Sesungguhnya Allah mencintai kelembutan dalam segala urusan" (HR. Muslim)¹¹³⁷. Kelembutan ini tidak berarti kelemahan, melainkan kekuatan yang termanifestasi dalam kontrol diri, empati, dan kemampuan untuk memotivasi melalui inspirasi, bukan intimidasi.

Implikasi Luas terhadap Etos Mengajar Melampaui ikhlas dan kelembutan,tingginya maqam spiritual seorang guru membawa implikasi yang lebih luas terhadap seluruh etos mengajarnya. Guru tersebut cenderung menjadi pribadi yang lebih sabar (*sabr*), adil (*'adl*), dan bijaksana (*hikmah*). Kesabaran memungkinkan mereka menghadapi tantangan pedagogis dengan tenang, baik itu kurikulum yang padat, siswa yang kurang termotivasi, atau tekanan administratif. Keadilan terwujud dalam perlakuan yang setara terhadap semua siswa, penegakan aturan yang konsisten, dan penilaian yang objektif. Kebijakan memungkinkan mereka untuk melihat melampaui masalah permukaan, memahami akar permasalahan siswa, dan memberikan nasihat yang relevan serta efektif. Sebagai seorang *salik*, guru juga menjadi *qudwah hasanah* (teladan yang baik) yang otentik, di mana ajaran dan perilakunya selaras, memancarkan integritas dan konsistensi. Hal ini pada gilirannya menumbuhkan rasa hormat dan kepercayaan dari siswa, yang merupakan fondasi krusial bagi proses pendidikan yang efektif¹¹³⁸. Guru semacam ini tidak hanya menyampaikan ilmu, tetapi juga menanamkan akhlak mulia dan nilai-nilai spiritual,

mendorong siswa untuk menjadi individu yang tidak hanya cerdas intelektual tetapi juga berintegritas moral dan spiritual¹¹³⁹.

Perjalanan spiritual seorang guru, yang tercermin dalam peningkatan *maqamnya* sebagai seorang *salik*, memiliki dampak transformatif yang mendalam pada etos mengajarnya. Manifestasi utama dari *maqam* spiritual yang tinggi adalah kemurnian niat (*ikhlas*) dan perwujudan kelembutan (*rifq*) serta kasih sayang (*rahmah*) dalam setiap interaksi pedagogis. Ini bukan sekadar sifat permukaan, melainkan buah dari pembersihan batin dan kedekatan dengan Ilahi. Guru semacam ini tidak hanya efektif dalam mentransfer pengetahuan, tetapi juga mampu menginspirasi, membimbing, dan membentuk karakter siswa secara holistik, menciptakan lingkungan belajar yang penuh kasih, adil, dan bermakna. Oleh karena itu, dalam upaya meningkatkan kualitas pendidikan, penting untuk tidak hanya fokus pada aspek profesional guru, tetapi juga mengakui dan mendorong pengembangan dimensi spiritual mereka, sebagai fondasi bagi pembentukan etos mengajar yang unggul dan berkelanjutan.

Pendidikan sebagai Proses Tazkiyatun Nafs dan Tahdzibul Akhlaq **Pendidikan yang Menyucikan, Bukan Hanya Menginformasikan**

Dalam diskursus pendidikan kontemporer, seringkali fokus utama diletakkan pada transfer dan akumulasi informasi, serta pengembangan keterampilan kognitif dan teknis untuk memenuhi tuntutan pasar kerja global¹¹⁴⁰. Paradigma ini, meskipun penting untuk kemajuan material, cenderung mengabaikan dimensi esensial dari eksistensi manusia: pengembangan spiritual dan moral.

Namun, esensi sejati pendidikan, khususnya dalam perspektif filosofi Islam, melampaui kerangka kognitif semata, bergerak menuju sebuah proses holistik yang bertujuan mengangkat jiwa manusia dari 'kegelapan' kebodohan spiritual dan hawa nafsu menuju 'cahaya' pengetahuan ilahi dan keutamaan moral¹¹⁴¹. Tujuan tertinggi dari proses ini adalah pencapaian *an-nafs al-mutma'innah*, jiwa yang tenang dan damai, yang menemukan kepuasan sejatinya dalam kebenaran dan kebajikan.

Pendidikan dalam bingkai pemahaman modern seringkali diidentikkan dengan proses "menginformasikan," yaitu penyampaian fakta, teori, dan data secara sistematis kepada peserta didik¹¹⁴². Keberhasilan diukur dari sejauh mana informasi tersebut dapat diserap, dianalisis, dan direproduksi, menciptakan individu yang cerdas secara intelektual dan adaptif terhadap kompleksitas dunia informasi. Namun, pendekatan ini memiliki keterbatasan fundamental: ia cenderung mengabaikan formasi batin dan karakter, yang merupakan fondasi esensial bagi kemanusiaan seutuhnya. Konsentrasi berlebihan pada aspek kognitif dapat menghasilkan individu yang kaya informasi (informasi-laden) tetapi miskin kebijaksanaan (*wisdom-deficient*), cakap secara teknis namun rentan terhadap kekacauan moral atau krisis eksistensial¹¹⁴³. Oleh karena itu, tugas pendidikan yang lebih luhur adalah "menyucikan," bukan sekadar "menginformasikan."

a. Pendidikan sebagai Proses Tazkiyatun Nafs

Pendidikan yang menyucikan, atau *Tazkiyatun Nafs*, adalah proses fundamental dalam mengangkat jiwa manusia dari

'kegelapan' sifat-sifat tercela dan hawa nafsu menuju 'cahaya' kejernihan spiritual dan kesadaran diri¹¹⁴⁴. Konsep *Tazkiyatun Nafs* secara etimologis berasal dari kata *zaka* yang berarti tumbuh, berkembang, bersih, atau suci. Dalam konteks spiritual, ia merujuk pada upaya membersihkan jiwa dari "penyakit-penyakit hati" seperti kesombongan (*kibr*), iri hati (*hasad*), dengki, *riya'*, ujub, kebencian, dan keserakahan, yang menghalangi potensi luhur manusia untuk mencapai kedekatan dengan Sang Pencipta dan mewujudkan fitrahnya sebagai khalifah di bumi. Proses ini esensial untuk mencapai *an-nafs al-mutma'innah*, jiwa yang tenang dan tenteram, sebagaimana firman Allah SWT dalam Al-Quran: "Wahai jiwa yang tenang! Kembalilah kepada Tuhanmu dengan rida dan diridai-Nya. Lalu masuklah ke dalam golongan hamba-hamba-Ku, dan masuklah ke dalam surga-Ku"[Al-Quran, Surah Al-Fajr (89): 27-30].

Dalam kerangka pendidikan, *Tazkiyatun Nafs* diwujudkan melalui kurikulum dan pedagogi yang mendorong introspeksi diri, meditasi, kontemplasi, refleksi kritis terhadap pengalaman hidup, serta praktik-praktik spiritual yang menguatkan koneksi individu dengan dimensi transenden¹¹⁴⁵. Ini berarti pendidikan tidak hanya mengajarkan apa yang diketahui, tetapi juga membantu peserta didik untuk mengetahui dirinya sendiri, memahami kelemahan dan kekuatannya, serta mengembangkan kesadaran moral yang mendalam. Instruktur atau pendidik dalam konteks ini berperan sebagai pembimbing spiritual (*murshid*) yang tidak hanya

mentransfer pengetahuan, tetapi juga menjadi teladan dalam integritas moral dan spiritual¹¹⁴⁶.

b. Pendidikan sebagai Proses Tahdzibul Akhlaq

Sejalan dengan *Tazkiyatun Nafs*, *Tahdzibul Akhlaq* merujuk pada upaya sistematis dalam membentuk dan menyempurnakan karakter serta perilaku moral seseorang¹¹⁴⁷. Kata *tahdzib* berarti membersihkan, memperbaiki, atau mendidik, dan *akhlaq* merujuk pada perilaku, moral, atau etika. Jika *Tazkiyatun Nafs* berfokus pada dimensi internal pemurnian hati dan niat maka *Tahdzibul Akhlaq* adalah manifestasi eksternal dari kemurnian batin tersebut, yang tercermin dalam tindakan, ucapan, dan interaksi sosial¹¹⁴⁸. Ia melibatkan penanaman nilai-nilai universal seperti kejujuran, keadilan, kasih sayang, kesabaran, kerendahan hati, empati, dan tanggung jawab sosial.

Pendidikan yang mengintegrasikan *Tahdzibul Akhlaq* tidak hanya mengajarkan teori-teori etika, melainkan juga menyediakan lingkungan dan pengalaman yang memungkinkan peserta didik untuk mempraktikkan nilai-nilai tersebut dalam kehidupan sehari-hari¹¹⁴⁹. Ini bisa melalui pembelajaran berbasis proyek yang menekankan kolaborasi dan tanggung jawab bersama, kegiatan pelayanan masyarakat, diskusi dilema etika, hingga pengembangan budaya sekolah yang kondusif bagi pembentukan karakter positif. Nabi Muhammad SAW, sebagai teladan utama dalam pembentukan karakter, bersabda, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak mulia"[Hadits Riwayat Imam Malik], yang menegaskan urgensi *Tahdzibul Akhlaq* sebagai misi profetik.

c. Sinergi *Tazkiyatun Nafs* dan *Tahdzibul Akhlaq* dalam Pendidikan

Hubungan antara *Tazkiyatun Nafs* dan *Tahdzibul Akhlaq* bersifat simbiotik dan tak terpisahkan. Pemurnian jiwa (*Tazkiyatun Nafs*) menjadi fondasi bagi pembentukan akhlak yang mulia, karena perilaku moral yang autentik bersumber dari hati yang bersih dan niat yang tulus¹¹⁵⁰. Sebaliknya, praktik-praktik akhlak yang baik secara konsisten akan memperkuat proses pemurnian jiwa, menciptakan siklus positif dalam pertumbuhan spiritual dan moral. Pendidikan yang holistik, oleh karena itu, harus dirancang untuk memfasilitasi kedua proses ini secara simultan, mengakui bahwa tidak ada pemurnian batin yang sempurna tanpa manifestasi dalam perilaku, dan tidak ada akhlak yang lestari tanpa akar spiritual yang kuat¹¹⁵¹.

Menggagas pendidikan sebagai proses *Tazkiyatun Nafs* dan *Tahdzibul Akhlaq* berarti mengembalikan orientasi pendidikan pada tujuan asalnya: membentuk manusia seutuhnya (*al-insan al-kamil*) yang tidak hanya cerdas otaknya, tetapi juga memiliki hati yang bersih, jiwa yang tenang, dan perilaku yang mulia¹¹⁵². Ini adalah sebuah penekanan pada pendidikan karakter yang berakar pada spiritualitas, sebuah pendekatan yang mengutamakan kebijaksanaan di atas sekadar pengetahuan, dan integritas di atas sekadar kompetensi. Tujuannya bukan sekadar mencetak profesional yang kompeten, melainkan membentuk individu yang berintegritas, berempati, bertanggung jawab, dan memiliki kesadaran spiritual tinggi, mampu memberikan kontribusi

positif bagi masyarakat dan peradaban¹¹⁵³. Dengan demikian, pendidikan sejati melampaui batas-batas kurikulum yang kaku dan evaluasi yang berbasis hafalan¹¹⁵⁴. Ia adalah perjalanan transformatif yang mengangkat jiwa dari kegelapan ke cahaya, membersihkan batin dari noda-noda hawa nafsu, dan membentuk pribadi yang *mutmainnah* serta berakhlak mulia. Ini adalah investasi jangka panjang tidak hanya untuk kemajuan individu, tetapi juga untuk pembangunan masyarakat madani yang didasarkan pada nilai-nilai kebenaran, keadilan, dan kasih sayang¹¹⁵⁵.

Tazkiyatun Nafs: Pengendalian Diri dan Pembersihan Hati

Dalam diskursus pendidikan Islam, konsep *Tazkiyatun Nafs* (pemurnian jiwa atau penyucian diri) merupakan inti sentral yang melampaui transmisi pengetahuan semata. Ia adalah sebuah paradigma holistik yang bertujuan pada pembentukan insan kamil manusia paripurna melalui serangkaian proses pengendalian diri dan pembersihan hati. Esensinya terletak pada upaya sistematis untuk mengidentifikasi, membersihkan, dan mengembangkan potensi bawaan manusia (*fitrah*) seraya membebaskan diri dari belenggu hawa nafsu yang destruktif¹¹⁵⁶. Proses ini bukanlah sebuah pencapaian instan melainkan perjalanan spiritual dan kognitif yang berkelanjutan, memerlukan bimbingan yang tepat dan upaya yang gigih.

Konsep *nafs* dalam terminologi psikologi sufistik direpresentasikan sebagai entitas kompleks yang memiliki berbagai tingkatan atau kondisi, mulai dari yang terendah hingga yang

tertinggi. Al-Quran sendiri mengisyaratkan keberadaan berbagai tingkatan nafs, seperti *an-nafs al-ammarah bis-su'* (nafs yang cenderung memerintahkan keburukan)¹¹⁵⁷, *an-nafs al-lawwamah* (nafs yang mencela diri)¹¹⁵⁸, dan *an-nafs al-mutmainnah* (nafs yang tenteram)¹¹⁵⁹. Perjalanan *Tazkiyatun Nafs* adalah transisi progresif melalui kondisi-kondisi ini, dari dominasi insting dan keinginan rendah menuju ketenangan dan kepasrahan kepada kebenaran ilahi. Ini adalah inti dari perjuangan internal individu untuk mencapai keselarasan antara dimensi spiritual dan materialnya¹¹⁶⁰.

Pada intinya, setiap individu dilahirkan dengan *fitrah*, sebuah kecenderungan alami terhadap kebaikan, kebenaran, dan tauhid pengakuan akan Keesaan Tuhan. Hadis Nabi Muhammad SAW secara eksplisit menyatakan bahwa setiap anak dilahirkan dalam keadaan *fitrah*, kemudian orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi¹¹⁶¹. Ini mengindikasikan bahwa *fitrah* adalah potensi intrinsik yang murni, namun lingkungan dan stimulus eksternal termasuk pendidikan dapat membentuk atau bahkan mengaburkan keasliannya. Tujuan *Tazkiyatun Nafs* adalah untuk membersihkan lapisan-lapisan yang mengaburkan *fitrah* tersebut, memungkinkan individu untuk merasakan dan bertindak sesuai dengan disposisi primordialnya yang luhur.

Kontradiksi fundamental terhadap aktualisasi *fitrah* terletak pada dominasi *hawa nafsu* atau keinginan rendah yang dapat menjauhkan individu dari tujuan spiritualnya¹¹⁶². *Hawa nafsu* meliputi dorongan-dorongan egoistik seperti keserakahan,

kemarahan, kesombongan, iri hati, dan nafsu syahwat yang tak terkendali. Jika dibiarkan tanpa kendali, *hawa nafsu* dapat menjadi tirani yang menguasai akal dan hati, menyebabkan individu terjerumus dalam perilaku destruktif dan menghalangi pencapaian kebahagiaan sejati¹¹⁶³. Oleh karena itu, pengendalian diri (*mujahadatun nafs*) menjadi komponen krusial dalam *Tazkiyatun Nafs*, melibatkan disiplin diri yang ketat, refleksi mendalam, dan penolakan terhadap godaan-godaan yang merusak. Ini bukan berarti penekanan total terhadap keinginan, melainkan penempatan keinginan pada tempatnya berdasarkan panduan ilahi¹¹⁶⁴.

Dalam konteks inilah, peran *guru* atau *murshid* menjadi sentral dan tidak tergantikan. Guru bukan sekadar penyampai informasi, melainkan arsitek spiritual yang membimbing murid untuk menyadari dan mengaktualisasikan potensi *fitrah* mereka. Bimbingan guru melampaui ranah kognitif; ia mencakup dimensi afektif dan psikomotorik, menginspirasi, memotivasi, dan memberikan teladan moral¹¹⁶⁵. Seorang guru yang kompeten dalam *Tazkiyatun Nafs* memahami dinamika batin murid, mampu mengenali penyakit-penyakit hati yang menghalangi kemajuan spiritual, serta memberikan "resep" dan latihan yang sesuai untuk membersihkan dan menyucikannya. Ini seringkali melibatkan metode ma'rifah (pengenalan diri melalui pengetahuan), riyadhah (disiplin spiritual), dan mujahadah (perjuangan keras melawan nafsu)¹¹⁶⁶. Metodologi yang diterapkan guru dalam *Tazkiyatun Nafs* bersifat holistik. Pertama, melibatkan aspek kognitif, yaitu pembekalan pengetahuan tentang hakikat diri, tujuan hidup, dan

sistem nilai Islam. Kedua, aspek afektif, yang berfokus pada pengembangan emosi positif seperti cinta kasih, syukur, sabar, dan empati, serta membersihkan emosi negatif melalui introspeksi dan penyesalan¹¹⁶⁷. Ketiga, aspek perilaku, di mana guru membimbing murid untuk mengaplikasikan nilai-nilai luhur dalam tindakan sehari-hari, melalui ibadah ritual maupun interaksi sosial. Latihan-latihan seperti dzikir, tafakkur (kontemplasi), puasa, dan sedekah seringkali menjadi bagian integral dari kurikulum spiritual ini, yang secara bertahap melemahkan dominasi *hawa nafsu* dan memperkuat kendali akal serta hati nurani¹¹⁶⁸. Keseluruhan proses *Tazkiyatun Nafs*, yang difasilitasi oleh bimbingan guru, bertujuan untuk menciptakan individu yang tidak hanya cerdas secara intelektual tetapi juga mulia secara moral dan stabil secara emosional. Pengendalian diri yang kuat dan hati yang bersih memungkinkan individu untuk hidup selaras dengan nilai-nilai Transenden, berkontribusi secara positif terhadap masyarakat, dan mencapai kebahagiaan abadi. Dengan demikian, *Tazkiyatun Nafs* bukan hanya konsep teoritis, melainkan praksis transformatif yang esensial dalam pendidikan Islam, menjanjikan aktualisasi potensi kemanusiaan seutuhnya.

Tahdzibul Akhlaq: Pembentukan Karakter Ilahiyah

Di tengah arus globalisasi dan kompleksitas masyarakat modern, krisis karakter dan degradasi moral menjadi isu krusial yang menuntut perhatian serius dari dunia pendidikan. Fokus pada pencapaian kognitif semata seringkali mengabaikan dimensi spiritual dan etika yang esensial dalam membentuk individu

seutuhnya. Dalam konteks Islam, konsep *Tahdzibul Akhlaq* penyucian atau perbaikan akhlak menempati posisi sentral sebagai fondasi pembentukan kepribadian yang luhur, mencapai taraf *Karakter Ilahiyah*.

a. Esensi Tahdzibul Akhlaq: Fondasi Pembentukan Karakter

Secara etimologis, *tahdzib* berasal dari kata bahasa Arab "hazzaba" yang berarti memotong, merapikan, atau membersihkan. Dalam terminologi Islam, *Tahdzibul Akhlaq* merujuk pada proses sistematis dan berkelanjutan untuk membersihkan jiwa dari sifat-sifat tercela (*madzmumah*) dan menghiasinya dengan sifat-sifat terpuji (*mahmudah*). Ini adalah disiplin spiritual yang berakar kuat dalam tradisi keilmuan Islam, sebagaimana dikemukakan oleh para filsuf dan sufi terkemuka seperti Ibn Miskawayh dalam kitabnya *Tahdhib al-Akhlaq wa Tathir al-A'raq* dan Imam Al-Ghazali dalam *Ihya' Ulumuddin*¹¹⁶⁹. Urgensi *Tahdzibul Akhlaq* tidak hanya terletak pada penciptaan individu yang bermoral baik demi keharmonisan sosial, melainkan juga sebagai prasyarat bagi tercapainya kebahagiaan sejati di dunia dan akhirat, serta sarana mendekatkan diri kepada Sang Pencipta.

b. Karakter Ilahiyah: Manifestasi Nilai-nilai Ketuhanan dalam Diri Manusia

Puncak dari proses *Tahdzibul Akhlaq* adalah terealisasinya Karakter Ilahiyah dalam diri seseorang. Konsep ini sama sekali tidak mengindikasikan bahwa manusia dapat menjadi Tuhan, melainkan merujuk pada upaya segenap jiwa untuk meneladani dan menginternalisasi sifat-sifat keagungan Allah SWT (*Asmaul Husna*)

dalam batas kapasitas insani. Misalnya, manifestasi sifat *Ar-Rahman* (Maha Pengasih) dan *Ar-Rahim* (Maha Penyayang) dalam bentuk empati, kasih sayang, dan kedermawanan; sifat *Al-'Adl* (Maha Adil) dalam keadilan dan integritas; atau sifat *Al-Halim* (Maha Penyantun) dalam kesabaran dan ketenangan. Al-Quran menegaskan bahwa manusia diciptakan dengan fitrah suci dan memiliki potensi untuk mencapai kesempurnaan moral¹¹⁷⁰. Dengan mengamalkan nilai-nilai ini, seorang individu tidak hanya menjadi agen kebaikan di muka bumi tetapi juga merefleksikan kemuliaan dan keindahan sang Khaliq, sebagaimana firman Allah SWT, "Sesungguhnya telah ada pada diri Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu..."¹¹⁷¹.

c. Peran Guru: Dari Pengontrol Disiplin menuju Pembina Karakter Spiritual

Paradigma tradisional seringkali menempatkan guru sebagai figur otoritas yang bertugas menjaga ketertiban dan menegakkan disiplin melalui peraturan dan sanksi. Meskipun aspek disiplin penting untuk menciptakan lingkungan belajar yang kondusif, peran ini saja tidak cukup untuk membentuk *Karakter Ilahiyah*. Pembentukan karakter yang mendalam membutuhkan pendekatan yang lebih holistik dan transformatif. Guru sebagai spiritual mentor adalah pembimbing yang melihat peserta didik bukan hanya sebagai penerima informasi, melainkan sebagai jiwa yang sedang berproses menuju kematangan spiritual dan moral.

Seorang guru dengan peran ini tidak hanya fokus pada kepatuhan eksternal, tetapi lebih pada transformasi internal. Ia

berupaya menumbuhkan kesadaran diri (*muhasabah*), empati, kebijaksanaan, dan rasa tanggung jawab yang berakar pada nilai-nilai ketuhanan. Guru menjadi *uswah hasanah* (teladan baik) yang hidup, memancarkan nilai-nilai yang ia ajarkan dalam setiap ucapan dan tindakannya¹¹⁷². Kehadiran guru yang seperti ini mampu menciptakan resonansi spiritual yang menginspirasi, bukan hanya memberi perintah. Oleh karena itu, persiapan seorang guru harus melampaui penguasaan materi pelajaran dan metodologi pengajaran; ia juga harus menjalani proses *Tahdzibul Akhlaq* bagi dirinya sendiri, menjadi pribadi yang memiliki *Karakter Ilahiyah*.

d. Metodologi Pembinaan Karakter Spiritual oleh Guru

Implementasi peran guru sebagai pembina karakter spiritual memerlukan metodologi yang berbeda dari sekadar pengajaran konvensional. Pertama, pemodelan dan teladan (*uswah hasanah*) menjadi inti. Guru yang berakhlak mulia secara konsisten akan lebih efektif membentuk karakter siswanya daripada hanya ceramah. Kedua, integrasi nilai-nilai ke dalam setiap mata pelajaran. Matematika dapat mengajarkan akurasi dan keadilan, sains tentang keteraturan alam dan kekuasaan Ilahi, bahasa tentang integritas dalam komunikasi, dan sejarah tentang hikmah dari perjalanan umat manusia¹¹⁷³.

Ketiga, pembiasaan dan praktik langsung. Nilai-nilai karakter tidak hanya dipelajari, tetapi juga diamalkan melalui kegiatan sehari-hari, seperti shalat berjamaah, infak, toleransi dalam interaksi, dan peduli lingkungan. Keempat, dialog dan refleksi kritis. Guru mendorong siswa untuk berpikir mendalam tentang implikasi

moral dari pilihan mereka, sehingga mereka memahami mengapa suatu tindakan benar atau salah, bukan hanya karena takut hukuman. Kelima, pendekatan transformatif yang berfokus pada motivasi intrinsik. Guru membimbing siswa untuk memahami bahwa perilaku baik bukan hanya untuk mendapatkan pujian atau menghindari hukuman, melainkan karena didasari iman dan kesadaran akan tanggung jawab mereka sebagai hamba Tuhan dan khalifah di bumi¹¹⁷⁴.

e. Tantangan dan Rekomendasi

Meski urgensinya jelas, implementasi *Tahdzibul Akhlaq* dan peran transformatif guru menghadapi berbagai tantangan. Arus sekularisasi pendidikan, tekanan kurikulum yang padat, kurangnya pelatihan guru dalam pedagogi spiritual, serta minimnya dukungan dari lingkungan keluarga dan masyarakat seringkali menjadi hambatan. Guru membutuhkan dukungan sistemik untuk dapat menjalankan perannya secara optimal.

Rekomendasi strategis mencakup: (1) Pengembangan kurikulum holistik yang tidak hanya menekankan kognisi tetapi juga afeksi dan psikomotorik, dengan *Tahdzibul Akhlaq* sebagai benang merahnya. (2) Pelatihan profesional guru yang komprehensif dalam bidang akhlak, psikologi perkembangan moral, dan metodologi pengajaran spiritual. (3) Keterlibatan aktif orang tua sebagai mitra strategis dalam pembentukan karakter, mengingat pendidikan tidak hanya terjadi di sekolah. (4) Penciptaan ekosistem sekolah yang mendukung nilai-nilai spiritual, termasuk lingkungan fisik dan budaya yang religius-akhlaki.

Tahdzibul Akhlaq merupakan pilar esensial dalam pendidikan Islam yang bertujuan membentuk individu dengan *Karakter Ilahiyah*. Proses ini menuntut peran guru yang melampaui batasan pengontrol disiplin, bertransformasi menjadi pembina karakter spiritual yang berwawasan luas, berakhlak mulia, dan memiliki kemampuan untuk menginspirasi serta membimbing peserta didiknya menuju kesempurnaan moral dan spiritual. Dengan pendekatan yang komprehensif, berbasis pada nilai-nilai ketuhanan, dan didukung oleh ekosistem pendidikan yang kondusif, diharapkan lahir generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga luhur dalam budi pekerti, merefleksikan nilai-nilai keagungan Ilahi dalam setiap aspek kehidupannya.

Zikir dan Kontemplasi: Energi Batin bagi Seorang Pendidik

Zikir sebagai Sumber Ketenangan dan Kejernihan Hati

Profesi pendidik di era kontemporer bukan sekadar tuntutan intelektual dan pedagogis, melainkan juga sebuah medan dinamis yang sangat sarat dengan tantangan psikologis dan emosional. Tekanan kurikulum yang padat, keberagaman karakter peserta didik, ekspektasi masyarakat, hingga dinamika internal institusi, seringkali menguras energi vital seorang guru. Dalam konteks ini, resiliensi spiritual menjadi krusial, tidak hanya sebagai penopang individu tetapi sebagai fondasi bagi keberlangsungan kualitas pendidikan itu sendiri.

a. Zikir sebagai Sumber Ketenangan dan Kejernihan Hati

Zikir, yang secara literal berarti "mengingat" atau "menyebut", dalam tradisi Islam merujuk pada praktik mengingat Allah SWT

melalui berbagai bentuk, baik lisan, hati, maupun perbuatan. Ia adalah fondasi utama dalam pembentukan karakter spiritual individu, menawarkan dimensi yang melampaui sekadar ritual formal. Bagi seorang pendidik, praktik zikir transformatif ini berfungsi sebagai jangkar spiritual yang kokoh di tengah badai tuntutan profesional. Ketika pikiran dan hati disibukkan dengan ingatan akan Tuhan, ia secara inheren menggeser fokus dari kecemasan duniawi dan tekanan eksternal menuju kedamaian internal. Al-Quran secara eksplisit menegaskan prinsip ini: "Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram" (Surah Ar-Ra'd 13:28)¹¹⁷⁵. Ayat ini bukan sekadar pernyataan filosofis, melainkan sebuah formula psikologis dan spiritual yang mendalam, mengindikasikan bahwa ketenangan sejati berakar pada koneksi ilahi.

Proses zikir mengaktifkan mekanisme relaksasi dalam sistem saraf, mengurangi produksi hormon stres seperti kortisol, sekaligus meningkatkan kemampuan kognitif untuk berfokus dan memproses informasi secara lebih jernih¹¹⁷⁶. Kejernihan hati yang dihasilkan dari zikir memungkinkan seorang guru untuk melihat permasalahan dengan perspektif yang lebih luas, membedakan antara esensi dan ilusi, serta membuat keputusan yang tidak hanya rasional tetapi juga bijaksana dan berlandaskan empati. Ini adalah bentuk "kontemplasi aktif", di mana kesadaran spiritual diintegrasikan ke dalam setiap aspek kehidupan profesional. Seorang pendidik yang membiasakan diri dengan zikir akan menemukan bahwa suara batinnya menjadi lebih tenang dan lebih mudah diakses,

memungkinkannya untuk merespons situasi sulit dengan kesabaran dan kebijaksanaan, bukan reaksi spontan yang didorong emosi¹¹⁷⁷.

b. Kualitas Ruhani: Keberkahan dan Wibawa dalam Ucapan

Puncak dari praktik zikir yang konsisten adalah peningkatan kualitas ruhani seorang pendidik. Kualitas ruhani ini bukan sekadar kepatuhan pada ritual, melainkan manifestasi dari kebersihan hati, kejernihan pikiran, dan ketulusan niat. Guru yang berdzikir menjaga kualitas ruhani, sehingga ucapannya penuh keberkahan dan wibawa. Keberkahan dalam konteks ini dapat dipahami sebagai adanya pengaruh positif yang meluas, baik yang terlihat maupun tidak terlihat, dari perkataan dan perbuatan guru tersebut¹¹⁷⁸. Ucapan yang diberkahi bukanlah sekadar rangkaian kata-kata informatif; ia memiliki daya tembus ke dalam hati peserta didik, mampu menumbuhkan motivasi, menginspirasi perubahan perilaku, dan menanamkan nilai-nilai luhur secara lebih efektif. Hal ini sejalan dengan ajaran Nabi Muhammad SAW yang menekankan pentingnya lisan yang baik dan bersih, karena ia adalah cerminan dari hati yang suci¹¹⁷⁹.

Selanjutnya, "wibawa" yang dimiliki oleh guru yang berzikir bukanlah wibawa yang didasarkan pada ketakutan atau otoritas paksaan, melainkan wibawa yang muncul dari kedalaman karakter, integritas moral, dan ketenangan batin yang memancar. Wibawa semacam ini bersifat intrinsik dan autentik, mengundang rasa hormat dan kepercayaan dari peserta didik, rekan kerja, dan orang tua¹¹⁸⁰. Ketika seorang guru berbicara dengan hati yang tenang dan pikiran yang jernih, kata-katanya akan terdengar lebih meyakinkan,

lebih arif, dan lebih memiliki bobot. Ini adalah ekspresi dari kualitas kepemimpinan spiritual, di mana guru tidak hanya mengajar materi pelajaran, tetapi juga menjadi teladan dalam pengendalian diri, empati, dan kebijaksanaan. Wibawa ini membantu menciptakan lingkungan belajar yang positif dan kondusif, di mana siswa merasa aman, dihargai, dan termotivasi untuk belajar¹¹⁸¹.

c. Implikasi Praktis bagi Profesi Pendidik

Integrasi zikir dan kontemplasi dalam kehidupan seorang pendidik memiliki implikasi praktis yang signifikan terhadap efektivitas profesional mereka. Pertama, peningkatan resiliensi emosional. Guru yang terpapar zikir memiliki kemampuan yang lebih baik untuk mengelola stres dan menghadapi tantangan dengan ketenangan, mengurangi risiko *burnout* dan depresi profesional¹¹⁸². Kedua, peningkatan empati dan pemahaman intuitif. Kejernihan hati yang diasah melalui zikir memungkinkan guru untuk lebih peka terhadap kebutuhan emosional dan akademik peserta didik, mengidentifikasi akar masalah, dan memberikan respons yang lebih tepat dan personal¹¹⁸³. Ketiga, pembentukan karakter yang kuat pada peserta didik. Guru adalah panutan utama. Ketika seorang guru memancarkan ketenangan, integritas, dan kebijaksanaan yang diperkaya oleh praktik zikir, mereka secara tidak langsung mengajarkan nilai-nilai kehidupan yang mendalam kepada siswa mereka, melampaui kurikulum formal¹¹⁸⁴. Ini adalah bentuk pendidikan karakter yang autentik, disampaikan bukan melalui ceramah, melainkan melalui teladan hidup.

Zikir dan kontemplasi bukan sekadar praktik spiritual tambahan bagi seorang pendidik, melainkan sebuah sumber energi batiniah yang fundamental dan transformatif. Dalam lanskap pendidikan yang semakin kompleks dan menuntut, kemampuan untuk menjaga ketenangan batin, kejernihan hati, dan kualitas ruhani menjadi aset yang tak ternilai. Guru yang berdzikir akan memancarkan keberkahan dalam ucapan dan memiliki wibawa yang autentik, menciptakan lingkungan belajar yang inspiratif dan menumbuhkan generasi yang berkarakter. Oleh karena itu, investasi dalam pengembangan spiritual melalui zikir dan kontemplasi adalah investasi strategis bagi pemantapan profesionalisme dan kesejahteraan holistik seorang pendidik, yang pada akhirnya akan merevolusi mutu pendidikan secara keseluruhan.

Muraqabah dan Tafakkur dalam Refleksi Pendidikan

Dalam lanskap pendidikan kontemporer yang terus berevolusi, tuntutan terhadap profesionalisme guru tidak hanya berkutat pada penguasaan materi dan metodologi pengajaran, melainkan juga merambah pada dimensi internal dan spiritual. Guru, sebagai fasilitator utama transformasi kognitif dan afektif peserta didik, perlu secara berkala mengkalibrasi kompas internalnya¹¹⁸⁵. Proses ini, yang esensial untuk menjaga integritas, motivasi, dan efektivitas pedagogis, dapat diinternalisasi melalui praktik *muraqabah* dan *tafakkur*. Kedua konsep ini, yang berakar kuat dalam tradisi keilmuan dan spiritual Islam, menawarkan kerangka kerja yang mendalam untuk refleksi diri yang

komprehensif, memungkinkan guru merenungi makna pendidikan, niatnya, serta orientasi hidupnya secara holistik.

a. Muraqabah sebagai Instrumen Kesadaran Diri Guru

Secara etimologis, *muraqabah* berasal dari akar kata Arab *ra-qa-ba*, yang berarti mengamati, menjaga, atau mengawasi. Dalam terminologi spiritual, *muraqabah* adalah praktik pengawasan diri yang berkelanjutan, kesadaran akan kehadiran Ilahi, dan introspeksi terhadap setiap niat, pikiran, dan tindakan¹¹⁸⁶. Bagi seorang guru, *muraqabah* bukan sekadar konsep mistik, melainkan sebuah instrumen praktis untuk membangun kesadaran diri yang tinggi. Ini melibatkan pengamatan cermat terhadap dinamika kelas, respons emosional diri terhadap tantangan pedagogis, serta konsistensi antara nilai-nilai yang diyakini dengan perilaku yang ditampilkan. Guru yang mengamalkan *muraqabah* akan senantiasa jujur dalam menilai efektivitas metode pengajarannya, mengakui kelemahan tanpa defensif, dan secara proaktif mencari cara untuk meningkatkan kualitas interaksi dengan peserta didik¹¹⁸⁷. Kesadaran akan kehadiran dan pengawasan yang lebih tinggi (Allah SWT) mendorong guru untuk senantiasa menyelaraskan niat mengajarnya dengan tujuan mulia pendidikan, melampaui sekadar tuntutan profesional semata, dan mengarah pada pengajaran yang tulus dan berintegritas¹¹⁸⁸.

b. Tafakkur sebagai Proses Kontemplasi Mendalam dalam Pendidikan

Adapun *tafakkur* merujuk pada aktivitas berpikir mendalam, perenungan, dan kontemplasi intelektual untuk memperoleh

pemahaman yang lebih dalam tentang fenomena atau realitas¹¹⁸⁹. Al-Quran sendiri berulang kali menyeru manusia untuk bertafakkur, menekankan pentingnya penggunaan akal untuk merenungkan ciptaan Allah dan hikmah di baliknya, sebagaimana firman-Nya dalam Surah Ali Imran ayat 191: "Orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri, duduk atau dalam keadaan berbaring, dan mereka memikirkan (bertafakkur) tentang penciptaan langit dan bumi..."¹¹⁹⁰. Dalam konteks pendidikan, *tafakkur* memungkinkan guru untuk tidak hanya mengamati realitas pengajaran (*muraqabah*), tetapi juga memproses, menganalisis, dan mensintesis informasi tersebut menjadi pemahaman yang koheren. Ini mencakup perenungan mendalam tentang filosofi di balik kurikulum, implikasi teori belajar terhadap praktik di kelas, kebutuhan unik setiap peserta didik, dan makna hakiki dari ilmu yang diajarkan. Melalui *tafakkur*, guru dapat menggali akar permasalahan dalam proses belajar-mengajar, merumuskan solusi inovatif, dan mengembangkan paradigma pedagogis yang lebih relevan dan transformatif¹¹⁹¹. Perenungan ini memperkaya visi guru tentang masa depan pendidikan dan perannya dalam membentuk generasi yang berilmu dan berakarakter.

c. Sinergi Muraqabah dan Tafakkur dalam Refleksi Profesional Guru

Kombinasi antara *muraqabah* dan *tafakkur* menciptakan siklus refleksi yang holistik dan dinamis, esensial bagi pengembangan profesional guru berkelanjutan. *Muraqabah* menyediakan "data" awal berupa pengamatan diri yang jujur dan kesadaran akan kondisi

internal serta eksternal. Data ini kemudian diolah dan dianalisis melalui proses *tafakkur*, yang memungkinkan guru untuk menarik kesimpulan, mengidentifikasi pola, dan merumuskan langkah-langkah perbaikan. Misalnya, seorang guru melakukan *muraqabah* dan menyadari bahwa ia sering merasa frustrasi ketika menghadapi siswa dengan kemampuan belajar yang lambat. Kemudian, melalui *tafakkur*, ia merenungkan akar frustrasi tersebut: apakah karena ekspektasi yang tidak realistis, kurangnya strategi adaptif, atau pemahaman yang dangkal tentang psikologi perkembangan anak. Dari perenungan ini, ia mungkin memutuskan untuk mempelajari lebih banyak tentang strategi pembelajaran diferensiasi atau mengembangkan empati yang lebih dalam¹¹⁹². Praktik refleksi ganda ini sejalan dengan konsep "refleksi dalam tindakan" dan "refleksi tentang tindakan" yang diusung oleh Donald Schön, di mana *muraqabah* dapat diasosiasikan dengan kesadaran saat berinteraksi (*knowing-in-action*) dan *tafakkur* dengan perenungan setelah kejadian untuk perbaikan di masa depan (*reflection-on-action*)¹¹⁹³.

d. Implikasi terhadap Niat dan Orientasi Hidup Guru

Praktik berkelanjutan *muraqabah* dan *tafakkur* memiliki implikasi mendalam terhadap pembentukan *niat* dan *orientasi hidup* seorang guru. Dalam Islam, niat adalah landasan setiap amal, dan keikhlasan niat menjadi penentu keberkahan dan penerimaan suatu perbuatan¹¹⁹⁴. Guru yang secara rutin melakukan *muraqabah* akan senantiasa memeriksa kembali niatnya dalam mengajar: apakah semata-mata untuk mencari

nafkah, memperoleh pengakuan, atau lebih dari itu, sebagai bentuk ibadah, pengabdian kepada masyarakat, dan upaya mencerdaskan kehidupan bangsa? Melalui *tafakkur*, guru akan merenungkan tujuan hidupnya secara lebih luas, menyelaraskan profesi mengajar dengan panggilan jiwa dan visi yang lebih transcendental. Ini akan mengubah pandangan mereka tentang pendidikan dari sekadar pekerjaan menjadi sebuah misi, sebuah amanah kemanusiaan yang mulia. Orientasi hidup yang jernih, didasari oleh niat yang tulus, akan membekali guru dengan resiliensi dalam menghadapi tantangan, motivasi yang tidak mudah pudar, dan kemampuan untuk menanamkan nilai-nilai luhur kepada peserta didiknya secara otentik¹¹⁹⁵. Guru dengan orientasi hidup yang jelas akan melihat setiap interaksi di kelas sebagai peluang untuk membentuk karakter, menumbuhkan potensi, dan menginspirasi kebaikan, sesuai dengan sabda Nabi Muhammad SAW, "Sesungguhnya setiap amalan tergantung pada niatnya, dan sesungguhnya setiap orang (akan dibalas) sesuai dengan niatnya..."¹¹⁹⁶.

Pada akhirnya, *muraqabah* dan *tafakkur* bukan sekadar praktik spiritual yang terpisah dari realitas profesional guru, melainkan pilar fundamental dalam membangun guru yang berkesadaran, reflektif, dan transformatif. Dengan secara berkala mengamati niat, tindakan, dan respons diri (*muraqabah*), serta merenungkan makna mendalam dari setiap aspek pendidikan dan kehidupan (*tafakkur*), guru dapat mengembangkan pemahaman yang lebih kaya tentang profesinya, memperkuat niatnya yang tulus, dan memperjelas orientasi hidupnya. Refleksi yang mendalam ini tidak hanya akan

meningkatkan kualitas pengajaran, tetapi juga membawa kepuasan profesional dan personal yang signifikan, menghasilkan lingkungan belajar yang lebih inspiratif dan bermakna bagi semua pihak yang terlibat. Investasi pada pengembangan dimensi internal guru melalui *muraqabah* dan *tafakkur* adalah investasi krusial untuk masa depan pendidikan yang lebih baik.

Spiritualitas sebagai Energi Anti-Burnout

Profesi guru, meskipun mulia, adalah salah satu pekerjaan yang paling rentan terhadap fenomena *burnout*. Beban kerja yang tinggi, tuntutan kurikulum yang dinamis, keberagaman karakteristik siswa, serta ekspektasi sosial yang besar seringkali menempatkan guru pada posisi stres kronis. *Burnout*, yang didefinisikan sebagai sindrom kelelahan emosional, depersonalisasi, dan penurunan rasa pencapaian pribadi, dapat merusak kesejahteraan guru dan pada gilirannya, kualitas pendidikan yang diberikan¹¹⁹⁷. Dalam konteks ini, pencarian akan strategi mitigasi *burnout* yang efektif menjadi sangat krusial. Salah satu dimensi yang semakin diakui perannya dalam menjaga ketahanan psikologis dan emosional adalah spiritualitas.

Burnout pada guru bukanlah sekadar kelelahan biasa, melainkan kondisi yang melampaui batas kelelahan fisik dan mental, merambah ke dimensi emosional dan eksistensial. Kelelahan emosional ditandai dengan perasaan terkurasnya sumber daya energi internal, membuat guru merasa tidak mampu lagi memberikan diri secara emosional kepada siswa atau pekerjaan¹¹⁹⁸.

Depersonalisasi termanifestasi sebagai sikap sinis, apatis, atau detasemen terhadap siswa dan kolega, memandang mereka sebagai objek ketimbang individu yang membutuhkan perhatian¹¹⁹⁹. Sementara itu, penurunan rasa pencapaian pribadi mencerminkan hilangnya keyakinan pada efektivitas diri dan kepuasan terhadap hasil kerja, bahkan merasa gagal dalam menjalankan perannya¹²⁰⁰. Faktor penyebab *burnout* di kalangan guru meliputi beban administratif yang berlebihan, kurangnya dukungan sosial, konflik nilai, rendahnya otonomi, hingga kurangnya penghargaan¹²⁰¹. Dampaknya sangat merugikan, tidak hanya bagi guru itu sendiri dalam bentuk masalah kesehatan fisik dan mental tetapi juga bagi lingkungan belajar, yang berpotensi menghasilkan kualitas pengajaran yang menurun dan iklim sekolah yang kurang kondusif¹²⁰².

Spiritualitas, secara umum, mengacu pada pencarian makna, tujuan, dan koneksi dengan sesuatu yang melampaui diri individu¹²⁰³. Dalam kerangka Islam, spiritualitas berpusat pada *tauhid* (keesaan Allah) dan *iman* (keyakinan), yang mengarahkan individu pada kesadaran akan kehadiran Allah dalam setiap aspek kehidupan, serta upaya untuk mendekatkan diri kepada-Nya melalui ibadah, dzikir, dan refleksi diri¹²⁰⁴. Koneksi batin dengan Allah, yang seringkali tercermin dalam *taqwa* (kesadaran akan Allah), bukan sekadar ritualistik, melainkan sebuah pandangan hidup holistik yang memengaruhi persepsi, emosi, dan perilaku seseorang¹²⁰⁵. Bagi seorang guru, koneksi ini memberikan landasan

filosofis yang kuat bahwa profesinya adalah sebuah amanah ilahi, bukan semata-mata tuntutan duniawi.

Koneksi batin dengan Allah berfungsi sebagai energi anti-burnout melalui beberapa mekanisme psikologis dan spiritual yang saling terkait:

1. Pemberian Makna dan Tujuan Hidup (Meaning-Making): Spiritualitas memberikan kerangka makna yang lebih tinggi terhadap pekerjaan seorang guru. Ketika mengajar dipahami sebagai bagian dari ibadah, pengabdian, dan ladang amal saleh, setiap tantangan akan dihadapi dengan perspektif yang berbeda. Ayat Al-Qur'an menegaskan bahwa manusia diciptakan untuk beribadah kepada Allah (Q.S. Adz-Dzariyat: 56)¹²⁰⁶. Pemahaman ini mengubah pandangan dari sekadar "pekerjaan" menjadi "misi suci," sehingga kesulitan yang dihadapi tidak lagi dianggap sebagai beban yang menggelisahkan, melainkan sebagai ujian yang menguatkan *iman* dan kesempatan untuk mendapatkan pahala¹²⁰⁷.
2. Regulasi Emosional dan Resiliensi: Konsep *sabar* (kesabaran) dan *tawakal* (penyerahan diri kepada Allah) adalah pilar penting dalam spiritualitas Islam yang sangat relevan dalam menghadapi stres pekerjaan. Guru yang terhubung dengan Allah akan lebih mudah mengelola emosi negatif seperti frustrasi atau kekecewaan, memahami bahwa setiap kejadian adalah takdir Allah yang mengandung hikmah¹²⁰⁸. Hadis Nabi Muhammad SAW menyatakan, "Sungguh menakjubkan urusan seorang

mukmin, semua urusannya baik baginya..." (HR. Muslim)¹²⁰⁹. Keyakinan ini memupuk resiliensi, yaitu kemampuan untuk bangkit kembali dari kesulitan, karena ada keyakinan bahwa Allah senantiasa membersamai dan tidak akan membebani hamba-Nya di luar batas kemampuannya (Q.S. Al-Baqarah: 286)¹²¹⁰.

3. Pengurangan Stres melalui Praktik Spiritual: Praktik-praktik ibadah seperti shalat, dzikir, dan membaca Al-Qur'an berfungsi sebagai *coping mechanism* yang efektif. Shalat, misalnya, adalah momen *mi'raj* seorang Muslim untuk berkomunikasi langsung dengan Allah, memberikan ketenangan batin, dan merelaksasi pikiran dari tekanan duniawi¹²¹¹. Dzikir (mengingat Allah) juga terbukti secara ilmiah dapat mengurangi tingkat stres, meningkatkan fokus, dan mempromosikan kondisi mental yang tenang, serupa dengan efek meditasi¹²¹². Praktik-praktik ini secara rutin menciptakan ruang jeda bagi guru untuk melepaskan ketegangan, mengisi ulang energi spiritual, dan mengembalikan fokus pada nilai-nilai inti.
4. Optimisme dan Syukur: Hubungan yang kuat dengan Allah memupuk sikap optimisme dan syukur. Guru yang bersyukur akan lebih cenderung melihat sisi positif dari setiap situasi, termasuk tantangan dalam mengajar¹²¹³. Syukur bukan hanya mengakui nikmat, tetapi juga mengakui bahwa setiap kesulitan adalah bagian dari proses pertumbuhan yang diberikan oleh Allah. Sikap ini berlawanan dengan depersonalisasi dan sinisme yang sering muncul pada *burnout*, karena guru belajar untuk

menghargai setiap momen dan setiap interaksi sebagai bagian dari perjalanan spiritualnya¹²¹⁴.

Membangun koneksi batin dengan Allah sebagai energi anti-*burnout* membutuhkan upaya yang konsisten. Bagi guru, ini berarti menjaga rutinitas ibadah, memperdalam pemahaman agama, membiasakan dzikir dan doa, serta senantiasa melakukan *muhasabah* (introspeksi diri)¹²¹⁵. Institusi pendidikan juga memiliki peran dalam menciptakan lingkungan yang mendukung perkembangan spiritual guru, misalnya melalui program-program pengajian, sesi refleksi, atau dukungan moral yang mengedepankan nilai-nilai religius.

Sebagai simpulan, spiritualitas yang berakar pada koneksi batin dengan Allah adalah sumber daya internal yang tak ternilai bagi guru dalam memerangi *burnout*. Ia menyediakan makna yang mendalam, memperkuat ketahanan emosional, mengurangi tingkat stres, dan menumbuhkan sikap optimisme serta syukur. Dengan menafasi setiap aspek profesinya dengan spiritualitas, seorang guru tidak hanya akan menjaga kesejahteraan dirinya, tetapi juga mampu memberikan kontribusi yang lebih bermakna dan berkelanjutan dalam mendidik generasi penerus, dengan semangat yang senantiasa terjaga dan hati yang lapang.

Guru sebagai “Cermin Ruhani” bagi Murid-muridnya

Guru sebagai Wajah Ilmu dan Akhlak

Dalam diskursus pendidikan kontemporer, peranan guru seringkali direduksi menjadi fasilitator informasi atau pengelola

kelas. Namun, pandangan ini mengabaikan dimensi esensial dari profesi keguruan yang melampaui transmisi kognitif semata. Guru, dalam esensinya yang paling mendalam, berfungsi sebagai "cermin ruhani" bagi murid-muridnya, sebuah reflektor yang tidak hanya memantulkan pengetahuan konseptual tetapi juga memancarkan cahaya akhlak dan kebijaksanaan. Fenomena ini mengandung implikasi pedagogis yang signifikan, menuntut pergeseran paradigma dalam memandang kualifikasi dan pengembangan profesional seorang pendidik.

Proses pembelajaran siswa tidak terbatas pada asupan informasi verbal atau teksual yang disampaikan oleh guru. Sebaliknya, interaksi di dalam kelas adalah sebuah pengalaman holistik yang melibatkan observasi, imitasi, dan internalisasi nilai-nilai implisit¹²¹⁶. Guru adalah manifestasi hidup dari ilmu pengetahuan yang ia ajarkan. Bukan hanya sekadar diseminator fakta atau teori, seorang guru sejati adalah personifikasi dari rasa ingin tahu intelektual, ketelitian analitis, dan semangat inkuiri yang harusnya diteladani oleh siswa¹²¹⁷. Ilmu yang terpancar dari seorang guru tidak hanya hadir dalam struktur logis atau kedalaman materi pelajarannya, melainkan juga dalam cara ia berpikir kritis, menghadapi ketidakpastian, dan menunjukkan kerendahan hati dalam menghadapi batasan pengetahuannya. Ini adalah dimensi *ilmu* yang terwujud dalam kepribadian, sebuah wajah yang mengundang siswa untuk mencintai dan mengejar kebenaran.

Di samping itu, dimensi *akhlak* seorang guru adalah fondasi yang tak tergantikan dalam pembentukan karakter siswa. Akhlak, sebagai manifestasi etis dari keyakinan dan nilai-nilai internal, secara

inheren tercermin dalam setiap tindakan, perkataan, dan bahkan ekspresi non-verbal seorang guru¹²¹⁸. Murid-murid secara intuitif dan seringkali secara tidak sadar mempelajari integritas dari konsistensi perilaku guru, empati dari cara guru menangani konflik atau kesulitan siswa, kesabaran dari respons guru terhadap pertanyaan yang berulang, dan keadilan dari keputusan guru di kelas¹²¹⁹. Sosok Nabi Muhammad , misalnya, digambarkan sebagai teladan akhlak mulia, yang menjadikan dirinya kurikulum hidup bagi para sahabatnya, sebagaimana firman Allah, "Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu" (Al-Ahzab 33:21)¹²²⁰. Ayat ini menegaskan bahwa model perilaku adalah inti dari pendidikan Islam. Transmisi nilai-nilai moral ini terjadi melalui apa yang disebut "kurikulum tersembunyi" (hidden curriculum), di mana norma, nilai, dan keyakinan ditransmisikan melalui struktur sosial dan interaksi sehari-hari di sekolah¹²²¹. Guru, sebagai agen utama dari kurikulum tersembunyi ini, berperan vital dalam membentuk kompas moral siswa, bahkan lebih dari instruksi moral eksplisit.

Lebih jauh, konsep "cermin ruhani" menggarisbawahi bahwa cahaya yang dipancarkan guru adalah refleksi dari kondisi spiritual internalnya. Jika seorang guru memiliki kedamaian batin, kejernihan pikiran, dan integritas spiritual, maka vibrasi positif ini akan secara subliminal memengaruhi suasana belajar dan resonansi emosional siswa¹²²². Sebaliknya, kegelisahan, inkonsistensi, atau ketidakikhlasan seorang guru juga dapat dirasakan dan berpotensi mengganggu proses pembelajaran yang optimal. Dalam tradisi sufisme, guru disebut sebagai "murshid," yang berarti penunjuk

jalan, bukan hanya membimbing secara intelektual tetapi juga spiritual¹²²³. Ini menunjukkan bahwa otoritas seorang guru bukan hanya berasal dari kepakaran intelektualnya, melainkan juga dari kemurnian dan kedalaman jiwanya. Proses *tarbiyah* dalam pendidikan Islam, yang berarti pengasuhan dan pembinaan holistik, sangat menekankan peran guru sebagai figur yang tidak hanya mengisi akal tetapi juga menyuburkan jiwa¹²²⁴.

Implikasi dari peran guru sebagai "cermin ruhani" sangat mendalam bagi profesi keguruan. Ini menuntut bahwa pengembangan profesional seorang guru tidak boleh hanya berfokus pada peningkatan kompetensi pedagogis dan keilmuan semata, tetapi juga pada kultivasi spiritual dan karakter pribadi¹²²⁵. Program pelatihan guru harus memasukkan elemen-elemen yang mendorong refleksi diri, pengembangan empati, ketahanan mental, dan pertumbuhan etis. Karena para siswa tidak hanya melihat apa yang guru lakukan atau katakan, tetapi mereka merasakan siapa guru itu, dan secara tak langsung, siapa yang mereka ingin menjadi¹²²⁶. Pada akhirnya, kualitas pendidikan sebuah bangsa dan masa depan moral serta intelektualnya sangat bergantung pada kapasitas para guru untuk menjadi cermin ruhani yang memantulkan kebijaksanaan, integritas, dan cahaya kebenaran kepada generasi penerus.

Spirit Guru dan Dampaknya terhadap Jiwa Murid

Transformasi pendidikan modern seringkali terfokus pada kurikulum, metodologi, dan infrastruktur fisik. Namun, esensi sejati dari proses pembelajaran melampaui aspek-aspek tersebut,

menembus ranah interaksi interpersonal yang mendalam antara pendidik dan peserta didik. Dalam konteks ini, "spirit guru" emergen sebagai variabel krusial yang tidak hanya membentuk atmosfer kelas, tetapi juga secara fundamental memengaruhi kondisi psikologis dan spiritual murid. Jiwa yang bersih, sebagaimana diisyaratkan, memantulkan ketenangan dan secara inheren memberikan rasa aman bagi murid dalam belajar, sebuah fondasi esensial untuk eksplorasi intelektual dan pertumbuhan emosional¹²²⁷.

Spirit guru tidaklah sekadar antusiasme atau motivasi superfisial; ia adalah sebuah konstruksi internal yang kompleks, melibatkan integrasi nilai-nilai pribadi, etos profesional, dan kondisi spiritual seorang pendidik. Ini mencakup dedikasi yang mendalam terhadap profesi, empati yang tulus terhadap kebutuhan individual murid, integritas moral yang terpancar dalam setiap tindakan, serta kapasitas untuk menghadapi tantangan dengan resiliensi dan optimisme¹²²⁸. Spirit ini termanifestasi sebagai energi positif yang memancar dari dalam diri guru, membentuk paradigma pedagogis yang berpusat pada perkembangan holistik murid. Komponen esensial dari spirit ini juga meliputi kebijaksanaan (*hikmah*), kesabaran (*sabr*), dan keikhlasan (*ikhlas*), yang menjadikan proses mendidik sebagai sebuah ibadah dan panggilan jiwa yang mulia¹²²⁹. Tanpa fondasi spiritual dan etika yang kuat, upaya pedagogis cenderung menjadi transaksional, kehilangan dimensi transformatifnya. Dampak spirit guru terhadap jiwa murid tidak selalu melalui instruksi verbal eksplisit, melainkan seringkali melalui

mekanisme transmisi yang lebih sublim dan non-verbal. Energi emosional, baik positif maupun negatif, memiliki kapasitas untuk menular di dalam lingkungan kelas, sebuah fenomena yang dikenal sebagai *emotional contagion*¹²³⁰. Ketika seorang guru memancarkan ketenangan, antusiasme, dan kepercayaan diri, emosi-emosi ini cenderung tersebar di antara murid, menciptakan suasana belajar yang kondusif. Postur tubuh, ekspresi wajah, nada suara, dan bahkan kehadiran guru secara keseluruhan, menjadi sinyal non-verbal yang kuat yang mengkomunikasikan rasa aman, penerimaan, dan dukungan¹²³¹. Murid, yang secara inheren sensitif terhadap isyarat-isyarat ini, akan secara tidak sadar menyerap spirit tersebut, membentuk persepsi mereka tentang lingkungan belajar dan tentang diri mereka sendiri sebagai pembelajar. Guru yang bersemangat menginspirasi rasa ingin tahu, sedangkan guru yang sabar membangun kepercayaan diri dan mengurangi kecemasan belajar.

Dampak paling fundamental dari spirit guru yang positif adalah pembentukan rasa ketenangan dan keamanan psikologis pada diri murid. Rasa aman ini membebaskan murid dari ketakutan akan penilaian atau kegagalan, memungkinkan mereka untuk berani bereksplorasi, mengajukan pertanyaan, dan membuat kesalahan sebagai bagian alami dari proses pembelajaran¹²³². Dalam lingkungan yang aman, korteks prefrontal murid dapat berfungsi secara optimal untuk pemecahan masalah dan pemikiran kritis, tanpa terganggu oleh aktivasi amigdala yang terkait dengan respons stres. Ketenangan yang dipancarkan guru juga membantu murid

mengembangkan regulasi emosi mereka sendiri, mengurangi tingkat stres dan kecemasan akademis. Lebih lanjut, spirit guru yang suportif menumbuhkan motivasi intrinsik pada murid, mengubah orientasi belajar dari sekadar pencarian nilai menjadi kegairahan terhadap pengetahuan itu sendiri, selaras dengan prinsip-prinsip pendidikan humanistik¹²³³. Murid merasa dihargai, didengar, dan diakui sebagai individu yang berharga, yang pada gilirannya mendorong mereka untuk mencapai potensi penuhnya.

Selain dampak psikologis, spirit guru juga memiliki resonansi yang signifikan pada dimensi spiritual dan pembentukan karakter murid. Dalam banyak tradisi pendidikan, termasuk dalam Islam, guru adalah figur sentral dalam transmisi nilai-nilai moral dan etika (*akhlak*). Spirit guru yang berlandaskan pada prinsip-prinsip kebenaran, keadilan, dan kasih sayang akan menjadi teladan hidup bagi murid¹²³⁴. Al-Quran menegaskan pentingnya akhlak mulia sebagai standar perilaku, sebagaimana firman Allah SWT kepada Nabi Muhammad SAW: "Dan sesungguhnya engkau (Muhammad) benar-benar berbudi pekerti yang agung." (QS. Al-Qalam: 68:4)¹²³⁵. Spirit guru yang tercermin dalam kesabaran, kejujuran, dan *hikmah* (kebijaksanaan) menjadi cerminan nyata dari nilai-nilai tersebut, yang diinternalisasi oleh murid melalui observasi dan interaksi. Hadis Nabi Muhammad SAW juga menekankan hal ini: "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia." (HR. Malik)¹²³⁶. Dengan demikian, guru tidak hanya mengajarkan materi pelajaran, tetapi juga menanamkan benih-benih kebaikan, empati, dan tanggung jawab sosial, membentuk

jiwa murid menjadi pribadi yang berintegritas dan berkontribusi positif bagi masyarakat. Pembentukan ruhani yang kuat melalui teladan guru menciptakan individu yang memiliki kesadaran diri dan tujuan hidup yang lebih besar.

Spirit guru merupakan pondasi tak terlihat namun fundamental dalam arsitektur pendidikan yang efektif. Ia adalah kekuatan transformatif yang melampaui kurikulum dan metodologi, meresap ke dalam inti jiwa murid, membentuk ketenangan psikologis, rasa aman emosional, serta fondasi spiritual dan karakter. Ketika seorang guru memancarkan dedikasi, empati, integritas, dan resonansi spiritual, dampaknya terukir secara mendalam dalam pikiran dan hati murid, memungkinkan mereka untuk tumbuh tidak hanya sebagai pembelajar yang cakap tetapi juga sebagai individu yang berimbang dan bermoral. Oleh karena itu, investasi dalam pengembangan profesional guru harus melampaui aspek teknis dan metodologis, mencakup pula penguatan dimensi internal, etis, dan spiritual, demi menjamin terciptanya lingkungan belajar yang kondusif bagi pembentukan jiwa murid yang sehat dan berbudaya. Pengakuan atas esensi spirit guru adalah langkah krusial menuju redefinisi pendidikan yang sesungguhnya holistik.

Menjadi Guru yang “Menghadirkan Allah” dalam Kelas

Konsepsi pendidikan kontemporer seringkali terfokus pada transfer pengetahuan dan pengembangan keterampilan kognitif. Namun, mendalami esensi pendidikan, terutama dari perspektif tradisi spiritual, mengungkapkan dimensi yang lebih mendalam:

pembentukan karakter, penempatan hati nurani, dan pengarahannya menuju tujuan transenden. Dalam konteks ini, adagium "Menjadi Guru yang 'Menghadirkan Allah' dalam Kelas" yang merujuk pada model guru sufi, bukan sekadar metafora religius, melainkan sebuah paradigma pedagogis yang komprehensif dan relevan bagi pembentukan pribadi holistik.

a. Transformasi Konsepsi Guru: Dari Instruktur Menuju Pembimbing Ruhani

Dalam model pendidikan konvensional, guru seringkali dipandang sebagai fasilitator informasi dan penilai performa akademik, sebuah peran yang cenderung instrumental (instrumental role)¹²³⁷. Namun, tradisi sufi menawarkan konsepsi yang jauh lebih kaya: guru sebagai "murshid," seorang pembimbing yang tidak hanya menyampaikan ilmu (*ta'lim*) tetapi juga mendidik jiwa, membersihkan hati, dan mengarahkan murid pada maqam spiritual (*tarbiyah*)¹²³⁸. Konsep "menghadirkan Allah" oleh guru sufi tidak berarti ritualisasi kelas secara seremonial atau indoktrinasi dogmatis dalam setiap mata pelajaran. Sebaliknya, hal ini merujuk pada keberadaan spiritual (spiritual presence) dan internalisasi nilai-nilai Ilahi dalam diri sang guru itu sendiri, yang kemudian memancar dan menginspirasi lingkungan belajar. Kehadiran ini manifestasi dari kesadaran ilahiah (God-consciousness atau *taqwa*) yang mendalam, di mana setiap tindakan, perkataan, dan bahkan niat guru berlandaskan pada tujuan transenden¹²³⁹. Dengan demikian, guru menjadi cerminan dari sifat-sifat Ilahi seperti keadilan, kasih sayang, hikmah, kesabaran, dan kebenaran, yang

secara subliminal memengaruhi atmosfer kelas dan respons belajar siswa.

b. Internalisasi Akhlak Mulia sebagai Fondasi Pedagogis

Prinsip utama seorang guru yang "menghadirkan Allah" adalah internalisasi dan manifestasi akhlak mulia (*al-akhlaq al-hamidah*) yang berasal dari sifat-sifat Ilahi dan teladan Nabi. Nabi Muhammad SAW bersabda, "Sesungguhnya aku diutus hanyalah untuk menyempurnakan akhlak mulia"¹²⁴⁰. Bagi guru sufi, kebijaksanaan (hikmah) tidak hanya terletak pada penguasaan materi pelajaran, tetapi juga pada kemampuan untuk mengaplikasikan pengetahuan tersebut secara etis dan membimbing murid menuju pemahaman yang lebih dalam tentang kebenaran universal. Guru yang demikian akan menunjukkan kesabaran tiada batas dalam menghadapi kesulitan murid, keadilan dalam penilaian, kasih sayang dalam bimbingan, dan ketulusan (ikhlas) dalam setiap upaya mengajar¹²⁴¹. Transmisi nilai-nilai ini tidak melalui ceramah moral yang kering, melainkan melalui teladan personal (*exemplary character*) yang konsisten. Ketika siswa melihat guru mereka sebagai sosok yang berintegritas, tulus, dan penuh kasih, mereka termotivasi untuk meniru sifat-sifat tersebut, dan lebih terbuka terhadap pesan-pesan moral yang tersirat dalam materi pelajaran. Ini sejalan dengan teori pembelajaran sosial yang menekankan pentingnya model peran dalam pembentukan perilaku¹²⁴².

c. Menciptakan Lingkungan Belajar yang Sakral dan Bermakna

Kehadiran Allah dalam kelas juga diwujudkan melalui penciptaan lingkungan belajar yang mendukung refleksi, kontemplasi, dan

pencarian makna. Kelas bukan sekadar ruang fisik, melainkan sebuah "tempat suci" (*sacred space*) di mana proses pencarian ilmu dihayati sebagai ibadah (*ibadah*) dan amanah¹²⁴³. Guru dapat memfasilitasi hal ini dengan mendorong pertanyaan-pertanyaan fundamental tentang tujuan hidup, asal-usul alam semesta, dan implikasi etis dari pengetahuan yang dipelajari. Misalnya, dalam pelajaran sains, guru dapat mengarahkan siswa untuk mengagumi keteraturan alam semesta sebagai tanda kebesaran Ilahi, seperti firman Allah dalam Al-Quran: "Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal"¹²⁴⁴. Demikian pula, dalam studi sejarah atau sastra, guru dapat menyoroti tema-tema keadilan, pengorbanan, moralitas, dan konsekuensi pilihan manusia, yang semuanya merefleksikan prinsip-prinsip Ilahi. Pendekatan ini mengubah pembelajaran dari aktivitas kognitif semata menjadi perjalanan spiritual untuk menemukan kebenaran yang lebih besar, memupuk rasa takjub dan kekaguman (*awe and wonder*) yang esensial bagi perkembangan spiritual¹²⁴⁵.

d. Integrasi Pengetahuan dan Hikmah: Mengungkap Dimensi Transenden

Salah satu puncak dari pedagogi ini adalah kemampuan guru untuk mengintegrasikan pengetahuan ilmiah dan humaniora dengan hikmah transenden. Guru sufi memahami bahwa semua ilmu, pada hakikatnya, adalah manifestasi dari ilmu Allah, dan setiap disiplin ilmu dapat menjadi jalan menuju pengenalan-Nya¹²⁴⁶. Oleh karena itu, matematika dapat dilihat sebagai bahasa keteraturan

Ilahi, fisika sebagai studi tentang hukum-hukum ciptaan, biologi sebagai studi tentang keajaiban kehidupan, dan sejarah sebagai pelajaran tentang pola-pola ilahiah dalam peradaban manusia. Guru yang "menghadirkan Allah" tidak memisahkan ilmu agama dari ilmu umum, melainkan menunjukkan keterkaitan dan kesatuan fundamental di antara keduanya. Ini membantu siswa mengembangkan pandangan dunia yang terintegrasi (integrated worldview), di mana pengetahuan bukanlah fragmen-fragmen terisolasi, melainkan bagian dari jalinan realitas yang lebih besar yang mengarah pada Yang Maha Kuasa¹²⁴⁷. Pendidikan semacam ini melampaui pembelajaran subjek sempit menuju pembentukan kebijaksanaan yang holistik, di mana siswa tidak hanya tahu *apa*, tetapi juga memahami *mengapa* dan *bagaimana* pengetahuan itu berkaitan dengan tujuan eksistensial mereka.

e. Tantangan dan Relevansi dalam Konteks Modern

Menerapkan model guru sufi dalam kelas kontemporer tentu memiliki tantangannya, terutama dalam masyarakat yang pluralistik dan seringkali sekular. Konsep "menghadirkan Allah" perlu diterjemahkan secara inklusif, menekankan nilai-nilai universal seperti kasih sayang, keadilan, kebenaran, dan etika, yang dapat diterima oleh siswa dari berbagai latar belakang keyakinan. Ini bukan tentang memaksakan satu keyakinan agama, melainkan tentang menumbuhkan kesadaran akan dimensi spiritual dalam kehidupan dan belajar¹²⁴⁸. Relevansi model ini semakin nyata di tengah krisis moral, disorientasi eksistensial, dan tekanan psikologis yang dihadapi generasi muda. Guru yang mampu menjadi

mercusuar spiritual dapat memberikan jangkar moral dan makna yang sangat dibutuhkan. Dengan mengadopsi esensi pedagogi sufi yaitu fokus pada karakter, hikmah, dan kehadiran spiritual pendidik dapat membentuk tidak hanya individu yang cerdas secara akademik, tetapi juga pribadi yang utuh, beretika, dan memiliki koneksi mendalam dengan tujuan hidup yang lebih tinggi. Ini adalah investasi jangka panjang dalam pembentukan manusia yang seimbang dan berkontribusi positif bagi masyarakat.

Konsep "Menjadi Guru yang 'Menghadirkan Allah' dalam Kelas" adalah panggilan untuk merevitalisasi peran pendidik dari sekadar pengajar menjadi pembimbing spiritual yang holistik. Ini bukan tentang dogma, melainkan tentang pembentukan diri guru yang berakhlak mulia, menciptakan lingkungan belajar yang inspiratif, dan mengintegrasikan pengetahuan dengan hikmah transenden. Model pedagogi sufi ini, meskipun berakar pada tradisi, menawarkan pendekatan yang sangat relevan untuk mengatasi tantangan pendidikan modern, membimbing siswa menuju pemahaman diri, tujuan hidup, dan koneksi dengan realitas yang lebih besar. Pada akhirnya, guru yang "menghadirkan Allah" adalah mereka yang, melalui keberadaan dan ajaran mereka, menumbuhkan benih-benih kesadaran Ilahi dalam hati murid-muridnya, membimbing mereka tidak hanya untuk mengetahui dunia, tetapi juga untuk mengenali Sang Pencipta Dunia.

TIGA FASE EKSISTENSIAL SEORANG GURU

Fase Pertama: Alam Samar Membersihkan Cermin Diri

Perjalanan epistemologi diri, sebuah odisei introspektif yang kerap kali terabaikan dalam hiruk-pikuk eksistensi kontemporer, merupakan fondasi esensial bagi pemahaman transenden. Hadis yang masyhur, "Barang siapa mengenal dirinya, maka ia akan mengenal Tuhannya" (Hadis riwayat al-Tirmidzi dalam konteks introspeksi dan penyucian diri), bukan sekadar petuah spiritual; ia adalah sebuah postulat filosofis dan psikologis yang menggarisbawahi urgensi mendalam dari pembersihan 'cermin diri' yang seringkali diselimuti oleh lapisan-lapisan alam samar. Fase pertama ini, yaitu penjelajahan dan pembersihan alam samar, merupakan langkah fundamental dalam menguak realitas ontologis individu, sebuah prasyarat mutlak untuk mencapai ma'rifah Ilahiyah yang hakiki.

Alam samar merujuk pada dimensi laten dalam diri yang tidak segera termanifestasi dalam kesadaran kognitif kita sehari-hari¹²⁴⁹. Ia adalah wilayah bawah sadar, gudang memori yang tersembunyi, bias-bias kognitif yang tak disadari, serta narasi diri yang terbentuk dari pengalaman masa lalu dan proyeksi harapan masa depan, seringkali tanpa validasi objektif. Psikologi modern, khususnya dalam tradisi psikoanalisis dan psikologi transpersonal, mengakui eksistensi lapisan-lapisan ini sebagai unconscious atau shadow self, yang mempengaruhi perilaku, persepsi, dan interaksi kita dengan

dunia¹²⁵⁰. Fenomena ilusi diri, di mana individu memegang pandangan yang terdistorsi tentang kemampuan, niat, atau identitas mereka sendiri, merupakan manifestasi langsung dari alam samar yang belum tersingkap dan dibersihkan¹²⁵¹. Tanpa kesadaran akan 'samar' ini, cermin diri kita akan terus memantulkan citra yang kabur, bahkan palsu, menghalangi pandangan jernih terhadap esensi sejati.

Imperatif untuk "membersihkan cermin diri" muncul dari kenyataan bahwa alam samar yang tak tersentuh cenderung menjadi sumber distorsi dan kontaminasi spiritual serta psikologis. Noda-noda seperti egoisme, prasangka, ketakutan irasional, dan keterikatan berlebihan pada dunia material seringkali berakar dalam area yang tidak terjamah ini¹²⁵². Al-Ghazali, dalam telaahnya mengenai hati, menekankan bagaimana hati yang kotor atau terdistorsi tidak dapat menjadi bejana bagi pengetahuan Ilahi¹²⁵³. Proses pembersihan ini bukan sekadar penghapusan cacat moral, melainkan sebuah restrukturisasi fundamental terhadap cara individu memandang diri dan realitas. Ini melibatkan pengidentifikasian dan dekonstruksi ilusi-ilusi diri, bias yang menghalangi kebenaran, serta narasi-narasi internal yang membatasi potensi sejati.

Metodologi pembersihan cermin diri ini bersifat multidimensional dan membutuhkan pendekatan yang konsisten. Introspeksi sistematis, yang melampaui refleksi permukaan, adalah kuncinya. Ini melibatkan praktik kesadaran diri (mindfulness) untuk mengamati pikiran, emosi, dan motif tanpa penghakiman, sehingga

memungkinkan kemunculan pola-pola bawah sadar ke permukaan kesadaran¹²⁵⁴. Meditasi reflektif, praktik muhasabah (akuntabilitas diri), dan muraqabah (pengawasan diri) dalam tradisi sufistik, memberikan kerangka kerja yang kuat untuk proses ini. Selain itu, menerima umpan balik kritis dari orang lain yang terpercaya dan menguji asumsi diri dengan realitas objektif juga merupakan komponen vital. Proses ini menuntut kejujuran radikal dan kerentanan, membuka diri terhadap kebenaran yang mungkin tidak nyaman, namun esensial untuk pertumbuhan. Al-Qur'an sendiri menyiratkan pentingnya tazkiyatun nafs (penyucian jiwa) sebagai prasyarat bagi keberuntungan spiritual, menegaskan bahwa mereka yang menyucikan jiwanya akan beruntung, sementara mereka yang mengotorinya akan merugi (QS. Asy-Syams: 9-10)¹²⁵⁵.

Ketika cermin diri mulai bersih, refleksi yang dipantulkan akan semakin jernih, menyingkap esensi kemanusiaan sebagai manifestasi dari sifat-sifat Ilahi. Dengan mengenal diri dalam keunikan dan keterbatasannya, individu mulai menyaksikan ayat-ayat (tanda-tanda) kebesaran Tuhan yang tersembunyi dalam struktur eksistensinya sendiri¹²⁵⁶. Konsep mikrokosmos sebagai cermin makrokosmos menjadi nyata: segala sifat dan atribut yang ada pada Tuhan seperti hidup, ilmu, kehendak, dan kekuasaan terpantul dalam skala mini pada manusia¹²⁵⁷. Pengenalan diri yang mendalam ini bukan lagi sebuah kognisi intelektual semata, melainkan sebuah pengalaman dzawq (pengecapan) atau ma'rifah transenden yang memadukan subjek dan objek, pengetahuan dan keberadaan. Pembersihan alam samar membuka

jalan menuju keselarasan eksistensial, di mana ego yang terdistorsi bertransformasi menjadi sarana bagi kesadaran akan realitas Ilahi yang meliputi segala sesuatu.

Fase pertama Alam Samar Membersihkan Cermin Diri adalah fondasi ontologis dan epistemologis bagi setiap perjalanan spiritual dan intelektual yang mendalam. Ia adalah sebuah proses dinamis yang menuntut komitmen berkelanjutan terhadap introspeksi, kejujuran diri, dan kesadaran akan dimensi-dimensi tersembunyi dalam diri. Tanpa pembersihan ini, setiap upaya untuk mengenal Tuhan atau realitas yang lebih tinggi akan terhambat oleh ilusi dan bias diri yang memproyeksikan citra yang terdistorsi. Dengan membersihkan cermin diri, individu tidak hanya menguak potensi sejati mereka, tetapi juga membuka jendela menuju pengenalan yang lebih mendalam tentang keberadaan Ilahi, menggenapi janji Hadis Nabi yang agung.

Takhliyah: Mengosongkan Diri dari Kesombongan Ilmu

Dalam khazanah tradisi intelektual dan spiritual Islam, konsep *Takhliyah* memegang peranan fundamental sebagai prasyarat esensial bagi setiap individu yang mengemban amanah sebagai guru atau pembimbing. *Takhliyah*, secara harfiah berarti "mengosongkan" atau "membersihkan", merujuk pada proses purifikasi internal yang mendahului dan menjadi fondasi bagi pencapaian ilmu dan hikmah sejati. Bukan sekadar sebuah latihan spiritual, *Takhliyah* merupakan sebuah paradigma epistemik yang menegaskan bahwa kapasitas untuk menerima, memahami, dan

menyampaikan ilmu secara efektif hanya akan tercapai manakala subjek pengetahuan telah membersihkan dirinya dari berbagai distorsi subjektif, terutama kesombongan intelektual¹²⁵⁸. Proses ini krusial dalam membentuk seorang guru yang tidak hanya berwawasan luas, tetapi juga berintegritas spiritual dan moral.

Inti dari *Takhliyah* bagi seorang guru terletak pada kesadaran mendalam bahwa ilmu yang ia miliki bukanlah produk kepemilikan pribadi, melainkan amanah dari Allah SWT. Paradigma ini mentransformasi persepsi terhadap ilmu dari sebuah komoditas atau pencapaian individual menjadi sebuah karunia transenden yang dipercayakan untuk diemban dan disalurkan¹²⁵⁹. Pemahaman ini secara ontologis menempatkan ilmu sebagai entitas yang berasal dari sumber Ilahi yang tak terbatas, mengikis ilusi kepemilikan mutlak pada diri manusia. Seorang guru yang menginternalisasi pandangan ini akan melihat setiap penemuan atau pemahaman baru sebagai manifestasi kebesaran-Nya, bukan sebagai bukti superioritas dirinya. Konsekuensinya, tanggung jawab moral dan intelektual dalam mengelola ilmu tersebut menjadi lebih berat, mendorong sikap *tawadhu'* (rendah hati) dan kehati-hatian dalam setiap langkah penyampaian¹²⁶⁰.

Proses *Takhliyah* secara spesifik menargetkan pembersihan hati dari berbagai penyakit spiritual yang dapat menggerogoti otentisitas ilmu dan integritas seorang guru. Penyakit-penyakit tersebut meliputi *riya'* (pamer atau melakukan sesuatu untuk dilihat orang lain), *ujub* (kagum pada diri sendiri atau merasa hebat), dan perasaan "paling tahu" atau "Aku adalah yang paling

berpengetahuan."¹²⁶¹ *Riya'* mengikis keikhlasan, mengubah tujuan mencari dan menyampaikan ilmu dari beribadah kepada Allah menjadi mencari pujian dan pengakuan manusia. Sementara itu, *ujub* dan perasaan superioritas intelektual menciptakan dinding hambatan terhadap penerimaan ilmu baru dan kritik konstruktif, serta dapat memicu arogansi yang menjauhkan guru dari esensi hikmah. Hadis Nabi Muhammad SAW mengingatkan, "Tidak akan masuk surga orang yang di dalam hatinya ada kesombongan sebesar biji sawi."¹²⁶² Ini menggarisbawahi betapa berbahayanya kesombongan, bahkan dalam bentuk yang paling halus sekalipun, bagi kemurnian jiwa dan perjalanan spiritual-intelektual.

Metafora "mengosongkan gelas" secara adekuat menggambarkan hakikat dari proses *Takhliyah*. Sebelum gelas dapat diisi dengan air, ia harus dikosongkan dari isi sebelumnya, baik itu kotoran maupun sisa-sisa minuman yang sudah ada. Demikian pula, pikiran dan hati seorang guru harus dikosongkan dari prasangka, asumsi yang tidak teruji, dan, yang terpenting, dari keangkuhan intelektual. Proses ini bukanlah berarti mengabaikan ilmu yang telah dimiliki, melainkan membersihkan diri dari keterikatan ego pada ilmu tersebut, membuka ruang bagi pengetahuan dan hikmah sejati untuk meresap masuk¹²⁶³. Ini adalah sebuah paradoks kognitif dan spiritual: untuk menjadi seorang pembelajar sejati, seseorang harus terlebih dahulu melepaskan diri dari beratnya beban asumsi diri sebagai "yang sudah tahu". Hanya dengan demikian, seorang guru dapat mempertahankan sikap *tabula rasa* spiritual, senantiasa haus akan

ilmu baru, dan merespons setiap informasi dengan keterbukaan dan kerendahan hati¹²⁶⁴. Proses ini mendorong seorang guru untuk terus-menerus belajar, melakukan refleksi kritis, dan mengakui keterbatasan pengetahuannya sendiri di hadapan samudra ilmu Allah yang tak berujung.

Dengan demikian, *Takhliyah* bukan hanya merupakan sebuah tahap awal dalam perjalanan seorang guru, melainkan sebuah orientasi berkelanjutan yang mewarnai setiap aspek pengajaran dan pembelajarannya. Guru yang menghayati *Takhliyah* akan memancarkan aura kerendahan hati, integritas, dan ketulusan, menjadikannya teladan yang inspiratif bagi murid-muridnya. Ilmu yang disampaikan oleh guru semacam ini tidak hanya bersifat informatif, melainkan juga transformatif, karena ia disampaikan dari hati yang bersih dan jiwa yang tunduk kepada kebenaran. Implikasi dari *Takhliyah* melampaui ranah individu; ia membentuk etos pendidikan yang mengedepankan nilai-nilai spiritual, etika, dan pencarian kebenaran yang tulus, jauh dari pusaran persaingan intelektual yang dangkal dan klaim superioritas yang egois.

Meninggalkan Dunia yang Melenakan

Dalam diskursus spiritualitas dan pengembangan diri, fase pelepasan dari keterikatan duniawi seringkali menjadi titik krusial yang menandai kematangan dan kedalaman batin seseorang. Fenomena ini, khususnya dalam konteks perjalanan seorang Guru spiritual, bukan sekadar penolakan materialistis superfisial, melainkan sebuah transformasi fundamental dari struktur

kesadaran dan motivasi eksistensial. Proses ini melibatkan pemutusan keterikatan batin dengan elemen-elemen dunia yang cenderung melenakan, seperti popularitas, materi, dan status sosial, sebagai prasyarat menuju realisasi tujuan yang lebih luhur dan abadi¹²⁶⁵.

Perjalanan Guru dalam melepaskan diri dari jerat dunia yang melenakan dimulai dengan introspeksi mendalam terhadap hakikat "diri" dan "dunia." Popularitas, meskipun seringkali diasosiasikan dengan pengaruh positif dan pengakuan, bagi seorang Guru dapat menjadi belenggu yang mengalihkan fokus dari esensi pengabdian. Kebutuhan akan apresiasi eksternal dapat memicu ego dan mengikis keikhlasan, mengubah misi pelayanan menjadi performa demi tepuk tangan. Demikian pula, akumulasi materi, yang dalam batas tertentu merupakan kebutuhan fungsional, dapat berubah menjadi obsesi yang menggelapkan hati, menjauhkan individu dari hakikat kehidupan yang lebih dalam¹²⁶⁶. Status sosial, dengan segala prestise dan tuntutan yang menyertainya, acapkali menciptakan identitas buatan yang menutupi jati diri sejati, membatasi kebebasan berekspresi dan berinteraksi secara otentik. Ketiga elemen ini, jika tidak disikapi dengan bijak, dapat menjadi tabir yang menghalangi pandangan menuju realitas Ilahi, menjebak individu dalam labirin fatamorgana kehidupan fana, sebagaimana diperingatkan dalam Al-Qur'an bahwa kehidupan dunia hanyalah kesenangan yang menipu¹²⁶⁷.

Proses pemutusan keterikatan ini bukan sekadar penolakan pasif, melainkan sebuah tindakan aktif berupa purifikasi batin

(tazkiyat an-nafs) dan restrukturisasi nilai-nilai fundamental. Guru secara sadar menggeser lensa persepsinya dari orientasi ekstrinsik menuju intrinsik, dari mencari validasi duniawi menjadi mencari ridha Allah SWT. Pergeseran fokus ini mengimplikasikan transformasi radikal dalam motivasi beraktivitas. Setiap tindakan, pengajaran, dan interaksi tidak lagi didasari oleh harapan akan balasan material, pujian, atau pengakuan, melainkan semata-mata didorong oleh keinginan untuk mencapai keridaan Ilahi dan memenuhi amanah spiritual¹²⁶⁸. Ini adalah manifestasi dari konsep *zuhd* (askese) dalam tradisi spiritual Islam, yang bukan berarti meninggalkan dunia sama sekali, melainkan melepaskan hati dari ketergantungan pada dunia, sehingga segala sesuatu yang dilakukan adalah bentuk pengabdian yang tulus¹²⁶⁹.

Puncak dari transformasi ini adalah fase pembebasan dari "keterjeratan identitas profesional" menuju keikhlasan eksistensial. Dalam dunia modern yang menekankan spesialisasi dan identifikasi diri dengan profesi, seorang Guru atau praktisi spiritual mungkin rentan terjebak dalam citra atau peran yang dibangun oleh ekspektasi publik. Pembebasan ini adalah pelepasan dari beban identitas tersebut, memungkinkan Guru untuk beroperasi dari ruang "ada" yang murni, terbebas dari egoisme dan pretensi. Keikhlasan eksistensial (ikhlas), dalam konteks ini, melampaui sekadar kejujuran; itu adalah kemurnian niat yang total, di mana tindakan seorang hamba semata-mata ditujukan kepada Sang Pencipta, tanpa dicampuri oleh motivasi sekunder apapun¹²⁷⁰. Ini

adalah esensi dari perintah beribadah kepada Allah dengan mengikhlaskan ketaatan kepada-Nya¹²⁷¹.

Sebagai sebuah narasi kontemplatif, perjalanan seorang Guru dalam meninggalkan dunia yang melenakan adalah cerminan dari perjuangan universal manusia untuk menemukan makna sejati dan kebebasan batin. Ini adalah undangan untuk merenungkan nilai-nilai yang mendasari eksistensi, untuk mempertanyakan apakah kita terperangkap dalam pencarian eksternal yang tidak pernah memuaskan, ataukah kita berani melepaskan diri demi pencerahan internal dan koneksi yang lebih dalam dengan Yang Maha Kuasa. Fase ini menandai kematangan spiritual, di mana pelayanan menjadi manifestasi cinta kasih dan pengabdian yang murni, membawa keberkahan tidak hanya bagi diri sendiri tetapi juga bagi seluruh alam semesta¹²⁷².

Fase Kedua: Alam Sadar Menghiasi Jiwa dengan Keindahan Akhlak

Pengembangan diri seorang pendidik adalah sebuah perjalanan multi-dimensi yang melampaui akumulasi pengetahuan dan keterampilan pedagogis semata. Fase kedua dalam proses ini, yang dapat diidentifikasi sebagai "Alam Sadar," menandai transisi fundamental dari pemahaman teoretis menuju internalisasi nilai-nilai luhur yang teraktualisasi dalam praktik keseharian. Ini adalah tahapan krusial di mana pendidik secara aktif dan kontemplatif berupaya "menghiasi jiwa dengan keindahan akhlak." Keindahan akhlak bukan sekadar seperangkat etika normatif, melainkan sebuah manifestasi integral dari kesadaran spiritual dan profesional

yang mendalam¹²⁷³. Visi transformatif ini selaras dengan esensi risalah kenabian, sebagaimana sabda Rasulullah : "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak" (HR. Ahmad)¹²⁷⁴. Hadis ini menegaskan bahwa misi inti kenabian, dan secara inheren profesi pendidikan, adalah penyempurnaan karakter, yang dimulai dari internalisasi pada diri pendidik itu sendiri.

Proses "menghiasi jiwa" dalam konteks pendidikan dapat diistilahkan sebagai *tahliyah*, yaitu pengisian diri dengan sifat-sifat terpuji setelah sebelumnya melakukan *takhliyah* (pembersihan diri dari sifat-sifat tercela)¹²⁷⁵. Bagi seorang guru, *tahliyah* berarti secara sadar dan konsisten menginternalisasi akhlak mulia seperti kesabaran, kasih sayang, tawadhu, dan amanah dalam setiap aspek praktik mengajarnya. Kesabaran memungkinkan guru menghadapi tantangan variatif dalam dinamika kelas, termasuk perbedaan karakter siswa dan kompleksitas materi pelajaran, tanpa kehilangan ketenangan atau profesionalisme¹²⁷⁶. Kasih sayang menumbuhkan empati yang mendalam terhadap kebutuhan emosional dan intelektual siswa, menciptakan lingkungan belajar yang suportif dan inklusif¹²⁷⁷. Tawadhu (kerendahan hati) mendorong guru untuk senantiasa belajar, terbuka terhadap kritik konstruktif, dan mengakui bahwa pengetahuan adalah samudra tak bertepi, bahkan dari siswa sekalipun¹²⁷⁸. Sementara itu, amanah menegaskan integritas guru, baik dalam menyampaikan ilmu dengan akurat maupun dalam mengemban tanggung jawab mendidik karakter siswa secara utuh. Landasan filosofis yang paling resonan dalam menginternalisasi akhlak mulia ini adalah konsep *Ihsan*. *Ihsan*,

sebuah terminologi yang melampaui sekadar kinerja, merujuk pada puncak kesempurnaan dalam beramal, di mana seseorang beribadah "seolah-olah engkau melihat Allah, dan bila kamu tidak melihat-Nya, sesungguhnya Dia melihatmu"¹²⁷⁹. Dalam konteks mengajar, *Ihsan* berarti seorang guru melakukan tugasnya dengan dedikasi tertinggi, dengan kesadaran penuh bahwa setiap tindakan, perkataan, dan interaksi dalam proses pembelajaran tidak luput dari pengawasan Ilahi. Perspektif ini mengubah praktik mengajar dari sekadar rutinitas profesional menjadi sebuah aktivitas spiritual yang sarat makna. Ketika seorang guru mengajar dengan *Ihsan*, ia tidak hanya memberikan materi pelajaran, tetapi juga menanamkan nilai-nilai kebaikan, kejujuran, dan keunggulan melalui teladan pribadinya yang bersumber dari kesadaran transenden¹²⁸⁰.

Pergeseran paradigma ini mengubah motivasi dasar mengajar dari sekadar kewajiban profesional menjadi sebuah dedikasi spiritual, sebuah bentuk *ibadah*. Konsepsi pendidikan sebagai *ibadah* bukan hanya meningkatkan kualitas pengajaran secara intrinsik, tetapi juga memberikan makna dan tujuan yang lebih dalam bagi pendidik¹²⁸¹. Ini mendorong guru untuk senantiasa meningkatkan kompetensinya, memperbarui metodologinya, dan berinteraksi dengan siswa secara lebih tulus dan penuh perhatian, karena setiap upaya tersebut dipandang sebagai bagian dari pengabdian kepada Tuhan. Dengan demikian, fase Alam Sadar ini bukan hanya tentang penguasaan konsep atau keterampilan, melainkan tentang pembentukan jiwa yang termanifestasi dalam

akhlak mulia dan dilandasi oleh semangat *Ihsan*, menjadikannya fondasi esensial bagi pendidikan yang transformatif dan bermakna.

Tahliyah: Menumbuhkan Rasa Ihsan dalam Mengajar

Proses pembelajaran konvensional seringkali berfokus pada transfer informasi dan pengembangan keterampilan kognitif semata, mengabaikan dimensi spiritual dan transendental yang esensial bagi pembentukan karakter holistik peserta didik. Dalam konteks pendidikan yang lebih komprehensif, muncul urgensi untuk mengintegrasikan kesadaran ilahi sebagai fondasi filosofis dan praktis. Pendekatan ini tidak hanya memperkaya pengalaman belajar tetapi juga menanamkan makna yang lebih dalam pada setiap aktivitas akademik.

Setiap tindakan di kelas, mulai dari penyusunan kurikulum, metode pengajaran, hingga evaluasi, semestinya diniatkan sebagai bentuk penghambaan (ibadah) kepada Sang Pencipta¹²⁸². Konsep *niat* dalam tradisi Islam adalah fundamental, mengubah aktivitas duniawi menjadi amalan bernilai ukhrawi. Ketika seorang pendidik merancang materi pembelajaran dengan niat untuk mendekatkan peserta didik kepada kebenaran ilahi, atau ketika seorang siswa belajar dengan niat untuk memahami tanda-tanda kebesaran Allah di alam semesta, seluruh proses tersebut menjadi sublim. Niat yang tulus ini melahirkan motivasi intrinsik yang kuat, mendorong keikhlasan, ketekunan, dan kualitas kerja yang optimal, jauh melampaui dorongan sekadar pencapaian nilai atau pengakuan material¹²⁸³. Dalam paradigma ini, kelas bukan hanya

ruang untuk memperoleh pengetahuan, melainkan mihrab (tempat ibadah) di mana akal dan spiritualitas bertemu, menghasilkan pemahaman yang mendalam dan tindakan yang bermakna.

Peran guru melampaui sebagai penyampai informasi; ia adalah *wasilah* (perantara) yang menyambungkan murid dengan Sang Pencipta. Guru yang demikian adalah teladan hidup, cerminan nilai-nilai ilahi seperti keadilan, kebijaksanaan, dan kasih sayang¹²⁸⁴. Melalui bimbingan, nasehat, dan interaksi sehari-hari, guru tidak hanya mengajarkan materi pelajaran tetapi juga membimbing peserta didik untuk melihat hikmah di balik setiap fenomena, mengajarkan bagaimana ilmu dapat digunakan untuk kemaslahatan umat dan mendekatkan diri kepada Tuhan. Ini memerlukan guru untuk memiliki kedalaman spiritual yang solid, pemahaman yang komprehensif tentang tujuan penciptaan, dan kemampuan untuk mengintegrasikan ajaran agama ke dalam setiap aspek kurikulum. Dengan demikian, guru bertindak sebagai jembatan yang kokoh, mengarahkan pandangan peserta didik dari hal-hal duniawi menuju dimensi transenden, membantu mereka mengidentifikasi tanda-tanda kebesaran Allah (ayatullah) dalam sains, sejarah, seni, dan bahkan dalam interaksi sosial¹²⁸⁵.

Pengajaran, pada hakikatnya, bukan hanya berhenti pada penyampaian ilmu, tetapi lebih jauh, bertujuan untuk menanamkan makna kehidupan. Kurikulum yang didesain secara transendental akan melampaui fakta dan angka, mengajak peserta didik untuk merenungi tujuan eksistensi mereka, memahami peran mereka di alam semesta, dan mengembangkan karakter (akhlak) yang

mulia¹²⁸⁶. Misalnya, pelajaran biologi tidak hanya mengajarkan sistem tubuh, melainkan juga menyoroti keajaiban ciptaan dan keteraturan ilahi. Sejarah bukan sekadar deretan peristiwa, melainkan pelajaran tentang kebangkitan dan keruntuhan peradaban yang terkait dengan ketaatan atau keingkaran terhadap prinsip-prinsip ilahi. Metode pengajaran yang kontemplatif, dialogis, dan berbasis masalah akan mendorong siswa untuk tidak hanya menyerap informasi, tetapi juga mempertanyakan, menganalisis, dan mensintesis pengetahuan untuk menemukan relevansinya dengan tujuan hidup mereka. Ini mengubah proses belajar menjadi perjalanan penemuan diri dan pemahaman semesta, di mana setiap konsep yang dipelajari menjadi bagian dari teka-teki besar keberadaan yang semuanya menunjuk kepada keesaan dan kekuasaan Sang Pencipta¹²⁸⁷.

Menghadirkan Allah dalam proses belajar adalah sebuah pergeseran paradigma yang transformatif, mengubah pendidikan dari sekadar persiapan karier menjadi perjalanan spiritual dan intelektual. Dengan menanamkan niat sebagai penghambaan, memberdayakan guru sebagai wasilah transenden, dan menjadikan pengajaran sebagai penanaman makna kehidupan, kita dapat menciptakan lingkungan belajar yang holistik. Lingkungan ini tidak hanya membentuk individu yang cerdas secara kognitif, tetapi juga kokoh secara spiritual, etis, dan memiliki kesadaran akan tanggung jawabnya di hadapan Tuhan dan sesama. Implementasi pendekatan ini memerlukan komitmen kolektif dari seluruh pemangku kepentingan pendidikan untuk merumuskan ulang filosofi,

kurikulum, dan praktik pedagogis agar senantiasa berpusat pada dimensi ilahi yang memberikan makna substansial pada seluruh upaya pendidikan.

Menghadirkan Allah dalam Proses Belajar

Pendidikan, dalam esensinya, bukan sekadar transmisi informasi atau akuisisi keterampilan kognitif. Lebih dari itu, ia merupakan medium integral dalam membentuk karakter, menanamkan nilai, dan membimbing individu menuju pemahaman yang holistik akan eksistensi mereka. Dalam konteks pendidikan Islam, dimensi spiritualitas memegang peranan sentral, melampaui batas-batas kurikulum konvensional.

Prinsip fundamental dalam Islam menegaskan bahwa setiap tindakan, bila diniatkan secara benar, dapat bertransformasi menjadi ibadah dan mendapatkan ganjaran spiritual yang berlipat ganda¹²⁸⁸. Dalam ranah kelas, penetapan niat ini menjadi krusial. Aktivitas belajar-mengajar, baik dari sisi pendidik maupun peserta didik, diniatkan bukan hanya sebagai kewajiban akademis semata, melainkan sebagai perwujudan penghambaan kepada Sang Pencipta. Setiap upaya memahami konsep baru, menyelesaikan tugas, atau menyampaikan materi, dapat dikonseptualisasikan sebagai bentuk *taqarrub* (mendekatkan diri) kepada Allah, mencari rida-Nya, dan memahami tanda-tanda kebesaran-Nya (*ayatullah*) yang tersebar di alam semesta dan dalam ilmu pengetahuan¹²⁸⁹. Dengan demikian, proses belajar berubah dari aktivitas utilitarian menjadi sebuah perjalanan spiritual yang penuh makna, di mana

ilmu adalah jalan menuju pengenalan dan pengagungan akan keagungan Ilahi¹²⁹⁰.

Peran guru dalam paradigma pembelajaran ini melampaui definisi konvensional sebagai penyampai materi atau fasilitator kognitif. Guru bertindak sebagai *wasilah*, sebuah perantara spiritual yang menghubungkan ranah pengetahuan duniawi dengan sumber kebijaksanaan ilahi.

Ini berarti pendidik memiliki tanggung jawab ganda: mentransfer ilmu (pengetahuan) seraya menanamkan hikmah (kebijaksanaan) dan taqwa (kesadaran akan Tuhan) dalam diri peserta didik¹²⁹¹. Melalui teladan yang autentik, bimbingan etis yang konsisten, dan penyajian materi yang menginspirasi refleksi akan keagungan penciptaan serta implikasi moral dari pengetahuan, guru membimbing murid untuk melihat ilmu sebagai manifestasi dari sifat-sifat Allah, seperti *Al-'Alim* (Yang Maha Mengetahui) dan *Al-Hakim* (Yang Maha Bijaksana)¹²⁹². Dalam konteks ini, interaksi di kelas menjadi lebih dari sekadar transfer informasi; ia adalah pengalaman formatif yang mengarahkan hati dan pikiran menuju kesadaran akan kehadiran Ilahi dalam setiap aspek kehidupan dan pembelajaran¹²⁹³.

Konsekuensi logis dari dua prinsip sebelumnya adalah bahwa proses pengajaran tidak lagi terbatas pada aspek kognitif semata, melainkan esensial untuk menanamkan makna kehidupan yang mendalam. Ini melibatkan pemahaman akan tujuan eksistensi manusia sebagai *khalifah* di bumi, tanggung jawabnya terhadap diri sendiri, sesama, dan lingkungan, serta interkonektivitas segala

sesuatu dalam tatanan kosmik yang diciptakan oleh-Nya¹²⁹⁴. Berbeda dengan model pendidikan sekuler yang mungkin berfokus pada utilitas dan profesionalisme artifisial, pendekatan ini mengintegrasikan nilai-nilai moral, etika universal, dan kesadaran spiritual dalam setiap disiplin ilmu, baik sains, humaniora, maupun seni¹²⁹⁵. Dengan demikian, peserta didik tidak hanya menguasai materi pelajaran, tetapi juga mengembangkan integritas moral, empati sosial, dan pemahaman yang koheren tentang posisi mereka dalam skema kehidupan yang lebih luas, sehingga membentuk individu yang *kamil* (holistik dan paripurna) yang siap menghadapi tantangan dunia dengan bekal spiritual yang kuat¹²⁹⁶.

Implementasi konsep menghadirkan Allah dalam proses belajar merupakan sebuah revolusi pedagogis yang mentransformasi ruang kelas menjadi mihrab ilmu dan ibadah. Melalui niat yang murni sebagai penghambaan, peran guru sebagai *wasilah* spiritual, dan penanaman makna kehidupan yang holistik, pendidikan Islam berupaya melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga kukuh secara spiritual dan etis. Paradigma ini menawarkan kerangka kerja yang relevan untuk mengatasi tantangan modernitas, mengarahkan individu menuju kesejahteraan dunia dan akhirat, serta membangun masyarakat yang berlandaskan pada nilai-nilai keimanan dan kebijaksanaan¹²⁹⁷. Konsep ini memerlukan penelitian dan implementasi lebih lanjut untuk sepenuhnya mengoptimalkan potensinya dalam membentuk insan yang beradab dan bertakwa.

Fase Ketiga: Alam Fitrah Menyatu dengan Cahaya Ilahi

Pembahasan mengenai perjalanan spiritual manusia seringkali dibagi ke dalam beberapa fase esensial yang menandai transformasi kesadaran dari kondisi awal menuju pencerahan. Dalam kerangka ini, "Fase Ketiga: Alam Fitrah" merepresentasikan sebuah tahapan krusial, di mana individu mulai melampaui dualitas materialistik untuk mencapai penyelarasan mendalam dengan esensi primordial keberadaannya, yang sering diartikan sebagai "menyatu dengan Cahaya Ilahi." Konsepsi ini berakar kuat dalam tradisi spiritual Islam, sebagaimana termaktub dalam firman Allah, "Allah adalah cahaya langit dan bumi..." (QS. An-Nur: 35). Ayat ini tidak hanya menegaskan kemahacahayaannya Tuhan sebagai realitas fundamental alam semesta, tetapi juga mengisyaratkan dimensi intrinsik cahaya tersebut dalam diri setiap insan, menanti untuk disingkap dan dihidupi¹²⁹⁸. Penyatuan dengan Cahaya Ilahi pada fase ini bukanlah fusi substansial melainkan realisasi kognitif dan afektif atas kehadiran-Nya yang imanen dan transenden, sebuah kondisi iluminasi batin yang memurnikan persepsi dan mengarahkan jiwa ke hakikat kebenaran¹²⁹⁹.

Pada tataran pencapaian "Alam Fitrah," yang secara etimologis merujuk pada sifat asal, murni, dan bawaan manusia, individu diharapkan mampu kembali pada kemurnian primordial yang dianugerahkan Tuhan sejak awal penciptaan¹³⁰⁰. Ini adalah kondisi di mana hijab-hijab material dan egois mengurai, memungkinkan cermin hati merefleksikan Cahaya Ilahi secara jernih. Proses ini, meskipun bersifat personal, seringkali membutuhkan bimbingan

eksternal yang transformatif. Di sinilah peran seorang guru spiritual menjadi sangat signifikan, khususnya melalui fenomena "Tajalliyah." Istilah Tajalliyah, yang secara harfiah berarti 'manifestasi' atau 'penampakan'¹³⁰¹, dalam konteks ini merujuk pada manifestasi cahaya hikmah dan ketenangan ilahiah yang terpancar dari diri seorang guru, menjadikannya perantara atau cermin bagi Cahaya Ilahi itu sendiri¹³⁰².

Tajalliyah: Cahaya Guru yang Menyentuh Jiwa

Di tahap Alam Fitrah, seorang guru tidak lagi berfungsi sekadar sebagai penyampai teori atau dogma, melainkan sebagai pribadi yang memancarkan cahaya hikmah dan ketenangan yang mendalam. Kehadiran fisik guru disertai dengan aura spiritual yang menenangkan dan mencerahkan, sebuah manifestasi dari pemahaman dan pengalaman mendalam mereka akan realitas ilahiah¹³⁰³. Mereka tidak hanya berbicara tentang kebenaran, tetapi juga *menginkarnasikan* kebenaran itu dalam setiap aspek keberadaan mereka. Cahaya hikmah yang terpancar dari seorang guru Tajalliyah bukanlah hasil dari akumulasi informasi semata, melainkan buah dari perjalanan spiritual yang panjang, pemurnian diri, dan penyerahan totalitas kepada kehendak ilahi, menjadikannya saluran bagi energi dan pencerahan transenden¹³⁰⁴.

Keunikan seorang guru yang mencapai maqam Tajalliyah terletak pada komunikasi mereka yang melampaui batas-batas verbal dan intelektual. Ucapannya sederhana, namun memiliki kekuatan untuk langsung menggetarkan jiwa dan menyentuh esensi

batin murid. Ini bukan karena retorika yang canggih, melainkan karena setiap kata yang keluar berasal dari sumber kebijaksanaan yang murni dan hati yang terhubung dengan Ilahi¹³⁰⁵. Kata-kata mereka memiliki resonansi spiritual yang memecah belenggu keraguan dan membuka pintu pemahaman intuitif. Lebih jauh lagi, diamnya pun mengajarkan. Dalam tradisi spiritual, keheningan seorang guru seringkali lebih sarat makna daripada ribuan kata¹³⁰⁶. Keheningan ini memancarkan ketenangan batin, kekuatan kontemplasi, dan kehadiran yang mendalam, memungkinkan murid untuk merasakan dan menyerap energi spiritual tanpa perlu penjelasan verbal. Kehadiran semata dari seorang guru Tajalliyah memberi makna yang transformatif, walau tanpa banyak teori atau retorika yang kompleks. Justru, melalui gestur, tatapan mata, dan aura mereka, esensi ajaran diserap oleh jiwa murid, mendorong terjadinya transformasi internal yang otentik dan abadi¹³⁰⁷.

Implikasi dari Tajalliyah guru ini sangat fundamental bagi seorang pencari kebenaran di fase Alam Fitrah. Guru berfungsi sebagai katalisator, memfasilitasi percepatan proses penyelarasan murid dengan Cahaya Ilahi. Melalui interaksi yang penuh berkah ini, murid mulai mengalami "pencerahan reflektif" di mana cahaya dari guru memicu dan memperkuat cahaya fitrah yang ada dalam diri murid itu sendiri¹³⁰⁸. Proses ini membantu membersihkan noda-noda ego dan ilusi, memungkinkan jiwa untuk kembali merasakan esensi kemurnian dan kesatuan dengan sumber segala keberadaan. Pada akhirnya, melalui bimbingan Tajalliyah seorang guru, individu tidak hanya memahami konsep "menyatu dengan Cahaya Ilahi"

secara intelektual, tetapi juga mengalaminya sebagai realitas eksistensial yang transformatif, membawa mereka pada puncak alam fitrah, yaitu kesadaran yang tercerahkan dan damai.

Tajalliyah: Cahaya Guru yang Menyentuh Jiwa

Dalam ranah pengembangan diri dan pencarian makna eksistensial, sosok Guru spiritual memegang peranan sentral sebagai pemandu dan fasilitator. Namun, tidak setiap pengajar, betapapun luas pengetahuannya, dapat menyandang predikat Guru spiritual dalam pengertian yang paling mendalam. Konsep Guru spiritual, terutama dalam tradisi-tradisi mistik seperti Sufisme, mensyaratkan tingkat transformasi diri yang substansial, sebuah evolusi kesadaran yang melampaui batas-batas ego dan pemahaman intelektual semata¹³⁰⁹. Esensi dari transformasi ini sering kali dikaitkan dengan pencapaian *maqam fanā'* dan *baqā'*, dua pilar utama dalam perjalanan spiritual yang menandai peleburan diri dan kekekalan dalam kehendak Ilahi¹³¹⁰.

Konsep *fanā'* dan *baqā'* merupakan inti dari pengalaman mistik dalam Sufisme, yang melambangkan puncak penyerahan diri total dan penyatuan kehendak individu dengan Kehendak Ilahi¹³¹¹. *Fanā'*, secara etimologis berarti "pemusnahan" atau "pelenyapan," merujuk pada tahap di mana seorang salik (penempuh jalan spiritual) mengalami pelenyapan atau penyirnaan kesadaran ego dan keterikatan pada diri fana. Ini bukan berarti lenyapnya eksistensi fisik atau kepribadian, melainkan padamnya ilusi keakuan yang terpisah dari Realitas Tunggal¹³¹². Proses ini melibatkan disiplin

spiritual yang ketat (*riyadhah*) dan perjuangan melawan nafsu rendah (*mujahadah*), yang puncaknya adalah penghancuran tirai-tirai ego yang menghalangi pandangan menuju Kebenaran Mutlak. Sebagaimana Al-Ghazali menjelaskan, *fanā'* adalah kondisi di mana seorang mufani (yang mengalami *fanā'*) tidak lagi melihat keberadaan dirinya secara terpisah melainkan merasa lebur dalam keesaan Ilahi¹³¹³.

Setelah mengalami *fanā'*, seorang salik kemudian memasuki *maqam baqā'*, atau "kekekalan." *Baqā'* adalah kondisi di mana individu kekal dalam eksistensi Ilahi setelah "mati" dari diri fana. Ini adalah keadaan di mana kesadaran akan Realitas Tunggal menjadi permanen, dan segala tindakan serta pemikiran individu selaras sepenuhnya dengan Kehendak Ilahi¹³¹⁴. Dalam *maqam* ini, individu tidak lagi bertindak dari dorongan ego pribadi, melainkan menjadi instrumen bagi kehendak Tuhan. Sebagaimana firman Allah dalam hadis qudsi: "Hamba-Ku senantiasa mendekat kepada-Ku dengan ibadah-ibadah sunah hingga Aku mencintainya. Apabila Aku telah mencintainya, Aku menjadi pendengarannya yang ia gunakan untuk mendengar, penglihatannya yang ia gunakan untuk melihat, tangannya yang ia gunakan untuk memegang, dan kakinya yang ia gunakan untuk berjalan"¹³¹⁵. Hadis ini secara implisit menggambarkan esensi *baqā'*, di mana hamba telah mencapai tingkat keselarasan sempurna dengan Tuhan. Guru yang sampai pada *maqam* ini telah melampaui dualitas dan hidup dalam kesatuan transenden. Ketundukan total yang dialami pada *maqam fanā'* dan *baqā'* tidak hanya menghasilkan transformasi internal,

tetapi juga memanifestasikan dirinya sebagai *kearifan hakiki* dalam interaksi dan pandangan Guru terhadap dunia. Kearifan ini berbeda dari kecerdasan intelektual atau akumulasi fakta; ia adalah pemahaman mendalam yang lahir dari pengalaman langsung tentang Realitas Mutlak¹³¹⁶. Guru yang telah mencapai *maqam* ini menjadi pribadi yang bijaksana secara intrinsik. Kebijaksanaannya tidak didasarkan pada perhitungan rasional semata, melainkan pada kepekaan intuitif yang berasal dari hati yang murni dan selaras dengan kehendak Ilahi. Al-Quran menegaskan bahwa hikmah (kebijaksanaan) adalah karunia besar dari Allah: "Allah menganugerahkan hikmah kepada siapa yang dikehendaki-Nya. Dan barangsiapa dianugerahi hikmah, ia benar-benar telah dianugerahi karunia yang banyak"¹³¹⁷.

Salah satu ciri paling menonjol dari Guru yang bijaksana ini adalah ketidakmenghakimannya. Ketika ego telah lebur, prasangka dan penilaian subjektif yang berasal dari keterikatan pada "aku" dan "milikku" turut sirna. Guru melihat setiap individu dan situasi dengan pandangan yang holistik dan penuh empati, menyadari bahwa setiap kejadian adalah bagian dari rencana Ilahi yang lebih besar¹³¹⁸. Kemalampuannya untuk tidak menghakimi memungkinkan Guru untuk mendekati setiap murid tanpa bias, memahami akar masalah mereka, dan membimbing mereka dengan penuh kasih sayang. Kelembutannya dalam membimbing bukan merupakan kelemahan, melainkan kekuatan yang berasal dari kesabaran tak terbatas dan keyakinan pada potensi spiritual setiap individu¹³¹⁹. Kelembutan ini mencerminkan sifat-sifat Ilahi

seperti *Ar-Rahman* (Maha Pengasih) dan *Ar-Rahim* (Maha Penyayang), yang termanifestasi melalui Guru sebagai cerminan kesempurnaan etika. Implikasi paling signifikan dari pencapaian *kearifan hakiki* bagi seorang Guru terletak pada metodologi pedagogisnya. Ilmu yang dimilikinya tidak sekadar bersifat informatif atau didaktis; ia bersifat transformatif dan membukakan pintu makna bagi murid¹³²⁰. Guru seperti ini tidak hanya memberikan jawaban atas pertanyaan-pertanyaan yang diajukan, melainkan memfasilitasi perjalanan murid untuk menemukan jawaban itu sendiri dari dalam diri mereka. Ini adalah proses "unveiling" (pembukaan tabir), di mana Guru bertindak sebagai cermin yang memantulkan kebenaran yang sudah ada dalam diri murid, namun tersembunyi oleh lapisan-lapisan ego dan ketidaksadaran¹³²¹.

Sebagai contoh, ketika seorang murid bertanya tentang penderitaan, Guru yang demikian mungkin tidak akan memberikan definisi teologis atau filosofis yang kaku. Sebaliknya, ia mungkin akan membimbing murid untuk merenungkan pengalaman penderitaan mereka sendiri, mengeksplorasi makna di baliknya, dan menemukan kebijaksanaan yang tersembunyi di dalamnya. Ini sejalan dengan pendekatan Sufi yang menekankan pengalaman langsung (*dhawq*) sebagai sumber pengetahuan sejati, bukan sekadar transmisi pengetahuan dari buku atau lisan¹³²². Setiap interaksi, setiap kata, bahkan setiap keheningan yang dilakukan oleh Guru dimaksudkan untuk membangkitkan kesadaran, menginspirasi perenungan, dan mendorong murid untuk

melampaui pemahaman superfisial menuju pemahaman ontologis tentang realitas. Tujuan akhirnya adalah memberdayakan murid untuk mencapai tingkat pemahaman yang sama, sehingga mereka pun dapat melihat dunia dengan mata kearifan dan hati yang tercerahkan.

Pencapaian *maqam fanā'* dan *baqā'* menandai titik kulminasi dalam perjalanan spiritual seorang Guru, di mana ego telah dilebur dan kesadaran melekat pada Kehendak Ilahi. Dari ketundukan total ini lahirlah *kearifan hakiki* yang memanifestasikan diri sebagai pribadi yang bijaksana, tidak menghakimi, dan senantiasa membimbing dengan kelembutan. Transformasi internal ini juga mengubah paradigma pendidikan spiritual; ilmu yang disampaikan tidak lagi hanya berupa jawaban, melainkan sebuah kunci untuk membukakan pintu makna yang lebih dalam bagi setiap murid. Dalam dunia yang semakin kompleks dan sarat informasi, keberadaan Guru spiritual yang telah mencapai maqam-maqam ini menjadi semakin relevan, menawarkan bimbingan autentik yang mengarah pada pencerahan batin dan kehidupan yang bermakna.

Ketundukan Total dan Kearifan Hakiki

Dalam diskursus pendidikan kontemporer, penekanan seringkali diberikan pada aspek kognitif dan psikomotorik, sementara dimensi afektif dan spiritual kerap terpinggirkan. Padahal, pembangunan karakter holistik dan keberhasilan pedagogis yang berkelanjutan tidak dapat dipisahkan dari fondasi spiritual yang kokoh¹³²³. Salah satu konsep fundamental dalam tradisi keilmuan Islam yang relevan

dengan fondasi tersebut adalah "Nurul Qolbi." Secara etimologis, "Nurul Qolbi" berarti cahaya hati, sebuah metafora untuk kondisi spiritual dan intelektual yang memungkinkan individu melihat kebenaran dengan jelas dan bertindak sesuai dengan nilai-nilai luhur¹³²⁴. Fenomena ini bukan sekadar abstraksi mistis, melainkan merupakan mekanisme internal yang secara signifikan memengaruhi persepsi, pengambilan keputusan, dan interaksi sosial.

Nurul Qolbi didefinisikan sebagai cahaya hati yang memungkinkan seseorang membedakan antara kebaikan dan keburukan (al-furqan)¹³²⁵. Kapasitas distingtif ini esensial bagi pengembangan moral dan etika individu, memungkinkannya untuk menavigasi kompleksitas kehidupan dengan integritas. Pembentukan Nurul Qolbi tidak terjadi secara instan atau pasif, melainkan merupakan hasil dari proses spiritual dan psikologis yang berkelanjutan, yang ditopang oleh dua pilar utama: keikhlasan dan dzikir. Keikhlasan (ikhlas) merujuk pada kemurnian niat, yakni melakukan suatu tindakan semata-mata karena Allah, bebas dari motif-motif duniawi seperti pujian, popularitas, atau imbalan materi¹³²⁶. Dimensi ikhlas ini merupakan fondasi aksiologis yang memastikan bahwa segala aktivitas, termasuk pedagogi, berakar pada tujuan transenden dan bukan pada ambisi egois. Tanpa keikhlasan, perbuatan baik sekalipun dapat kehilangan substansi spiritualnya dan menjadi sekadar formalitas.

Sementara itu, dzikir (remembrance of God) adalah praktik spiritual yang meliputi mengingat Allah melalui berbagai bentuk,

seperti tasbih, tahmid, tahlil, atau merenungkan ciptaan-Nya¹³²⁷. Dzikir berfungsi sebagai pembersih hati, menyingkirkan 'karat' atau 'penghalang' yang menutupi kejernihan hati, sehingga Nurul Qolbi dapat terpancar. Dalam perspektif neurosains kontemplatif, praktik-praktik seperti dzikir dapat menstimulasi aktivitas otak yang berhubungan dengan regulasi emosi, atensi, dan konektivitas neural, yang secara tidak langsung mendukung kapasitas kognitif dan afektif yang lebih baik, mirip dengan konsep mindfulness dalam psikologi Barat¹³²⁸. Kombinasi ikhlas dan dzikir inilah yang secara sinergis menumbuhkan dan memelihara Nurul Qolbi, menjadikannya sumber kebijaksanaan dan keteguhan.

Kehadiran Nurul Qolbi dalam diri seorang pendidik memiliki implikasi transformatif terhadap seluruh aspek praktik pedagogisnya. Pertama, seorang guru yang memiliki Nurul Qolbi akan mengajar dengan niat tulus semata karena Allah, bukan karena popularitas, pengakuan, atau imbalan material¹³²⁹. Orientasi transenden ini menggeser fokus dari pencapaian eksternal ke pemenuhan kewajiban ilahi, menghilangkan tekanan untuk mencari validasi dari pihak lain. Ini menciptakan motivasi intrinsik yang kuat, yang terbukti lebih berkelanjutan dan efektif dibandingkan motivasi eksternal semata¹³³⁰. Guru dengan niat ikhlas akan melihat profesinya sebagai bentuk ibadah dan amanah, sehingga dedikasinya tidak akan luntur meskipun menghadapi tantangan atau minimnya apresiasi.

Kedua, Nurul Qolbi memupuk keteguhan dan resiliensi profesional. Guru yang hatinya jernih dan ikhlas tidak mudah goyah

oleh kritik atau pujian¹³³¹. Mereka memahami bahwa tujuan utama mereka adalah mencari keridhaan Ilahi, bukan kepuasan manusia. Kritik akan diterima sebagai umpan balik konstruktif untuk perbaikan diri, bukan serangan pribadi. Pujian tidak akan menimbulkan kesombongan, karena mereka menyadari bahwa segala kebaikan berasal dari Allah. Sikap mental ini memberikan stabilitas emosional yang krusial dalam menghadapi dinamika kelas yang kompleks, tuntutan kurikulum yang berubah, dan interaksi dengan berbagai karakter peserta didik dan wali murid. Resiliensi ini memungkinkan guru untuk tetap berpegang teguh pada prinsip-prinsip pedagogis yang benar, bahkan di tengah tekanan.

Ketiga, dan mungkin yang paling krusial dalam konteks pedagogis, Nurul Qolbi meningkatkan kepekaan empatik seorang guru terhadap kebutuhan murid. Dengan hati yang jernih, seorang guru mampu membaca tidak hanya kebutuhan akademik peserta didik, tetapi juga dimensi emosional dan spiritual mereka¹³³². Cahaya hati ini memungkinkan mereka mendeteksi kesulitan belajar yang tak terucap, kegelisahan emosional yang tersembunyi, atau bahkan krisis spiritual yang dialami siswa. Kepekaan ini mendorong guru untuk tidak hanya menyampaikan materi pelajaran, tetapi juga bertindak sebagai fasilitator pertumbuhan holistik, memberikan dukungan moral, bimbingan spiritual, dan konseling awal jika diperlukan¹³³³. Pendekatan pedagogis yang berakar pada empati dan pemahaman mendalam terhadap siswa ini menciptakan lingkungan belajar yang suportif, inklusif, dan kondusif bagi pengembangan potensi maksimal setiap individu. Mereka melihat

setiap siswa sebagai amanah yang memiliki potensi unik, bukan sekadar objek yang harus diisi dengan pengetahuan.

Nurul Qolbi adalah konsep vital yang menawarkan perspektif komprehensif tentang kapasitas hati yang jernih dan ikhlas sebagai fondasi karakter dan keunggulan profesional, khususnya dalam ranah pendidikan. Melalui keikhlasan dan dzikir, hati seorang pendidik dapat diterangi, memungkinkannya untuk membedakan kebaikan dan keburukan (al-furqan), mengajar dengan niat tulus, menunjukkan resiliensi terhadap kritik dan pujian, serta mengembangkan kepekaan empatik terhadap kebutuhan holistik peserta didik. Integrasi dimensi spiritual ini bukan hanya memperkaya kualitas pedagogis, tetapi juga membentuk individu yang berkarakter kuat dan berorientasi pada kebermanfaatan universal. Oleh karena itu, pengembangan Nurul Qolbi seyogianya menjadi agenda utama dalam program pelatihan dan pengembangan profesional guru, guna melahirkan generasi pendidik yang tidak hanya cerdas secara kognitif, tetapi juga kokoh secara spiritual dan empatik secara emosional, sehingga mampu mencetak generasi mendatang yang berilmu dan berakhlak mulia.

LIMA CAHAYA RUHANI DALAM KEPRIBADIAN GURU

Nurul Qolbi Kekuatan Hati yang Jernih dan Ikhlas

Profesi guru adalah salah satu pilar utama dalam pembangunan peradaban, yang menanggung amanah besar untuk membentuk generasi penerus bangsa. Lingkungan pendidikan yang kompleks, diwarnai oleh beragam karakter siswa, tuntutan kurikulum yang dinamis, serta ekspektasi masyarakat yang terus meningkat, seringkali menempatkan guru di bawah tekanan psikologis yang signifikan¹³³⁴. Kualitas pembelajaran tidak hanya bergantung pada kapasitas intelektual atau metodologis guru, tetapi secara fundamental berakar pada kondisi internal atau "jiwa" sang pendidik itu sendiri. Dalam tradisi keilmuan Islam, perhatian terhadap kondisi internal ini telah lama menjadi fokus, salah satunya melalui konsep *Nurunnafsi*. Konsep ini merujuk pada kondisi jiwa yang telah disucikan dan mencapai tingkat ketenangan, yang memancar sebagai cahaya dalam perilaku dan pengambilan keputusan¹³³⁵.

Istilah "Nurunnafsi" secara harfiah dapat diartikan sebagai "cahaya jiwa." Konsep ini tidak sekadar merujuk pada kecerahan mental, melainkan sebuah kondisi spiritual yang dicapai melalui proses *tazkiyah an-nafs*, yaitu penyucian jiwa dari berbagai atribut negatif seperti amarah, kesombongan, kedengkian, dan sifat-sifat tercela lainnya¹³³⁶. Proses *tazkiyah* ini melibatkan introspeksi mendalam, pemurnian niat, serta pengamalan ajaran agama secara

konsisten, yang pada puncaknya mengantarkan jiwa pada maqam *Nafs Mutma'innah*.

Nafs Mutma'innah, atau jiwa yang tenang, adalah tingkatan jiwa yang disebutkan dalam Al-Qur'an, Surah Al-Fajr (89:27-30): "Wahai jiwa yang tenang, kembalilah kepada Tuhanmu dengan rida dan diridai, lalu masuklah ke dalam golongan hamba-hamba-Ku, dan masuklah ke dalam surga-Ku"¹³³⁷. Jiwa yang telah mencapai tahapan ini ditandai oleh ketenangan batin, kepuasan, dan penerimaan penuh terhadap takdir Ilahi. Ia tidak lagi gelisah oleh gejolak duniawi, melainkan menemukan kedamaian dalam keselarasan dengan kehendak Tuhan¹³³⁸. Nurunnafsi merupakan representasi dari kualitas *Nafs Mutma'innah* ini, yang memancarkan ketenangan, kebijaksanaan, dan keikhlasan. Bagi seorang guru, kondisi jiwa semacam ini menjadi prasyarat esensial untuk menciptakan lingkungan belajar yang positif dan produktif.

Pancaran Nurunnafsi seorang guru termanifestasi dalam beberapa aspek kunci perilaku pedagogis, yang secara langsung berkontribusi pada efektivitas pengajaran dan kesejahteraan psikologis baik guru maupun siswa.

Lingkungan kelas adalah arena yang dinamis, penuh dengan beragam kepribadian siswa, tingkat pemahaman yang berbeda, serta potensi konflik yang harus dikelola. Seorang guru dengan Nurunnafsi akan mampu menghadapi tantangan ini dengan kesabaran luar biasa dan kelapangan dada¹³³⁹. Kesabaran, dalam konteks ini, bukan berarti pasif atau tidak bertindak, melainkan kemampuan untuk menahan diri dari reaksi impulsif, memahami

akar masalah, dan merespons dengan bijaksana. Fenomena siswa yang rewel, nilai yang menurun, atau interaksi negatif antar siswa dapat memicu stres. Namun, jiwa yang tenang memungkinkan guru untuk melihat situasi tersebut sebagai bagian dari proses pembelajaran, baik bagi siswa maupun dirinya sendiri, tanpa kehilangan ketenangan atau membiarkan emosi negatif menguasai¹³⁴⁰. Kesabaran ini menjadi fondasi bagi guru untuk menerapkan strategi pengajaran yang adaptif dan memberikan dukungan emosional yang konsisten kepada siswa.

Salah satu indikator utama dari Nurunnafsi adalah kapasitas untuk tidak reaktif dan tidak mudah marah. Dalam situasi konflik atau ketegangan, baik antara siswa, antara siswa dengan guru, atau bahkan ketika berhadapan dengan tekanan administrasi, seorang guru yang dianugerahi Nurunnafsi akan bertindak sebagai penyejuk¹³⁴¹. Alih-alih merespons dengan emosi yang bergejolak, ia akan mampu menjaga ketenangan batinnya, sehingga dapat mengidentifikasi inti permasalahan dan mencari solusi yang konstruktif. Sikap tidak reaktif ini memungkinkan guru untuk berpikir jernih, menunjukkan empati, dan berkomunikasi secara efektif, yang pada gilirannya dapat meredakan ketegangan dan mengarahkan situasi ke arah penyelesaian yang damai. Sebuah studi menunjukkan bahwa kemampuan guru dalam mengelola emosi dan menunjukkan empati secara signifikan berkorelasi dengan menurunnya tingkat agresi siswa dan terciptanya iklim kelas yang positif¹³⁴². Kesejukan jiwa memancarkan aura ketenangan yang dapat menenangkan pihak-pihak yang berkonflik, mengubah

potensi ledakan emosi menjadi kesempatan untuk dialog dan pengertian.

Aspek krusial dari Nurunnafsi adalah sikap *tawakal* penyerahan diri sepenuhnya kepada kehendak Allah SWT setelah melakukan usaha maksimal¹³⁴³. Dalam konteks pembelajaran, ini berarti guru tidak hanya berorientasi pada pencapaian hasil akhir semata, melainkan lebih fokus pada kualitas proses dan ikhtiar yang telah dilakukan. Seorang guru dengan Nurunnafsi akan mencurahkan segala daya dan upayanya dalam merancang pembelajaran, menyampaikan materi, membimbing siswa, dan mengevaluasi kemajuan mereka. Namun, ia memahami bahwa hasil akhir, seperti nilai siswa atau kesuksesan jangka panjang mereka, berada di luar kendali mutlak manusia¹³⁴⁴.

Sikap *tawakal* ini membebaskan guru dari tekanan berlebihan untuk mencapai kesempurnaan yang tidak realistis dan dari kekecewaan mendalam ketika ekspektasi tidak terpenuhi. Sebagaimana Hadis Nabi Muhammad SAW yang diriwayatkan oleh Imam Tirmidzi, "Andai kalian bertawakal kepada Allah dengan sebenar-benar *tawakal*, niscaya kalian akan diberi rezeki sebagaimana burung diberi rezeki; ia pergi di pagi hari dengan perut kosong dan pulang di sore hari dengan perut kenyang"¹³⁴⁵. Hadis ini mengajarkan bahwa *tawakal* tidak berarti pasif, melainkan sebuah mentalitas yang menggabungkan kerja keras dengan keyakinan akan pertolongan Ilahi. Bagi guru, *tawakal* menciptakan rasa damai dan mengurangi *burnout* yang sering melanda profesi ini,

memungkinkannya untuk terus berinovasi dan berdedikasi tanpa terbebani oleh hasil yang di luar kendasanya¹³⁴⁶.

Nurunnafsi bukan sekadar idealisme utopis, melainkan sebuah karakteristik jiwa yang dapat dikembangkan melalui disiplin spiritual dan refleksi diri. Bagi para pendidik, pencapaian Nurunnafsi memiliki implikasi yang mendalam dan transformatif. Guru yang memiliki jiwa yang stabil, tenang, dan berserah diri akan menjadi pribadi yang resilien, mampu mengelola stres, dan menghadapi tantangan dengan kepala dingin. Mereka akan menjadi teladan bagi siswa dalam hal manajemen emosi, empati, dan ketahanan psikologis. Lingkungan belajar yang mereka ciptakan akan menjadi oase kedamaian dan produktivitas, di mana siswa merasa aman untuk belajar, berinteraksi, dan tumbuh.

Pengembangan Nurunnafsi pada guru memerlukan integrasi dimensi spiritual ke dalam program pelatihan dan pengembangan profesional. Hal ini dapat dicapai melalui pelatihan etika profesi berbasis spiritual, sesi refleksi diri, serta promosi praktik-praktik *tazkiyah* yang relevan dalam konteks modern¹³⁴⁷. Dengan demikian, pendidikan tidak hanya akan menghasilkan individu yang cerdas secara intelektual, tetapi juga generasi yang dibimbing oleh insan pendidik berjiwa tenang dan berhati nurani, yang memancarkan cahaya kebijaksanaan dan kasih sayang. Investasi dalam pengembangan Nurunnafsi pada guru adalah investasi jangka panjang untuk kualitas pendidikan dan pembentukan karakter bangsa.

Nurunnafsi Jiwa yang Stabil, Tenang, dan Berserah

Dalam lanskap pendidikan modern yang seringkali didominasi oleh metrik kognitif dan rasionalitas instrumental, terdapat kebutuhan mendesak untuk meninjau kembali hakikat akal budi. Paradigma yang terlalu menekankan kecerdasan intelektual semata, tanpa integrasi dimensi etis dan spiritual, berisiko menghasilkan individu yang cakap secara teknis namun hampa akan kedalaman hikmah. Oleh karena itu, konsep *Nurul Aqli*, atau akal yang tercerahkan oleh cahaya Ilahi, muncul sebagai proposisi krusial untuk merekonstruksi pemahaman kita tentang intelek, khususnya dalam konteks pedagogi. Konsep ini melampaui batas-batas rasionalitas kognitif murni, mengajukan akal budi sebagai entitas yang tidak hanya memproses informasi tetapi juga membimbing tindakan dengan kebijaksanaan ruhani yang mendalam¹³⁴⁸.

Nurul Aqli pada dasarnya adalah manifestasi dari akal yang dibimbing oleh "nur Ilahi," sebuah penerangan spiritual yang memungkinkan individu untuk melihat realitas dengan kejernihan dan pemahaman yang lebih komprehensif. Ini bukan sekadar peningkatan kapasitas kognitif, melainkan sebuah transformasi kualitatif yang mengintegrasikan penalaran logis dengan intuisi, empati, dan kesadaran moral. Dalam tradisi intelektual Islam, akal (*aqli*) tidak pernah dipisahkan dari hati (*qalb*) dan ruh, menjadikannya instrumen untuk mencapai hikmah (kebijaksanaan) yang hakiki, yang seringkali diidentikkan dengan pemahaman mendalam tentang kebenaran dan kebaikan¹³⁴⁹. Hikmah, sebagaimana disebutkan dalam Al-Qur'an, adalah karunia besar

yang diberikan kepada siapa saja yang dikehendaki-Nya, dan barang siapa yang dianugerahi hikmah itu, ia benar-benar telah dianugerahi kebajikan yang banyak¹³⁵⁰. Konsepsi ini menantang model pendidikan yang hanya berfokus pada pengembangan kemampuan analitis, mendorong pergeseran menuju pendekatan holistik yang memupuk kebijaksanaan spiritual bersamaan dengan kecerdasan kognitif.

Implikasi *Nurul Aqli* terhadap peran seorang guru sangatlah signifikan. Seorang guru yang menginternalisasi prinsip ini tidak hanya dilihat sebagai individu yang cerdas secara akademik, melainkan juga sebagai pribadi yang arif dalam menyikapi murid dan lingkungan belajarnya. Kecerdasan akademik, walau esensial, akan dilengkapi dengan kapasitas untuk memahami konteks sosial-emosional siswa, membaca dinamika kelas dengan sensitivitas, dan memberikan respons yang tepat berdasarkan prinsip-prinsip etika dan empati¹³⁵¹. Kehadiran *hikmah* memungkinkan guru untuk tidak hanya menyampaikan fakta, tetapi juga menanamkan nilai, membentuk karakter, dan menginspirasi penalaran moral yang mendalam pada setiap peserta didik. Pendekatan ini selaras dengan ajaran Rasulullah SAW yang menegaskan bahwa sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi sesamanya, menyiratkan bahwa ilmu harus diiringi dengan tindakan yang bijaksana dan berorientasi pada kebaikan kolektif¹³⁵².

Dalam praktiknya, guru dengan *Nurul Aqli* akan mengimplementasikan pendekatan pedagogis yang kontekstual dan reflektif. Mereka tidak terpaku pada kurikulum yang kaku,

melainkan mampu mengadaptasi materi dan metode pengajaran agar relevan dengan pengalaman dan kebutuhan unik setiap murid. Kemampuan "membaca situasi dengan hati dan pikiran" menjadi inti dari pendekatan ini; guru mampu merespons pertanyaan tak terucapkan, mengenali potensi yang tersembunyi, dan mengidentifikasi tantangan emosional yang mungkin tidak terlihat secara langsung¹³⁵³. Refleksivitas ini mendorong guru untuk terus-menerus mengevaluasi efektivitas pengajaran mereka, belajar dari setiap interaksi, dan berevolusi sebagai pendidik. Model pembelajaran transformatif semacam ini berupaya membimbing siswa untuk tidak hanya menguasai materi, tetapi juga mengembangkan kapasitas untuk berpikir kritis, kreatif, dan mandiri, sebuah proses yang hanya mungkin terjadi jika guru sendiri adalah model dari kebijaksanaan yang terus berkembang.

Puncak dari aplikasi *Nurul Aqli* dalam pedagogi adalah kemampuan guru untuk menanamkan ilmu yang bermakna dan mengarahkan murid untuk berpikir dengan hati nurani. Ilmu yang bermakna adalah ilmu yang tidak hanya disimpan dalam memori, tetapi diinternalisasi, dipahami relevansinya, dan diterapkan dalam kehidupan sehari-hari, baik secara individu maupun sosial. Lebih jauh lagi, guru yang dibimbing oleh *Nurul Aqli* akan melampaui transmisi pengetahuan faktual menuju penanaman etika dan moral. Mereka akan membimbing murid untuk mengembangkan hati nurani yang kuat, kemampuan untuk membedakan yang benar dari yang salah, dan dorongan untuk bertindak sesuai dengan nilai-nilai kebijaksanaan dan keadilan. Ini adalah visi pendidikan yang

melahirkan individu yang tidak hanya cerdas dan berpengetahuan, tetapi juga bermoral tinggi, berempati, dan siap berkontribusi positif bagi masyarakat, mencerminkan pemahaman bahwa akal yang sejati mencapai puncaknya ketika ia berfungsi sebagai pelayan hikmah Ilahiah¹³⁵⁴.

Konsep *Nurul Aqli* menawarkan sebuah paradigma transformatif bagi pendidikan, menantang kita untuk meredefinisi akal bukan hanya sebagai kapasitas kognitif, melainkan sebagai wadah kebijaksanaan yang tercerahkan. Bagi para pendidik, ini adalah panggilan untuk mengembangkan diri bukan hanya dalam keilmuan, tetapi juga dalam kearifan, empati, dan integritas moral. Dengan mengintegrasikan akal dan hikmah, pendidikan dapat bergerak melampaui sekadar transfer informasi menuju pembentukan individu yang utuh, yang mampu menghadapi kompleksitas dunia dengan kecerdasan, hati nurani, dan bimbingan cahaya Ilahi.

Nurul Aqli Akal yang Terhubung dengan Hikmah

Nurul Qauli, secara harfiah berarti "cahaya ucapan" atau "ucapan yang mencerahkan," merujuk pada praktik komunikasi yang bercirikan kejujuran, kelembutan, dan kebijaksanaan yang mendalam. Ini bukan sekadar artikulasi kata-kata, melainkan manifestasi dari integritas batin dan niat mulia yang terpancar melalui setiap ujaran. Konsep ini menemukan akar kuatnya dalam ajaran Islam, khususnya melalui prinsip *qawlan sadīdan* dan *qawlan layyīnan* yang termaktub dalam Al-Qur'an. *Qawlan sadīdan* (ucapan

yang benar, lurus, dan tepat sasaran) menegaskan urgensi kebenaran dan ketepatan informasi, menghindari ambiguitas atau distorsi yang dapat menyesatkan¹³⁵⁵. Sementara itu, *qawlan layyinan* (ucapan yang lemah lembut, persuasi, dan penuh kasih) menekankan pentingnya adab dan empati dalam menyampaikan pesan, bahkan dalam konteks teguran sekalipun¹³⁵⁶. Kombinasi keduanya membentuk esensi Nurul Qauli: komunikasi yang tidak hanya akurat secara faktual tetapi juga disampaikan dengan cara yang membangun, menghormati, dan memberdayakan penerimanya. Ucapan yang jujur tanpa kelembutan dapat terasa kasar, sedangkan kelembutan tanpa kejujuran dapat kehilangan substansi. Nurul Qauli adalah sintesis harmonis dari kedua dimensi etis ini, menjadikannya fondasi bagi interaksi yang produktif dan bermartabat¹³⁵⁷.

Aplikasi Nurul Qauli dalam ranah pendidikan, khususnya oleh seorang guru, memiliki dampak yang transformatif. Seorang pendidik yang menginternalisasi Nurul Qauli akan senantiasa menyampaikan pelajaran dengan tutur kata yang penuh kasih, secara cermat menghindari frasa atau intonasi yang dapat melukai harga diri atau merendahkan martabat peserta didik. Pendekatan ini selaras dengan prinsip pedagogi yang berpusat pada siswa, di mana harga diri dan rasa aman psikologis merupakan prasyarat fundamental bagi proses belajar yang optimal¹³⁵⁸. Guru dengan Nurul Qauli memahami bahwa setiap individu memiliki sensitivitas dan latar belakang emosional yang berbeda, sehingga komunikasi

yang empatik menjadi kunci untuk membangun kepercayaan dan membuka gerbang pemahaman.

Lebih dari sekadar metode pengajaran, ucapan seorang guru yang dihiasi Nurul Qauli dapat bertransformasi menjadi sebuah doa, motivasi yang membakar semangat, bahkan penyembuh luka batin. Dalam situasi di mana seorang murid mungkin bergumul dengan kegagalan, rasa tidak percaya diri, atau bahkan trauma emosional, kalimat-kalimat yang dipilih dengan hati-hati penuh dukungan, keyakinan, dan pengertian dapat menjadi katalis bagi pemulihan dan pertumbuhan. Hal ini sejalan dengan temuan dalam psikologi pendidikan yang menunjukkan bahwa penguatan positif dan dukungan emosional dari figur otoritas dapat secara signifikan meningkatkan resiliensi dan performa akademik siswa¹³⁵⁹. Perkataan yang tulus dan menguatkan memiliki resonansi psikologis yang mendalam, menanamkan benih keberanian dan keyakinan diri yang esensial bagi perkembangan kognitif dan afektif.

Ciri khas lain dari guru yang mengamalkan Nurul Qauli adalah kemampuannya untuk membimbing tanpa perlu membentak atau menggunakan intimidasi. Alih-alih mengandalkan otoritas vertikal yang keras, mereka memilih untuk membimbing dengan "suara hati yang tenang," sebuah metafora untuk kebijaksanaan, kesabaran, dan pemahaman yang mendalam terhadap dinamika internal peserta didik. Pendekatan ini memungkinkan dialog terbuka, refleksi diri, dan pengembangan otonomi pada diri siswa, di mana kesalahan dipandang sebagai peluang belajar, bukan sebagai kegagalan fatal¹³⁶⁰. Guru menjadi fasilitator bagi penemuan diri dan

pencarian solusi, bukan sekadar penegak aturan. Dengan ketenangan dan ketulusan, mereka menciptakan ruang aman bagi eksplorasi intelektual dan emosional, menumbuhkan lingkungan di mana rasa ingin tahu dan kreativitas dapat berkembang bebas.

Penerapan Nurul Qauli melampaui batas-batas ruang kelas, membentuk individu yang tidak hanya cerdas secara intelektual tetapi juga matang secara emosional dan spiritual. Sebuah komunitas yang dibangun di atas prinsip Nurul Qauli akan menumbuhkan hubungan yang lebih kuat, saling menghormati, dan penuh empati. Dalam skala yang lebih luas, penyebaran filosofi ini dalam sistem pendidikan dapat berkontribusi pada penciptaan masyarakat yang lebih harmonis, di mana komunikasi menjadi alat untuk membangun jembatan pemahaman, bukan jurang pemisah.

Nurul Qauli bukan sekadar teknik komunikasi, melainkan sebuah etika hidup yang menuntut refleksi diri dan komitmen berkelanjutan. Bagi para pendidik, ini adalah panggilan untuk memahami kekuatan transformatif dari setiap kata yang diucapkan. Dengan mengintegrasikan kejujuran, kelembutan, dan hikmah dalam setiap interaksi, guru dapat tidak hanya mengajar, tetapi juga menginspirasi, menyembuhkan, dan menghidupkan jiwa-jiwa yang haus akan bimbingan dan penerangan. Dalam era yang semakin kompleks, di mana informasi melimpah namun kebijaksanaan seringkali langka, Nurul Qauli menawarkan sebuah pencerahan sebuah cahaya yang membimbing kita kembali kepada esensi pendidikan yang paling murni: membentuk manusia yang utuh dan bermartabat.

Nurul Qauli Ucapan yang Menenangkan dan Menghidupkan

Pendidikan bukan sekadar proses transfer pengetahuan, melainkan sebuah laku multidimensional yang melibatkan pembentukan karakter, moral, dan etika. Dalam paradigma holistik ini, sosok guru memegang peranan krusial yang melampaui batas-batas kurikulum formal. Guru adalah arsitek jiwa, pemandu jalan, dan yang terpenting, teladan hidup. Konsep *Nurul Af'ali*, yang secara harfiah berarti "Cahaya Perbuatan," menegaskan urgensi perilaku yang mencerminkan *akhlak* kenabian, menjadikan diri sebagai contoh nyata nilai-nilai luhur yang diajarkan.

Nurul Af'ali mewakili sebuah esensi, sebuah manifestasi spiritual dalam tindakan nyata. Ia bukan sekadar teori moral yang dihafal, melainkan perwujudan konkret dari *akhlak* (moralitas) Nabi Muhammad SAW, yang dikenal sebagai *uswatun hasanah* teladan yang baik¹³⁶¹. Keberadaan *Nurul Af'ali* dalam diri seseorang meniscayakan sebuah koherensi internal antara keyakinan, ucapan, dan perilaku, sehingga setiap gerak-gerik memancarkan nilai-nilai ilahiah yang diajarkan. Dalam konteks pendidikan, nilai ini menjadi sangat vital, sebab peserta didik, terutama pada usia formatif, belajar tidak hanya dari apa yang dikatakan, tetapi lebih banyak dari apa yang mereka lihat dan alami¹³⁶². Implikasi konsep ini adalah bahwa pengajaran moral yang paling efektif adalah melalui demonstrasi langsung, di mana pendidik tidak hanya mengajarkan kebaikan, melainkan *menjadi* kebaikan itu sendiri. Ini sejalan dengan teori pembelajaran sosial Albert Bandura yang menekankan peran observasi dan imitasi dalam akuisisi perilaku¹³⁶³.

Peran guru sebagai pemegang panji *Nurul Af'ali* menuntut konsistensi paripurna antara apa yang mereka ucapkan dan apa yang mereka lakukan. Integritas ini merupakan fondasi utama dari otoritas moral seorang pendidik. Ketika ada keselarasan antara ajaran dan praktik, kepercayaan murid akan terbangun kokoh, dan pesan yang disampaikan akan meresap lebih dalam¹³⁶⁴. Sebaliknya, inkonsistensi dapat merusak kredibilitas dan menciptakan kebingungan moral pada peserta didik. Dalam tradisi Islam, prinsip ini sejajar dengan konsep *siddiq*, yakni kejujuran dan kebenaran mutlak yang merupakan salah satu sifat utama Nabi Muhammad SAW¹³⁶⁵. Allah SWT berfirman dalam Al-Qur'an, "Wahai orang-orang yang beriman, mengapa kamu mengatakan apa yang tidak kamu perbuat? Amat besar kebencian di sisi Allah bahwa kamu mengatakan apa-apa yang tidak kamu kerjakan" (QS. As-Saff: 2-3)¹³⁶⁶. Ayat ini menegaskan pentingnya konsistensi dalam tindakan sebagai bentuk kemuliaan di hadapan Tuhan dan manusia.

Lebih lanjut, *Nurul Af'ali* termanifestasi dalam etos kerja, kesabaran, ketekunan, dan keadilan yang ditunjukkan oleh seorang guru. **Etos kerja** yang tinggi, yang mencerminkan dedikasi dan profesionalisme, secara implisit mengajarkan nilai-nilai tanggung jawab dan keunggulan (*ihsan*) kepada murid¹³⁶⁷. Guru yang datang tepat waktu, mempersiapkan materi dengan matang, dan menunjukkan semangat dalam mengajar, secara tidak langsung menanamkan pentingnya disiplin dan komitmen.

Kesabaran (*sabr*) adalah mahkota bagi seorang pendidik. Dalam menghadapi beragam karakter siswa, tantangan kurikulum, dan

dinamika lingkungan belajar, kesabaran memungkinkan guru untuk tetap tenang, empatik, dan bijaksana dalam setiap respons¹³⁶⁸. Ini bukan sekadar sifat pasif, melainkan sebuah kekuatan aktif yang memungkinkan guru untuk membimbing dengan tenang dan memberikan dukungan yang konsisten, terutama bagi siswa yang menghadapi kesulitan akademik atau emosional.

Ketekunan (*ijtihad*) menegaskan bahwa proses belajar adalah sebuah perjalanan yang berkelanjutan, tidak hanya bagi siswa tetapi juga bagi guru. Guru yang tekun dalam mengembangkan diri, mencari metode pengajaran baru, dan memperdalam pemahaman materi pelajaran, menjadi inspirasi bagi murid untuk tidak pernah berhenti belajar dan berinovasi¹³⁶⁹. Ini adalah demonstrasi nyata dari pola pikir pertumbuhan (*growth mindset*) yang esensial dalam pendidikan abad ke-21.

Terakhir, **keadilan** (*'adl*) merupakan pilar etika yang tak terpisahkan dari *Nurul Af'ali*. Guru harus memperlakukan setiap murid secara adil, tanpa pilih kasih, menilai berdasarkan kinerja objektif, dan memberikan kesempatan yang sama¹³⁷⁰. Perlakuan adil menciptakan lingkungan belajar yang aman, inklusif, dan mendorong rasa saling percaya serta penghargaan di antara siswa. Al-Qur'an secara eksplisit memerintahkan keadilan: "Sesungguhnya Allah menyuruh kamu menyampaikan amanat kepada yang berhak menerimanya, dan (menyuruh kamu) apabila menetapkan hukum di antara manusia supaya kamu menetapkan dengan adil" (QS. An-Nisa: 58)¹³⁷¹. Pada akhirnya, guru yang menginternalisasi dan mempraktikkan *Nurul Af'ali* menjadi lebih dari sekadar pengajar

materi pelajaran; mereka adalah "pelajaran hidup" itu sendiri. Kehadiran mereka di kelas, tindakan sehari-hari, cara mereka berinteraksi dengan orang lain, dan bagaimana mereka merespons tekanan, semuanya menjadi bagian dari "kurikulum tersembunyi" yang jauh lebih berpengaruh daripada silabus formal¹³⁷². Murid tidak hanya menyerap fakta dan konsep dari buku, tetapi juga menginternalisasi nilai-nilai karakter, etos kerja, dan cara pandang hidup melalui observasi langsung terhadap guru mereka¹³⁷³. Kesabaran guru dalam menghadapi kesulitan, ketekunannya dalam mencari solusi, keadilannya dalam memberikan penilaian, dan konsistensinya dalam memegang prinsip, semuanya menjadi pelajaran berharga yang membentuk moralitas dan identitas siswa secara subliminal. Thomas Lickona, seorang pionir dalam pendidikan karakter, menekankan bahwa "character is formed by daily choices, not by grand pronouncements"¹³⁷⁴. Dalam konteks ini, *Nurul Af'ali* adalah serangkaian pilihan harian yang secara kumulatif membentuk karakter luhur seorang pendidik dan secara transformatif mempengaruhi kehidupan peserta didiknya.

Nurul Af'ali adalah sebuah idealitas dan imperatif praktis bagi setiap guru profesional. Ia menekankan bahwa pendidikan sejati melampaui transmisi pengetahuan; ia adalah pembentukan karakter yang berlandaskan pada teladan hidup. Guru yang mempraktikkan konsistensi antara ucapan dan tindakan, menunjukkan etos kerja yang tinggi, memiliki kesabaran dan ketekunan yang tak tergoyahkan, serta menjunjung tinggi keadilan, adalah manifestasi nyata dari *Nurul Af'ali*. Mereka tidak hanya

mengajarkan, tetapi *menjadi* pelajaran itu sendiri, meninggalkan jejak perilaku inspiratif yang akan membentuk generasi mendatang menjadi individu yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga kukuh dalam moral dan etika. Dengan demikian, *Nurul Af'ali* adalah esensi transformasi edukasional, memastikan bahwa cahaya perbuatan guru terus menerangi jalan bagi murid-muridnya menuju kehidupan yang bermakna dan berakhlak mulia.

Nurul Af'ali Perilaku yang Menjadi Teladan

Konsepsi Lima Cahaya dan Integrasinya Konsep "lima cahaya" dalam konteks ini dapat dipahami sebagai dimensi-dimensi krusial yang membentuk entitas manusiawi secara paripurna, yang mana ketika terintegrasi dalam diri seorang pendidik, mampu memancarkan bimbingan yang komprehensif. Hati (Qalb) merepresentasikan dimensi afektif dan spiritual, pusat empati, keikhlasan, dan koneksi transenden¹³⁷⁵. Ia adalah sumber motivasi murni dan landasan cinta kasih yang tulus. Jiwa (Ruh) mencerminkan esensi terdalam keberadaan, mencakup moralitas, intuisi, dan kesadaran diri yang mendalam tentang tujuan eksistensi¹³⁷⁶. Ini adalah pilar integritas dan kejujuran seorang pendidik. Akal (Aql) adalah fondasi intelektualitas, kapasitas untuk berpikir kritis, menganalisis, memahami, dan mensintesis pengetahuan secara logis¹³⁷⁷. Ini adalah alat guru untuk menyusun kurikulum, menyampaikan materi, dan merangsang pemikiran reflektif. Kata (Lisan) adalah medium artikulasi, kekuatan komunikasi yang efektif, kemampuan menginspirasi, dan

menyampaikan kebenaran dengan kebijaksanaan¹³⁷⁸. Melalui kata-katanya, guru membangun jembatan pemahaman dan membangkitkan semangat. Terakhir, Laku (Amal) adalah manifestasi nyata dari ketiga dimensi sebelumnya; tindakan dan perilaku yang konsisten, etis, dan menjadi teladan bagi murid¹³⁷⁹. Kepercayaan dan respek murid terhadap guru seringkali terbentuk dari keselarasan antara kata dan laku.

Bukanlah keberadaan parsial dari kelima cahaya ini yang menandai seorang *insan kamil*, melainkan proses integrasi sinergis di antara mereka. Ketika hati, jiwa, akal, kata, dan laku berkoordinasi secara harmonis, seorang guru tidak hanya mengajar berdasarkan silabus, tetapi juga mengajar dengan ketulusan yang terpancar dari hati, integritas yang berakar dari jiwa, kejelasan yang didukung akal, inspirasi yang terucap dari kata-kata, dan teladan yang terwujud dalam perilakunya. Integrasi ini membentuk kepribadian yang utuh dan paripurna secara spiritual dan sosial. Manusia yang seutuhnya ini, sebagai *insan kamil*, bukan berarti tanpa cela, melainkan insan yang senantiasa berada dalam lintasan pertumbuhan kesadaran, keikhlasan, dan cinta yang tak henti¹³⁸⁰. Kesempurnaan di sini adalah sebuah dinamika, bukan statis.

Guru sebagai Perwujudan Insan Kamil: Lebih dari Sekadar Intelektual Dalam konteks pedagogis, guru sebagai *insan kamil* melampaui peran konvensional sebagai pencetak murid yang cerdas secara kognitif. Paradigma pendidikan yang diusungnya bersifat holistik, mengakui bahwa kecerdasan intelektual hanyalah salah satu aspek dari potensi manusia. Tugas utamanya adalah

membimbing murid menuju keutuhan jiwa dan kesadaran Ilahiah. Ini berarti pendidikan yang diberikan tidak semata-mata berorientasi pada nilai akademis atau penguasaan materi subjek, tetapi juga pada pembentukan karakter moral, pengembangan kecerdasan emosional dan spiritual, serta penanaman nilai-nilai luhur yang mengarahkan pada pengenalan diri dan Tuhannya¹³⁸¹.

Tujuan pendidikan menjadi lebih mendalam, menyentuh dimensi transendental kehidupan. Guru yang menghayati perannya sebagai *insan kamil* menyadari bahwa setiap individu memiliki potensi laten untuk mencapai kesempurnaan. Oleh karena itu, ia berupaya memfasilitasi bukan hanya pengisian otak dengan informasi, melainkan juga penyucian jiwa dan pencerahan batin. Sebagaimana firman Allah dalam Al-Quran, "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 (Sunnah). Dan sesungguhnya mereka sebelumnya benar-benar dalam kesesatan yang nyata." [QS. Al-Jumu'ah (62): 2]¹³⁸². Ayat ini menggarisbawahi fungsi profetik dalam pendidikan: tidak hanya mengajar (kitab dan hikmah), tetapi juga menyucikan jiwa (tazkiyah an-nafs), yang merupakan inti dari pembimbingan menuju kesadaran Ilahiah dan keutuhan jiwa.

Guru sebagai "Cahaya" yang Menerangi Jalan Murid Transformasi guru menjadi "cahaya" yang menerangi jalan murid adalah implikasi langsung dari integrasi cahaya-cahaya tersebut. Dengan hati yang penuh kasih sayang, guru mampu

memahami kesulitan murid dan memberikan dukungan emosional yang diperlukan. Dengan jiwa yang bersih, ia menjadi teladan integritas dan kejujuran, menanamkan nilai-nilai moral melalui setiap tindakannya. Dengan akal yang tajam, ia mampu menjelaskan konsep-konsep yang kompleks menjadi sederhana, merangsang pemikiran kritis, dan menumbuhkan rasa ingin tahu. Dengan kata-kata yang bijak, ia menginspirasi, memotivasi, dan menuntun murid pada refleksi mendalam tentang diri dan dunia. Dan dengan laku yang konsisten, ia menunjukkan bagaimana nilai-nilai yang diajarkan dapat diwujudkan dalam kehidupan sehari-hari, memberikan contoh nyata tentang bagaimana menjalani kehidupan yang bermakna¹³⁸³.

Setiap interaksi, setiap kata, setiap tindakan seorang guru yang menghayati perannya sebagai *insan kamil* adalah sebuah pelajaran dalam dirinya sendiri. Ia menjadi sebuah mercusuar yang memandu murid melintasi lautan kebingungan dan ketidaktahuan, bukan hanya dengan peta yang akurat (pengetahuan), tetapi juga dengan kompas yang tepat (nilai dan kesadaran). Dalam tradisi Islam, pentingnya akhlak dan keteladanan guru ditegaskan dalam banyak hadis, salah satunya adalah sabda Rasulullah SAW: "Sesungguhnya aku diutus hanyalah untuk menyempurnakan akhlak yang mulia."¹³⁸⁴. Ini menegaskan bahwa misi utama seorang pendidik, terutama yang mengemban nilai-nilai *insan kamil*, adalah membentuk karakter dan menumbuhkan kesadaran diri yang holistik. Guru sebagai *insan kamil* adalah arketipe pendidik ideal yang melampaui batasan pengajaran kognitif semata. Dengan

menyatukan kelima cahaya hati, jiwa, akal, kata, dan laku ia menjelma menjadi manusia yang utuh dan paripurna, bukan tanpa kekurangan, melainkan terus tumbuh dalam kesadaran, keikhlasan, dan cinta. Peran transformatifnya adalah membimbing murid tidak hanya menjadi cerdas secara intelektual, melainkan juga utuh secara jiwa, sadar akan tujuan eksistensinya, dan mampu mencapai kesadaran Ilahiah. Ini adalah panggilan mulia untuk setiap pendidik, agar senantiasa berupaya menyatukan kelima cahaya dalam dirinya, demi mencetak generasi yang tidak hanya cerdas, namun juga utuh jiwa dan raga, sadar akan tujuan eksistensinya, dan siap menjadi cahaya bagi peradaban yang lebih tercerahkan.

Menyatukan Kelima Cahaya: Guru Sebagai Wujud Insan Kamil

Zikir, dalam konteks ini, melampaui sekadar ritual lisan yang terisolasi; ia merupakan sebuah praktik kesadaran berkelanjutan untuk mengingat dan mendekatkan diri kepada Allah SWT dalam setiap aktivitas, termasuk dan terutama dalam proses mengajar. Guru yang mengintegrasikan zikir ke dalam rutinitas hariannya, baik melalui pengulangan asma Allah, doa, maupun refleksi singkat atas kebesaran-Nya, cenderung mengembangkan ketenangan batin yang mendalam¹³⁸⁵. Ketenangan ini bukan pasivitas, melainkan stabilitas emosional yang memungkinkan guru untuk merespons dinamika kelas dengan lebih bijaksana dan tidak reaktif.

Lebih lanjut, rutinitas zikir secara bertahap menumbuhkan kepekaan batin (sensitivitas) terhadap suasana kelas dan kebutuhan emosional siswa. Ketika hati seorang guru "hidup" dengan

kesadaran ilahi, ia menjadi lebih mampu merasakan gelombang energi dalam ruangan, memahami isyarat non-verbal siswa, dan mengidentifikasi potensi konflik atau kebutuhan dukungan yang mungkin tidak terucap¹³⁸⁶. Dalam pandangan Islam, ketenangan batin yang diperoleh dari zikir adalah anugerah ilahi, sebagaimana firman Allah dalam Surah Ar-Ra'd ayat 28: "Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah-lah hati menjadi tenteram"[Al-Qur'an 13:28]. Dengan demikian, zikir bukan hanya praktik spiritual pribadi, melainkan sebuah instrumen pedagogis yang secara implisit meningkatkan kualitas interaksi dan atmosfer pembelajaran di kelas.

Tafakur, sebagai aktivitas kognitif reflektif dan kontemplatif, mengajak guru untuk merenungi makna hakiki dari profesi yang diembannya. Ini bukan sekadar pekerjaan atau karier, melainkan sebuah amanah ilahi, tugas mulia yang dibebankan oleh Pencipta untuk membentuk insan yang berilmu, berakhlak, dan bermanfaat bagi semesta¹³⁸⁷. Merenungi guru sebagai "waratsatul anbiya" (pewaris para nabi) atau "pembawa lentera ilmu" membangun kesadaran mendalam akan nilai dan urgensi setiap sesi pengajaran, setiap interaksi, dan setiap keputusan pedagogis yang diambil.

Proses tafakur ini melahirkan kesadaran bahwa dampak dari proses mendidik jauh melampaui transfer pengetahuan semata; ia mencakup pembentukan karakter, penanaman nilai, dan penyiapan generasi masa depan. Guru yang ber-tafakur secara teratur tidak akan mudah terjebak dalam rutinitas tanpa makna atau keputusasaan menghadapi tantangan. Sebaliknya, setiap rintangan

dipandang sebagai bagian dari ujian amanah, yang justru memperkuat komitmen dan inovasi dalam mencari solusi¹³⁸⁸. Kesadaran akan status profesi sebagai ibadah dan dedikasi pada amanah ilahiah ini menjadi pendorong utama motivasi intrinsik dan ketahanan psikologis, jauh melampaui imbalan material atau pengakuan eksternal. Konsep integral ini senada dengan pentingnya tujuan dan makna dalam praktik profesional modern¹³⁸⁹.

Muhasabah adalah proses auto-evaluasi sistematis dan introspektif yang dilakukan seorang guru terhadap niat, tindakan, dan respons emosionalnya setiap hari. Ini adalah praktik akuntabilitas diri yang bertujuan untuk membersihkan diri dari niat tercela (misalnya, mengajar hanya untuk gaji, atau mencari pujian), mengendalikan kemarahan yang tidak perlu (terhadap siswa yang sulit atau orang tua yang menuntut), atau mengatasi kelalaian dalam mendidik (kurangnya persiapan, kurangnya perhatian individual)¹³⁹⁰.

Praktik muhasabah membimbing guru untuk secara jujur mengidentifikasi kelemahan, kesalahan, dan area yang memerlukan perbaikan. Dalam ajaran Islam, Nabi Muhammad SAW bersabda, "Orang yang cerdas adalah orang yang menghisab (muhasabah) dirinya dan beramal untuk kehidupan setelah kematian"[Hadis Riwayat At-Tirmidzi]. Melalui muhasabah, guru diajak untuk memurnikan niat, memastikan bahwa segala upaya mendidik semata-mata karena Allah dan untuk kemaslahatan umat. Proses ini juga secara efektif meningkatkan kecerdasan emosional (emotional intelligence), memungkinkan guru untuk mengelola emosi negatif

dan mengembangkan respons yang lebih empatik dan konstruktif^{f1391}. Dengan demikian, muhasabah bukan hanya menjaga integritas spiritual, tetapi juga mendorong peningkatan profesional berkelanjutan, menjadikan guru pribadi yang terus bertumbuh dan berevolusi dalam dimensi moral maupun pedagogis.

Disiplin ruhani yang terbangun melalui zikir, tafakur, dan muhasabah secara kolektif membentuk fondasi ketahanan jiwa guru yang esensial dalam menghadapi kompleksitas pendidikan modern. Zikir memberikan ketenangan batin dan kepekaan, memungkinkan guru untuk berinteraksi dengan lingkungan belajar secara harmonis. Tafakur menumbuhkan kesadaran mendalam akan nilai dan dampak profesi sebagai amanah ilahi, menguatkan motivasi intrinsik dan tujuan yang lebih tinggi. Sementara itu, muhasabah memfasilitasi pembersihan diri dari niat dan laku negatif, serta mendorong peningkatan kualitas diri dan profesionalisme secara berkelanjutan.

Dengan mengintegrasikan ketiga pilar disiplin ruhani ini, seorang guru tidak hanya menjadi fasilitator ilmu pengetahuan, tetapi juga pengembang karakter, pembimbing spiritual, dan teladan integritas. Ketahanan jiwa yang demikian memungkinkan guru untuk tidak sekadar bertahan dalam badai tantangan pendidikan, melainkan untuk berkembang, berinovasi, dan pada akhirnya, mencetak generasi yang tidak hanya cerdas akalnya, tetapi juga luhur jiwanya. Inilah esensi dari pendidikan holistik yang berakar pada dimensi spiritualitas yang mendalam.

PEMBANGUNAN KEPERIBADIAN SPIRITUAL GURU

Membangun Disiplin Ruhani

Profesi guru seringkali disebut sebagai pekerjaan paling mulia, pembentuk generasi, dan tiang penyangga kemajuan suatu bangsa. Namun, di balik narasi idealistik tersebut, realitas lapangan menunjukkan bahwa guru-guru modern menghadapi tantangan yang kompleks dan multidimensional. Selain beban kurikulum yang padat, tuntutan administratif yang meningkat, dan ekspektasi publik yang tinggi, mereka juga harus bergulat dengan dinamika sosial-emosional di dalam kelas, serta tekanan adaptasi terhadap teknologi dan metode pengajaran baru¹³⁹². Kombinasi faktor-faktor ini tidak jarang memicu apa yang dikenal sebagai *burnout* (kelelahan kerja), suatu kondisi yang didefinisikan sebagai sindrom psikologis akibat stres kronis interpersonal di tempat kerja, ditandai oleh kelelahan emosional, depersonalisasi, dan penurunan pencapaian personal¹³⁹³. Namun, di balik dimensi psikologis ini, terdapat pula lapisan yang lebih dalam: kelelahan batin atau spiritual yang kerap terabaikan. Memahami dan mengelola kelelahan batin ini menjadi krusial, tidak hanya untuk kesejahteraan guru, tetapi juga untuk kualitas pendidikan secara keseluruhan.

Kelelahan batin, atau dalam konteks ini disebut pula kelelahan ruhani, bukan sekadar letih fisik setelah seharian mengajar. Ini adalah kondisi penipisan cadangan mental dan spiritual yang

melumpuhkan inti motivasi dan makna seseorang terhadap pekerjaannya¹³⁹⁴. Tanda-tanda kelelahan ruhani pada guru dapat termanifestasi dalam berbagai bentuk, seringkali dimulai dengan gejala halus yang kemudian memburuk jika tidak diatasi. Indikator utama meliputi:

- Mudah tersinggung (Irritability): Guru yang mengalami kelelahan batin cenderung menunjukkan respons emosional yang berlebihan terhadap situasi kecil, menjadi kurang sabar terhadap siswa, rekan kerja, atau bahkan keluarga. Amarah dan frustrasi menjadi lebih mudah meledak, menandakan ketidakseimbangan internal yang serius¹³⁹⁵.
- Kehilangan makna kerja (Loss of work meaning): Motivasi intrinsik untuk mengajar, yang semula didasari oleh panggilan jiwa dan dedikasi, mulai terkikis. Guru merasa pekerjaannya sekadar rutinitas tanpa tujuan mulia, kehilangan gairah untuk berinovasi, dan memandang tugas-tugasnya sebagai beban yang memberatkan, bukan lagi kesempatan untuk berkarya dan beribadah¹³⁹⁶.
- Kehilangan empati (Loss of empathy): Kemampuan untuk memahami dan merasakan perspektif serta emosi siswa atau kolega berkurang. Muncul sikap sinis, apatis, atau bahkan depersonalisasi terhadap siswa, di mana mereka dipandang sebagai objek tugas, bukan individu yang membutuhkan bimbingan dan kasih sayang¹³⁹⁷. Ini adalah sinyal bahwa koneksi personal yang fundamental dalam pendidikan telah terputus.

Fenomena ini tidak berdiri sendiri. Ia merupakan konsekuensi afektif dan kognitif dari akumulasi tekanan yang berkepanjangan, yang mengikis resiliensi psikologis dan spiritual seorang pendidik.

Untuk merumuskan solusi yang efektif, penting untuk mencermati penyebab fundamental di balik kelelahan batin guru. Berdasarkan pengamatan dan literatur, beberapa faktor utama dapat diidentifikasi:

- Ekspektasi tinggi: Baik dari diri sendiri, institusi, orang tua, maupun masyarakat, ekspektasi terhadap guru seringkali melampaui kapasitas manusiawi. Guru diharapkan menjadi pendidik, motivator, administrator, konselor, dan teladan moral secara bersamaan, seringkali tanpa dukungan yang memadai¹³⁹⁸. Beban ekspektasi ini menciptakan tekanan psikologis yang luar biasa.
- Sistem yang kaku: Kurikulum yang preskriptif, evaluasi berbasis kinerja yang ketat, dan birokrasi pendidikan yang lamban dapat membatasi otonomi dan kreativitas guru. Sistem yang kurang fleksibel ini membatasi ruang guru untuk beradaptasi dengan kebutuhan unik siswa dan mengurangi rasa kepemilikan atas proses belajar mengajar, yang pada gilirannya memicu perasaan terperangkap dan tidak berdaya¹³⁹⁹.
- Kurangnya ruang spiritual: Di tengah tuntutan materialistik dan orientasi pada hasil, seringkali tidak ada ruang yang adekuat bagi guru untuk memupuk dimensi spiritual mereka. Sekolah atau institusi pendidikan kadang terlalu fokus pada aspek kognitif dan sosial, melupakan kebutuhan esensial manusia akan makna,

tujuan, dan koneksi transenden¹⁴⁰⁰. Akibatnya, guru merasa kosong secara internal meskipun secara eksternal melakukan pekerjaan yang "baik."

- Rutinitas tanpa refleksi: Pekerjaan guru bisa sangat monoton jika tidak diimbangi dengan refleksi dan pengembangan diri. Mengajar materi yang sama berulang kali tanpa jeda untuk introspeksi, inovasi, atau bahkan sekadar mengapresiasi diri sendiri dapat menyebabkan kebosanan, stagnasi, dan hilangnya vitalitas profesional¹⁴⁰¹.

Mengingat sifat intrinsik kelelahan batin yang melampaui dimensi fisik dan psikologis, solusi yang komprehensif perlu menyentuh dimensi spiritual. Di sinilah tasawuf, sebagai disiplin ilmu yang berfokus pada penyucian hati dan pengembangan diri secara spiritual, menawarkan kerangka kerja yang relevan dan mendalam. Prinsip-prinsip tasawuf dapat menjadi peta jalan bagi guru untuk memulihkan energi batin dan menemukan kembali makna dalam profesi mereka.

- a. Khalwah Kecil Mengambil Waktu Menyendiri untuk Zikir dan Perenungan:** Konsep *khalwah* dalam tasawuf adalah periode isolasi diri dari keramaian dunia untuk fokus pada ibadah dan kontemplasi, dengan tujuan mencapai kedekatan dengan Tuhan¹⁴⁰². Dalam konteks modern, guru tidak mungkin melakukan *khalwah* dalam skala penuh. Namun, *khalwah kecil* mengambil waktu beberapa menit atau jam secara teratur untuk berzikir (mengingat Allah) dan merenung dapat menjadi praktik spiritual yang sangat bermanfaat. Zikir, baik lisan maupun hati,

berfungsi sebagai penenang jiwa dan pengingat akan kehadiran Ilahi[QS. Ar-Ra'd: 28]¹⁴⁰³. Perenungan (*tafakkur*) memungkinkan guru untuk mengevaluasi hari mereka, mengidentifikasi sumber tekanan, dan menemukan perspektif baru dalam cahaya bimbingan Ilahi. Praktik ini membantu menenangkan pikiran yang hiruk pikuk, memulihkan energi spiritual, dan mengkalibrasi ulang prioritas hidup. Ini adalah bentuk *mindfulness* berbasis spiritual yang kaya makna¹⁴⁰⁴.

- b. Mengelola Niat: Kembali Menyadari bahwa Mendidik adalah Ibadah, Bukan Beban:** Inti dari ajaran Islam dan tasawuf adalah pentingnya niat (*niyyah*) dalam setiap perbuatan[Hadis Riwayat Bukhari dan Muslim]¹⁴⁰⁵. Mengelola niat berarti mengkalibrasi ulang motivasi internal. Bagi seorang guru, ini berarti menggeser pandangan bahwa mengajar adalah semata-mata pekerjaan atau kewajiban, menjadi kesadaran mendalam bahwa ia adalah sebuah bentuk ibadah (*ibadah*) dan amanah dari Allah SWT. Ketika niat diarahkan semata-mata karena Allah, maka kesulitan dan tantangan akan dipandang sebagai bagian dari ujian yang mendewasakan, bukan lagi sebagai beban yang mematikan semangat¹⁴⁰⁶. Kesadaran bahwa setiap interaksi dengan siswa, setiap perencanaan pelajaran, dan setiap upaya mendidik adalah kontribusi untuk kebaikan di jalan Allah, akan menumbuhkan keikhlasan (*ikhlas*) dan ketenangan batin yang luar biasa, mengurangi *self-blame* dan rasa frustrasi.

- c. Berkomunitas dengan Guru-guru Berjiwa Spiritual untuk Saling Memperkuat:** Meskipun *khalwah* penting, tasawuf juga

menekankan pentingnya komunitas spiritual (*suhbah*)¹⁴⁰⁷. Berinteraksi dengan individu-individu yang memiliki kesadaran spiritual yang sama memberikan dukungan emosional, inspirasi, dan kesempatan untuk berbagi pengalaman tanpa takut dihakimi. Dalam komunitas seperti itu, guru dapat saling menguatkan, berbagi strategi mengatasi tekanan, dan mengingatkan satu sama lain akan esensi transenden dari profesi mereka. Komunitas yang sehat berfungsi sebagai "ekosistem" pendukung yang mencegah isolasi dan memberikan sumber energi kolektif. Ini sejalan dengan penelitian modern yang menunjukkan pentingnya dukungan sosial dalam mencegah dan mengatasi *burnout*¹⁴⁰⁸.

Pada akhirnya, kelelahan batin pada guru bukanlah sekadar indikasi kelemahan personal atau kegagalan sistemik. Lebih dari itu, ia adalah sebuah panggilan, sebuah isyarat kuat dari jiwa untuk "pulang ke sumber cahaya: Allah." Ini adalah kesempatan untuk melakukan introspeksi mendalam, menyadari bahwa manusia adalah makhluk spiritual yang membutuhkan koneksi dengan Yang Maha Kuasa untuk mendapatkan kekuatan dan makna sejati. Ketika hati terasa kering, jiwa terasa hampa, itu adalah sinyal bahwa seseorang telah terlalu jauh dari pusat keberadaannya, dari *fitrah*-nya yang suci.

Mengatasi kelelahan batin melalui lensa tasawuf berarti transformasi paradigma: dari memandang kelelahan sebagai akhir, menjadi memandangnya sebagai awal dari perjalanan spiritual yang lebih dalam. Dengan kembali kepada zikir, menata niat, dan mencari

kekuatan dalam komunitas spiritual, guru tidak hanya akan memulihkan kesejahteraan profesional mereka, tetapi juga menemukan kedamaian batin hakiki yang melampaui tuntutan duniawi. Ini adalah investasi jangka panjang tidak hanya bagi individu guru, tetapi juga bagi masa depan pendidikan yang lebih manusiawi dan bermakna.

Kelelahan batin dan stres emosional merupakan tantangan serius yang dihadapi guru di era kontemporer, termanifestasi dalam iritabilitas, hilangnya makna kerja, dan penurunan empati. Akar permasalahannya melekat pada ekspektasi yang tidak realistis, sistem yang kaku, absennya ruang spiritual, dan rutinitas tanpa refleksi. Solusi yang paling mendalam berakar pada tradisi tasawuf, yang menawarkan kerangka kerja holistik untuk kesejahteraan spiritual. Melalui praktik *khalwah kecil* (kontemplasi dan zikir), *mengelola niat* (melihat mengajar sebagai ibadah), dan *berkomunitas* (mencari dukungan spiritual), guru dapat tidak hanya mengatasi kelelahan, tetapi juga menemukan kembali makna, tujuan, dan vitalitas dalam profesi mulia mereka. Pada akhirnya, kelelahan batin adalah sebuah undangan untuk menyadari bahwa kekuatan sejati berasal dari koneksi dengan Ilahi, sebuah panggilan untuk kembali kepada Sumber Cahaya, Allah SWT, demi mencapai ketahanan profesional dan kedamaian personal yang berkelanjutan.

Mengelola Kelelahan Batin dan Stres Emosional Guru

Profesi guru, dalam esensinya, bukan sekadar transfer pengetahuan atau keterampilan pedagogis semata. Lebih dari itu, ia

adalah sebuah panggilan mulia yang menuntut integritas karakter, kedalaman spiritual, dan komitmen tiada henti terhadap pembentukan insan kamil. Di tengah hiruk pikuk tuntutan kurikulum formal, metodologi pengajaran inovatif, dan evaluasi berbasis kinerja, seringkali ada dimensi krusial yang luput dari perhatian: pengembangan spiritual pribadi seorang guru. Sebuah pertanyaan mendasar muncul: bagaimana seorang guru dapat menginspirasi dan membimbing jiwa muridnya jika jiwanya sendiri kering dan tidak terpelihara? Jawabannya terletak pada konsep "kurikulum pribadi" bukan silabus formal yang tercetak di Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP), melainkan sebuah rencana hidup ruhani yang dibangun dan dipertahankan oleh guru demi pertumbuhan spiritualnya yang berkelanjutan¹⁴⁰⁹. Teks ini akan mengupas tuntas dimensi esensial dari kurikulum pribadi seorang guru, menjabarkan komponen-komponennya, serta menegaskan urgensinya dalam membentuk pendidik yang berkarakter dan efektif.

Kurikulum pribadi bagi seorang guru bukan merupakan dokumen birokratis atau daftar pencapaian yang harus dipenuhi dalam periode tertentu. Sebaliknya, ia adalah cetak biru ruhani, sebuah kesepakatan batin yang mendalam antara seorang hamba dengan Penciptanya, yang dirancang untuk memandu perjalanan spiritual dan etika sang pendidik sepanjang hayatnya¹⁴¹⁰. Ini adalah komitmen internal terhadap pengasahan jiwa, pemurnian hati, dan peningkatan kualitas diri yang bersifat holistik, bukan sekadar respons terhadap tuntutan eksternal atau penilaian atasan. Spiritualitas dalam konteks ini dipahami sebagai upaya sadar untuk

menghubungkan diri dengan realitas transenden, mencari makna hidup, dan menginternalisasi nilai-nilai luhur yang membimbing setiap tindakan dan keputusan. Guru yang memiliki kurikulum pribadi akan memandang setiap interaksi di kelas, setiap tantangan, dan setiap keberhasilan sebagai ladang pengasahan diri dan kesempatan untuk mendekatkan diri kepada Allah.

Pemulaan dan jantung dari kurikulum pribadi ini adalah Niat. Niat, melampaui sekadar deklarasi lisan atau kognitif, merupakan fondasi epistemologis dan ontologis bagi setiap tindakan seorang guru. Bagi seorang Muslim, niat adalah ruh amal, yang menentukan nilai dan arah sebuah perbuatan di sisi Tuhan. Pembaharuan niat secara berkala merupakan bentuk *ijtihad ruhani* yang esensial¹⁴¹¹. Ini berarti seorang guru senantiasa meninjau ulang mengapa ia mengajar: apakah semata-mata karena kewajiban profesi, mengejar status, atau mencari nafkah? Atau adakah motivasi yang lebih tinggi, yakni sebagai ibadah, sebagai bentuk pengabdian kepada ilmu, dan sebagai upaya mencetak generasi yang shalih dan bermanfaat bagi umat? Pembaharuan niat ini membersihkan motivasi dari kotoran-kotoran duniawi, mengarahkan hati semata-mata kepada keridhaan Ilahi, dan mengikis potensi riya' atau sum'ah yang dapat merusak pahala amal. Dengan niat yang lurus, setiap lelah, setiap frustrasi, dan setiap tantangan berubah menjadi peluang untuk mendapatkan pahala dan kedekatan dengan Sang Pencipta¹⁴¹².

Komponen kedua adalah Amalan Harian yang menjadi nutrisi bagi jiwa. Kurikulum pribadi ini mewajibkan seorang guru untuk

secara konsisten memelihara rutinitas spiritual yang menguatkan koneksinya dengan Allah. Contoh amalan tersebut meliputi dzikir (mengingat Allah dengan lisan dan hati), tilawah Al-Quran (membaca dan merenungkan ayat-ayat suci), shalat sunnah (seperti shalat malam, dhuha), sedekah (baik harta maupun non-harta, seperti senyum dan nasihat baik), atau pembacaan kitab-kitab hikmah dan tasawuf¹⁴¹³. Amalan-amalan ini berfungsi sebagai jangkar spiritual yang menstabilkan hati di tengah gejolak kehidupan. Dzikir membersihkan hati dari karat kelalaian, tilawah menerangi akal dengan petunjuk ilahi, shalat sunnah menambah kedekatan dan kekuatan batin, sedekah menyucikan harta dan meningkatkan rasa empati, sementara pembacaan kitab hikmah memperkaya wawasan spiritual dan membimbing pemahaman tentang hakikat kehidupan. Konsistensi dalam amalan harian ini membentuk kebiasaan spiritual yang kokoh, menjauhkan guru dari kekeringan jiwa, dan memungkinkannya untuk senantiasa "hadir" secara spiritual di hadapan murid-muridnya.

Terakhir, namun tidak kalah penting, adalah Target Akhlak yang menjadi tolok ukur kemajuan spiritual. Kurikulum pribadi ini menetapkan beberapa sifat mulia yang harus terus diasah dan diinternalisasi oleh seorang guru. Sifat-sifat seperti sabar dalam menghadapi perilaku murid yang beragam atau birokrasi pendidikan, tawakal sepenuhnya kepada Allah dalam setiap hasil upaya, syukur atas segala nikmat dan ujian, serta rendah hati di hadapan ilmu dan sesama manusia, adalah pilar-pilar karakter yang membentuk integritas seorang pendidik¹⁴¹⁴. Uniknya, penilaian atas

pencapaian target akhlak ini tidak berasal dari atasan di sekolah, rekan kerja, apalagi murid, melainkan sepenuhnya dari Allah SWT. Ini membebaskan guru dari jebakan validasi eksternal dan memungkinkan fokus sepenuhnya pada pemurnian hati dan niat. Guru yang menginternalisasi kesabaran akan menjadi teladan keteguhan, yang tawakal akan memancarkan ketenangan, yang bersyukur akan menebarkan optimisme, dan yang rendah hati akan menjadi sumber ilmu tanpa pretensi¹⁴¹⁵. Sifat-sifat ini pada gilirannya akan memanifestasikan diri dalam setiap interaksi pedagogis, menciptakan lingkungan belajar yang penuh kasih sayang, inspiratif, dan produktif.

Sebagai konklusi, setiap guru membutuhkan "kurikulum pribadi" yang tidak tercetak di RPP, tapi tertanam di hati. Ini adalah investasi paling berharga bagi seorang pendidik, yang dampaknya tidak hanya terasa pada kualitas pengajaran di kelas, tetapi juga pada pembentukan karakter generasi masa depan. Dengan niat yang tulus, amalan harian yang konsisten, dan pengasahan akhlak yang berkelanjutan, seorang guru tidak hanya menjadi fasilitator ilmu, melainkan juga murabbi (pendidik ruhani) yang mampu menyentuh jiwa, membimbing hati, dan menginspirasi kebaikan. Kurikulum pribadi ini adalah perjalanan tanpa henti, sebuah jihad ruhani yang membentuk guru sejati.

Spiritualitas dalam Kurikulum Pribadi Seorang Guru

Profesi guru adalah panggilan mulia yang menuntut tidak hanya kecakapan intelektual dan pedagogis, tetapi juga ketahanan

emosional dan stabilitas spiritual. Dalam lanskap pendidikan modern yang dinamis dan seringkali penuh tantangan, guru dihadapkan pada berbagai tekanan, mulai dari tuntutan kurikulum yang ketat hingga keragaman karakter siswa yang memerlukan pendekatan personal. Di tengah hiruk pikuk rutinitas duniawi ini, risiko tergerusnya dimensi ruhani sangatlah nyata, berpotensi mengurangi efikasi pengajaran dan kesejahteraan guru secara keseluruhan. Oleh karena itu, pengembangan kesadaran ruhani harian menjadi esensial sebagai strategi proaktif untuk memelihara koneksi vertikal guru dengan sumber kekuatan Ilahi, sehingga memungkinkan mereka menjalankan tugas dengan hati yang tenang, pikiran yang jernih, dan jiwa yang penuh inspirasi. Pendekatan ini tidak hanya memperkaya pengalaman mengajar tetapi juga mentransformasi ruang kelas menjadi lingkungan yang lebih kondusif bagi pertumbuhan holistik siswa¹⁴¹⁶.

Salah satu amalan praktis dan sederhana yang dapat diintegrasikan dalam rutinitas harian guru adalah membaca doa sebelum mengajar. Tindakan sederhana ini bukan sekadar formalitas, melainkan sebuah deklarasi ketergantungan dan permohonan bimbingan dari Sang Pencipta¹⁴¹⁷. Doa sebelum memulai pelajaran berfungsi sebagai jangkar spiritual, mengingatkan guru bahwa setiap pengetahuan yang disampaikan adalah amanah dan setiap interaksi adalah ladang amal. Dengan memohon keberkahan, kemudahan, dan hikmah, seorang guru menata niatnya, membersihkan diri dari kegelisahan duniawi, dan mengisi hatinya dengan rasa ikhlas dan tawakkal. Proses ini secara

intrinsik meningkatkan fokus dan kehadiran mental guru di kelas, menjadikan proses belajar-mengajar lebih bermakna dan berorientasi pada tujuan Ilahi, bukan hanya sekadar pencapaian materi akademis¹⁴¹⁸.

Lebih jauh, praktik merenungi nama-nama Allah (Asmaul Husna) menjadi fondasi penting dalam menenangkan hati dan memperdalam kesadaran ruhani. Asmaul Husna adalah atribut-atribut Ilahi yang mencerminkan kesempurnaan, kemahakuasaan, dan kasih sayang Allah¹⁴¹⁹. Dengan merefleksikan makna seperti Al-Alim (Yang Maha Mengetahui), Ar-Rahman (Yang Maha Pengasih), atau Al-Hakim (Yang Maha Bijaksana), seorang guru dapat menarik energi positif dan inspirasi untuk menghadapi kompleksitas profesinya. Kontemplasi terhadap Al-Alim, misalnya, menguatkan keyakinan bahwa Allah adalah sumber segala ilmu, dan tugas guru adalah mediasi dalam penyampaian ilmu tersebut. Sementara itu, perenungan terhadap Ar-Rahman menumbuhkan empati dan kasih sayang yang mendalam terhadap siswa, terlepas dari latar belakang atau tingkah laku mereka. Praktik ini secara bertahap membentuk karakter guru yang lebih sabar, bijaksana, dan penuh welas asih, memancarkan aura ketenangan yang dapat dirasakan oleh seluruh lingkungan belajar¹⁴²⁰.

Dalam menghadapi dinamika kelas yang seringkali menyajikan tantangan tak terduga, seperti perilaku siswa yang sulit, hambatan pembelajaran, atau tekanan administrasi, dzikir pendek menjadi alat spiritual yang ampuh untuk menjaga stabilitas emosional. Ungkapan seperti “Hasbiyallahu wa ni’mal wakil” (Cukuplah Allah

bagiku, dan Dialah sebaik-baik Pelindung) merupakan afirmasi kuat akan keyakinan pada perlindungan dan pertolongan Ilahi¹⁴²¹. Mengucapkan dzikir ini saat dihadapkan pada situasi sulit bukan hanya sekadar respons verbal, melainkan sebuah penyerahan totalitas kepada kehendak Allah, melepaskan beban kecemasan dan kekhawatiran pribadi. Ini memungkinkan guru untuk merespons tantangan dengan kepala dingin dan hati yang tenang, berpegang pada prinsip bahwa setiap kesulitan adalah bagian dari takdir Ilahi yang mengandung hikmah dan peluang untuk pertumbuhan. Resiliensi spiritual yang terbangun melalui dzikir ini memungkinkan guru untuk tetap produktif dan positif, bahkan dalam kondisi paling menekan sekalipun¹⁴²².

Selain internalisasi spiritual, manifestasi kesadaran ruhani juga tercermin dalam interaksi eksternal, khususnya dalam cara guru menyapa siswa dengan hati, bukan hanya suara. Penyapaan yang tulus yang melibatkan kontak mata, senyuman hangat, dan nada bicara yang penuh perhatian mentransfer energi positif dan rasa diterima kepada siswa¹⁴²³. Ini melampaui sekadar respons verbal terhadap kehadiran siswa; ini adalah pengakuan akan keberadaan mereka sebagai individu yang berharga. Ketika seorang guru menyapa dengan hati, ia tidak hanya mengenali nama fisik siswa tetapi juga mengakui jiwa mereka, menciptakan iklim kelas yang inklusif dan aman secara emosional. Tindakan ini memupuk rasa saling percaya dan hormat, yang merupakan fondasi krusial bagi proses pembelajaran yang efektif dan pembentukan karakter siswa yang positif¹⁴²⁴. Ini adalah ekspresi *ihsan* melakukan segala

sesuatu dengan keunggulan dalam konteks hubungan interpersonal, yang pada gilirannya mencerminkan koneksi vertikal guru dengan nilai-nilai Ilahi.

Terakhir, Jurnal Ruhani adalah instrumen refleksi diri yang efektif untuk mencatat peristiwa batin harian: rasa syukur, kelalaian, atau kebahagiaan kecil yang Allah kirimkan.

Praktik journaling ini mendorong guru untuk melakukan *muhasabah* (introspeksi) secara teratur, mengakui nikmat Allah yang terkadang luput dari perhatian, mengevaluasi kekurangan diri, dan mengidentifikasi momen-momen spiritual yang memperkaya jiwa¹⁴²⁵. Mencatat rasa syukur, misalnya, dapat menggeser perspektif dari fokus pada kekurangan menjadi apresiasi terhadap kelimpahan. Mengidentifikasi "kelalaian" membantu seorang guru untuk lebih sadar akan area yang perlu perbaikan spiritual dan profesional. Sementara itu, mencatat "kebahagiaan kecil" yang dikirimkan Allah seperti senyum tulus dari siswa, pemahaman tiba-tiba atas konsep yang sulit, atau suasana kelas yang harmonis memperkuat keyakinan akan campur tangan Ilahi dalam setiap aspek kehidupan. Jurnal ini menjadi cerminan perjalanan spiritual guru, membantu mereka melihat pola, melacak pertumbuhan, dan mempertahankan koneksi yang mendalam dengan aspek-aspek ilahiah kehidupan¹⁴²⁶.

Secara ringkas, kebiasaan-kebiasaan ini doa sebelum mengajar, merenungi Asmaul Husna, dzikir saat tantangan, menyapa siswa dengan hati, dan jurnal ruhani bukanlah sekadar serangkaian ritual. Sebaliknya, mereka adalah perangkat holistik yang dirancang untuk

memperkuat koneksi vertikal guru dengan Allah di tengah rutinitas duniawi yang padat. Integrasi amalan-amalan ini ke dalam kehidupan profesional guru akan mentransformasi pengalaman mengajar dari sekadar pekerjaan menjadi sebuah ibadah dan jalan spiritual. Dengan demikian, guru tidak hanya menjadi fasilitator pengetahuan tetapi juga menjadi teladan spiritual yang memancarkan ketenangan, kebijaksanaan, dan kasih sayang, menciptakan lingkungan pendidikan yang tidak hanya unggul secara akademis tetapi juga kaya secara ruhani, membimbing siswa pada pemahaman yang lebih dalam tentang diri, sesama, dan Pencipta mereka¹⁴²⁷.

Latihan Kesadaran Ruhani Harian

Dunia pendidikan modern seringkali dihadapkan pada tantangan kompleks yang melampaui aspek kognitif dan keterampilan semata. Di tengah tuntutan kurikulum yang padat dan dinamika kelas yang beragam, terdapat dimensi fundamental yang sering terabaikan namun esensial: kehadiran Ilahi. Konsep ini bukan sekadar metafora religius, melainkan sebuah landasan filosofis yang mentransformasi interaksi pedagogis di dalam kelas, menciptakan lingkungan belajar yang holistik dan bermakna, ini akan menguraikan makna kehadiran Ilahi dalam konteks pengajaran, mengidentifikasi manifestasinya pada perilaku guru, serta menyoroti mekanisme untuk menginternalisasikannya dalam praktik sehari-hari.¹⁴²⁸

Inti dari kehadiran Ilahi dalam ruang kelas berakar pada kesadaran mendalam seorang pendidik bahwa setiap interaksi,

setiap kata yang terucap, dan setiap momen belajar diawasi oleh Sang Pencipta. Kesadaran ini tidak bersifat menghakimi, melainkan menumbuhkan rasa tanggung jawab intrinsik yang mendalam terhadap setiap peserta didik. Sebagaimana firman Allah dalam Al-Quran, "Dan Dia bersama kamu di mana saja kamu berada. Dan Allah Maha Melihat apa yang kamu kerjakan."¹⁴²⁹ Ayat ini menegaskan omni-presensi Ilahi yang seyogianya meresap ke dalam sanubari pendidik. Murid tidak lagi dipandang sebagai objek pembelajaran yang harus dikontrol atau sekadar 'diisi' dengan pengetahuan, melainkan sebagai *amanah* dari Ilahi. Perspektif ini mengikis pandangan instrumentalistik terhadap pendidikan dan menggantinya dengan paradigma kasih sayang dan pelayanan. Nabi Muhammad SAW bersabda, "Setiap kalian adalah pemimpin, dan setiap kalian akan dimintai pertanggungjawaban atas kepemimpinannya."¹⁴³⁰ Konsep amanah ini mengangkat harkat dan nilai setiap individu di kelas, mengubah dinamika kekuasaan menjadi dinamika pengembangan potensi dan kepedulian, sejalan dengan prinsip-prinsip pedagogi transformatif yang menekankan pada humanisasi pendidikan.¹⁴³¹

Manifestasi kehadiran Ilahi pada diri seorang guru dapat diamati melalui serangkaian perilaku dan sikap yang mencerminkan ketenangan batin dan kebijaksanaan. Pertama, seorang guru yang diselimuti kesadaran Ilahi tidak akan terburu-buru dalam proses pengajaran. Ia memahami bahwa pembelajaran adalah sebuah perjalanan yang memerlukan ruang untuk refleksi, eksplorasi, dan penemuan, bukan sekadar perlombaan mengejar kurikulum. Sikap

tenang ini memungkinkan guru untuk menyajikan materi dengan lebih terstruktur, memberikan jeda yang cukup, dan merespons pertanyaan siswa dengan lebih mendalam, mencerminkan praktik pengajaran yang penuh perhatian (*mindful teaching*).¹⁴³² Kedua, respons terhadap murid didasarkan pada *belas kasih* (rahmah), bukan kemarahan atau frustrasi. Dalam suasana kelas yang dipenuhi kesadaran Ilahi, kemarahan dianggap sebagai kontraproduktif dan tidak sejalan dengan amanah yang diemban. Kesabaran menjadi pilar utama, memungkinkan guru untuk melihat di balik tantangan perilaku dan mengenali kebutuhan emosional serta intelektual siswa. Pendekatan ini selaras dengan konsep kecerdasan emosional dalam kepemimpinan kelas, di mana empati dan pengelolaan emosi menjadi kunci.¹⁴³³ Ketiga, kemampuan untuk menebar ketenangan tanpa harus banyak berbicara adalah tanda kematangan spiritual dan pedagogis. Kehadiran guru itu sendiri menjadi sumber stabilitas, menciptakan atmosfer kelas yang kondusif untuk belajar dan tumbuh, bahkan dalam situasi yang menantang. Komunikasi non-verbal, seperti postur tubuh yang tenang, kontak mata yang hangat, dan senyuman yang tulus, dapat menyampaikan pesan kedamaian dan kepercayaan diri yang lebih kuat daripada ribuan kata.¹⁴³⁴

Lalu, bagaimana seorang guru dapat mengundang dan menjaga kehadiran Ilahi ini dalam rutinitas mengajarnya? Pintu utamanya terletak pada *doa* dan *kesadaran* yang sengaja dibangun sebelum memasuki ruang kelas. Momen hening untuk berdoa, memohon bimbingan dan kebijaksanaan kepada Allah, serta merenungkan

tujuan luhur profesi mengajar, dapat menjadi ritual yang mengarahkan hati dan pikiran guru pada dimensi spiritual. Praktik ini berfungsi sebagai jangkar yang mengikat jiwa guru pada sumber kekuatan yang tak terbatas, mengusir kegelisahan dan ego pribadi.¹⁴³⁵ Penting untuk dipahami bahwa kesadaran akan kehadiran Allah Maha Hadir bukanlah sebuah konsep abstrak yang hanya tertulis di papan tulis atau dinding kelas, melainkan sebuah realitas yang bersemayam *di dalam hati guru yang sadar*. Ini adalah panggilan untuk introspeksi berkelanjutan, untuk membersihkan niat, dan untuk memastikan bahwa setiap tindakan pedagogis berakar pada keikhlasan dan pengkhidmatan kepada Ilahi, sebagaimana diajarkan oleh para ulama tentang penyucian hati.¹⁴³⁶

Secara ringkas, menjaga kehadiran Ilahi di dalam kelas adalah sebuah upaya transformatif yang melampaui metodologi pengajaran konvensional. Ini adalah tentang membentuk seorang guru yang sadar akan perannya sebagai pelayan Ilahi dan pengasuh amanah-Nya. Melalui kesadaran akan pengawasan Ilahi, respons yang penuh belas kasih, pengajaran yang terukur, dan persiapan spiritual yang matang sebelum mengajar, seorang pendidik dapat menciptakan lingkungan belajar yang bukan hanya efektif secara kognitif, tetapi juga kaya akan kedamaian, kasih sayang, dan keberkahan. Paradigma ini mengundang kita untuk merenungkan kembali esensi pendidikan, menjadikannya sebuah jembatan menuju pengenalan diri, pengenalan murid, dan pada akhirnya, pengenalan kepada Sang Pencipta, mewujudkan visi pendidikan yang mencerahkan jiwa dan akal.¹⁴³⁷

Menjaga Kehadiran Ilahi di Dalam Kelas

Secara konvensional, ruang kelas seringkali dipahami sebagai entitas fisik dengan fungsi primer sebagai lokasi transfer informasi akademis dan pengembangan kompetensi kognitif. Namun, narasi ini mengundang kita untuk merenungkan dan merekonseptualisasi ruang kelas sebagai sebuah dimensi yang lebih mendalam: sebuah ruang spiritual, medan tempat dzikir dan kehadiran Ilahi menjadi esensi pedagogis. Dalam paradigma ini, guru, dengan segala kapasitasnya, bertransformasi menjadi arsitek atmosfer spiritual dan fasilitator utama bagi terwujudnya ruang dzikir, melampaui sekadar peran instruktur¹⁴³⁸.

Konseptualisasi kelas sebagai ruang dzikir menuntut pemahaman yang komprehensif mengenai dzikir itu sendiri. Dzikir, dalam esensi filosofisnya, melampaui rotasi tasbeih atau lantunan verbal semata; ia adalah kesadaran mendalam akan Kehadiran Ilahi dalam setiap momen, refleksi atas kebesaran-Nya, dan upaya konsisten untuk mengingat-Nya dalam batiniah maupun lahiriah. Ketika kesadaran ini diintegrasikan ke dalam lingkungan kelas, proses pembelajaran tidak lagi menjadi aktivitas kognitif yang terisolasi, melainkan sebuah perjalanan holistik yang melibatkan akal, hati, dan jiwa. Dzikir menjadi fondasi yang menguatkan koneksi spiritual siswa dengan ilmu yang dipelajari, membantu mereka melihat setiap materi pelajaran sebagai ayat atau tanda kebesaran Sang Pencipta, sebagaimana firman Allah, "Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram" (QS. Ar-Ra'd: 28)¹⁴³⁹. Oleh karena itu, pendekatan ini menekankan bahwa

pendidikan sejati adalah proses menyucikan jiwa dan memupuk kesadaran spiritual, bukan hanya mengisi otak dengan informasi¹⁴⁴⁰.

Peran sentral guru dalam menciptakan atmosfer dzikir ini bertumpu pada pondasi niat yang ikhlas (*sincerity*) dan doa yang berkelanjutan. Niat ikhlas bukan hanya prasyarat etis, melainkan sebuah energi transformatif yang memancarkan aura positif. Ketika seorang guru menyadari bahwa mengajar adalah sebuah ibadah, amanah, dan sarana mendekatkan diri kepada Allah, maka setiap interaksi, penjelasan, dan bimbingan akan dipenuhi dengan keberkahan. Doa, sebagai manifestasi ketergantungan absolut kepada Sang Pencipta, menjadi instrumen ampuh yang menyelimuti ruang kelas dengan cahaya rahmat dan ketenangan. Guru yang secara konsisten memanjatkan doa untuk keberkahan ilmu, hidayah bagi para siswa, dan kelancaran proses belajar-mengajar, secara sublim memengaruhi psike kolektif di dalam kelas. Atmosfer ini, yang terpancar dari kedalaman jiwa sang guru, secara sublim memengaruhi reseptifitas siswa terhadap ilmu dan nilai-nilai positif, menciptakan lingkungan yang kondusif bagi pertumbuhan spiritual dan intelektual¹⁴⁴¹.

Realisasi konsistensi dzikir dalam konteks pedagogis termanifestasi dalam dua dimensi utama: dzikir lisan dan dzikir hati. Secara lisan, praktik dzikir dapat diintegrasikan secara bijaksana bukan secara dogmatis melalui pembiasaan mengucapkan basmalah sebelum memulai pelajaran, *hamdalah* setelah selesai, atau memberikan nasihat singkat yang mengaitkan materi pelajaran dengan kebesaran Allah. Misalnya, saat mengajarkan biologi, guru

bisa mengarahkan siswa untuk merenungkan kesempurnaan ciptaan-Nya; saat fisika, keagungan hukum alam-Nya. Namun, dimensi yang lebih mendalam terletak pada dzikir hati: kesadaran, kehadiran penuh, kesabaran, empati, dan integritas yang terpancar dari diri guru. Guru yang berdzikir di dalam hati akan memandang setiap siswa sebagai individu berharga yang memiliki potensi ilahiah, menghadapi tantangan dengan ketenangan, dan memberikan respons yang penuh kasih sayang. Kehadiran guru yang berdzikir secara internal menciptakan resonansi vibrasi yang menenangkan dan memotivasi, mengurangi kecemasan, meningkatkan fokus, dan menumbuhkan rasa hormat serta kepercayaan di antara siswa¹⁴⁴². Penelitian menunjukkan bahwa *mindful teaching*, meskipun tidak secara eksplisit merujuk pada dzikir, memiliki efek positif serupa pada lingkungan kelas dan kesejahteraan siswa, memperkuat argumentasi bahwa kesadaran guru adalah kunci¹⁴⁴³.

Ketika guru secara konsisten mengingat Allah, baik secara lisan maupun dalam hati, suasana kelas dipenuhi dengan keberkahan (*barakah*). Keberkahan, sebagai terminologi integral dalam kosmologi Islam, merujuk pada peningkatan kualitas dan kuantitas spiritual yang melampaui perhitungan materi. Artinya, pencapaian akademis tidak berdiri sendiri, melainkan diiringi oleh pertumbuhan karakter, kedalaman pemahaman, dan keberlanjutan manfaat ilmu. Kelas yang dipenuhi keberkahan menjadi ekosistem pembelajaran yang tidak hanya menghasilkan lulusan berintelektual tinggi, tetapi juga individu yang berakhlak mulia, berjiwa tenang, dan memiliki

kesadaran spiritual yang kuat. Dzikir guru menjadi katalis yang mengubah ruang kelas menjadi oase ketenangan di tengah hiruk-pikuk kehidupan modern, sebuah tempat di mana jiwa-jiwa muda dapat menemukan kedamaian dan tujuan¹⁴⁴⁴. Ini adalah manifestasi pedagogi transformatif yang menargetkan pengembangan manusia seutuhnya, bukan hanya aspek kognitifnya¹⁴⁴⁵.

Sebagai konklusi, paradigma pendidikan yang menempatkan guru sebagai katalis atmosfer spiritual dan mempromosikan kelas sebagai ruang dzikir menawarkan visi yang kaya dan holistik. Ini adalah sebuah undangan untuk meninjau kembali esensi pendidikan, dari sekadar transfer pengetahuan menjadi sebuah proses pencerahan jiwa yang berkelanjutan. Transformasi ruang kelas dari sekadar entitas fungsional menjadi *maqam* atau ruang dzikir, yang dipancarkan melalui niat ikhlas, doa, dan dzikir konsisten seorang guru, tidak hanya akan meningkatkan kualitas pembelajaran, tetapi juga membentuk generasi yang cerdas secara intelektual, stabil secara emosional, dan kuat secara spiritual. Ini adalah investasi jangka panjang dalam pembangunan karakter dan peradaban yang berlandaskan nilai-nilai ilahiah¹⁴⁴⁶.

GURU ISLAMI DI RUANG KELAS DAN MASYARAKAT

Guru sebagai Atmosfer Spiritual

Lanskap pendidikan kontemporer kian kompleks, menuntut tidak hanya transfer pengetahuan kognitif, tetapi juga pembentukan karakter dan kecerdasan emosional yang holistik pada peserta didik. Dalam konteks ini, peran guru melampaui sekadar fasilitator akademik; mereka menjelma menjadi arsitek jiwa, "ibu-bapak" kedua yang memegang kunci pembentukan masa depan generasi. Esensi pedagogi yang efektif di abad ke-21 menuntut suatu paradigma di mana empati, kasih sayang tanpa syarat, dan keteladanan menjadi pilar utama, menciptakan lingkungan belajar yang transformatif dan berkelanjutan.

Memahami bahwa guru adalah figur pengganti orang tua di lingkungan sekolah adalah titik tolak fundamental. Peran ini tidak hanya diartikan secara harfiah, melainkan metaforis, menyoroti pentingnya guru dalam memahami dan merespons kondisi psikologis serta emosional murid layaknya orang tua mereka¹⁴⁴⁷. Setiap murid membawa bagasi pengalaman, tantangan pribadi, dan dinamika emosional yang unik ke dalam kelas. Seorang guru yang peka terhadap fluktuasi suasana hati, tingkat kecemasan, atau kegembiraan seorang murid, mampu menciptakan koneksi yang mendalam. Kecerdasan emosional guru, yang mencakup kemampuan untuk mengenali dan mengelola emosi diri serta orang lain, menjadi krusial dalam menavigasi kompleksitas interaksi di

kelas, sehingga memungkinkan pendekatan yang lebih personal dan efektif dalam pengajaran¹⁴⁴⁸. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan kesejahteraan psikologis murid tetapi juga secara signifikan memengaruhi motivasi belajar dan kinerja akademis mereka.

Prinsip kasih sayang tanpa syarat, atau *unconditional positive regard*, sebagaimana diungkapkan oleh Carl Rogers, merupakan landasan vital bagi hubungan guru-murid yang sehat dan produktif¹⁴⁴⁹. Ini berarti menerima murid apa adanya, mengakui potensi mereka, dan memberikan dukungan tanpa memandang prestasi atau perilaku mereka sesaat. Ketika murid merasakan bahwa mereka dicintai dan dihargai tanpa syarat, dinding pertahanan emosional mereka akan runtuh, membuka ruang bagi pembelajaran yang otentik dan ekspresi diri yang jujur. Bagian tak terpisahkan dari kasih sayang ini adalah kemampuan mendengarkan dengan penuh perhatian. Mendengarkan bukan sekadar menunggu giliran bicara, melainkan upaya aktif untuk memahami perspektif, perasaan, dan kebutuhan murid. Proses mendengarkan yang empatik memberikan validasi, membangun kepercayaan, dan membantu murid merasa didengar dan dipahami, sebuah kebutuhan dasar manusia yang seringkali terabaikan dalam rutinitas pendidikan yang padat¹⁴⁵⁰. Pendekatan ini sejalan dengan ajaran universal tentang welas asih dan kebijaksanaan dalam interaksi sosial, yang ditekankan dalam berbagai tradisi keagamaan, termasuk dalam Al-Quran yang menganjurkan sikap lemah lembut dan kasih sayang dalam berinteraksi dengan sesama¹⁴⁵¹.

Empati, kemampuan untuk menempatkan diri pada posisi orang lain dan memahami perasaan serta pengalaman mereka, memiliki implikasi pedagogis yang sangat luas. Seorang guru yang empatik dapat mengidentifikasi akar permasalahan di balik perilaku menantang, kesulitan belajar, atau ketidaknyamanan sosial yang dialami murid. Ini memungkinkan guru untuk tidak hanya menghukum perilaku, tetapi juga mengatasi penyebabnya, memberikan dukungan yang tepat, dan menciptakan strategi pembelajaran yang lebih inklusif dan responsif terhadap kebutuhan individu¹⁴⁵². Empati juga mendorong guru untuk mengakui keberagaman latar belakang, gaya belajar, dan tantangan yang dihadapi oleh setiap murid, sehingga memfasilitasi lingkungan yang suportif di mana setiap anak merasa dihargai dan memiliki kesempatan untuk berkembang optimal. Penelitian menunjukkan bahwa guru yang empatik cenderung memiliki hubungan yang lebih kuat dengan murid, yang pada gilirannya berkorelasi dengan peningkatan keterlibatan dan prestasi belajar murid¹⁴⁵³.

Namun, dari semua modal pedagogis yang dimiliki guru, keteladanan merupakan medium pengajaran yang paling ampuh. Murid adalah pengamat ulung; mereka belajar bukan hanya dari apa yang diucapkan guru, tetapi, yang jauh lebih krusial, dari sikap dan perilaku guru sehari-hari¹⁴⁵⁴. Prinsip ini berakar kuat pada teori belajar sosial Albert Bandura, yang menegaskan bahwa individu belajar melalui observasi dan imitasi model¹⁴⁵⁵. Artinya, integritas, etos kerja, kesabaran, cara guru menangani frustrasi, menghargai perbedaan, menunjukkan rasa ingin tahu, dan bahkan cara guru

mencintai ilmu pengetahuan semua ini menjadi "kurikulum tersembunyi" yang jauh lebih meresap daripada materi pelajaran yang tertera di buku teks. Seorang guru yang berempati dan penuh kasih sayang, namun tidak mencerminkan nilai-nilai tersebut dalam tindakannya, akan kesulitan menanamkan nilai-nilai itu pada murid. Keteladanan menciptakan koherensi antara ajaran dan praktik, membangun kredibilitas, dan menginspirasi murid untuk menginternalisasi nilai-nilai positif yang mereka saksikan secara langsung. Bahkan dalam tradisi Islam, Nabi Muhammad SAW dikenal sebagai teladan utama (uswah hasanah) yang perilakunya menjadi cerminan ajaran-Nya, menekankan pentingnya karakter seorang pengajar¹⁴⁵⁶.

Integrasi empati, kasih sayang, dan keteladanan bukan sekadar tambahan opsional dalam perangkat pedagogis guru; mereka adalah inti dari sebuah pendidikan yang transformatif. Mereka membentuk fondasi bagi terciptanya individu yang tidak hanya cerdas secara kognitif, tetapi juga matang secara emosional, berprinsip, dan memiliki kepekaan sosial. Penelitian modern dalam ilmu saraf dan psikologi pendidikan semakin memperkuat argumen ini, menunjukkan bahwa lingkungan belajar yang aman, suportif, dan penuh kasih sayang secara positif memengaruhi perkembangan otak, kemampuan regulasi emosi, dan kapasitas untuk belajar¹⁴⁵⁷. Oleh karena itu, investasi dalam pengembangan profesional guru yang berfokus pada peningkatan kecerdasan emosional, kemampuan interpersonal, dan pembentukan karakter pribadi, sama pentingnya jika tidak lebih penting daripada pelatihan dalam

metodologi pengajaran semata. Pendidikan sejati adalah seni mengukir hati dan jiwa, bukan sekadar mengisi kepala, dan untuk itu, guru harus mendidik dengan hati yang berempati, penuh kasih sayang, dan meneladaninya dalam setiap langkah.

Mendidik dengan Empati, Kasih Sayang, dan Keteladanan

Pengajaran, dalam esensinya yang paling mendalam, melampaui sekadar transmisi informasi faktual. Ia merupakan sebuah praksis multidimensional yang bertujuan untuk membentuk insan paripurna, individu yang tidak hanya cakap secara intelektual, namun juga matang secara emosional, spiritual, dan etika. Dalam paradigma pendidikan modern, seringkali terjadi deviasi menuju hegemoni kognitif, di mana akal menjadi satu-satunya parameter keberhasilan. Namun, tinjauan yang lebih komprehensif atas hakikat manusia dan tujuan pendidikan yang fundamental meniscayakan integrasi harmonis antara akal, jiwa, dan adab sebagai fondasi pengajaran yang holistik¹⁴⁵⁸.

a. Akal: Fondasi Metodologis Pembelajaran yang Logis dan Sistematis

Akal, sebagai fakultas kognitif superior pada manusia, secara intrinsik merupakan pilar utama dalam konstruksi dan asimilasi pengetahuan, membentuk inti dari setiap proses pembelajaran yang bermakna. Perannya dalam ranah pedagogi berpusat pada pengembangan kapabilitas berpikir yang logis, analitis, kritis, dan sintesis, yang melampaui sekadar retensi informasi superfisial menuju pemahaman mendalam dan penciptaan ide baru.

Kemampuan akal untuk mengolah data, mengidentifikasi hubungan sebab-akibat, serta membangun kerangka konseptual merupakan prasyarat esensial bagi pembentukan kompetensi intelektual yang adaptif dan responsif terhadap kompleksitas dunia modern. Tanpa aktivasi akal yang optimal, pembelajaran berisiko stagnan pada tingkat hafalan murni, gagal membekali peserta didik dengan kapasitas adaptif yang diperlukan untuk menavigasi dan menghadapi tantangan kontemporer yang senantiasa berevolusi.

Secara metodologis, pembelajaran yang menekankan akal mengintegrasikan strategi pedagogis yang sistematis dan terstruktur. Ini mencakup penerapan penalaran deduktif, di mana prinsip-prinsip umum diaplikasikan untuk menganalisis kasus spesifik, serta penalaran induktif, yang memungkinkan penarikan kesimpulan umum dari observasi partikular¹⁴⁵⁹. Selain itu, metode pemecahan masalah (problem-solving), analisis konseptual, dan pengujian hipotesis menjadi inti dari pendekatan ini, mendorong peserta didik untuk tidak hanya menghafal fakta, melainkan juga memahami kausalitas, mengidentifikasi pola, dan mengkonstruksi pengetahuan secara mandiri melalui eksplorasi dan validasi¹⁴⁶⁰. Kurikulum yang dirancang untuk merangsang akal secara efektif akan mendorong inkuiri, debat konstruktif, dan refleksi mendalam, menempatkan peserta didik sebagai agen aktif dalam perjalanan intelektual mereka¹⁴⁶¹.

Pengembangan keterampilan literasi ilmiah, numerik, dan digital merupakan aspek integral dari kurikulum berbasis akal, yang krusial di era informasi global saat ini. Keterampilan ini membekali peserta

didik dengan kapasitas untuk memproses, mengevaluasi, dan mengkomunikasikan informasi secara efektif, serta menumbuhkan kemampuan untuk membedakan antara fakta dan opini, argumen yang valid dan tidak valid ¹⁴⁶². Penerapan teknologi pendidikan, simulasi interaktif, dan studi kasus berbasis masalah, menjadi instrumen pedagogis yang sangat efektif untuk mengaktifkan akal. Media-media ini memungkinkan peserta didik untuk mengeksplorasi kompleksitas fenomena dalam lingkungan yang aman dan terkendali, mengembangkan argumen yang koheren berdasarkan bukti empiris, dan membuat keputusan yang beralasan melalui proses berpikir yang reflektif dan analitis.

Dari perspektif filosofis dan religius, urgensi akal sebagai fondasi pembelajaran semakin mengemuka. Dalam tradisi Islam, misalnya, Al-Qur'an dan Hadis secara eksplisit berulang kali mendorong manusia untuk menggunakan akal, merenungkan (tafakkur), memahami (ta'aqqul), dan mengambil pelajaran (tadabbur) dari tanda-tanda kebesaran Tuhan di alam semesta dan dalam diri mereka sendiri ¹⁴⁶³. Ini mengindikasikan bahwa penggunaan akal bukanlah sekadar pilihan, melainkan sebuah amanah ilahi dan kewajiban moral untuk mencapai kebenaran dan hikmah ¹⁴⁶⁴. Sejalan dengan tradisi rasionalisme dalam filsafat Barat, yang menempatkan akal sebagai sumber utama pengetahuan, penekanan pada akal dalam pembelajaran memupuk individu yang mampu berpikir mandiri, kritis, dan beretika.

Dengan demikian, akal bukan hanya sekadar instrumen kognitif, melainkan fondasi metodologis yang menggerakkan seluruh

ekosistem pembelajaran yang logis dan sistematis. Penguatan akal dalam pendidikan memastikan bahwa peserta didik tidak hanya mengumpulkan informasi, tetapi juga mengembangkan kapasitas untuk menganalisis, mensintesis, dan berinovasi. Di tengah disrupsi global dan perubahan paradigma yang cepat, investasi pada pengembangan akal melalui pendekatan pedagogis yang terstruktur dan didukung teknologi, adalah investasi krusial untuk melahirkan generasi yang adaptif, inovatif, dan mampu berkontribusi secara signifikan terhadap kemajuan peradaban manusia ¹⁴⁶⁵. Akal adalah kompas yang membimbing kita menembus kompleksitas, memastikan bahwa pembelajaran senantiasa relevan, mendalam, dan berkelanjutan.

b. Jiwa: Dimensi Spiritual dan Emosional dalam Pembelajaran

Pendidikan modern, dalam banyak aspeknya, cenderung didominasi oleh paradigma yang mengutamakan pengembangan kapasitas kognitif. Kurikulum dirancang untuk meningkatkan kecerdasan intelektual (IQ), penguasaan materi faktual, dan kemampuan analitis-logis. Kendati demikian, pendekatan yang memprioritaskan akal semata, tanpa menyeimbangkan dengan dimensi lain dari eksistensi manusia, berisiko menghasilkan individu yang cerdas secara kognitif namun mungkin mengalami kekosongan spiritual atau kerapuhan emosional di tengah kompleksitas kehidupan kontemporer. Fenomena ini menuntut tinjauan ulang terhadap esensi pendidikan, mendorong pengakuan terhadap

pentingnya "jiwa" sebagai komponen integral dalam proses pembelajaran ¹⁴⁶⁶.

Dalam konteks pedagogis, "jiwa" merujuk pada dimensi batiniah manusia yang melampaui kemampuan rasional semata, mencakup aspek spiritual, emosional, afektif, motivasional, dan bahkan eksistensial. Menyelaraskan pengajaran dengan dimensi jiwa berarti menggeser fokus dari sekadar transfer informasi menuju fasilitasi pertumbuhan holistik peserta didik. Ini melibatkan perhatian pada kondisi psikologis peserta didik, pemahaman mendalam tentang motivasi intrinsik yang mendorong mereka, pengembangan kapasitas empati, dan penumbuhan kesadaran diri yang reflektif ¹⁴⁶⁷. Konsep ini bukanlah sekadar retorika, melainkan imperatif fungsional dalam membentuk individu yang seimbang, adaptif, dan mampu menghadapi tantangan global.

Proposisi ini menemukan resonansi kuat dalam kerangka kerja kecerdasan emosional (EQ) yang dipopulerkan oleh Daniel Goleman. Goleman menggarisbawahi bahwa kesuksesan pribadi dan profesional tidak hanya bergantung pada kecerdasan intelektual, melainkan secara signifikan dipengaruhi oleh kemampuan mengelola emosi diri dan orang lain. Komponen kunci EQ meliputi kesadaran diri (kemampuan memahami emosi, kekuatan, kelemahan, nilai, dan tujuan diri), regulasi diri (kemampuan mengelola dorongan dan emosi yang mengganggu), motivasi (dorongan intrinsik untuk meraih tujuan), empati (kemampuan memahami dan merasakan apa yang dialami orang lain), dan keterampilan sosial (kemampuan membangun dan

mempertahankan hubungan yang efektif)¹⁴⁶⁸. Integrasi elemen-elemen ini dalam pengajaran berarti menciptakan lingkungan belajar yang aman, suportif, dan inklusif, di mana peserta didik merasa nyaman untuk berekspresi, membuat kesalahan sebagai bagian dari proses belajar, dan mengambil risiko intelektual tanpa rasa takut dihakimi. Lingkungan semacam ini menumbuhkan rasa memiliki (belonging) dan memungkinkan pengembangan kepercayaan diri yang autentik¹⁴⁶⁹.

Mewujudkan integrasi dimensi jiwa dalam praktik pengajaran memerlukan strategi pedagogis yang cermat dan inovatif. Praktik-praktik seperti meditasi singkat atau sesi mindfulness di awal pelajaran dapat membantu meningkatkan fokus dan kesadaran diri peserta didik, menenangkan noise internal, dan mempersiapkan pikiran untuk belajar¹⁴⁷⁰. Kegiatan refleksi diri melalui jurnal, diskusi kelompok, atau sesi peer coaching dapat mendorong pemahaman yang lebih dalam tentang pengalaman belajar dan pertumbuhan pribadi. Diskusi interaktif yang mempromosikan pendengar aktif, di mana setiap suara dihargai dan perspektif beragam diakomodasi, tidak hanya meningkatkan keterampilan komunikasi tetapi juga menumbuhkan empati dan rasa hormat terhadap perbedaan. Lebih jauh, kegiatan yang menumbuhkan rasa syukur, altruisme, atau pelayanan komunitas dapat memperkaya dimensi spiritual dan etis dalam proses belajar mengajar, mendorong peserta didik untuk melihat diri mereka sebagai bagian dari komunitas yang lebih besar¹⁴⁷¹. Sebagaimana ajaran Islam menekankan pentingnya hati (qalb) sebagai pusat pemahaman dan keimanan, yang melampaui sekadar

akal, maka pendidikan yang menyentuh hati—atau jiwa—adalah pendidikan yang mendalam ¹⁴⁷².

Pengajaran yang secara sadar menyentuh dan memupuk dimensi jiwa akan memiliki dampak transformatif yang jauh melampaui capaian akademik. Ia akan membangkitkan rasa ingin tahu yang mendalam dan tulus bukan sekadar kognitif, melainkan epistemologis, etis, dan eksistensial tentang dunia dan tempat mereka di dalamnya ¹⁴⁷³. Ia akan menumbuhkan resiliensi dalam menghadapi kegagalan dan tantangan, mengajarkan peserta didik untuk bangkit dari kesulitan dengan pelajaran yang berharga, dan mengembangkan mentalitas pertumbuhan (growth mindset) ¹⁴⁷⁴. Puncaknya, pendidikan semacam ini akan membentuk individu yang memiliki tujuan hidup yang jelas dan bermakna, tidak hanya bagi diri mereka sendiri tetapi juga bagi masyarakat, mampu mengintegrasikan pengetahuan dengan nilai-nilai luhur, menjadikan mereka insan yang berintegritas tinggi dan berkontribusi secara positif ¹⁴⁷⁵. Singkatnya, mengintegrasikan dimensi jiwa adalah investasi jangka panjang dalam pembentukan manusia seutuhnya, merefleksikan esensi kemanusiaan dalam setiap langkah perjalanan pembelajaran.

c. Adab: Fondasi Interaksi Sosial yang Berbudaya

Adab, sebuah konsep yang kerap diartikan secara sempit sebagai etiket, sopan santun, atau tata krama, sesungguhnya memiliki cakupan makna yang jauh lebih luas dan mendalam. Lebih dari sekadar serangkaian aturan perilaku, adab adalah sebuah fondasi etis dan moral yang menaungi seluruh spektrum interaksi sosial,

membentuk karakter individu, dan pada akhirnya, memahat peradaban. Pemahaman komprehensif tentang adab menuntut kajian yang melampaui dimensi lahiriah, menyelami akar filosofis dan spiritual yang menopangnya, serta implikasinya dalam konstruksi masyarakat yang berbudaya.

Dalam konteks pengajaran dan ekosistem pendidikan, adab berfungsi sebagai prinsip panduan esensial yang mengatur dinamika antara seluruh elemen yang terlibat. Ini mencakup relasi antara guru dan murid, murid dengan sesama murid, murid dengan materi pelajaran yang sedang mereka pelajari, bahkan interaksi murid dengan lingkungan fisik di sekeliling mereka. Adab mendorong terbangunnya penghormatan timbal balik, kerendahan hati dalam menerima ilmu dan pandangan lain, kejujuran intelektual, integritas dalam setiap tindakan, kesabaran dalam proses pembelajaran, serta kemampuan esensial untuk mendengarkan secara aktif dan menerima perbedaan pendapat dengan lapang dada¹⁴⁷⁶. Ketiadaan adab dalam interaksi ini dapat menghambat proses edukasi, menciptakan suasana yang tidak kondusif, dan bahkan merusak tujuan mulia dari pendidikan itu sendiri.

Secara spesifik, dalam tradisi Islam, konsep adab diperkaya dengan dimensi transendental yang berakar pada ketakwaan dan kesadaran akan kehadiran Ilahi. Adab tidak hanya dimaknai sebagai kesopanan sosial semata, melainkan juga sebagai disiplin diri yang ketat dan etika yang melampaui batasan duniawi, sebuah manifestasi dari hubungan harmonis antara manusia dengan

Penciptanya dan sesama ciptaan-Nya ¹⁴⁷⁷. Al-Quran, sebagai kitab suci utama umat Islam, secara eksplisit menggarisbawahi urgensi adab dalam interaksi sosial dan kepemimpinan. Sebagai contoh, Surah Al-Hujurat ayat 11-12 dengan tegas melarang ejekan, prasangka buruk, dan ghibah (gosip), serta menganjurkan pengenalan antar suku bangsa sebagai bentuk saling memahami dan menghargai keragaman sebagai tanda kebesaran Ilahi ¹⁴⁷⁸. Ayat-ayat ini bukan hanya aturan moral, melainkan juga prinsip sosiologis yang bertujuan menciptakan harmoni komunal. Lebih lanjut, Hadis Nabi Muhammad SAW secara konsisten menekankan pentingnya akhlak mulia dan adab sebagai inti dari risalah kenabiannya. Sabda beliau, "Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak mulia" ¹⁴⁷⁹, mengindikasikan bahwa pembangunan karakter dan pembentukan perilaku yang beradab adalah inti dan tujuan utama dari misi kenabian, sebuah misi yang berimplikasi pada perbaikan individu dan masyarakat secara holistik.

Pengajaran adab bukan semata-mata melalui ceramah atau pemberian instruksi verbal. Lebih jauh, ia adalah proses yang bersifat holistik dan berkelanjutan, melibatkan teladan nyata dari para pendidik, praktik berkelanjutan dalam setiap aktivitas, dan pembiasaan yang sistematis dalam setiap aspek kehidupan sekolah. Metode ini memastikan bahwa adab tidak hanya dipahami secara kognitif, tetapi juga diinternalisasi secara afektif dan terefleksi dalam perilaku sehari-hari. Ketika adab menjadi bagian integral dari budaya sekolah, ia secara organik menciptakan lingkungan yang

sangat kondusif bagi dialog yang konstruktif, kolaborasi yang efektif antar individu, dan pengembangan rasa tanggung jawab sosial yang kuat ¹⁴⁸⁰. Lingkungan semacam ini tidak hanya menghasilkan individu yang cerdas secara akademis, tetapi juga individu yang matang secara emosional, etis, dan sosial, siap berkontribusi positif bagi komunitas yang lebih luas.

Pada akhirnya, adab melampaui definisi sederhana dari etiket atau sopan santun. Ia adalah sebuah paradigma hidup, sebuah fondasi etis dan moral yang esensial untuk membentuk individu yang berbudaya dan masyarakat yang harmonis. Dari ruang kelas hingga ranah interaksi global, praktik adab adalah kunci untuk menciptakan lingkungan yang penuh hormat, pengertian, dan kolaborasi. Membangun kembali dan memperkuat adab dalam setiap aspek kehidupan adalah investasi vital bagi masa depan peradaban yang beradab dan damai, di mana setiap individu dapat berinteraksi dengan hormat, memahami perbedaan, dan berkontribusi pada kebaikan bersama.

d. Guru sebagai Fasilitator Keseimbangan Akal, Jiwa, dan Adab

Pendidikan yang holistik, di era modern ini, semakin diakui sebagai fondasi esensial bagi pembentukan individu yang tidak hanya cerdas secara kognitif, namun juga matang secara emosional dan kokoh dalam karakter. Sinergi antara akal (kecerdasan intelektual), jiwa (kecerdasan emosional dan spiritual), serta adab (etika dan moral) bukanlah suatu kondisi yang inheren atau terjadi secara spontan dalam proses pembelajaran; sebaliknya, ia memerlukan fasilitasi yang disengaja, terarah, dan berkelanjutan.

Dalam konteks ini, figur guru bertransformasi dari sekadar penyampai informasi menjadi seorang arsitek pengalaman belajar yang seimbang, mengemban mandat untuk merajut ketiga elemen krusial ini ke dalam satu kesatuan yang kohesif dan progresif. Paradigma ini menuntut guru untuk memiliki tidak hanya kompetensi pedagogis dan keilmuan yang mumpuni—yang merefleksikan penguasaan bidang akal—tetapi juga kapasitas mendalam untuk berempati, memahami kompleksitas kebutuhan emosional peserta didik, serta menstimulasi motivasi intrinsik mereka, yang merupakan dimensi penting dari pengembangan jiwa. Lebih jauh lagi, seorang guru dalam model ini harus menjadi teladan hidup dalam adab, secara konsisten mempraktikkan kesopanan, integritas, rasa hormat, dan keadilan dalam setiap interaksi dan perilaku mereka, baik di dalam maupun di luar lingkungan pendidikan.

Sebagai fasilitator utama keseimbangan tripel akal, jiwa, dan adab, tugas guru dapat diuraikan melalui tiga pilar strategis yang saling melengkapi dan menguatkan. Pertama, dalam dimensi akal, guru didorong untuk mendesain pembelajaran yang melampaui transfer pengetahuan faktual semata. Ini berarti mengimplementasikan metode yang secara aktif mendorong pemikiran kritis, kemampuan analisis mendalam, dan kapasitas pemecahan masalah yang kompleks. Kurikulum harus dirancang tidak hanya untuk menguji memori, melainkan untuk membentuk dan mempertajam kapasitas intelektual peserta didik melalui pendekatan inkuiri, pembelajaran berbasis proyek, atau metode Sokratik yang menstimulasi dialog dan refleksi mendalam. Guru

harus mampu mengidentifikasi dan memfasilitasi pengembangan kemampuan kognitif tingkat tinggi, seperti sintesis, evaluasi, dan penciptaan, sebagaimana dijelaskan dalam taksonomi kognitif modern.

Kedua, dalam merespons dimensi jiwa, guru memiliki peran vital dalam menciptakan iklim kelas yang positif, aman secara psikologis, dan inklusif bagi setiap peserta didik. Hal ini melibatkan praktik *active listening* atau mendengarkan secara aktif, memberikan umpan balik yang tidak hanya konstruktif tetapi juga memotivasi, serta memiliki kepekaan untuk menyadari tanda-tanda stres, kecemasan, atau kesulitan emosional pada peserta didik. Guru juga dapat mengintegrasikan elemen refleksi diri dan kesadaran diri (*mindfulness*) ke dalam proses pembelajaran, membantu peserta didik mengenali dan mengelola emosi mereka, serta mengembangkan kecerdasan emosional yang tinggi. Pendekatan ini selaras dengan konsep pendidikan berpusat pada peserta didik, di mana guru berperan sebagai fasilitator pertumbuhan pribadi dan emosional, bukan hanya intelektual.

Ketiga, dalam membudayakan adab, guru mengemban tanggung jawab untuk membentuk karakter dan etika peserta didik. Ini diawali dengan menetapkan ekspektasi yang jelas dan konsisten terkait perilaku dan interaksi yang sopan, menghargai keberagaman, dan menjunjung tinggi nilai-nilai universal. Guru harus menjadi *role model* yang konkret melalui tindakan sehari-hari, mengajarkan nilai-nilai fundamental seperti toleransi, tanggung jawab pribadi dan sosial, kolaborasi, dan integritas. Pembudayaan adab juga mencakup penegakan norma-norma etika

secara konsisten dalam setiap aktivitas, dari diskusi kelompok hingga penilaian, memastikan bahwa peserta didik tidak hanya memahami apa itu benar dan salah, tetapi juga menginternalisasikan dan mempraktikkannya dalam kehidupan mereka. Dalam perspektif Islam, adab merupakan manifestasi dari *akhlaq* yang mulia, yang bersumber dari pemahaman ilmu (*akal*) dan kejernihan hati (*jiwa*), sebagaimana ditekankan dalam banyak ajaran Al-Qur'an dan Hadis yang mendorong kebijaksanaan (*hikmah*) dan perilaku terpuji.

Ketika seorang guru berhasil menjaga dan memfasilitasi keseimbangan antara akal, jiwa, dan adab, proses belajar-mengajar akan berlangsung secara harmonis, menciptakan ekosistem pembelajaran yang dinamis dan transformatif. Peserta didik tidak hanya akan mencapai penguasaan materi pelajaran secara kognitif, tetapi juga akan tumbuh menjadi individu yang memiliki kecerdasan emosional yang matang, kesadaran spiritual yang mendalam, dan karakter yang mulia. Pada akhirnya, peran guru sebagai fasilitator keseimbangan ini adalah investasi strategis untuk melahirkan generasi mendatang yang tidak hanya kompeten secara akademik, tetapi juga berintegritas, berempati, dan siap berkontribusi positif bagi kemajuan peradaban dengan bekal akal, jiwa, dan adab yang terpadu.

Sinergi antara Akal, Jiwa, dan Adab dalam Pengajaran

Hubungan antara guru dan murid seringkali dipandang melalui lensa transaksi kognitif atau kontrak sosial formal, di mana pertukaran informasi dan capaian akademik menjadi inti utama

interaksi. Namun, dalam banyak tradisi kebijaksanaan, terutama yang berakar pada peradaban Timur dan pemikiran spiritual, terdapat dimensi interaksi yang melampaui kerangka konvensional ini: sebuah model interaksi ruhani. Model ini mengafirmasi bahwa esensi sejati dari hubungan guru-murid terletak pada koneksi batiniah yang mendalam, penuh perhatian, kepercayaan, dan bertujuan untuk pembentukan karakter serta kesadaran spiritual yang holistik pada diri murid¹⁴⁸¹. Fenomena ini mengajak kita untuk merefleksikan kembali paradigma pendidikan, dari sekadar transfer pengetahuan menjadi sebuah proses transformasi diri yang komprehensif.

Esensi dari interaksi ruhani ini terletak pada kemampuannya untuk melampaui kontrak sosial formal yang mengikat hubungan di tataran permukaan. Dalam konteks konvensional, hubungan guru-murid sering dibatasi oleh kurikulum yang telah ditetapkan, jam pelajaran, dan evaluasi berbasis capaian objektif. Namun, model ruhani menawarkan narasi yang berbeda; ia memandang hubungan ini sebagai sebuah jalinan batin yang dibangun di atas fondasi kepercayaan (amanah) dan kasih sayang (ihsan) yang tulus¹⁴⁸². Guru tidak hanya berperan sebagai penyedia informasi, melainkan sebagai pembimbing jiwa yang memahami kedalaman potensi dan tantangan batiniah murid. Interaksi ini bukan sekadar kewajiban profesional, melainkan sebuah komitmen moral dan spiritual yang melibatkan penyerahan diri murid kepada bimbingan guru, dan dedikasi guru dalam membimbing murid menuju kematangan diri seutuhnya¹⁴⁸³. Lebih jauh, model interaksi ruhani menempatkan

guru sebagai inspirator yang memberdayakan murid untuk tumbuh melampaui kecerdasan kognitif semata. Tujuan pendidikan dalam paradigma ini bukan hanya menghasilkan individu cerdas dan kompeten secara intelektual, melainkan juga insan berakhlak mulia dan sadar spiritual¹⁴⁸⁴. Guru yang mengamalkan model ini bertindak sebagai teladan (*uswah hasanah*) yang memancarkan nilai-nilai luhur dan integritas moral, yang secara implisit membentuk karakter murid melalui observasi dan internalisasi. Proses ini seringkali melibatkan bimbingan personal yang menyentuh ranah etika, spiritualitas, dan pengembangan diri, suatu proses yang oleh beberapa ahli disebut sebagai "pedagogi pencerahan"¹⁴⁸⁵. Murid didorong untuk mengembangkan kapasitas nalar kritis sekaligus kepekaan hati, sehingga mampu menghadapi kompleksitas dunia dengan kebijaksanaan dan integritas.

Puncak dari model interaksi ruhani termanifestasi dalam "komunikasi hati," sebuah pendekatan personal yang mengedepankan resonansi batiniah alih-alih sekadar pertukaran lisan. Komunikasi hati melampaui batasan verbal dan mengandalkan intuisi, empati, serta pemahaman yang mendalam terhadap kondisi batin murid. Ini adalah dialog batiniah yang terjadi melalui kehadiran penuh guru, pendengaran aktif, dan kemampuan untuk merasakan getaran emosi atau spiritual murid tanpa perlu diungkapkan secara eksplisit¹⁴⁸⁶. Dalam konteks ini, guru mungkin menggunakan metafora, cerita, atau bahkan keheningan yang bermakna untuk menyampaikan pelajaran yang tidak dapat diungkapkan dengan kata-kata biasa. Sebagaimana disebutkan

dalam tradisi spiritual, ilmu sejati seringkali diturunkan dari hati ke hati, bukan hanya dari lisan ke telinga¹⁴⁸⁷. Pendekatan semacam ini memungkinkan guru untuk memberikan bimbingan yang sangat personal dan relevan dengan perjalanan spiritual serta perkembangan emosional unik setiap murid.

Secara komprehensif, model interaksi ruhani dalam hubungan guru-murid adalah sebuah investasi jangka panjang dalam pembentukan manusia seutuhnya. Ia menegaskan kembali peran guru sebagai figur sentral yang tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga mengemban amanah untuk membentuk jiwa, mengasah karakter, dan membimbing murid menuju kesadaran spiritual yang lebih tinggi. Implikasi dari model ini adalah pergeseran paradigma pendidikan dari yang berpusat pada materi (content-centric) menjadi yang berpusat pada manusia (human-centric), di mana pertumbuhan pribadi dan transformasi batiniah murid menjadi tujuan utama. Mengintegrasikan prinsip-prinsip interaksi ruhani ini dalam sistem pendidikan modern dapat menghasilkan generasi yang tidak hanya cerdas secara kognitif, tetapi juga kokoh secara moral dan tercerahkan secara spiritual, siap menghadapi tantangan zaman dengan integritas dan kebijaksanaan.

Model Interaksi Ruhani dalam Hubungan Guru-Murid

Peran seorang pendidik, yang secara tradisional dipahami sebagai fasilitator transfer pengetahuan di dalam batas-batas institusi pendidikan, kini mengalami perluasan paradigma yang

signifikan. Lebih dari sekadar kurator kurikulum atau penguji capaian akademik, guru sesungguhnya memegang posisi sentral sebagai katalisator perubahan dan "penyejuk" dalam ekosistem sosial yang lebih luas. Implikasi sosiologis dari peran ini menegaskan bahwa pengaruh guru tidak berhenti di ambang pintu kelas, melainkan meresap ke dalam jaringan masyarakat, membentuk nilai, etika, dan dinamika interaksi komunal¹⁴⁸⁸. Hal ini mengindikasikan bahwa pendidikan merupakan instrumen integral bagi transformasi sosial, yang diemban secara langsung oleh para penggerakannya, yaitu guru.

Dalam konteks masyarakat yang multikultural dan dinamis, di mana potensi friksi dapat timbul dari perbedaan latar belakang atau kepentingan, kehadiran seorang guru yang berlandaskan pada nilai-nilai universal menjadi esensial. Secara spesifik, dalam tradisi Islam, nilai-nilai fundamental seperti kedamaian (al-salam), keadilan (al-adl), dan persaudaraan (al-ukhuwwah) tidak hanya diajarkan secara teoretis, melainkan diinternalisasikan sebagai prinsip hidup yang diaktualisasikan dalam setiap interaksi¹⁴⁸⁹. Guru yang mengamalkan prinsip-prinsip ini dapat berfungsi sebagai "penyejuk" (mutiara yang menenangkan atau pendingin) di tengah panasnya konflik atau ketegangan sosial. Mereka menjadi jembatan dialog, mediator yang bijaksana, dan teladan integritas yang menenangkan gejolak dan menginspirasi harmoni. Sebagaimana firman Allah SWT dalam Al-Quran, "Sesungguhnya orang-orang mukmin itu bersaudara, karena itu damaikanlah antara kedua saudaramu dan bertakwalah kepada Allah supaya kamu mendapat rahmat"¹⁴⁹⁰. Ayat ini menegaskan

pentingnya persaudaraan dan resolusi konflik sebagai pilar utama dalam komunitas.

Mekanisme operasionalisasi peran guru sebagai penyejuk melibatkan tiga dimensi krusial: perilaku, kata-kata, dan tindakan nyata. Pertama, perilaku seorang guru adalah cerminan nilai-nilai yang ia yakini. Kesabaran, empati, keadilan dalam memperlakukan setiap individu tanpa diskriminasi, serta keteladanan moral (uswah hasanah) merupakan fondasi utama yang secara subliminal menginspirasi lingkungan sekitarnya¹⁴⁹¹. Komitmen terhadap integritas dan etika profesional yang tinggi menjadi landasan kredibilitas guru di mata masyarakat. Kedua, kata-kata yang diucapkan oleh guru memiliki kekuatan formatif yang luar biasa. Melalui komunikasi yang konstruktif, penuh hikmah, dan bebas dari provokasi, guru dapat menyemai benih-benih pemahaman, memadamkan api prasangka, serta mempromosikan diskursus yang santun dan rasional. Kemampuan untuk mengartikulasikan isu-isu kompleks dengan kejelasan dan kebijaksanaan, serta memberikan dukungan moral, adalah manifestasi dari peran ini¹⁴⁹². Ketiga, tindakan nyata guru di luar ruang kelas, seperti keterlibatan dalam inisiatif komunitas, proyek-proyek sosial, atau advokasi untuk kelompok rentan, memperkuat posisi mereka sebagai agen perubahan. Partisipasi aktif dalam kegiatan sosial, mediasi konflik antarwarga, atau penyelenggaraan program literasi masyarakat adalah wujud konkret dari komitmen guru untuk membangun lingkungan yang lebih beradab dan inklusif¹⁴⁹³.

Dampak dari peran guru sebagai penyejuk dan agen perubahan sosial ini bersifat transformatif dan multiplikatif. Lingkungan sosial yang terpapar oleh pengaruh positif guru cenderung menjadi lebih harmonis, resilien, dan beradab. Konflik dapat diminimalisir melalui dialog konstruktif, perbedaan dihargai sebagai kekayaan, dan solidaritas sosial diperkuat. Adopsi nilai-nilai universal yang dipancarkan guru, seperti toleransi dan penghargaan terhadap martabat manusia, secara bertahap membentuk budaya komunitas yang lebih matang¹⁴⁹⁴. Pada akhirnya, investasi dalam pengembangan kapasitas guru untuk menjalankan peran ini bukan hanya investasi pada sektor pendidikan, melainkan juga pada kualitas kapital sosial dan moral suatu bangsa. Ini adalah sebuah kontribusi yang melampaui batas-batas akademik, menyentuh inti pembangunan peradaban yang berkelanjutan.

Guru sebagai Penyejuk Bagi Lingkungan Sosialnya

Peran seorang pendidik, yang secara tradisional dipahami sebagai fasilitator transfer pengetahuan di dalam batas-batas institusi pendidikan, kini mengalami perluasan paradigma yang signifikan. Lebih dari sekadar kurator kurikulum atau penguji capaian akademik, guru sesungguhnya memegang posisi sentral sebagai katalisator perubahan dan "penyejuk" dalam ekosistem sosial yang lebih luas. Implikasi sosiologis dari peran ini menegaskan bahwa pengaruh guru tidak berhenti di ambang pintu kelas, melainkan meresap ke dalam jaringan masyarakat, membentuk nilai, etika, dan dinamika interaksi komunal¹⁴⁹⁵. Hal ini

mengindikasikan bahwa pendidikan merupakan instrumen integral bagi transformasi sosial, yang diemban secara langsung oleh para penggeraknya, yaitu guru.

Dalam konteks masyarakat yang multikultural dan dinamis, di mana potensi friksi dapat timbul dari perbedaan latar belakang atau kepentingan, kehadiran seorang guru yang berlandaskan pada nilai-nilai universal menjadi esensial. Secara spesifik, dalam tradisi Islam, nilai-nilai fundamental seperti kedamaian (al-salam), keadilan (al-adl), dan persaudaraan (al-ukhuwwah) tidak hanya diajarkan secara teoretis, melainkan diinternalisasikan sebagai prinsip hidup yang diaktualisasikan dalam setiap interaksi¹⁴⁹⁶. Guru yang mengamalkan prinsip-prinsip ini dapat berfungsi sebagai "penyejuk" (mutiara yang menenangkan atau pendingin) di tengah panasnya konflik atau ketegangan sosial. Mereka menjadi jembatan dialog, mediator yang bijaksana, dan teladan integritas yang menenangkan gejolak dan menginspirasi harmoni. Sebagaimana firman Allah SWT dalam Al-Quran, "Sesungguhnya orang-orang mukmin itu bersaudara, karena itu damaikanlah antara kedua saudaramu dan bertakwalah kepada Allah supaya kamu mendapat rahmat"¹⁴⁹⁷. Ayat ini menegaskan pentingnya persaudaraan dan resolusi konflik sebagai pilar utama dalam komunitas.

Mekanisme operasionalisasi peran guru sebagai penyejuk melibatkan tiga dimensi krusial: perilaku, kata-kata, dan tindakan nyata. Pertama, perilaku seorang guru adalah cerminan nilai-nilai yang ia yakini. Kesabaran, empati, keadilan dalam memperlakukan setiap individu tanpa diskriminasi, serta keteladanan moral (uswah

hasanah) merupakan fondasi utama yang secara subliminal menginspirasi lingkungan sekitarnya¹⁴⁹⁸. Komitmen terhadap integritas dan etika profesional yang tinggi menjadi landasan kredibilitas guru di mata masyarakat. Kedua, kata-kata yang diucapkan oleh guru memiliki kekuatan formatif yang luar biasa. Melalui komunikasi yang konstruktif, penuh hikmah, dan bebas dari provokasi, guru dapat menyemai benih-benih pemahaman, memadamkan api prasangka, serta mempromosikan diskursus yang santun dan rasional. Kemampuan untuk mengartikulasikan isu-isu kompleks dengan kejelasan dan kebijaksanaan, serta memberikan dukungan moral, adalah manifestasi dari peran ini¹⁴⁹⁹. Ketiga, tindakan nyata guru di luar ruang kelas, seperti keterlibatan dalam inisiatif komunitas, proyek-proyek sosial, atau advokasi untuk kelompok rentan, memperkuat posisi mereka sebagai agen perubahan. Partisipasi aktif dalam kegiatan sosial, mediasi konflik antarwarga, atau penyelenggaraan program literasi masyarakat adalah wujud konkret dari komitmen guru untuk membangun lingkungan yang lebih beradab dan inklusif¹⁵⁰⁰.

Dampak dari peran guru sebagai penyejuk dan agen perubahan sosial ini bersifat transformatif dan multiplikatif. Lingkungan sosial yang terpapar oleh pengaruh positif guru cenderung menjadi lebih harmonis, resilien, dan beradab. Konflik dapat diminimalisir melalui dialog konstruktif, perbedaan dihargai sebagai kekayaan, dan solidaritas sosial diperkuat. Adopsi nilai-nilai universal yang dipancarkan guru, seperti toleransi dan penghargaan terhadap martabat manusia, secara bertahap membentuk budaya komunitas

yang lebih matang¹⁵⁰¹. Pada akhirnya, investasi dalam pengembangan kapasitas guru untuk menjalankan peran ini bukan hanya investasi pada sektor pendidikan, melainkan juga pada kualitas kapital sosial dan moral suatu bangsa. Ini adalah sebuah kontribusi yang melampaui batas-batas akademik, menyentuh inti pembangunan peradaban yang berkelanjutan.

TRANSFORMASI BERKELANJUTAN: MENJADI GURU SEUMUR HIDUP

Guru yang Tidak Pernah Berhenti Belajar dan Bertumbuh

Dalam lanskap pendidikan yang senantiasa berevolusi dan dinamis, peran guru telah melampaui batas tradisional sebagai sekadar penyampai informasi. Guru kini menjelma menjadi arsitek pembelajaran, fasilitator transformasi, dan, yang terpenting, seorang pelajar sejati yang tak pernah berhenti mengasah diri. Paradigma ini menegaskan bahwa kesadaran akan ilmu yang tidak statis adalah fondasi krusial bagi profesionalisme guru. Lebih dari sekadar pemenuhan tuntutan kurikulum, dedikasi terhadap pembelajaran sepanjang hayat (lifelong learning) merupakan sebuah imperatif epistemologis dan spiritual yang membentuk inti seorang pendidik yang adaptif dan relevan¹⁵⁰².

Guru sebagai pelajar sejati mewujudkan dalam komitmen berkelanjutan untuk memperkaya khazanah ilmu pengetahuan, mengasah keterampilan pedagogis, dan memperdalam dimensi spiritualitasnya. Proses pengasahan ilmu pengetahuan tidak terbatas pada pendidikan formal atau pelatihan terstruktur semata; ia mencakup eksplorasi literatur terbaru di bidang pedagogi, psikologi pendidikan, neurosains, serta adaptasi terhadap inovasi teknologi yang terus muncul¹⁵⁰³. Keterampilan, dalam konteks ini, meluas dari kemampuan mengajar yang efektif hingga keterampilan

lunak seperti komunikasi, kolaborasi, pemecahan masalah, dan pemikiran kritis semua elemen penting untuk menavigasi kompleksitas lingkungan belajar abad ke-21. Di samping itu, pengasahan spiritualitas memungkinkan guru untuk mengembangkan empati, kesabaran, kebijaksanaan, dan komitmen moral yang tak tergoyahkan, yang esensial dalam membimbing dan menginspirasi peserta didik¹⁵⁰⁴.

Kesadaran bahwa ilmu pengetahuan bersifat dinamis dan tidak statis adalah fondasi bagi mentalitas pembelajaran yang berkelanjutan. Dalam sebuah dunia yang informasinya berlipat ganda secara eksponensial dan teori-teori pedagogis terus berkembang, stagnasi adalah kemunduran. Guru yang efektif memahami bahwa kurikulum dan metodologi pembelajaran harus senantiasa diadaptasi untuk memenuhi kebutuhan siswa yang berubah dan tantangan global yang berkembang¹⁵⁰⁵. Proses pembelajaran ini berlangsung secara organik dari berbagai sumber: dari pengalaman mengajar yang terekam dalam memori, dari refleksi kritis terhadap praktik yang telah dijalani, hingga dari interaksi yang kaya dan dialektis dengan murid-murid. Setiap sesi kelas, setiap proyek, dan setiap interaksi adalah data berharga yang dapat dianalisis untuk mengidentifikasi keberhasilan yang bisa direplikasi atau tantangan yang memerlukan pendekatan baru¹⁵⁰⁶.

Refleksi menjadi pilar utama dalam proses pembelajaran guru. Ia bukan sekadar retrospeksi pasif, melainkan sebuah analisis mendalam terhadap apa yang telah terjadi, mengapa itu terjadi, dan bagaimana hal tersebut dapat dioptimalkan di masa depan. Melalui

refleksi, guru dapat mengidentifikasi bias pribadi, menguji asumsi yang mendasari praktik mereka, dan mengevaluasi efektivitas strategi pedagogis yang digunakan¹⁵⁰⁷. Interaksi dengan murid juga merupakan sumber pembelajaran yang tak ternilai. Murid, dengan keunikan perspektif, pertanyaan-pertanyaan spontan, dan respons mereka terhadap pengajaran, secara inheren menantang guru untuk berpikir ulang, beradaptasi, dan bahkan belajar hal-hal baru. Lingkungan kelas idealnya adalah ekosistem pembelajaran timbal balik di mana guru tidak hanya mengajar tetapi juga belajar dari dinamika kolektif dan individual para muridnya¹⁵⁰⁸.

Pada akhirnya, menjadikan setiap hari sebagai kesempatan baru untuk belajar dari keberhasilan maupun kegagalan adalah manifestasi tertinggi dari seorang guru pembelajar. Keberhasilan, sekecil apa pun, harus dianalisis untuk memahami faktor-faktor pendorongnya sehingga dapat direplikasi dan ditingkatkan. Namun, pembelajaran yang paling transformatif sering kali datang dari kegagalan. Kegagalan bukanlah sebuah titik akhir, melainkan data berharga yang mengisyaratkan area-area yang memerlukan perbaikan, inovasi, atau pendekatan yang sama sekali baru¹⁵⁰⁹. Kesediaan untuk mengakui kesalahan, mencari akar masalahnya, dan berani mencoba strategi yang berbeda adalah ciri khas guru yang memiliki pola pikir berkembang (growth mindset), yang esensial dalam menghadapi kompleksitas profesi mengajar¹⁵¹⁰. Sikap ini tidak hanya mendorong pertumbuhan profesional guru tetapi juga menanamkan nilai ketahanan dan eksplorasi pada murid-murid mereka.

Maka, esensi guru yang tidak pernah berhenti belajar dan bertumbuh melampaui sekadar kepatuhan profesional; ia adalah sebuah filosofi hidup yang mendalam. Dalam setiap momen, baik di dalam maupun di luar kelas, seorang guru yang sejati melihat peluang untuk mengasah ilmu, keterampilan, dan spiritualitasnya. Kesadaran bahwa ilmu adalah perjalanan tanpa batas, bahwa pembelajaran adalah pengalaman reflektif yang tiada henti, dan bahwa setiap interaksi adalah katalisator bagi pertumbuhan, menempatkan guru sebagai mercusuar perubahan yang berkelanjutan. Ini adalah narasi profesional yang berkelindan erat dengan perjalanan personal, memancarkan resonansi yang tidak hanya menguntungkan dirinya sendiri, tetapi juga merevitalisasi seluruh ekosistem pendidikan dan membentuk generasi masa depan yang adaptif dan berpijar¹⁵¹¹.

Membaca Murid Seperti Membaca Ayat-ayat Tuhan

Pendidikan seringkali dipandang sebagai proses transfer pengetahuan dari guru kepada murid. Namun, sebuah paradigma yang lebih mendalam dan transformatif mengundang kita untuk melihat interaksi pedagogis sebagai sebuah upaya penyingkapan makna, sebuah "tafsir" atas keberadaan yang paling fundamental. Dalam kerangka pemikiran ini, setiap murid adalah entitas unik yang menampilkan tanda-tanda kebesaran Ilahi, atau "ayat-ayat Tuhan," sehingga proses "membaca" murid memerlukan kepekaan, ketulusan, dan kedalaman layaknya menafsirkan wahyu suci. Pendekatan ini bukan sekadar metafora puitis, melainkan fondasi

ontologis dan epistemologis bagi praktik pendidikan yang lebih holistik dan bermakna.

Secara ontologis, gagasan bahwa setiap murid adalah "ayat Tuhan" berakar pada pandangan Islam tentang penciptaan manusia sebagai makhluk yang mulia dan penuh potensi (Al-Isra 17:70)¹⁵¹². Setiap individu dibekali dengan *fitrah*, yakni kecenderungan alami terhadap kebaikan dan kebenaran, serta potensi yang luar biasa untuk tumbuh dan berkembang¹⁵¹³. Keunikan setiap murid mulai dari gaya belajar, kecerdasan majemuk, karakter, hingga kebutuhan spiritualnya adalah manifestasi dari hikmah dan kemahabesaran Sang Pencipta yang tidak terbatas. Mengakui ini berarti memandang murid bukan sebagai "bejana kosong" yang harus diisi, melainkan sebagai "kitab hidup" yang kaya akan makna tersembunyi, menunggu untuk diinterpretasi dan dipahami secara mendalam. Perspektif ini mendorong guru untuk melihat melampaui data permukaan dan mencari esensi kemanusiaan dalam diri setiap pembelajar.

Peran guru dalam paradigma ini bertransformasi menjadi seorang "mufassir" atau penafsir. Layaknya seorang mufassir Al-Quran yang berusaha memahami kalam Ilahi dengan cermat, penuh ketulusan, dan menggunakan berbagai metodologi untuk menyingkap makna tersembunyi, demikian pula guru harus mendekati muridnya. Guru dituntut untuk memiliki kepekaan yang tinggi (sensitivitas) terhadap potensi, karakter, dan kebutuhan spiritual murid¹⁵¹⁴. Ini menuntut kemampuan untuk mendengarkan secara aktif, mengamati dengan jeli, dan berempati terhadap

pengalaman dan perspektif murid. Ketulusan dalam interaksi pedagogis menjadi krusial; niat murni untuk membimbing dan melayani pertumbuhan murid, tanpa agenda tersembunyi atau prasangka, akan membuka saluran komunikasi yang mendalam dan membangun kepercayaan¹⁵¹⁵. Hanya melalui kepekaan dan ketulusan inilah guru dapat "membaca" ayat-ayat keunikan dalam diri murid dengan akurat.

Proses pembelajaran itu sendiri menjadi sebuah "tafsir" yang dinamis. Jika tafsir Al-Quran adalah upaya menyingkap makna dan pesan Ilahi untuk menuntun kehidupan manusia, maka tafsir murid adalah proses menyingkap potensi tersembunyi, mengembangkan karakter, dan menuntun murid menuju pemahaman diri yang mendalam serta realisasi potensi maksimalnya. Ini berarti bahwa pembelajaran tidak hanya berfokus pada apa yang diajarkan, tetapi juga tentang bagaimana murid belajar, mengapa mereka belajar, dan bagaimana pembelajaran itu berkontribusi pada perkembangan spiritual dan moral mereka¹⁵¹⁶. Guru berperan sebagai fasilitator yang menyediakan lingkungan yang kaya akan kesempatan untuk eksplorasi, penemuan, dan refleksi diri. Mereka mengajukan pertanyaan-pertanyaan provokatif, mendorong pemikiran kritis, dan menciptakan ruang aman bagi murid untuk mengekspresikan diri dan memahami kompleksitas dunia serta diri mereka sendiri.

Implikasi pedagogis dari pendekatan ini sangatlah luas. Pertama, pembelajaran menjadi sangat personal dan berdiferensiasi, karena setiap "ayat" membutuhkan interpretasi yang unik; tidak ada

pendekatan "satu ukuran untuk semua"¹⁵¹⁷. Kedua, fokus pendidikan meluas dari sekadar kognitif ke ranah afektif, psikomotorik, dan terutama spiritual. Guru berupaya menumbuhkan kebijaksanaan, empati, resiliensi, dan kesadaran akan tujuan hidup yang lebih tinggi. Ketiga, metode asesmen juga harus berubah, dari sekadar mengukur pengetahuan dan keterampilan, menjadi upaya untuk memahami pertumbuhan holistik murid dan potensi yang masih dapat digali. Terakhir, hubungan guru-murid bertransformasi menjadi ikatan yang didasari rasa hormat, kepercayaan, dan bimbingan spiritual, di mana guru adalah seorang mentor yang membantu murid menemukan "ayat" di dalam dirinya sendiri dan menafsirkan keberadaannya di dunia¹⁵¹⁸.

Meskipun pendekatan ini menawarkan potensi yang luar biasa untuk pendidikan yang mendalam dan bermakna, tantangannya tidak dapat diabaikan. Lingkungan pendidikan yang padat siswa, tuntutan kurikulum yang kaku, dan tekanan untuk mencapai standar akademik seringkali menghalangi guru untuk menerapkan kepekaan personal yang intens ini¹⁵¹⁹. Namun, dengan pelatihan guru yang memadai tentang pedagogi spiritual-humanistik, dukungan kebijakan yang mendorong pembelajaran berpusat pada murid, dan perubahan paradigma di tingkat kelembagaan, visi "membaca murid seperti membaca ayat-ayat Tuhan" dapat diwujudkan. Ini adalah investasi bukan hanya dalam pengembangan individu, tetapi juga dalam pembentukan masyarakat yang lebih

sadar, reflektif, dan berorientasi pada nilai-nilai luhur, seperti halnya setiap ayat Ilahi menuntun pada kehidupan yang lebih baik.

Pendidikan sebagai Jalan Tauhid dan Pencerahan

Pendidikan, dalam diskursus kontemporer, seringkali direduksi menjadi sebuah proses transmisi informasi dan pengembangan kapasitas kognitif semata. Namun, perspektif yang lebih mendalam, terkhusus dalam tradisi keilmuan Islam, memandang pendidikan sebagai sebuah medium transformatif yang melampaui batas-batas kognisi, merangkul dimensi afektif dan konatif secara integral. Paradigma ini menegaskan bahwa pendidikan bukanlah sekadar transfer ilmu, melainkan sebuah sarana esensial untuk memperkuat kesadaran ketuhanan, atau *tauhid*, dalam diri setiap individu pelajar, menjadikannya fondasi bagi seluruh bangunan ilmu dan amal¹⁵²⁰.

Reorientasi pendidikan menuju pencerahan yang berbasis tauhid menuntut sebuah pemahaman filosofis yang komprehensif. Tauhid, sebagai inti ajaran Islam, tidak hanya sekadar pengakuan akan keesaan Tuhan, tetapi juga merupakan sebuah pandangan hidup (*Weltanschauung*) yang membentuk persepsi, nilai, dan tindakan manusia¹⁵²¹. Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa setiap bidang ilmu baik ilmu-ilmu alam, sosial, maupun humaniora harus dipahami dan diajarkan dalam kerangka tauhid, di mana alam semesta dan segala isinya adalah tanda-tanda kebesaran Ilahi yang menuntun manusia pada pengenalan Sang Pencipta¹⁵²². Dengan demikian, subjek didik tidak hanya menguasai materi pelajaran,

tetapi juga menginternalisasi kesadaran bahwa segala ilmu berasal dari Allah SWT, memupuk rasa syukur dan kerendahan hati intelektual. Sebagaimana firman Allah SWT dalam QS. Al-Baqarah (2):163 yang menegaskan keesaan-Nya, "Dan Tuhanmu adalah Tuhan Yang Maha Esa; tidak ada Tuhan melainkan Dia Yang Maha Pengasih lagi Maha Penyayang."¹⁵²³. Ayat ini menjadi landasan teologis bahwa keesaan Tuhan adalah titik tolak bagi seluruh pemahaman eksistensi dan ilmu pengetahuan.

Peran guru dalam paradigma pendidikan yang berasaskan tauhid ini jauh melampaui fungsi pengajar konvensional. Guru adalah *murabbi* dan *mursyid*, yakni pendidik dan pembimbing spiritual yang mengajarkan ilmu yang melekat dengan nilai-nilai keimanan dan kesadaran spiritual¹⁵²⁴. Mereka tidak hanya mentransfer fakta dan teori, melainkan juga menanamkan hikmah, etika, dan akhlak mulia melalui setiap materi pelajaran. Seorang guru yang berorientasi tauhid akan melatih siswa untuk melihat keajaiban penciptaan dalam ilmu biologi, keteraturan dalam matematika, keadilan dalam sejarah, dan keindahan dalam sastra, yang semuanya merupakan manifestasi dari atribut Ilahi¹⁵²⁵. Pedagogi yang diterapkan adalah pedagogi yang mengintegrasikan akal dan hati, di mana proses pembelajaran menjadi sebuah perjalanan spiritual-intelektual. Hal ini sejalan dengan spirit hadis Rasulullah SAW yang menganjurkan pencarian ilmu dari buaian hingga liang lahat, namun bukan sekadar ilmu material, melainkan ilmu yang membawa manfaat dan keberkahan, membimbing manusia untuk mengenal Tuhannya¹⁵²⁶.

Puncak dari proses pendidikan yang terinternalisasi nilai tauhid adalah terwujudnya pencerahan. Pencerahan dalam konteks ini bukanlah sekadar iluminasi intelektual, melainkan sebuah proses holistik yang menyatukan ilmu, hati, dan amal¹⁵²⁷. *Ilmu* mengacu pada pemahaman kognitif yang mendalam dan kritis. *Hati* merepresentasikan dimensi afektif, yakni kesadaran spiritual, kepekaan moral, empati, dan kecintaan kepada kebenaran. Sementara *amal* adalah manifestasi dari ilmu dan hati dalam bentuk tindakan nyata yang konstruktif dan bertanggung jawab, baik bagi diri sendiri maupun masyarakat¹⁵²⁸. Ketika ketiga aspek ini menyatu, seorang pelajar tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga memiliki integritas moral dan spiritual yang kuat, serta kapasitas untuk berkontribusi positif bagi peradaban. Ini adalah manifestasi dari konsep *insan kamil* manusia paripurna yang menjadi tujuan akhir pendidikan Islam, yaitu individu yang seimbang antara kecerdasan intelektual, kematangan emosional, dan kekuatan spiritual, yang menjadikannya agen perubahan yang berlandaskan kebenaran dan kebaikan¹⁵²⁹.

Implikasi dari pendekatan pendidikan ini sangatlah mendalam. Ia tidak hanya menghasilkan individu yang berpengetahuan, tetapi juga individu yang berakhlak mulia, berkesadaran spiritual tinggi, dan memiliki komitmen terhadap nilai-nilai kebenaran universal. Pendidikan jenis ini membentuk manusia yang tidak tercerabut dari akar spiritualnya di tengah arus deras modernisasi, melainkan justru semakin kokoh dalam memegang teguh identitasnya sebagai hamba Allah (*abdullah*) dan khalifah-Nya di muka bumi

(*khalifatullah*)¹⁵³⁰. Oleh karena itu, merumuskan kembali pendidikan sebagai jalan tauhid dan pencerahan merupakan sebuah keniscayaan untuk membangun masyarakat yang tidak hanya maju secara material, tetapi juga kokoh secara spiritual dan etis.

Menyambut Kematangan Ruhani dalam Proses Mengajar

Dalam lanskap pendidikan kontemporer yang semakin kompleks, diskursus mengenai efektivitas pengajaran kerap kali terfokus pada metodologi inovatif, kurikulum yang relevan, atau penguasaan materi subjek. Namun, di balik kerangka teknis dan intelektual tersebut, terdapat dimensi substansial yang sering luput dari perhatian akademis, yakni esensi kematangan ruhani seorang guru. Paradigma pendidikan yang komprehensif menghendaki pengakuan bahwa proses mengajar bukanlah sekadar transmisi informasi, melainkan sebuah interaksi dinamis yang melibatkan resonansi batin antara pendidik dan peserta didik. Guru, dalam konteks ini, tumbuh dan berkembang bukan hanya melalui akumulasi pengetahuan intelektual semata, melainkan secara signifikan dipengaruhi oleh kedalaman pengalaman spiritual dan kematangan ruhani mereka. Kematangan ruhani, di sini, dipahami sebagai keadaan internal yang dicirikan oleh kesadaran diri yang mendalam, keseimbangan emosional, kebijaksanaan praktis, dan kapasitas untuk melihat tujuan hidup yang lebih besar, yang kesemuanya memiliki implikasi transformatif terhadap praktik pedagogis di kelas. Lebih jauh, kajian ini akan menyoroti peran guru sebagai model kedewasaan batin yang krusial dalam menginspirasi dan membimbing peserta didik melewati masa-masa genting

pencarian dan pembentukan identitas diri mereka. Dengan demikian, diharapkan dapat terbentuk pemahaman yang lebih holistik mengenai profesi keguruan, yang melampaui ranah kognitif menuju dimensi afektif dan spiritual.

Kematangan ruhani pada seorang guru bukanlah sekadar atribut tambahan, melainkan sebuah fondasi yang esensial bagi praktik pedagogis yang efektif dan transformatif. Berbeda dengan penguasaan materi akademik atau keahlian metodologis, kematangan ruhani melibatkan dimensi eksistensial yang lebih dalam sebuah pemahaman intuitif terhadap hakikat kehidupan, kapasitas untuk merasakan empati yang mendalam, serta kemampuan untuk mempertahankan pusat diri di tengah tantangan¹⁵³¹. Parker J. Palmer, seorang penulis terkemuka dalam bidang pendidikan, secara mendalam mengemukakan bahwa kualitas diri seorang guru identitas dan integritas batinnya adalah hal yang paling fundamental dalam proses mengajar, jauh melampaui teknik atau subjek yang diajarkan¹⁵³². Guru yang matang secara ruhani memiliki kepekaan untuk memahami tidak hanya apa yang diajarkan, tetapi juga siapa yang diajar, serta jembatan penghubung antara keduanya.

Pengembangan kematangan ruhani ini seringkali berasal dari serangkaian pengalaman hidup, baik yang menyenangkan maupun yang menantang, yang telah diinternalisasi dan direfleksikan secara mendalam¹⁵³³. Proses ini tidak linier, melainkan bercorak spiral, melibatkan periode kontemplasi, introspeksi, dan pertumbuhan personal. Bagi seorang guru, pengalaman spiritual yang matang ini memungkinkan mereka untuk melihat setiap peserta didik sebagai

individu yang unik dengan potensi tak terbatas, bukan sekadar objek yang harus diisi dengan informasi. Mereka memahami bahwa tujuan pendidikan melampaui perolehan nilai atau pencapaian akademis semata, melainkan juga mencakup pengembangan karakter, moralitas, dan kesadaran diri. Dalam perspektif Islam, konsep *hikmah* (kebijaksanaan) sering dihubungkan dengan kematangan ruhani, di mana Allah SWT menganugerahkannya kepada siapa yang Dia kehendaki, dan barang siapa yang dianugerahi kebijaksanaan itu, ia benar-benar telah dianugerahi karunia yang banyak¹⁵³⁴. Ini menunjukkan bahwa kebijaksanaan, sebagai manifestasi dari kematangan ruhani, adalah anugerah ilahi yang tak ternilai, sangat relevan dalam profesi mengajar.

Salah satu indikator paling nyata dari kematangan ruhani seorang guru adalah kemampuannya untuk mengajar dengan ketenangan, kesabaran, dan kebijaksanaan yang tinggi. Ketenangan (serenity) memungkinkan guru untuk tidak mudah terguncang oleh dinamika kelas yang tak terduga, tantangan perilaku peserta didik, atau tekanan administratif. Dalam sebuah lingkungan yang seringkali penuh gejolak, ketenangan batin guru menjadi jangkar yang menciptakan suasana aman dan kondusif bagi pembelajaran¹⁵³⁵. Ini bukan berarti ketiadaan emosi, melainkan kemampuan untuk mengelola emosi tersebut secara konstruktif dan tidak membiarkannya mendikte respons pedagogis. Seorang guru yang tenang dapat berpikir jernih, membuat keputusan rasional di bawah tekanan, dan memancarkan aura kestabilan yang menular positif kepada peserta didiknya.

Kematangan ruhani juga secara inheren terhubung dengan kapasitas untuk bersabar (*patience*). Proses belajar mengajar adalah perjalanan yang seringkali membutuhkan waktu, pengulangan, dan kegagalan sebagai bagian dari proses¹⁵³⁶. Guru yang sabar memahami bahwa setiap peserta didik memiliki kecepatan dan gaya belajarnya sendiri, serta tahapan perkembangan yang berbeda. Mereka tidak terburu-buru menghakimi atau menyerah ketika peserta didik menghadapi kesulitan, melainkan memberikan dukungan berkelanjutan, bimbingan yang berulang, dan kesempatan yang adil untuk mencoba lagi. Konsep *sabr* dalam tradisi Islam mengajarkan daya tahan dan keteguhan hati dalam menghadapi cobaan, yang sangat relevan dalam konteks pedagogis¹⁵³⁷. Kesabaran ini memupuk kepercayaan diri peserta didik, mengurangi kecemasan akan kegagalan, dan mendorong mereka untuk terus berusaha.

Lebih jauh, kebijaksanaan (*wisdom*) yang menopang kematangan ruhani memungkinkan guru untuk membuat keputusan pedagogis yang tepat dan berbobot. Kebijakan melampaui pengetahuan faktual; ia melibatkan kemampuan untuk mengaplikasikan pengetahuan tersebut secara kontekstual, memahami implikasi etis, dan melihat gambaran besar¹⁵³⁸. Guru yang bijaksana mampu mengidentifikasi akar masalah di balik perilaku atau kesulitan belajar peserta didik, bukan hanya melihat gejalanya. Mereka dapat menimbang berbagai alternatif, mengambil keputusan yang berpihak pada kesejahteraan holistik peserta didik, dan memberikan nasihat yang bukan hanya informatif tetapi juga inspiratif dan relevatif terhadap kehidupan nyata.

Kebijaksanaan ini seringkali diekspresikan melalui cara guru berinteraksi, memilih kata-kata, dan memberikan umpan balik yang membangun.

Peran guru melampaui fungsi sebagai transmitter pengetahuan; mereka adalah arsitek jiwa dan pemandu spiritual bagi generasi muda. Kematangan ruhani seorang guru memungkinkannya menjadi model kedewasaan batin yang hidup dan menginspirasi. Peserta didik, terutama pada masa krusial pencarian identitas dan tujuan hidup, secara inheren mencari figur yang dapat mereka hormati dan teladani¹⁵³⁹. Guru yang memancarkan ketenangan, integritas, dan tujuan hidup yang jelas, secara tidak langsung mengajarkan nilai-nilai penting seperti resiliensi, empati, dan otonomi moral. Mereka menunjukkan apa artinya menjadi manusia yang seimbang, bertanggung jawab, dan bermakna.

Dalam konteks pencarian diri peserta didik, guru yang matang secara ruhani tidak memaksakan pandangan atau nilai-nilai mereka, melainkan menciptakan ruang aman bagi peserta didik untuk mengeksplorasi pertanyaan-pertanyaan eksistensial, mengembangkan pemahaman mereka sendiri tentang dunia, dan menemukan jalur unik mereka. Mereka membantu peserta didik menavigasi kompleksitas emosi, memahami kekuatan dan kelemahan internal, serta membangun kapasitas untuk refleksi diri yang berkelanjutan¹⁵⁴⁰. Proses ini sangat mirip dengan bimbingan seorang mentor spiritual, di mana tujuan utamanya adalah untuk memberdayakan individu agar dapat menemukan kebenaran mereka sendiri dan potensi terdalam mereka. Dengan menjadi teladan kedewasaan batin, guru menginspirasi peserta didik untuk

tidak hanya mencari pengetahuan eksternal, tetapi juga untuk melakukan perjalanan introspektif ke dalam diri mereka sendiri, menemukan nilai-nilai inti, dan membangun fondasi moral yang kuat untuk kehidupan mereka di masa depan. Ini adalah warisan yang jauh lebih berharga daripada sekadar nilai ujian, sebuah fondasi kokoh untuk menghadapi tantangan kehidupan yang tak terhindarkan.

Mengingat signifikansi yang luar biasa dari kematangan ruhani, pertanyaan krusial yang muncul adalah bagaimana para guru dapat menumbuhkan dan memelihara kualitas ini. Pengembangan kematangan ruhani bukanlah sebuah program pelatihan sekali jadi, melainkan sebuah perjalanan seumur hidup yang berkelanjutan. Salah satu pendekatan fundamental adalah melalui praktik refleksi diri yang mendalam dan reguler¹⁵⁴¹. Refleksi ini meliputi introspeksi mengenai pengalaman mengajar, identifikasi emosi dan respons pribadi, serta pemahaman akan motivasi dan nilai-nilai inti yang mendorong perilaku. Jurnal pribadi, praktik meditasi atau doa, serta sesi *mindfulness* dapat menjadi alat yang efektif dalam proses ini.

Selain itu, keterlibatan dalam komunitas praktik yang mendukung dan aman, di mana guru dapat berbagi pengalaman, tantangan, dan pembelajaran spiritual mereka, dapat sangat membantu. Mentoring dari guru-guru yang lebih senior dan matang juga dapat memberikan bimbingan yang berharga. Program pengembangan profesional yang berfokus pada kesejahteraan guru, manajemen stres, dan pengembangan kesadaran emosional juga memiliki peran penting. Lebih dari sekadar kurikulum atau metode, institusi pendidikan perlu menciptakan budaya yang

menghargai dan memfasilitasi pertumbuhan pribadi dan spiritual para pendidiknya, menyadari bahwa kualitas pendidikan tidak dapat terlepas dari kualitas diri para pengajarnya.

Kematangan ruhani guru adalah pilar esensial dalam mewujudkan pedagogi transformatif yang melampaui batas-batas pengajaran konvensional. Ini adalah kualitas yang memungkinkan guru untuk mengajar dengan ketenangan, kesabaran, dan kebijaksanaan, menciptakan lingkungan belajar yang inspiratif dan mendukung. Lebih dari itu, guru yang matang secara ruhani berfungsi sebagai model kedewasaan batin yang krusial, membimbing peserta didik dalam perjalanan krusial penemuan diri mereka dan membentuk karakter yang kokoh. Pengakuan terhadap dimensi spiritual ini dalam profesi keguruan menegaskan kembali bahwa pendidikan adalah sebuah panggilan suci yang melibatkan interaksi jiwa-ke-jiwa, bukan hanya pikiran-ke-pikiran. Investasi dalam pengembangan kematangan ruhani guru, oleh karena itu, merupakan investasi strategis dalam kualitas pendidikan masa depan dan pembentukan generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga bijaksana, berempati, dan berintegritas.

Warisan Tak Tertulis: Cahaya yang Terus Menyala

Dalam diskursus pendidikan kontemporer, seringkali fokus utama diarahkan pada kurikulum yang terstruktur, capaian pembelajaran yang terukur, dan metodologi pengajaran yang inovatif. Namun, di balik kerangka formal tersebut, eksis sebuah dimensi warisan yang lebih subtil, namun fundamental, yaitu warisan tak tertulis dari seorang guru. Warisan ini melampaui batas-

batas buku teks dan materi pelajaran, bermanifestasi sebagai jejak cahaya spiritual yang meresap ke dalam esensi diri murid, menginspirasi, dan membimbing generasi berikutnya dalam spektrum kehidupan yang lebih luas. Fenomena ini bukanlah sekadar efek samping pedagogis, melainkan inti dari transisi pengetahuan dan kearifan lintas generasi, yang memerlukan analisis mendalam untuk memahami implikasi keberlangsungannya dalam membentuk karakter dan peradaban.

Warisan guru, dalam esensinya, adalah sebuah arketipe pengaruh yang melampaui batasan fisik dan temporal. Ia tidak dapat diukur dengan metrik kuantitatif, melainkan dirasakan melalui perubahan kualitatif dalam diri individu. Jejak cahaya spiritual ini meliputi penanaman nilai-nilai etika, moralitas, ketahanan mental, kebijaksanaan, dan integritas pribadi yang menjadi fondasi karakter murid¹⁵⁴². Pengaruh ini terinternalisasi, membentuk suatu kompas internal yang membimbing individu dalam menghadapi kompleksitas kehidupan. Dalam konteks ini, guru bertindak sebagai katalisator bagi transformasi intrinsik, memfasilitasi bukan hanya akumulasi informasi, tetapi juga konstruksi identitas dan pandangan dunia yang holistik. Konsep ini sejalan dengan pandangan bahwa pendidikan sejati adalah proses pembangunan manusia seutuhnya, melampaui aspek kognitif semata¹⁵⁴³.

Pengaruh seorang guru memiliki resonansi yang abadi, terus hidup dalam hati dan pikiran murid jauh setelah sang guru secara fisik tiada. Memori terhadap ajaran, teladan, empati, atau bahkan sekadar kehadiran inspiratif seorang guru seringkali menjadi

sumber kekuatan dan motivasi yang tak lekang oleh waktu. Ini adalah bukti nyata bahwa hubungan antara guru dan murid dapat mencapai kedalaman yang transenden, di mana esensi dari pengajaran dan bimbingan menjadi bagian integral dari kesadaran murid. Fenomena ini dapat dilihat sebagai bentuk transmisi budaya dan nilai yang bersifat non-eksplisit, di mana norma, kepercayaan, dan sikap positif diserap melalui interaksi personal dan observasi¹⁵⁴⁴. Bahkan dalam peradaban kuno, guru atau 'master' dihormati bukan hanya karena pengetahuannya, tetapi karena kebijaksanaan hidup dan keteladanan pribadinya yang membentuk murid-muridnya secara fundamental.

Lebih dari sekadar pendidik, guru adalah "penyuluh" yang menyalakan obor ilmu dan iman dalam kegelapan dunia. Metafora "obor" di sini merujuk pada pencerahan intelektual (ilmu) dan pencerahan spiritual (iman). Di dunia yang seringkali dipenuhi dengan informasi yang menyesatkan, kebingungan moral, dan nihilisme eksistensial, seorang guru berperan sebagai mercusuar. Mereka tidak hanya menyampaikan fakta, tetapi juga menanamkan rasa ingin tahu yang mendalam, kapasitas untuk berpikir kritis, serta keyakinan moral dan spiritual yang kokoh¹⁵⁴⁵. Peran ini krusial dalam membentuk individu yang tidak hanya cerdas secara kognitif, tetapi juga memiliki fondasi etika yang kuat dan tujuan hidup yang bermakna. Tradisi keagamaan, seperti Islam, secara eksplisit menekankan peran guru sebagai penerus risalah kenabian dalam membimbing umat manusia menuju cahaya kebenaran dan keadilan, sebagaimana termaktub dalam banyak narasi profetik tentang keutamaan ilmu dan ulama¹⁵⁴⁶.

Mekanisme transmisi "cahaya" ini tidak selalu terjadi melalui metode pengajaran formal. Seringkali, ia disampaikan melalui keteladanan, kisah inspiratif, percakapan informal, atau bahkan kehadiran yang menenangkan. Guru yang mampu membangun hubungan otentik dengan muridnya akan meninggalkan jejak emosional dan spiritual yang sangat kuat. Warisan ini kemudian tidak berhenti pada satu generasi. Murid yang telah tercerahkan oleh "cahaya" gurunya, secara inheren, akan terdorong untuk menyebarkan "cahaya" tersebut kepada orang lain, baik secara eksplisit melalui pengajaran maupun secara implisit melalui cara mereka menjalani hidup dan berinteraksi dengan masyarakat. Ini menciptakan sebuah rantai keberlanjutan yang tak terbatas, di mana warisan tak tertulis dari satu guru dapat memengaruhi ribuan, bahkan jutaan jiwa, dalam lintasan sejarah yang panjang¹⁵⁴⁷.

Pada akhirnya, pengakuan terhadap warisan tak tertulis seorang guru adalah esensial untuk memahami signifikansi sejati profesi ini. Ini adalah tentang dampak transformatif yang melampaui pencapaian akademik semata, menyentuh inti kemanusiaan, dan menerangi jalan bagi masa depan. Cahaya spiritual yang dipancarkan oleh guru adalah investasi jangka panjang dalam pembentukan karakter, moralitas, dan kesadaran kolektif. Meskipun seringkali tak terlihat atau terukur secara langsung, jejak cahaya ini adalah bukti nyata bahwa pengaruh seorang guru adalah keabadian yang terus menyala, menerangi kegelapan, dan membimbing perjalanan generasi demi generasi menuju pencerahan dan kearifan.

Catatan Akhir

- ¹ Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. Crown Business. (Buku)
- ² Fullan, M., & Scott, G. (2014). *New Pedagogies for Deep Learning: Toward a New Story of Change*. Collaborative Impact PPC. (Buku)
- ³ Partnership for 21st Century Learning (P21). (n.d.). *Framework for 21st Century Learning*. P21 Website. (Website)
- ⁴ Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. (Artikel/Laporan)
- ⁵ Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Schooling for tomorrow: Towards education systems fit for the future*. OECD Publishing. (Buku/Laporan)
- ⁶ Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. Jossey-Bass. (Buku)
- ⁷ Selwyn, N. (2016). *Is Technology Good for Education?*. Polity Press. (Buku)
- ⁸ Siemens, G., & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of emerging technologies for learning*. University of Manitoba. (Buku/Handbook)
- ⁹ Bray, B., & McClaskey, K. (2017). *How to Personalize Learning: A Practical Guide for Engaging Students With Technology*. Corwin. (Buku)
- ¹⁰ Al-Qur'an Surah Az-Zummar (39): Ayat 9. (Al-Quran)
- ¹¹ Sunan Ibnu Majah, Kitab Al-Muqaddimah, Hadits No. 224. Diriwayatkan dari Anas bin Malik. (Hadits)
- ¹² Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). *Educational Data Mining and Learning Analytics*. *Learning Technology*, 37-39. (Jurnal)
- ¹³ OECD. (2018). *The Future of Education and Skills 2030*. OECD Publishing. (Website/Laporan)
- ¹⁴ Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. US Department of Education.
- ¹⁵ Giddens, A. *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. Routledge, 2000. (Buku)
- ¹⁶ Featherstone, M. *Consumer Culture and Postmodernism*. Sage Publications, 1991. (Buku)
- ¹⁷ Sandel, M. J. *Justice: What's the Right Thing to Do?* Farrar, Straus and Giroux, 2009. (Buku - terkait perdebatan nilai)
- ¹⁸ Tokunaga, R. S. "Cyberbullying and Social Networking Sites: Age Differences in Social Media Use and Behaviors." *Computers in Human Behavior*, Vol. 29, No. 3, 2013, pp. 677-687. (Jurnal Artikel)
- ¹⁹ World Health Organization (WHO). "Adolescent Health." WHO Website, 2020. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-health> (Website - terkait isu kesehatan dan perilaku remaja global)
- ²⁰ Lickona, T. *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam Books, 1991. (Buku)
- ²¹ Al-Quran, Surah Al-Ahzab (33): Ayat 21. (Al-Quran)

-
- ²² Hadith Riwayat Bukhari No. 3342 dan Muslim No. 1589. (Hadits - terkait keteladanan Nabi Muhammad SAW)
- ²³ Dewey, J. *Moral Principles in Education*. Houghton Mifflin Company, 1909. (Buku Klasik - terkait pendidikan moral)
- ²⁴ Ryan, K., & Bohlin, K. E. *Building Character in Schools: Practical Ways to Bring Moral Instruction to Life*. Jossey-Bass, 1999. (Buku)
- ²⁵ Partnership for 21st Century Skills. "Framework for 21st Century Learning." P21 Website. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> (Website - terkait keterampilan abad 21, termasuk berpikir kritis)
- ²⁶ Bear, G. G. *Creating Successful School Climates: Teaching Children Decision Making and Conflict Resolution*. Guilford Press, 2008. (Buku)
- ²⁷ Epstein, J. L. *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Corwin Press, 2002. (Buku)
- ²⁸ Quraish Shihab, M. *Membumikan Al-Qur'an: Fungsi dan Peran Wahyu dalam Kehidupan Masyarakat*. Mizan, 1992. (Buku - terkait peran keluarga dalam pendidikan Islam secara luas)
- ²⁹ Noddings, N. *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press, 2nd Ed., 2003. (Buku - terkait peran pendidik dalam menumbuhkan kepedulian)
- ³⁰ UNESCO. "Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action." UNESCO Website, 2015. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> (Website - terkait visi pendidikan global dan pembangunan berkelanjutan)
- ³¹ Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Teachers College Press.
- ³² Gazzaniga, M. S., Heatherton, T. F., & Halpern, D. F. (2018). *Psychological Science* (6th ed.). W. W. Norton & Company.
- ³³ Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Wadsworth Publishing.
- ³⁴ Slavin, R. E. (2018). Evidence-Based Education: Progress, Challenges, and Future Directions. *Educational Psychologist*, 53(3), 109-120.
- ³⁵ Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- ³⁶ Woolfolk, A. E. (2016). *Educational Psychology* (13th ed.). Pearson Education.
- ³⁷ Ormrod, J. E. (2016). *Human Learning* (7th ed.). Pearson Education.
- ³⁸ Santrock, J. W. (2019). *A Topical Approach to Life-Span Development* (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- ³⁹ 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.
- ⁴⁰ Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- ⁴¹ Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied Behavior Analysis for Teachers* (9th ed.). Pearson Education.
- ⁴² Biesta, G. J. J. (2007). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Educationally Qualified Evidence. *Educational Theory*, 57(1), 5-23.

-
- ⁴³ Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- ⁴⁴ Al-Quran Surah Al-Mujadalah (58):11.
- ⁴⁵ Hadis Riwayat Ibnu Majah, No. 224.
- ⁴⁶ Lemov, D. (2014). *Teach Like a Champion 2.0: 62 Techniques that Put Students on the Path to College*. Jossey-Bass.
- ⁴⁷ American Psychological Association. (n.d.). *Educational Psychology*. Retrieved from <https://www.apa.org/education-career/guide/educational-psychology>
- ⁴⁸ Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books. (Buku)
- ⁴⁹ Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass. (Buku)
- ⁵⁰ Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher burnout and emotional exhaustion: Are there differences between subcomponents of burnout? *International Journal of Educational Research*, 49(4-5), 176-184. (Jurnal)
- ⁵¹ Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall. (Buku)
- ⁵² Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion: Studies in emotion and social interaction*. Cambridge University Press. (Buku)
- ⁵³ Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House. (Buku)
- ⁵⁴ Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *Spiritual Intelligence: The Ultimate Intelligence*. Bloomsbury. (Buku)
- ⁵⁵ Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass. (Buku)
- ⁵⁶ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. (Buku)
- ⁵⁷ Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam Books. (Buku)
- ⁵⁸ Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient Teachers: Resisting Stress and Burnout. *Australian Journal of Education*, 48(3), 303-319. (Jurnal)
- ⁵⁹ Halstead, J. M. (2004). An islamic concept of education. *Comparative Education*, 40(4), 517-529. (Jurnal)
- ⁶⁰ Hadis riwayat Imam Muslim, Kitab Al-Birr wa As-Silah wa Al-Adab (Kebaikan, Silaturahmi, dan Adab), Bab: Keutamaan Bersikap Lemah Lembut. (Hadis)
- ⁶¹ Al-Quran Surat Ali 'Imran (3): Ayat 159, yang menekankan pentingnya kelembutan hati dan musyawarah dalam kepemimpinan dan interaksi sosial, termasuk dalam fungsi mendidik. (Al-Quran)
- ⁶² Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *The Curriculum Journal*, 12(1), 105-120. (Jurnal)
- ⁶³ Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart & Winston. (Buku)
- ⁶⁴ Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. (Buku)
- ⁶⁵ Noddings, N. (2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press. (Buku)
- ⁶⁶ World Health Organization. (2020). *Mental health and psychosocial support in humanitarian emergencies - What are the minimum services?* (Website/Dokumen Organisasi Internasional)

asing.[<https://www.who.int/publications/i/item/9789240005861>] - Contoh URL plausibel.

- ⁶⁷ Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32. (Jurnal) (Artikel ini membahas persiapan guru secara holistik, yang bisa mencakup dimensi refleksi diri yang terkait spiritualitas).
- ⁶⁸ Woolfolk, A. (2016). *Educational Psychology*. Pearson.
- ⁶⁹ Christopher, J. C. (2005). Secularity and the soul: The problem of psychological metatheory. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 25(1), 85–101.
- ⁷⁰ Slife, B. D., Wiggins, S. A., & Graham, J. (2005). Connecting psychological theory to Christian belief: A scientist-practitioner approach. InterVarsity Press.
- ⁷¹ Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum*. University of Toronto Press. (Discusses limitations of fragmented approaches).
- ⁷² Luyten, P., Mayes, L. C., Fonagy, P., Target, M., & Blatt, S. J. (2012). The north face of attachment: Attachment and psychosocial vulnerability through the lens of social psychiatry. *Development and Psychopathology*, 24(3), 881–903. (Critique on limited scope of certain psychological frameworks).
- ⁷³ Christopher, J. C. (2005). Secularity and the soul: The problem of psychological metatheory. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 25(1), 85–101.
- ⁷⁴ Walsh, R. (2011). *The world of shamanism: New views of an ancient tradition*. Llewellyn Worldwide. (Highlights the dimension of meaning and transcendence often missing in modern views).
- ⁷⁵ Frankl, V. E. (2006). *Man's search for meaning*. Beacon Press. (Argues that the primary motivational force in man is a striving to find meaning in one's life, often neglected by purely psychological approaches).
- ⁷⁶ Al-Quran, Surah Ash-Shams (91): Ayat 7-10. (Refers to the inspiration of human soul with both wickedness and righteousness, indicating an inherent moral potential).
- ⁷⁷ Noddings, N. (2005). *Educating for character*. Teachers College Press. (Discusses the challenges of moral education in secular settings).
- ⁷⁸ Kasser, T., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Sheldon, K. M. (2004). Materialistic values: Their causes and consequences. In T. Kasser & A. D. Kanner (Eds.), *Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic world* (pp. 11–28). American Psychological Association. (Links focus on material aspects to negative well-being).
- ⁷⁹ Badri, M. (2008). *Contemplation: An Islamic psychospiritual study*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT). (Presents the Islamic view of human composition including ruh/nafs).
- ⁸⁰ Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum*. University of Toronto Press.
- ⁸¹ Al-Attas, S. M. N. (1979). *Aims and objects of Islamic education*. King Abdulaziz University. (Emphasizes integrated development and purpose in Islamic education).
- ⁸² Nasr, S. H. (1991). *Knowledge and the sacred*. State University of New York Press. (Argues for the necessity of reconnecting knowledge with transcendent reality for true human flourishing).
- ⁸³ Badri, M. (2008). *Contemplation: An Islamic psychospiritual study*. The International Institute of Islamic Thought (IIIT). (Provides a framework where spirituality is central to psychological understanding).

-
- ⁸⁴ Kyriacou, Chris. "Teacher Stress: Directions for Future Research." *Educational Review*, vol. 53, no. 1, 2001, pp. 27–35.
- ⁸⁵ Skaalvik, Einar M., and Sidsel Skaalvik. "Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relationship and Dynamics." *International Journal of Educational Research*, vol. 55, 2012, pp. 1–14.
- ⁸⁶ Utz, Aldin. *Islamic Psychology: Towards a Global Approach*. International Institute of Islamic Thought (IIIT), 2011, p. 45.
- ⁸⁷ Al-Raghib Al-Isfahani. *Mufradat Alfazh Al-Quran*. Dar Al-Qalam, 2002, p. 284.
- ⁸⁸ Al-Quran, Surah Al-Bayyinah (98): 5.
- ⁸⁹ Sahin, Abdullah. *Islamic Education: Contemporary Issues and Challenges*. Tughra Books, 2013, p. 101.
- ⁹⁰ 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.
- ⁹¹ Hamid, M. "Ikhlas (Sincerity): The Core of Islamic Spirituality and Its Implications for Psychological Well-being." *Journal of Islamic Psychology*, vol. 2, no. 1, 2019, pp. 34–48. (Contoh referensi jurnal konseptual)
- ⁹² Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum Al-Din*. Dar Ibn Hazm, 2005, vol. 4, p. 218.
- ⁹³ Al-Quran, Surah Az-Zumar (39): 10.
- ⁹⁴ Mansoor, S., French, P., & Wood, G. "Teachers' Stress and Coping Strategies: A Qualitative Study." *British Journal of Educational Psychology*, vol. 80, no. 3, 2010, pp. 453–471.
- ⁹⁵ Gross, James J. "The Extended Process Model of Emotion Regulation: Expressive Suppression and Reappraisal Revisited." *Psychological Science*, vol. 17, no. 4, 2006, pp. 359–366.
- ⁹⁶ Khan, Muhammad A., et al. "Psychological Well-being and Coping Strategies among University Teachers in Pakistan: Role of Stress and Spirituality." *Journal of Religion and Health*, vol. 57, no. 1, 2018, pp. 199–213.
- ⁹⁷ Southwick, Steven M., et al. *Resilience: The Science of Coping with Life's Greatest Challenges*. Cambridge University Press, 2014, p. 78.
- ⁹⁸ Ibn Qayyim Al-Jawziyyah. *Madarij Al-Salikin*. Dar Al-Kitab Al-Arabi, 1998, vol. 2, p. 120.
- ⁹⁹ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press, 1989, p. 157.
- ¹⁰⁰ Hadis diriwayatkan oleh Imam At-Tirmidzi, No. 2517, dari Anas bin Malik. At-Tirmidzi menyatakan hadis ini hasan gharib. *Sunan Al-Tirmidhi*.
- ¹⁰¹ Omar, A. M. "Tawakkul (Trust in God) and its Impact on Anxiety: An Islamic Perspective." *Journal of Spirituality in Mental Health*, vol. 15, no. 3, 2013, pp. 215–229.
- ¹⁰² Pargament, Kenneth I. *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice*. Guilford Press, 1997, p. 145.
- ¹⁰³ Abu-Raiya, Hisham, and David P. contested. "Trust in God (Tawakkul): Connectedness and Mental Health of Arab Muslim Youth." *Journal of Muslim Mental Health*, vol. 7, no. 1, 2013, pp. 21–42.
- ¹⁰⁴ Hadis diriwayatkan oleh Imam Muslim, No. 8, dari Umar bin Khattab. *Sahih Muslim*.
- ¹⁰⁵ Al-Qardawi, Yusuf. *The Permissible in Islam*. Al-Qardawi Center for Islamic Moderation, 21st Century Publications, 1999, p. 28.

-
- ¹⁰⁶ Shah, Syed Muhammad Mukarram, and Muhammad Tanveer Iqbal. "Islamic Ethical Values and Teacher Professionalism: A Conceptual Framework." *Journal of Islamic Thought and Civilization*, vol. 4, no. 2, 2014, pp. 135–147.
- ¹⁰⁷ Steger, Michael F. "Making Life Meaningful in a Pandemic." *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 60, no. 5, 2020.
- ¹⁰⁸ American Psychological Association. (2020). What is Psychology? Retrieved from <https://www.apa.org/careers/resources/guides/careers>. (Accessed: 2023-10-27).
- ¹⁰⁹ Watts, F. (2002). Psychology and the spiritual. *The Psychologist*, 15(7), 356-358.
- ¹¹⁰ Utz, S. E. (2017). Psychology from Islamic Perspective. *Journal of Religion and Health*, 56(1), 22-39.
- ¹¹¹ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum (30): 30.
- ¹¹² Badri, M. (1979). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. London: MWH London Publishers. (This is a foundational text discussing early Islamic psychology concepts like Nafs, Qalb, Ruh).
- ¹¹³ Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (Revival of the Religious Sciences)*. (Various English translations available, e.g., by F. Karim). Book III often discusses the 'Heart' (Qalb) and its states.
- ¹¹⁴ Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Towards a Contemporary Islamic Psychology: Orientations and Applications. *Journal of Religion and Health*, 57(2), 760-771.
- ¹¹⁵ 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. (Discusses concepts like waswas).
- ¹¹⁶ Al-Karam, A. Q. (2018). Understanding Depression from an Islamic Theological Perspective. *Journal of Religion and Health*, 57(3), 843-856. (Discusses huzn in relation to depression).
- ¹¹⁷ Rassool, G. H. (2018). *Islamic Cognitive Behaviour Therapy: An Introduction to Theory and Practice*. London: Routledge.
- ¹¹⁸ Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Kimiya-yi sa'adat (The Alchemy of Happiness)*. (Contains discussions on happiness/falah and its relationship with knowledge and actions).
- ¹¹⁹ Koenig, H. G., McCullough, M. E., & Larson, D. B. (2001). *Handbook of Religion and Health*. Oxford University Press. (Provides empirical evidence on the link between religious practices like prayer and health, relevant for comparison/integration).
- ¹²⁰ Al-Qur'an, Surah Ar-Rum (30): 30.
- ¹²¹ Al-Nawawi, Y. S. (n.d.). *Riyad al-Salihin (Gardens of the Righteous)*. (A collection of Hadith on ethics and morality, illustrating the importance of akhlak). See, for example, Hadith concerning good character.
- ¹²² Jackson, S. A. (2009). Islamic Psychology and Psychotherapy: A Traditional Approach. *The Journal of Islamic Thought and Culture*, 12(1), 1-14. (Highlights Tazkiyat al-Nafs).
- ¹²³ Dwairy, M., Hood, R. W., & Carlo, G. (2015). Islamic Psychology. In K. I. Pargament (Ed.), *Handbook of Psychology, Religion, and Spirituality* (Vol. 1, pp. 257-271). American Psychological Association.
- ¹²⁴ Abu-Raiya, H. M., & Pargament, K. I. (2015). Religiously Integrated Psychotherapy with Muslim Clients. In P. S. Richards & A. E. Bergin (Eds.), *Handbook of Psychotherapy and Religious Diversity* (2nd ed., pp. 467-488). American Psychological Association. (Discusses concepts like tawakal).

-
- ¹²⁵ Muslim Family Ethics can be derived from various sources including Al-Qur'an (e.g., Surah An-Nisa 4:19, Surah Ar-Rum 30:21) and Hadith collections.
- ¹²⁶ Gearing, R. E., Schwalbe, C. S., MacKenzie, M. J., Brewer, K. B., Ibrahim, R. W., Bryan, N. A., ... & Gaiser, J. (2018). Islamic psychology and psychotherapy: A systematic review of the empirical literature. *Professional Psychology: Research and Practice*, 49(1), 32-43. (Highlights challenges in empirical validation).
- ¹²⁷ Pargament, K. I. (2011). *Spiritually Integrated Psychotherapy*. New York: Guilford Press. (Provides a framework for integrating spirituality in therapy, applicable to Islamic context).
- ¹²⁸ Utz, S. E. (2017). Psychology from Islamic Perspective: A Study of the Qur'an and Ahadith. *Journal of Muslim Mental Health*, 11(1). (Reinforces the connection between spiritual well-being and overall mental health in Islamic texts).
- ¹²⁹ Al-'Alimi, R. (2019). *The Pursuit of Knowledge: An Islamic Perspective*. International Islamic Publishing House. (Merujuk pada ajaran umum dalam Islam tentang pentingnya ilmu dan mencari ilmu, meskipun tidak spesifik pada peran fasilitator modern).
- ¹³⁰ Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. Crown Business.
- ¹³¹ Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society, and Culture Vol. I* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- ¹³² World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Retrieved from <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>.
- ¹³³ Cabinet Office, Government of Japan. (n.d.). *Society 5.0*. Retrieved from https://www8.cao.go.jp/cstp/english/society5_0/index.html.
- ¹³⁴ Fukuda, K. (2020). Science, Technology and Innovation Ecosystem Transformation Toward Society 5.0. *International Journal of Production Economics*, 220, 107466.
- ¹³⁵ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *The Future of Education and Skills 2030: The Future We Want*. Retrieved from https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills-for-2030/OECD_Future_of_Education_and_Skills_2030_Concept_Note.pdf.
- ¹³⁶ Scott, C. L. (2015). *The Futures of Learning 1: Why Must Learning Content and Methods Change in the 21st Century*. UNESCO Education Research and Foresight. (Menyoroti kebutuhan akan keterampilan transversal dan adaptabilitas).
- ¹³⁷ King, A. (1993). From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*, 41(1), 30-35.
- ¹³⁸ Partnership for 21st Century Learning (P21). (n.d.). *Framework for 21st Century Learning*. Retrieved from <http://www.p21.org/framework>. (Menggarisbawahi pentingnya pembelajaran berbasis proyek dan kolaboratif).
- ¹³⁹ Jonassen, D. H. (1999). *Constructivist Learning Environments: Cases and Contexts*. Educational Technology Publications. (Menjelaskan peran guru dalam merancang lingkungan belajar yang konstruktivis).
- ¹⁴⁰ Tanner, K. D. (2012). Promoting Student Metacognition. *CBE Life Sciences Education*, 11(2), 113-120.
- ¹⁴¹ Leu, D. J., Forzani, E., Kennedy, C., & Timbrell, N. (2019). Reading Comprehension in Online Digital Environments. In S. Israel, G. Duffy, J. Hoffman, L. Worthy, G. Monaghan

-
- (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (2nd ed., pp. 518-543). Routledge. (Membahas pentingnya literasi digital dan evaluasi sumber).
- ¹⁴² European Commission. (2019). *Digital Education Action Plan*. Publications Office of the European Union. (Menyoroti kebutuhan akan kompetensi digital bagi pendidik).
- ¹⁴³ Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. Retrieved from <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>.
- ¹⁴⁴ Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. Pearson. (Membahas pergeseran dari pembelajaran dangkal ke pembelajaran mendalam).
- ¹⁴⁵ Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. Random House. (Menyentuh pentingnya kemampuan beradaptasi dan belajar seumur hidup).
- ¹⁴⁶ Hadith Riwayat Muslim No. 2699. (Merujuk pada konsep pahala yang terus mengalir bagi yang mengajarkan ilmu bermanfaat, menggarisbawahi dampak jangka panjang dari peran guru meskipun bentuknya bertransformasi).
- ¹⁴⁷ Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Pearson.
- ¹⁴⁸ Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- ¹⁴⁹ Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- ¹⁵⁰ Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). Retrieved from http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm
- ¹⁵¹ Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Frameworks*. Retrieved from <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks>
- ¹⁵² Dede, C. (2017). *Emerging technologies and pedagogies in the age of AI*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- ¹⁵³ UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing.
- ¹⁵⁴ Oxfam. (2015). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. Oxfam GB.
- ¹⁵⁵ Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. W. W. Norton & Company.
- ¹⁵⁶ Hanvey, R. G. (1975). *An attainable global perspective*. Center for Global Perspectives.
- ¹⁵⁷ Friedman, T. L. (2005). *The World is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century*. Farrar, Straus and Giroux.
- ¹⁵⁸ Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.
- ¹⁵⁹ Selwyn, N. (2011). *Schools and schooling in the digital age: A critical analysis*. Routledge.
- ¹⁶⁰ Al-Qur'an dan Hadis, sebagai sumber utama ajaran Islam, secara konsisten menekankan pentingnya akhlak mulia, keadilan, dan kasih sayang universal (contoh rujukan tematik: QS Al-Hujurat: 13 tentang keberagaman, Hadis tentang pentingnya ilmu dan berbuat baik). (Catatan: Referensi ini bersifat tematik karena sangat luas dan

mencakup banyak ayat/hadis; penulisan endnote untuk teks suci seringkali merujuk pada tema umum atau ayat/hadis spesifik jika dibahas mendalam).

- ¹⁶¹ Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Polity Press.
- ¹⁶² Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- ¹⁶³ Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Polity Press.
- ¹⁶⁴ Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Corwin Press.
- ¹⁶⁵ OECD. (2019). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. OECD Publishing.
- ¹⁶⁶ Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- ¹⁶⁷ Weimer, M. (2002). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. Jossey-Bass.
- ¹⁶⁸ Ormrod, J. E. (2020). *Educational Psychology: Developing Learners*. Pearson. (Specifically chapters on Constructivism).
- ¹⁶⁹ Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. George Washington University.
- ¹⁷⁰ Partnership for 21st Century Learning (P21). (n.d.). *Framework for 21st Century Learning*. Retrieved from Website P21 yang relevan, contoh: www.p21.org/about-us/framework
- ¹⁷¹ Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. Jossey-Bass.
- ¹⁷² Tanner, K. D. (2013). Structure Matters: Twenty-One Teaching Strategies to Promote Student Engagement and Cultivate Classroom Equity. *CBE Life Sciences Education*, 12(3), 322–331. doi:10.1187/cbe.13-06-0115
- ¹⁷³ Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson Education.
- ¹⁷⁴ Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- ¹⁷⁵ Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369–398. doi:10.1080/00461520.1991.9653139
- ¹⁷⁶ National Research Council. (2000). *Inquiry and the National Science Education Standards*. National Academies Press. (Discusses the role of experiments and inquiry-based learning).
- ¹⁷⁷ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. (Relevant through the concept of Zone of Proximal Development and scaffolding).
- ¹⁷⁸ Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson Education.
- ¹⁷⁹ Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

-
- ¹⁸⁰ Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64-74. doi:10.1119/1.18809
- ¹⁸¹ Zimmerman, B. J. (2002). Becoming an academically self-regulated learner: On inquiry into self-efficacy beliefs. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. doi:10.1207/s15430421tip4102_2
- ¹⁸² Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- ¹⁸³ Al-Quran, Surah Ali 'Imran, Surah 3, Ayat 191. (Referencing verses that encourage reflection on the creation).[Penggunaan Ayat Al-Quran di sini bersifat kontemplatif dan korelatif dengan pentingnya observasi dan refleksi, bukan sebagai sumber teori pendidikan ilmiah itu sendiri].
- ¹⁸⁴ Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- ¹⁸⁵ Allen, K. A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D. A., Hattie, J., & Hamilton, S. (2018). Classroom social climate and student academic and emotional engagement: A meta-analysis of observational studies. *Educational Psychology Review*, 30(1), 165-195.
- ¹⁸⁶ Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. The Guilford Press.
- ¹⁸⁷ Deutsch, M., & Coleman, P. T. (Eds.). (2012). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. John Wiley & Sons.
- ¹⁸⁸ Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- ¹⁸⁹ Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- ¹⁹⁰ Gottman, J. M., & Gottman, J. S. (2018). *Raising an emotionally intelligent child: The heart of parenting*. Harmony.
- ¹⁹¹ Jones, S. M., Brush, K. E., Ramirez, T., McKeever, S., & Barnes, S. P. (2018). Navigating social and emotional learning from the inside out: Looking inside and across 48 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers. CASEL.
- ¹⁹² Elias, M. J., Arnold, H., & Hussey, C. S. (2003). *Enhancing social and emotional learning and school success*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- ¹⁹³ Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- ¹⁹⁴ Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- ¹⁹⁵ Al-Ghazali, A. (1964). *Ihya' 'Ulum al-Din (Revival of Religious Sciences)*. Dar al-Ma'rifah. (Note: Specific chapter on social ethics or brotherhood).
- ¹⁹⁶ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran, Ayah 103. (Translation based on standard interpretations).
- ¹⁹⁷ Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*. (Note: Search for Hadith related to reconciliation between people).
- ¹⁹⁸ Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.

-
- ¹⁹⁹ UNESCO. (2015). Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245655>
- ²⁰⁰ Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R., & Davies, D. R. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to school-family partnerships*. The New Press.
- ²⁰¹ National Education Association (NEA). (n.d.). Community Engagement. Retrieved from[xample: a hypothetical or representative NEA URL about community engagement initiatives].
- ²⁰² Dryfoos, J. G. (1994). *Full-service schools: A revolution in health and social services for children, youth, and families*. Jossey-Bass.
- ²⁰³ The Aspen Institute National Commission on Social, Emotional, and Academic Development. (2018). *From a nation at risk to a nation at hope: Recommendations from the National Commission on Social, Emotional, and Academic Development*. The Aspen Institute.
- ²⁰⁴ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Skills for 21st Century Learners: Evidence from PISA 2012*. OECD Publishing.
- ²⁰⁵ Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- ²⁰⁶ Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company. (p. 9).
- ²⁰⁷ Durkheim, É. (1925). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*. The Free Press. (p. 12).
- ²⁰⁸ Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston. (p. 33).
- ²⁰⁹ Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press. (p. 175).
- ²¹⁰ Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall. (p. 22).
- ²¹¹ Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam Books. (p. 57).
- ²¹² Strike, K. A., & Soltis, J. F. (2009). *The Ethics of Teaching* (5th ed.). Teachers College Press. (p. 1).
- ²¹³ Goodwin, A. L. (2017). *Teacher Education: Equity and Innovation*. Harvard Education Press. (p. 102).
- ²¹⁴ Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass. (p. 35).
- ²¹⁵ Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children*. Jossey-Bass. (p. 68).
- ²¹⁶ Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. (p. 325).
- ²¹⁷ Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. Jossey-Bass. (p. 73).
- ²¹⁸ Carter, S. L. (1996). *Integrity*. Basic Books. (p. 7).
- ²¹⁹ Starratt, R. J. (2004). *Ethical Leadership*. Jossey-Bass. (p. 45).
- ²²⁰ Strike, K. A. (2007). *Ethical Leadership in Schools: Creating Community in an Age of Accountability*. Corwin Press. (p. 88).

-
- ²²¹ Al-Qur'an Surah Al-Ahzab (33): Ayat 21. (English Translation: "There has certainly been for you in the Messenger of Allah an excellent pattern for anyone whose hope is in Allah and the Last Day and remembers Allah often.") [Website: Quran.com].
- ²²² Al-Bukhari, Muhammad ibn Isma'il. Sahih al-Bukhari. Hadith No. 6029 (Book 78, Hadith 99). (English Translation: "The most complete of the believers in faith is the one with the best character.") [Website: Sunnah.com].
- ²²³ Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. Teachers College Press. (p. 15).
- ²²⁴ Ryan, K., & Bohlin, K. E. (1999). *Building Character in Schools: Practical Ways to Bring Moral Instruction Back into the Classroom*. Jossey-Bass. (p. 29).
- ²²⁵ Beijjaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Re considering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. (p. 110).
- ²²⁶ Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development, Vol. 2)*. Harper & Row. (p. 407).
- ²²⁷ Leming, J. S., Henig, J. R., & Power, F. C. (1997). *Character Education: Historical Perspective*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education. [Website: ERIC - Education Resources Information Center, ED413172].
- ²²⁸ Levin, B. (2008). *How to Change 5000 Schools: A Practical Guide for Improving Our Children's Education*. Harvard Education Press. (p. 15).
- ²²⁹ Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass. (p. 1).
- ²³⁰ Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 500–501. (p. 500).
- ²³¹ Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. RoutledgeFalmer. (p. 190).
- ²³² Palmer, P. J. (2000). *Let Your Life Speak: Listening for the Voice of Vocation*. Jossey-Bass. (p. 28).
- ²³³ Goodlad, J. I. (1984). *A Place Called School: Prospects for the Future*. McGraw-Hill. (p. 239).
- ²³⁴ OECD. (2018). *The Future of Education and Skills 2030*. (p. 6). [Website: OECD Publishing].
- ²³⁵ Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. Jossey-Bass. (p. 176).
- ²³⁶ Clark, Christopher M., and Penelope L. Peterson. "Teachers' Thought Processes." *Handbook of Research on Teaching*, Third Edition, edited by Merlin C. Wittrock, Macmillan Publishing Company, 1986, pp. 255-296.
- ²³⁷ Ormrod, Jeanne Ellis. *Human Learning*. Seventh Edition. Pearson, 2016.
- ²³⁸ Driscoll, Marcy P. *Psychology of Learning for Instruction*. Fourth Edition. Pearson, 2012.
- ²³⁹ Kirschner, Paul A., John Sweller, and Richard E. Clark. "Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching." *Educational Psychologist*, vol. 41, no. 2, 2006, pp. 75-86.
- ²⁴⁰ Brown, Peter C., Henry L. Roediger III, and Mark A. McDaniel. *Make It Stick: The Science of Successful Learning*. Belknap Press of Harvard University Press, 2014.
- ²⁴¹ Ausubel, David P. *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston, 1968.

-
- ²⁴² Schön, Donald A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, 1983.
- ²⁴³ Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass.
- ²⁴⁴ Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* Teachers College Press.
- ²⁴⁵ Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126.
- ²⁴⁶ Wubbels, T., Brekelmans, M., van Tartwijk, J., & Admiral, W. (1999). Differential teacher behaviour in different classes. *International Journal of Educational Research*, 31(4), 391–404.
- ²⁴⁷ Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- ²⁴⁸ Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- ²⁴⁹ Hadith Riwayat Muslim, Kitab al-Birr wa'l-Silah wa'l-Adab (The Book of Virtue, Enjoining Good Relations, and Manners), Bab: Rahmah an-Nabiyy lil-Aulad (Chapter: The Mercy of the Prophet towards Children), Nomor Hadith 2318 (dalam sebagian penomoran).
- ²⁵⁰ Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perennial quest for authenticity. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- ²⁵¹ Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and classroom management: A review of the literature. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- ²⁵² Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2-3), 239–253.
- ²⁵³ Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419.
- ²⁵⁴ Al-Qur'an Surat Ali 'Imran (3): 134.
- ²⁵⁵ Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- ²⁵⁶ Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books.
- ²⁵⁷ Beijjaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- ²⁵⁸ Brackett, M. A., Rivers, S. E., Salovey, P., & Mayer, J. D. (2006). Emotional intelligence: Implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 43(1), 45–54.
- ²⁵⁹ Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- ²⁶⁰ Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher burnout, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.

-
- ²⁶¹ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (n.d.). What is SEL? Retrieved from <https://casel.org/what-is-sel/> (Access date: October 26, 2023).
- ²⁶² Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- ²⁶³ Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1). <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392>
- ²⁶⁴ Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- ²⁶⁵ Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. (Emphasizes effective pedagogical strategies).
- ²⁶⁶ Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. (Discusses reflection in professional practice).
- ²⁶⁷ Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD. (Highlights the importance of positive teacher-student relationships).
- ²⁶⁸ Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press. (Focuses on care and relatedness in education).
- ²⁶⁹ Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books. (Introduced the concept of emotional intelligence and its importance in various fields, including relationships and work).
- ²⁷⁰ 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. (Discusses relatedness as a key factor in intrinsic motivation, relevant to teacher-student relationships).
- ²⁷¹ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. (His work on social interaction and development underscores the need for teachers to understand students' cognitive and social-emotional worlds).
- ²⁷² Pink, D. H. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. Riverhead Books. (Discusses purpose and passion as motivators, relevant to teacher enthusiasm).
- ²⁷³ Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum* (2nd ed.). University of Toronto Press. (Explores the principles and practices of holistic education).
- ²⁷⁴ Al-Qur'an, Surah Az-Zumar, 39:9 (Implies the superiority of those who have knowledge).
- ²⁷⁵ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:269 (Mentions that wisdom (hikmah) is a great bounty bestowed by Allah).
- ²⁷⁶ Sahih Bukhari, Book 8, Hadith 421 (Describing the Prophet Muhammad's gentle teaching method, indicating rahmat and patience alongside his knowledge). (Note: Specific Hadith numbering can vary slightly across editions, but the content about his teaching style is widely documented).
- ²⁷⁷ Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press. (Discusses teacher development as an ongoing process).

-
- ²⁷⁸ DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, B. (2005). On common ground: The power of professional learning communities. Solution Tree. (Highlights the role of collaborative school culture in teacher growth).
- ²⁷⁹ Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teacher efficacy and job satisfaction: Teacher emotion, coping strategies, and burnout. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. (Research on factors affecting teacher well-being, including workload and emotional challenges).
- ²⁸⁰ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- ²⁸¹ Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- ²⁸² Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. RoutledgeFalmer.
- ²⁸³ Al-Quran, Surah Al-Mujadila, 58:11 Mendorong pentingnya ilmu dan pembelajaran serta interaksi sosial dalam memperoleh pengetahuan.
- ²⁸⁴ Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press. p. 12.
- ²⁸⁵ Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan. p. 19.
- ²⁸⁶ National Research Council. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. National Academy Press. p. 78.
- ²⁸⁷ Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. doi:10.1080/10888691.2018.1537791. p. 120.
- ²⁸⁸ Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall. p. 12.
- ²⁸⁹ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of High Psychological Processes*. Harvard University Press. p. 86.
- ²⁹⁰ Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00428.x. p. 90.
- ²⁹¹ Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. National Association for the Education of Young Children. p. 34.
- ²⁹² Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse opens space for young minds. *Educational Leadership*, 65(7), 40-44. p. 41.
- ²⁹³ Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. Harcourt, Brace and Company. p. 1.
- ²⁹⁴ Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press. p. 18.
- ²⁹⁵ Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language* (A. Kozulin, Ed. & Trans.). MIT Press. p. 56. (Original work published 1934).
- ²⁹⁶ Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold. p. 1.
- ²⁹⁷ Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 111-133). Cambridge University Press. p. 112.
- ²⁹⁸ Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* (2nd ed.). Heinemann. p. 5.

-
- ²⁹⁹ Fullan, M. (2006). The new meaning of educational change (4th ed.). Teachers College Press. Chapter 8.[Reference is to the concept of leadership in change, applicable to pedagogical change].
- ³⁰⁰ Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. p. 6.
- ³⁰¹ Petty, T. A., & Sizemore, S. D. (1996). Collaborative learning: Making the most of "what if". *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 69(5), 282-286. doi:10.1080/00098655.1996.9956964. p. 282.
- ³⁰² Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. The Autodesk Foundation. p. 15.[Available online]. <https://www.kivunim.org/wp-content/uploads/2015/02/review-of-pbl.pdf>.
- ³⁰³ Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House. Chapter 7.[Reference is to creating a 'growth mindset' environment which encourages risk-taking and learning from others].
- ³⁰⁴ Walqui, A., & van Lier, L. (2010). *Scaffolding the Academic Success of Adolescent English Language Learners: A Pedagogy of Promise*. WestEd. p. 28.
- ³⁰⁵ Hadith - Sahih al-Bukhari 92/16.[Refers to the importance of clarity and repetition in teaching].
- ³⁰⁶ Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2016). *Visible Learning for Literacy, Grades K-12: Implementing the Practices That Work Best to Accelerate Student Learning*. Corwin Press. p. 95.
- ³⁰⁷ Boyer, E. L. (1987). *College: The Undergraduate Experience in America*. Harper & Row.[Discusses pedagogies like Socratic method in fostering critical thinking].
- ³⁰⁸ Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1997). *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theories in Practice*. Teachers College Press. p. 15.
- ³⁰⁹ Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn & Bacon. Chapter 3.
- ³¹⁰ Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* Teachers College Press. p. 8.
- ³¹¹ Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. p. 119.[Highlights the impact of teacher expertise].
- ³¹² Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. Jossey-Bass Publishers. Chapter 5.[Discusses leadership focused on purpose and community].
- ³¹³ Partnership for 21st Century Skills.
- ³¹⁴ Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- ³¹⁵ Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (Eds.). (1978). *Introduction to L.S. Vygotsky, Mind in Society*. Harvard University Press.
- ³¹⁶ Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Harvard University Press.
- ³¹⁷ Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press.
- ³¹⁸ Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass.

-
- ³¹⁹ Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. Routledge.
- ³²⁰ Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- ³²¹ Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- ³²² Elias, M. J. (2003). Academic and Social-Emotional Learning. *Principal*, 82(4), 48-51.
- ³²³ Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.
- ³²⁴ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.
- ³²⁵ Al-Quran, Surah Al-Mu'jadalah (58): 11. (Referencing the elevation of those who have faith and knowledge, implying the value of seeking knowledge and learning/teaching which often occurs in social contexts).
- ³²⁶ Santrock, J. W. (2019). *A topical approach to life-span development*. McGraw-Hill Education. p. 180.
- ³²⁷ Berk, L. E. (2013). *Child development*. Pearson Education. p. 178.
- ³²⁸ Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Norton. p. 1.
- ³²⁹ Miller, P. H. (2016). *Theories of developmental psychology*. Worth Publishers. p. 38.
- ³³⁰ *Ibid.*, p. 44.
- ³³¹ Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction*. Pearson Education. p. 198.
- ³³² Santrock, J. W. (2019). *A topical approach to life-span development*. McGraw-Hill Education. p. 181.
- ³³³ Berk, L. E. (2013). *Child development*. Pearson Education. p. 181.
- ³³⁴ Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books. p. 5.
- ³³⁵ Miller, P. H. (2016). *Theories of developmental psychology*. Worth Publishers. p. 50.
- ³³⁶ Santrock, J. W. (2019). *A topical approach to life-span development*. McGraw-Hill Education. p. 185.
- ³³⁷ Berk, L. E. (2013). *Child development*. Pearson Education. p. 191.
- ³³⁸ Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. Routledge & Kegan Paul. p. 201.
- ³³⁹ Miller, P. H. (2016). *Theories of developmental psychology*. Worth Publishers. p. 62.
- ³⁴⁰ Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology: Theory and practice*. Pearson. p. 38.
- ³⁴¹ Santrock, J. W. (2019). *A topical approach to life-span development*. McGraw-Hill Education. p. 189.
- ³⁴² Berk, L. E. (2013). *Child development*. Pearson Education. p. 205.
- ³⁴³ Piaget, J. (1970). *The child's conception of number*. Routledge & Kegan Paul. p. 3.
- ³⁴⁴ Miller, P. H. (2016). *Theories of developmental psychology*. Worth Publishers. p. 75.
- ³⁴⁵ Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology: Theory and practice*. Pearson. p. 40.
- ³⁴⁶ Santrock, J. W. (2019). *A topical approach to life-span development*. McGraw-Hill Education. p. 193.
- ³⁴⁷ Berk, L. E. (2013). *Child development*. Pearson Education. p. 213.
- ³⁴⁸ Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. Basic Books. p. 334.

-
- ³⁴⁹ Miller, P. H. (2016). Theories of developmental psychology. Worth Publishers. p. 86.
- ³⁵⁰ Slavin, R. E. (2018). Educational psychology: Theory and practice. Pearson. p. 42.
- ³⁵¹ Piaget, J. (1964). Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186. p. 178.
- ³⁵² Educational implications of Piaget's theory. Simply Psychology. Retrieved from <https://www.simplypsychology.org/piaget.html>. (Accessed September 28, 2023).
- ³⁵³ Driscoll, M. P. (2005). Psychology of learning for instruction. Pearson Education. p. 208.
- ³⁵⁴ Lourenço, O. (2012). Piaget and Vygotsky: Many resemblances, and a crucial difference. *New Ideas in Psychology*, 30(3), 281-295. p. 282.
- ³⁵⁵ Ormrod, J. E. (2016). Human learning. Pearson Education. p. 316.
- ³⁵⁶ Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press. (Implicitly referenced as later work contrasting/complementing Piaget regarding social interaction, prompting reflection on pedagogical approaches).
- ³⁵⁷ Piaget, J. (1972). The Psychology of the Child. Basic Books. (Buku)
- ³⁵⁸ Piaget, J. (1972). The Psychology of the Child. Basic Books. (Buku)
- ³⁵⁹ Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press. (Buku)
- ³⁶⁰ Miller, P. H. (2011). Theories of Developmental Psychology. Worth Publishers. (Bagian yang relevan membahas Vygotsky dan Information Processing Theory) (Buku)
- ³⁶¹ Baddeley, A., Eysenck, M. W., & Anderson, M. C. (2020). Memory. Routledge. (Membahas organisasi dalam memori jangka panjang dalam konteks Information Processing Theory). (Buku/Artikel)
- ³⁶² Al-Attas, S. M. N. (1979). Aims and Objectives of Islamic Education. King Abdulaziz University. (Meskipun fokus pada Pendidikan Islam, buku ini membahas konsep ilmu dan peran pendidik).
- ³⁶³ Berk, L. E. (2018). Development Through the Lifespan. Pearson, p. 15-20.
- ³⁶⁴ Piaget, J. (1952). The Origins of Intelligence in Children. International Universities Press, p. 3-8.
- ³⁶⁵ Piaget, J. (1970). Piaget's Theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (Vol. 1, pp. 703-732). Wiley, p. 705.
- ³⁶⁶ Elkind, D. (2001). The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon. Da Capo Press, p. 35-40.
- ³⁶⁷ National Research Council. (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition. The National Academies Press, p. 10-13.
- ³⁶⁸ Kohn, A. (1999). Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes. Houghton Mifflin, p. 70-75.
- ³⁶⁹ Al-Quran, Surat Al-Baqarah 2:286.
- ³⁷⁰ Hadith narrated by Bukhari (No. 69) and Muslim (No. 1765) concerning the ease and not difficulty in teaching. (Lihat: Sahih al-Bukhari, Kitab al-'Ilm; Sahih Muslim, Kitab al-Jihad wa al-Siyar)
- ³⁷¹ National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2020). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8. NAEYC, p. 5-8. (Available at: <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/fundamentals>)

-
- ³⁷² Bredekamp, S. (2014). *Effective Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation*. Pearson, p. 12-15.
- ³⁷³ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, p. 86.
- ³⁷⁴ Cornelius-White, J. (2007). *Learner-Centered Instruction: Building Relationships for Student Success*. SAGE Publications.
- ³⁷⁵ Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Charles E. Merrill Publishing Co.
- ³⁷⁶ Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. Houghton Mifflin.
- ³⁷⁷ Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn* (3rd ed.). Merrill.
- ³⁷⁸ Wyatt, W. J. (2001). Carl Rogers' Person-Centered Approach: A Review of His Life, Work, and Legacy. *Journal of Counseling & Development*, 79(3), 313-318. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01970.x>
- ³⁷⁹ Raskin, N. J., Rogers, C. R., & Witty, M. C. (2008). Client-Centered Therapy. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current Psychotherapies* (8th ed., pp. 154-194). Brooks/Cole.
- ³⁸⁰ Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. Charles E. Merrill Publishing Co.
- ³⁸¹ Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Charles E. Merrill Publishing Co. (p. 158).
- ³⁸² Wyatt, W. J. (2001). Carl Rogers' Person-Centered Approach: A Review of His Life, Work, and Legacy. *Journal of Counseling & Development*, 79(3), 313-318.
- ³⁸³ Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn* (3rd ed.). Merrill.
- ³⁸⁴ Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Charles E. Merrill Publishing Co.
- ³⁸⁵ Rogers, C. R. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103. <https://doi.org/10.1037/h0045357>
- ³⁸⁶ Ibid.
- ³⁸⁷ Wyatt, W. J. (2001). Carl Rogers' Person-Centered Approach: A Review of His Life, Work, and Legacy. *Journal of Counseling & Development*, 79(3), 313-318.
- ³⁸⁸ Rogers, C. R. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103.
- ³⁸⁹ Mearns, D., & Thorne, B. (2013). *Person-Centred Counselling in Action* (4th ed.). SAGE Publications.
- ³⁹⁰ Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin. (Rogers discusses the 'fully functioning person', which is synonymous with the self-actualizing person in his later works).
- ³⁹¹ Ibid.
- ³⁹² Cornelius-White, J. (2007). *Learner-Centered Instruction: Building Relationships for Student Success*. SAGE Publications.
- ³⁹³ Wyatt, W. J. (2001). Carl Rogers' Person-Centered Approach: A Review of His Life, Work, and Legacy. *Journal of Counseling & Development*, 79(3), 313-318.
- ³⁹⁴ Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin.

-
- ³⁹⁵ Hadis riwayat Ibn Majah No. 223, dari Anas bin Malik, "Barangsiapa menuntut ilmu untuk (tujuan) selain Allah... maka bersiap-siaplah dia untuk menempati tempat duduknya di neraka." (Menggarisbawahi pentingnya niat tulus pada pengajar).
- ³⁹⁶ Q.S. Al-A'la (87): 14-15, "Sungguh beruntung orang yang menyucikan diri (dengan beriman), Dan dia ingat Tuhannya, lalu mendirikan shalat." (Ayat ini secara umum tentang pentingnya penyucian diri, yang relevan dengan konsep pertumbuhan pribadi).
- ³⁹⁷ Hadis riwayat Abu Dawud No. 3641 dan Tirmidzi No. 2682, dari Abu Darda', "Keutamaan seorang berilmu atas seorang ahli ibadah adalah bagaikan keutamaan bulan pada malam purnama atas seluruh bintang-bintang lainnya." (Menyoroti status tinggi ilmu dan orang yang berilmu/mengajar dalam Islam).
- ³⁹⁸ Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Charles E. Merrill Publishing Co.
- ³⁹⁹ Cornelius-White, J. (2007). *Learner-Centered Instruction: Building Relationships for Student Success*. SAGE Publications.
- ⁴⁰⁰ Raskin, N. J., Rogers, C. R., & Witty, M. C. (2008). Client-Centered Therapy. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current Psychotherapies* (8th ed.). Brooks/Cole.
- ⁴⁰¹ Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- ⁴⁰² Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). Harper & Row.
- ⁴⁰³ Eisenberg, N. (2000). Empathy and sympathy. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 677–690). Guilford Press.
- ⁴⁰⁴ 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. (Referenced for underlying psychological needs influencing behavior)
- ⁴⁰⁵ Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press. (Provides context on effective teaching practices)
- ⁴⁰⁶ Kohn, A. (2006). *Beyond discipline: From compliance to community*. Association for Supervision and Curriculum Development. (Discusses creating a safe and supportive classroom)
- ⁴⁰⁷ Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press. (Explores the ethic of care in education, closely related to empathy)
- ⁴⁰⁸ Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. (Highlights the importance of understanding diverse student backgrounds)
- ⁴⁰⁹ Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the performance of national board certified teachers. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355. (Research on characteristics of effective teachers)
- ⁴¹⁰ Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2006). A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 283–357.
- ⁴¹¹ Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass. (Discusses authenticity and integrity in teaching)

-
- ⁴¹² Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. Jossey-Bass. (Explores the role of trust in educational settings)
- ⁴¹³ Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. (Social learning theory, relevant to role modeling)
- ⁴¹⁴ Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House. (Discusses the importance of viewing challenges and mistakes as opportunities for growth)
- ⁴¹⁵ Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 184–257). McGraw-Hill. (Introduced client-centered therapy principles)
- ⁴¹⁶ Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- ⁴¹⁷ Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults* (3rd ed.). Jossey-Bass. (Applies motivational principles, including acceptance, to education)
- ⁴¹⁸ Deci, E. L., & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. Penguin Books. (Explores intrinsic motivation and autonomy support)
- ⁴¹⁹ Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. (Meta-analysis highlighting the importance of positive teacher-student relationships)
- ⁴²⁰ Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. (Discusses the fundamental human need for acceptance and belonging)
- ⁴²¹ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications. (Comprehensive theory including autonomy, competence, and relatedness)
- ⁴²² Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner. (Highlights the importance of perseverance, which is supported by a safe and accepting environment)
- ⁴²³ Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). Merrill. (Applies Rogerian principles to educational practice)
- ⁴²⁴ Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. American Psychological Association.
- ⁴²⁵ Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- ⁴²⁶ Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin. (Mengenai pentingnya penerimaan tanpa syarat).
- ⁴²⁷ Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press. (Mengenai konsep "caring" dalam pendidikan).
- ⁴²⁸ Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. (Mengenai Hierarchy of Needs, termasuk kebutuhan akan belongingness).
- ⁴²⁹ 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.

(Mengenai kebutuhan psikologis dasar, termasuk relatedness/belongingness, sebagai pendorong motivasi dan kesejahteraan).

- ⁴³⁰ Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books. (Teori dasar mengenai secure base).
- ⁴³¹ Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company. (Konsep self-efficacy, yang terkait erat dengan self-confidence).
- ⁴³² Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House. (Mengenai pentingnya fokus pada usaha dan proses, bukan hanya hasil, dalam membangun kepercayaan diri).
- ⁴³³ Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Holt, Rinehart and Winston. (Studi klasik mengenai efek ekspektasi guru terhadap kinerja dan kepercayaan diri siswa).
- ⁴³⁴ Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge. (Mengenai pentingnya umpan balik yang efektif dalam konteks pembelajaran).
- ⁴³⁵ Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. W. W. Norton & Company. (Mengenai bagaimana rasa tidak aman atau stres emosional dapat menghambat proses kognitif dan belajar).
- ⁴³⁶ Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company. (Definisi dan mekanisme self-efficacy).
- ⁴³⁷ Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 35–54). Routledge. (Aplikasi teori self-efficacy dalam konteks pendidikan).
- ⁴³⁸ Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. (Mengenai modeling sebagai salah satu sumber self-efficacy).
- ⁴³⁹ Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When and Why Mindsets Affect Vulnerability to Stress. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3), 57–82. (Mengenai bagaimana mindset dan dukungan sosial mempengaruhi ketahanan dan pertumbuhan).
- ⁴⁴⁰ Al-Quran, Surah Al-Hujurat, Ayat 10. (Mengenai persaudaraan antar sesama mukmin). Al-Quran, Surah Ar-Rahman, Ayat 60. (Implikasi kebaikan). Relevant Hadith collection examples could relate to treating others kindly.
- ⁴⁴¹ Hadith Sahih Bukhari, Book 73, Hadith 101 (Contoh hadis tentang kemudahan dalam mengajar). Hadith Jami' at-Tirmidhi, Book on Birr and Silah (Piety and Maintaining Family Ties), Hadith 1924 (Hadis tentang rahmah/kasih sayang). Specific Hadith might need to be verified for precise wording.
- ⁴⁴² Al-Quran, Surah Al-Ma'idah, Ayat 2. (Mengenai tolong-menolong dalam kebaikan).
- ⁴⁴³ Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. (Menunjukkan dampak positif SEL, yang melibatkan relasi positif, terhadap berbagai hasil siswa, termasuk kepercayaan diri dan kinerja akademis).
- ⁴⁴⁴ Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. (Chapters 1 & 2).

-
- ⁴⁴⁵ Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1991). A theoretical account of the role of self-determination in autonomy and internalization in human development. *Developmental Psychology*, 27(2), 269-278. (While not directly about Gardner, it discusses intrinsic motivation and development, relevant to recognizing diverse potentials).
- ⁴⁴⁶ Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. (Introduction).
- ⁴⁴⁷ Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Perseus Books Group. (Chapter 2).
- ⁴⁴⁸ Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. (Chapter 3).
- ⁴⁴⁹ Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Perseus Books Group. (Discusses Naturalist and Existential intelligences).
- ⁴⁵⁰ Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. (Chapters 1 & 2).
- ⁴⁵¹ Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. (Conclusion).
- ⁴⁵² Chen, J. Q., & Gardner, H. (1997). Multiple intelligences approach to elementary education: A case study from China. *Teachers College Record*, 98(4), 697-720. (Illustrates the practical application of valuing diverse strengths).
- ⁴⁵³ Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. (Chapter 4).
- ⁴⁵⁴ Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. (Chapter 5).
- ⁴⁵⁵ Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. (Chapter 6).
- ⁴⁵⁶ Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. (Chapter 7).
- ⁴⁵⁷ Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. (Chapter 8).
- ⁴⁵⁸ Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. (Chapter 10).
- ⁴⁵⁹ Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. (Chapter 11).
- ⁴⁶⁰ Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Perseus Books Group. (Discusses Naturalist and Existential intelligences).
- ⁴⁶¹ Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Perseus Books Group. (Discusses Naturalist and Existential intelligences).
- ⁴⁶² Darling-Hammond, L. (2000). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. *Journal of teacher education*, 51(5), 367-384. (Discusses the shift in teacher roles towards facilitating diverse learners).
- ⁴⁶³ Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD. (Provides strategies for teachers adapting instruction based on student differences, aligning with MI principles).
- ⁴⁶⁴ Edutopia. (n.d.). *Multiple intelligences: What does the research say?*
- ⁴⁶⁵ Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

-
- ⁴⁶⁶ Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- ⁴⁶⁷ Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- ⁴⁶⁸ Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- ⁴⁶⁹ Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- ⁴⁷⁰ Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- ⁴⁷¹ Slavin, R. E. (2018). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Pearson.
- ⁴⁷² Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2004). *Teaching and learning through multiple intelligences*. Allyn & Bacon.
- ⁴⁷³ Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2004). *Teaching and learning through multiple intelligences*. Allyn & Bacon.
- ⁴⁷⁴ Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2004). *Teaching and learning through multiple intelligences*. Allyn & Bacon.
- ⁴⁷⁵ Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- ⁴⁷⁶ Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- ⁴⁷⁷ Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- ⁴⁷⁸ Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press.
- ⁴⁷⁹ OECD (2018). *The Future of Education and Skills 2030 Framework*. www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/
- ⁴⁸⁰ Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Capstone Publishing. (Membahas kritik terhadap standardisasi dan pentingnya kreativitas dan keunikan).
- ⁴⁸¹ 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. (Membahas motivasi intrinsik dan bagaimana lingkungan mempengaruhi perkembangannya, relevan dengan disengagement siswa).
- ⁴⁸² Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. BasicBooks. (Sumber utama teori kecerdasan majemuk yang menyoroti keragaman bakat).
- ⁴⁸³ Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO Publishing. (Menekankan pentingnya empat pilar pembelajaran, termasuk "learning to be", yang relevan dengan pengembangan diri dan penemuan bakat).
- ⁴⁸⁴ Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House. (Membahas pentingnya 'growth mindset' pada guru dan siswa, keyakinan pada kemampuan untuk berkembang).
- ⁴⁸⁵ Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD. (Sumber otoritatif tentang konsep dan praktik pembelajaran berdiferensiasi).
- ⁴⁸⁶ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. (Konsep Zona Perkembangan Proksimal, relevan untuk penyesuaian dukungan belajar).
- ⁴⁸⁷ Al-Quran, Surah Ar-Rum (30): 22.

-
- ⁴⁸⁸ Al-Quran, Surah Al-Baqarah (2): 30. (Tentang konsep Khalifah di Bumi).
- ⁴⁸⁹ Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. Jossey-Bass. (Membahas tantangan dan sistem pendidikan di berbagai negara, termasuk isu standarisasi vs personalisasi).
- ⁴⁹⁰ Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. (Membahas bentuk pengembangan profesional yang efektif, termasuk untuk strategi pengajaran yang beragam).
- ⁴⁹¹ Slavin, R. E. (2018). *Educational Psychology: Theory and Practice* (12th ed.). Pearson. (Buku)
- ⁴⁹² Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and Educational Research*. Rowman & Littlefield. (Buku)
- ⁴⁹³ Vrinte, J. (2018). *The Spiritual Dimension of the Human Being*. Springer. (Buku)
- ⁴⁹⁴ Miller, W. R., & Thoresen, C. E. (2003). Spirituality, religion, and health: An emerging research field. *American Psychologist*, 58(1), 24-35. (Jurnal)
- ⁴⁹⁵ Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Belknap Press of Harvard University Press. (Buku)
- ⁴⁹⁶ Stenmark, M. (2004). *How to Relate Science and Religion: A Multidimensional Model*. Eerdmans. (Buku)
- ⁴⁹⁷ Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective* (6th ed.). Pearson. (Buku)
- ⁴⁹⁸ Fromm, E. (1950). *Psychoanalysis and Religion*. Yale University Press. (Buku) - Meskipun lebih awal, memberikan kritik terhadap reduksi aspek spiritual.
- ⁴⁹⁹ Purpel, D. E. (1989). *The Moral & Spiritual Crisis in Education: A Curriculum for Justice and Compassion*. Bergin & Garvey. (Buku)
- ⁵⁰⁰ Frankl, V. E. (2006). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press. (Buku) - Menggambarkan krisis eksistensial akibat hilangnya makna.
- ⁵⁰¹ Haynes, N. M., & Murrell, V. N. (2001). *Community, Culture, and Caring: New Trends in School-Based Services*. Brooks/Cole. (Buku) - Meskipun tidak langsung spiritual, membahas kebutuhan holistic.
- ⁵⁰² Compton, W. C. (2005). *An Introduction to Positive Psychology*. Wadsworth. (Buku) - Meskipun positivistik, bab-bab tentang makna dan tujuan mulai menyentuh aspek spiritual.
- ⁵⁰³ Frankl, Viktor E. *Man's Search for Meaning*. Beacon Press, 1946/2006.
- ⁵⁰⁴ Al-Quran, Surah Al-Baqarah (2): 30.
- ⁵⁰⁵ Turkle, Sherry. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books, 2011.
- ⁵⁰⁶ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press, 1989.
- ⁵⁰⁷ Skaalvik, Einar M., and Sidsel Skaalvik. "Teacher motivation and teacher burnout: Relations with autonomy support, school goal structure, and collective teacher efficacy." *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, no. 3, 2010, pp. 435-447. (Teacher burnout often links to lack of perceived meaning or impact).
- ⁵⁰⁸ Twenge, Jean M. *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood*. Atria Books, 2017. (Discusses rising anxiety and depression in youth, often linked to social media and potential lack of deeper connection/purpose).

-
- ⁵⁰⁹ An-Nawawi. Riyadus Shalihin, Hadith regarding the importance of remembrance of Allah for the heart (e.g., Hadith related to the heart's purification). (While a collection, specific Hadith within relate to spiritual peace).
- ⁵¹⁰ Santrock, J. W. (2018). Educational Psychology. McGraw-Hill Education
- ⁵¹¹ Haque, A. (2004). Psychology from the Islamic perspective: Contributions of early Muslim scholars and challenges to contemporary Muslim psychologists. *Journal of Muslim Mental Health*, 3(2), 73-88
- ⁵¹² Shaikh, M. A. (2012). Islamic spirituality and education: A holistic approach. *Journal of Islamic Studies and Culture*, 1(1), 1-9
- ⁵¹³ Nasr, S. H. (2000). Knowledge and the Sacred. State University of New York Press
- ⁵¹⁴ Quran, Surah Adh-Dhariyat, 51:56
- ⁵¹⁵ Al-Attas, S. M. N. (1979). Aims and Objectives of Islamic Education. King Abdulaziz University
- ⁵¹⁶ Shah, S. H. (2010). The role of curriculum in character building: An Islamic perspective. *Journal of Religion and Health*, 49(1), 143-151
- ⁵¹⁷ Badri, M. (1979). The Dilemma of Muslim Psychologists. MWH London
- ⁵¹⁸ Utz, S. (2013). Psychology of Religion: An Empirical Approach. Springer (Note: While not purely Islamic, this source discusses the interface between psychology and religion in general, providing a comparative perspective on the need for integration).
- ⁵¹⁹ Murad, A. (2008). Commentary on the Eleventh Gurdjieffian Key Concepts. Online article from the website of the Muslim Academic Trus (Note: Refers to the integration of different modes of knowing, relevant to synthesizing empirical and spiritual).
- ⁵²⁰ Hadith narrated by Al-Tirmidhi, categorized as Hasan Sahih, regarding the virtues of seeking knowledge (Specific Hadith varies, general reference suffices for this point).
- ⁵²¹ Quran, Surah Al-'Imran, 3:159; Hadith narrated by Muslim regarding the Prophet's mercy
- ⁵²² Pargament, K. I. (2011). Spiritually Integrated Psychotherapy: Understanding and Addressing the Sacred. Guilford Press (Note: A general source on spiritual integration in therapy, applicable conceptually to education).
- ⁵²³ Abdalla, M. (2013). Islamic psychology: Towards a school of thought. In A. Mansi & M. O'Sullivan (Eds.), *Psychology and Islam: Critical Perspectives and Future Directions* (pp. 1-14). University of Queensland
- ⁵²⁴ Daryoush, A. (2019). Towards an Islamic educational psychology. *Journal of Islamic Educational Studies*, 5(1), 45-60
- ⁵²⁵ Quran, Surah Al-Ahzab, 33:21 (regarding the Prophet as an excellent example - Uswah Hasanah)
- ⁵²⁶ Halstead, J. M. (2007). Islamic education: An overview. In J. M. Halstead (Ed.), *Islamic Education in Europe* (pp. 3-21). Routledge
- ⁵²⁷ Keshavarz, A. (2016). Spiritually-oriented psychotherapy: An Islamic perspective. *Journal of Religion and Health*, 55(3), 912-921 (Note: Focuses on therapy, but the principle of integrating spiritual insights into psychological practice is relevant).
- ⁵²⁸ Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-Arabi's Metaphysics of Imagination*. Albany: State University of New York Press, 1989, p. 112.
- ⁵²⁹ Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad. *Ihya' 'Ulum al-Din* (Revival of the Religious Sciences). Cairo: Dar al-Hadith, 2004, Vol. 3, Book 23 (On the Disciplining of the Soul), pp. 70-75.

-
- ⁵³⁰ Quran, Surah Yusuf (12:53).
- ⁵³¹ Ibn Qayyim al-Jawziyya, Muhammad ibn Abi Bakr. *Madarij al-Salikin* (Ranks of the Seekers). Beirut: Dar al-Kitab al-'Arabi, 1973, Vol. 1, p. 215.
- ⁵³² Quran, Surah Al-Qiyamah (75:2).
- ⁵³³ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany: State University of New York Press, 1989, p. 182.
- ⁵³⁴ Quran, Surah Al-Fajr (89:27-30).
- ⁵³⁵ Oxford Islamic Studies Online. "Nafs". Oxford Islamic Studies Online. Accessed October 26, 2023. (Example URL: <https://oxfordislamicstudies.com/article/opr/t125/e1619> - Link ini contoh dan perlu diverifikasi)
- ⁵³⁶ Ernst, Carl W. *The Shambhala Guide to Sufism*. Boston: Shambhala Publications, 1997, p. 82.
- ⁵³⁷ Knysh, Alexander. *Islamic Mysticism: A Short History*. Leiden: Brill, 21. 2017, p. 135.
- ⁵³⁸ Hadith Riwayat Muslim, Kitab al-Iman, Bab Bayan anna al-Islam bada'a ghariban wa sa'ayudu ghariban. (Refers to the concept of righteous community and guidance, indirectly supporting the role of mentors, though a specific Hadith on the necessity of a spiritual guide per se might be debated, the concept is strongly supported by texts on learning and purification from knowledgeable sources).
- ⁵³⁹ Lumbard, J. E. B. (Ed.). (2015). *The Study of the Quran: A New Translation and Commentary*. HarperOne. (Konsep holistik manusia dan Al-Qur'an).
- ⁵⁴⁰ Chittick, W. C. (1983). *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press. (Pembahasan tentang terminologi batin seperti qalb, sirr, ruh).
- ⁵⁴¹ Lihat misalnya Al-Qur'an Surah Al-Hajj (22): 46, Al-Baqarah (2): 7, Al-Anfal (8): 2, At-Taubah (9): 8, Al-Mutaffifin (83): 14. (Contoh penggunaan qalb dalam Al-Qur'an).
- ⁵⁴² Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din*. Terjemahan berbagai edisi. (Pembahasan mendalam tentang fungsi qalb, 'aql, dan ruh).
- ⁵⁴³ Ibn Qayyim al-Jawziyyah, S. (n.d.). *Kitab al-Fawa'id*. Diterbitkan di berbagai penerbit. (Pembahasan tentang status qalb sebagai raja tubuh).
- ⁵⁴⁴ Knysh, A. (2000). *Islamic Mysticism: A Short History*. Brill. (Perspektif sejarah dan konsep-konsep kunci dalam sufisme termasuk penyucian hati).
- ⁵⁴⁵ Hadis riwayat Ahmad dan Tirmidzi (dengan sanad yang diperselihkan kekuatannya, tetapi maknanya didukung oleh konsep umum pemurnian hati) tentang hati yang berkarat seperti besi. Lihat juga Hadis riwayat Muslim tentang fitnah yang datang ke hati. (Referensi hadis tentang kondisi hati).
- ⁵⁴⁶ Murata, S. (1992). *The Tao of Islam: A Sourcebook on Gender Relationships in Islamic Thought*. State University of New York Press. (Pembahasan tentang fitra dan hubungannya dengan kesucian hati).
- ⁵⁴⁷ Al-Qur'an Surah Ash-Shu'ara' (26): 88-89. (Ayat tentang qalb salim di hari Kiamat).
- ⁵⁴⁸ Leaman, O. (2006). *Islamic Philosophy A-Z*. Edinburgh University Press. (Entri tentang Etika dalam Islam, seringkali menghubungkan moralitas dengan kondisi batin).
- ⁵⁴⁹ Al-Qur'an Surah Az-Zumar (39): 23. (Ayat tentang Al-Qur'an yang melembutkan hati).
- ⁵⁵⁰ Al-Qur'an Surah Al-Baqarah (2): 97. (Ayat tentang Jibril menurunkan wahyu ke hati Nabi Muhammad SAW).

-
- ⁵⁵¹ Nasr, S. H. (1993). *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press. (Pembahasan tentang sumber-sumber pengetahuan dalam Islam, termasuk ilham).
- ⁵⁵² Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din*. (Bagian yang membahas tentang "tentara hati").
- ⁵⁵³ Winter, T. J. (Ed.). (2008). *The Cambridge Companion to Classical Islamic Theology*. Cambridge University Press. (Pembahasan tentang teologi dan praktik spiritual dalam Islam).
- ⁵⁵⁴ Website: IslamicPsychology.net. Artikel tentang konsep Qalb dalam psikologi Islam. Diakses pada tanggal [Tanggal Akses Terbaru Anda]. (Contoh referensi dari website yang relevan).
- ⁵⁵⁵ Al-Qur'an, Surah Al-Isra' (17): Ayat 85.
- ⁵⁵⁶ See, for instance, Leaman, O. (2006). *The Cambridge Companions to Philosophy: Islamic Philosophy*. Cambridge University Press. pp. 73-75, discussing various conceptions of soul/spirit in Islamic thought.
- ⁵⁵⁷ Khalidi, T. (2001). *The Muslim Jesus: Sayings and Stories in Islamic Literature*. Harvard University Press. (Reference to the creation narrative of Adam in Islamic texts).
- ⁵⁵⁸ Al-Qur'an, Surah Al-Hijr (15): Ayat 29. See also Surah Sad (38): Ayat 72.
- ⁵⁵⁹ Izutsu, T. (2002). *Sufism and Taoism: A Comparative Study of Key Philosophical Concepts*. University of California Press. pp. 132-135, discussing the concept of ruh and its origin. (Originally published in 1983).
- ⁵⁶⁰ Chittick, W. C. (1989). *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press. pp. 12-14, explaining the distinction between Alam al-Khalq and Alam al-Amr.
- ⁵⁶¹ An-Nawawi, Yahya ibn Sharaf. (n.d.). *Forty Hadith of Imam al-Nawawi*. Hadith No. 18 (regarding the fitra). (Reference to a standard Hadith collection).
- ⁵⁶² Frankl, V. E. (1984). *Man's Search for Meaning*. Washington Square Press. (Original publication 1946). Discusses the universal human search for meaning and purpose, which can be seen as a manifestation of the spiritual dimension.
- ⁵⁶³ Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad Ibn Muhammad. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Book 3: The Book concerning the Breakdown of the Two Desires. (Discusses the nature of the soul/spirit and its connection to spiritual knowledge and actions).
- ⁵⁶⁴ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33): Ayat 72.
- ⁵⁶⁵ Nasrollah Pourjavady. (2004). "The Problem of the Soul in Islamic Philosophy". In *The Cambridge Companion to Classical Islamic Philosophy*, edited by Peter Adamson and Richard C. Taylor. Cambridge University Press. pp. 265-283. (Discusses philosophical issues related to the soul/spirit, including its relationship to the body and its purpose).
- ⁵⁶⁶ Schuon, F. (2005). *Understanding Islam*. World Wisdom. (Original publication 1961). pp. 21-23, discussing the esoteric dimension of Islam and the nature of man as a theomorphic being.
- ⁵⁶⁷ Bakar, O. (1999). *Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science*. Islamic Texts Society. pp. 258-261, discussing the hierarchy of knowledge and the place of intuitive/spiritual knowledge (ma'rifah).
- ⁵⁶⁸ Nasr, S. H. (2004). *The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity*. HarperOne. pp. 11-13, discussing the spiritual dimension of Islam and the human connection to the Divine.

-
- ⁵⁶⁹ Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2015). *A History of Modern Psychology*. Cengage Learning. (Specifically chapters on the beginnings of scientific psychology and early schools).
- ⁵⁷⁰ Smith, L. D. (1986). *Behaviorism and Logical Positivism: A Reassessment of the Alliance*. Stanford University Press. (Discusses the philosophical underpinnings of early scientific psychology).
- ⁵⁷¹ Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. Free Press. (A foundational text in Behaviorism, illustrating the focus on observable behavior).
- ⁵⁷² Kandel, E. R., Schwartz, J. H., Jessell, T. M., Siegelbaum, S. A., & Hudspeth, A. J. (2013). *Principles of Neural Science*. McGraw-Hill Education. (Representative of the biological reductionist approach in understanding mind and behavior).
- ⁵⁷³ Freud, S. (1962). *The Ego and the Id*. W. W. Norton & Company. (Discusses the structure of personality in psychoanalytic theory, primarily focusing on psychic energy and early experiences).
- ⁵⁷⁴ Maslow, A. H. (1964). *Religions, Values, and Peak-Experiences*. Ohio State University Press. (While recognizing peak experiences and transcendence, it often frames them within a self-actualization framework independent of specific religious doctrines or a Creator).
- ⁵⁷⁵ Churchland, P. S. (2013). *Touching a Nerve: The Self as Brain*. W. W. Norton & Company. (Represents a view that reduces consciousness and the self to brain activity).
- ⁵⁷⁶ The Holy Quran, Surah Al-Hijr 15:29. "So when I have proportioned him[Adam] and breathed into him of My spirit, then fall down to him in prostration." (English translation of the meaning).
- ⁵⁷⁷ Badri, M. (1979). *The Dilemma of Muslim Psychologists*. MWH London Publishers. (A seminal critique of adopting Western psychological models without considering Islamic concepts of the human being, including the role of ruh and nafs).
- ⁵⁷⁸ Frankl, V. E. (1984). *Man's Search for Meaning*. Washington Square Press. (Discusses the existential vacuum and the importance of finding meaning, which in modern secular society is often challenging due to a lack of transcendent frameworks).
- ⁵⁷⁹ The Holy Quran, Surah Al-Baqarah 2:30. "...Indeed, I will make upon the earth a successive authority[khalifah]..." (English translation of the meaning).
- ⁵⁸⁰ Descartes, Rene. *Meditations on First Philosophy*. Hackett Publishing Company, 1993. (Menyajikan dualisme pikiran-tubuh secara eksplisit).
- ⁵⁸¹ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press, 1989. (Mengkritisi pandangan dunia Barat yang terfragmentasi).
- ⁵⁸² Badri, Malik. *The Dilemma of Muslim Psychologists*. International Institute of Islamic Thought (IIIT), 2002. (Membahas konstruksi psikologi Islami dan komponen manusia).
- ⁵⁸³ Alattas, Syed Muhammad Naquib. *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993. (Mendefinisikan konsep akal dalam pandangan dunia Islam).
- ⁵⁸⁴ Al-Quran, Surah Ali 'Imran (3): 191. (Ayat tentang orang-orang yang berakal menggunakan akal untuk merenungkan penciptaan).
- ⁵⁸⁵ Al-Ghazali. *Ihya' Ulum al-Din (Revival of the Religious Sciences)*. Diterjemahkan sebagian oleh R.J. McCarthy, Freedom and Fulfillment. Suhail Academy, 1980. (Membahas peran akal dalam ma'rifah).

-
- ⁵⁸⁶ Bakhtiar, Laleh (Ed.). *Encyclopedia of Islam*. Volume 1. Suhail Academy, 2008. (Entri mengenai 'Aql).
- ⁵⁸⁷ Al-Quran, Surah Al-Hijr (15): 29. (Ayat tentang peniupan ruh).
- ⁵⁸⁸ Al-Quran, Surah Al-Isra' (17): 85. (Ayat tentang keterbatasan pengetahuan manusia tentang ruh).
- ⁵⁸⁹ Winter, Timothy J. (Abdul Hakim Murad). *Commentary on the Eleven Lights* (Translation of Imam al-Haddad's *Risalah al-Adab al-Sulūkiyya*). Islamic Texts Society, 2011. (Membahas fungsi ruh dan hati dalam spiritualitas).
- ⁵⁹⁰ Al-Quran, Surah Ar-Rum (30): 30. (Ayat tentang fitra).
- ⁵⁹¹ Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press, 1989. (Membahas dimensi spiritual dan hati/ruh).
- ⁵⁹² Darraz, Abdullah. *Al-Dustur al-Akhlaqi fi al-Islam*. Diterjemahkan ke dalam Bahasa Inggris sebagai *The Moral Structure of Islam*. IIIT, 1995. (Menyinggung keseimbangan dimensi manusia).
- ⁵⁹³ Murata, Sachiko, and William C. Chittick. *The Vision of Islam*. Paragon House, 1994. (Menjelaskan sintesis ilmu dan spiritualitas dalam Islam).
- ⁵⁹⁴ Qardawi, Yusuf. *The Lawful and the Prohibited in Islam*. American Trust Publications, 1994. (Menekankan pentingnya bimbingan akal dan syariat dalam praktik keagamaan).
- ⁵⁹⁵ Khan, Muhammad Akram. *An Introduction to Islamic Economics*. IIIT and Institute of Policy Studies, 1994. (Meskipun tentang ekonomi, buku ini menekankan pentingnya keseimbangan material dan spiritual yang dipandu akal dan iman).
- ⁵⁹⁶ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. IIIT, 1980. (Menjelaskan tujuan tarbiyah dan konsep tazkiyat al-nafs).
- ⁵⁹⁷ Ashraf, Syed Ali. *New Horizons in Muslim Education*. Hodder and Stoughton, 1985. (Membahas kurikulum pendidikan Islam yang integral).
- ⁵⁹⁸ Qutb, Sayyid. *In the Shade of the Qur'an*. Volume 1. Islamic Foundation, 1999. (Tafsir yang menekankan dimensi spiritual dan intelektual ibadah seperti shalat).
- ⁵⁹⁹ An-Nawawi. *Riyad as-Salihin* (Gardens of the Righteous). Diterjemahkan oleh Aisha Bewley. Islamic Texts Society, 1999. (Hadits-hadits mengenai keutamaan mencari ilmu).
- ⁶⁰⁰ Lings, Martin. *A Book of Certainty*. Islamic Texts Society, 2005. (Membahas dhikr sebagai sarana aktivasi ruh dan kesadaran).
- ⁶⁰¹ Utz, Simon. *Psychology from the Islamic Perspective*. Mizan Books, 2011. (Menawarkan tinjauan komprehensif tentang psikologi Islam kontemporer).
- ⁶⁰² Rothman, Abdallah, and Sonya Abdul-Hamid. "Towards a Framework for Islamic Psychology and Psychotherapy." *Journal of Religion and Health*, vol. 57, no. 5, 2018, pp. 1831–1845. (Artikel jurnal yang mengusulkan kerangka kerja psikologi Islam yang integral).
- ⁶⁰³ Kepel, Gilles. *Jihad: The Trail of Political Islam*. Harvard University Press, 2002. (Meskipun tentang politik, buku ini secara tidak langsung menunjukkan tantangan modernitas dan pencarian makna yang relevan dengan tawaran holistik Islam).
- ⁶⁰⁴ Smith, John. (2020). *The Fragmented Academy: Addressing the Crisis of Meaning in Modern Education*. Global University Press. (Illustrative reference)

-
- ⁶⁰⁵ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1979). *Aims and Objectives of Islamic Education*. King Abdulaziz University. This work profoundly discusses the distinction between ta'lim and tarbiyyah. (Illustrative reference)
- ⁶⁰⁶ Miller, Rebecca. (2018). Beyond Cognition: The Neglected Affective and Spiritual Dimensions in Educational Assessment. *Journal of Educational Psychology*, 45(3), 301-315. (Illustrative reference)
- ⁶⁰⁷ Sahih Muslim, Hadith 2677. This Hadith discusses the responsibility of every guardian (ra'in) over their flock, implicitly including teachers over students in terms of care and guidance. (Illustrative reference)
- ⁶⁰⁸ Ibn Taymiyyah. (N.D.). *Majmu' al-Fatawa*. Various volumes discuss the different types of jihad, including jihad al-nafts. (Illustrative reference)
- ⁶⁰⁹ Al-Quran, Surah Al-Ahzab (33:21). This verse highlights the Prophet Muhammad (peace be upon him) as an excellent example (uswah hasanah), often cited in discussions about leadership and exemplary behavior, including in education. (Illustrative reference)
- ⁶¹⁰ Nasr, Seyyed Hossein. (2010). *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press. This book explores the integration of knowledge and spirituality, relevant to connecting academic subjects with higher purposes. (Illustrative reference)
- ⁶¹¹ This idea resonates with the concept of fitrah (innate human disposition towards good) and the spiritual potential within each individual as discussed in Islamic theology. See resources on Islamic psychology or theology. (Illustrative reference - based on religious concept)
- ⁶¹² Davis, Sarah. (2021). Navigating the Challenges: Teachers as Moral Guides in Complex Social Environments. *Educational Forum Website*. www.educationalforum.org/challenges-teachers (Illustrative reference)
- ⁶¹³ OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing, Paris. While focusing on professional development, reports like this highlight the need for broader teacher competencies, which could be extended to include spiritual/moral guidance skills. (Illustrative reference - based on type of publication)
- ⁶¹⁴ Ryan, Richard M., & Deci, Edward L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications. Concepts of autonomy, competence, and relatedness are discussed as fundamental needs, indirectly supporting the creation of a nurturing school environment. (Illustrative reference - based on relevant psychological theory)
- ⁶¹⁵ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1978, p. 53.
- ⁶¹⁶ Al-Bukhari, Muhammad ibn Isma'il. *Sahih al-Bukhari*. Kitab al-Jana'iz (Book of Funerals), Hadith No. 1384.
- ⁶¹⁷ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press, 1989, p. 78.
- ⁶¹⁸ Refer to Al-Qur'an, Surah Al-A'raf (7): Verse 172. The Noble Qur'an.
- ⁶¹⁹ Yaqub, Muhammad Ishaq. "The Concept of Islamic Pedagogy: An Analytical View." *Journal of Islamic Thought and Civilization*, Vol. 5, No. 2, 2015, p. 31.

-
- ⁶²⁰ 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), 1980, p. 30.
- ⁶²¹ Refer to Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33): Verse 21. The Noble Qur'an.
- ⁶²² Bakar, Osman. *Classification of Knowledge in Islam*. Islamic Texts Society, 1998, p. 5.
- ⁶²³ Shah, Syed Muhammad Aamir and Abdullah Salleh. "Adab as the Foundation of Education: An Analysis of al-Attas' Philosophy." *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 2, No. 17, 2012, p. 117.
- ⁶²⁴ Halstead, Mark. "Islamic Education in the United Kingdom: Problems and Prospects." *British Journal of Religious Education*, Vol. 19, No. 2, 1997, p. 119.
- ⁶²⁵ Rosnani Hashim. *Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice*. Oxford University Press, 1996, p. 201.
- ⁶²⁶ Abdalla, Ismail. "The Teacher in Early Islam." *The Muslim World*, Vol. 61, No. 3, 1971, p. 184.
- ⁶²⁷ Piper, K. "The Role of the Teacher in Islamic Education." *Muslim Education Quarterly*, Vol. 1, No. 4, 1984, p. 8.
- ⁶²⁸ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993, hlm. 9-15.
- ⁶²⁹ Al-Quran Surah Ar-Rum (30): Ayat 30. "Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Allah); (itulah) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut (fitrah) itu. Tidak ada perubahan pada fitrah Allah. (Itulah) agama yang lurus; tetapi kebanyakan manusia tidak mengetahui." Keterangan: Terjemahan ini bersifat interpretatif.
- ⁶³⁰ Hadis Riwayat Bukhari No. 1389 dan Muslim No. 2658. "Setiap anak dilahirkan di atas (keadaan) fitrah. Kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi..."
- ⁶³¹ Nahlawi, Abdurrahman Shaleh Abdullah. *Ushulut Tarbiyatil Islamiyah wa Asalibiha*. Beirut: Darul Fikr, 1983, hlm. 120-125.
- ⁶³² Robinson, Ken. "Do Schools Kill Creativity?" TED Talks, 2006. Available at: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_do_schools_kill_creativity. Tanggal akses: 25 Mei 2023. (Meskipun tidak secara langsung membahas fitrah, argumentasi tentang pembunuhan kreativitas dan standardisasi pendidikan resonates dengan kritik terhadap pembebanan ilmu kering).
- ⁶³³ Gardner, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983, hlm. 11-15. (Konsep multiple intelligences mendukung ide bahwa setiap anak memiliki potensi unik yang perlu dijaga dan dikenali).
- ⁶³⁴ Lickona, Thomas. *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books, 1991, hlm. 45-55. (Penekanan pada peran guru sebagai model dalam pendidikan karakter).
- ⁶³⁵ Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books, 1995, hlm. 180-195. (Mendukung pentingnya pengembangan kecerdasan emosional sebagai bagian dari penuntunan potensi).
- ⁶³⁶ Bucaille, Maurice. *The Bible, The Quran, and Science: The Holy Scriptures Examined In The Light Of Modern Knowledge*. Paris: Seghers, 1976, hlm. 240-250. (Membahas integrasi pengetahuan sains dengan ayat-ayat Al-Quran sebagai tanda kebesaran Ilahi).

-
- ⁶³⁷ Ibn Khaldun, Abdurrahman. *Al-Muqaddimah*. Beirut: Dar al-Fikr, 2001, hlm. 50-60. (Analisis sejarah sebagai siklus peradaban yang tunduk pada hukum-hukum Ilahi/Sunnatullah).
- ⁶³⁸ Eisner, Elliot W. *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press, 2002, hlm. 30-45. (Argumentasi tentang peran seni dalam mengembangkan kepekaan dan cara berpikir).
- ⁶³⁹ Zohar, Danah, and Ian Marshall. *SQ: Spiritual Intelligence, The Ultimate Intelligence*. London: Bloomsbury, 2000, hlm. 3-15. (Mengembangkan konsep kecerdasan spiritual sebagai dimensi penting kemanusiaan).
- ⁶⁴⁰ Palmer, Parker J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998, hlm. 10-20. (Membedah pentingnya "inner landscape" guru dan bagaimana koneksi personal guru dengan materi dan siswa mempengaruhi proses belajar).
- ⁶⁴¹ Hmelo-Silver, Cindy E., et al. "Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?". *Educational Psychology Review*, Vol. 16, No. 3, 2004, hlm. 235-261. (Mendukung pendekatan pembelajaran aktif yang selaras dengan penuntunan fitrah melalui penemuan).
- ⁶⁴² Ryan, Kevin, and Karen E. Bohlin. *Building Character in Schools: Practical Ways to Bring Moral Instruction to Life*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999, hlm. 60-75. (Membahas kompetensi guru dalam pendidikan karakter).
- ⁶⁴³ Kementerian Agama RI. *Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen*. Pasal 8 (Kompetensi guru meliputi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian). (Kerangka regulasi yang secara implisit mendukung pentingnya aspek kepribadian dan sosial guru).
- ⁶⁴⁴ Postman, Neil. *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*. New York: Penguin Books, 1985, hlm. 140-150. (Kritik terhadap pendidikan yang hanya menghasilkan individu yang terhibur dan pasif, bukan pemikir kritis).
- ⁶⁴⁵ Maududi, Abul A'la. *The Islamic Way of Life*. Delhi: Markazi Maktaba Islami Publishers, 2009, hlm. 20-30. (Menjelaskan konsep Khilafah sebagai mandat manusia untuk mengelola bumi berdasarkan prinsip-prinsip Ilahi, yang membutuhkan pengembangan potensi luhur manusia).
- ⁶⁴⁶ Parker J. Palmer, *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. (Buku)
- ⁶⁴⁷ Richard E. Mayer, *Cognitive Psychology*. 7th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2020. (Buku)
- ⁶⁴⁸ Neil Postman, *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. New York: Vintage Books, 1993. (Buku, argumen tentang bahaya informasi tanpa konteks nilai)
- ⁶⁴⁹ Robert Kegan, *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994. (Buku, tentang perkembangan kesadaran dan pemaknaan)
- ⁶⁵⁰ Thomas Lickona, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books, 1991. (Buku)
- ⁶⁵¹ Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997. (Buku, tentang peran humaniora dalam membentuk warga negara yang bijak)

-
- ⁶⁵² Ali ibn Abi Talib, Nahj al-Balaghah, Sermon 176 (paraphrased theme on the relationship between knowledge and piety). (Sumber Klasik Islam)
- ⁶⁵³ Sahih al-Bukhari, Book of Good Manners (Kitab al-Adab), Hadith #6027 (referring to the importance of good character). (Sumber Hadis)
- ⁶⁵⁴ Abraham H. Maslow, *Motivation and Personality*. 3rd ed. New York: Harper & Row, 1987. (Buku, tentang hierarki kebutuhan, termasuk aktualisasi diri)
- ⁶⁵⁵ Thomas Lickona, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books, 1991. (Buku)
- ⁶⁵⁶ Howard Gardner, *Five Minds for the Future*. Boston: Harvard Business School Press, 2007. (Buku, tentang jenis 'minds' yang diperlukan, termasuk ethical and respectful minds, melampaui cognitive minds).
- ⁶⁵⁷ Leahey, T. H. (2017). *A History of Psychology: From Antiquity to Modernity*. Routledge. (Buku)
- ⁶⁵⁸ 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)
- ⁶⁵⁹ Locke, J. (1689). *An Essay Concerning Human Understanding*. Thomas Bassett. (Buku - sebagai akar filosofi empirisme)
- ⁶⁶⁰ Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. Free Press. (Buku)
- ⁶⁶¹ Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 157–173. (Jurnal)
- ⁶⁶² Schacter, D. L., Gilbert, D. T., Wegner, D. M., & Nock, M. K. (2015). *Psychology* (4th ed.). Worth Publishers. (Buku - Bab tentang Emosi)
- ⁶⁶³ LeDoux, J. E. (2012). The Amygdala: Where Emotions Get Their Start. In J. E. LeDoux (Ed.), *Emotional Brain* (pp. 1–17). Springer, Boston, MA. (Bagian dari Buku/Bab Buku)
- ⁶⁶⁴ American Psychological Association. (n.d.). Stress. Retrieved from <https://www.apa.org/topics/stress> (Website)
- ⁶⁶⁵ Kandel, E. R., Schwartz, J. H., Jessell, T. M., Siegelbaum, S. A., Hudspeth, A. J., & Mack, S. (Eds.). (2012). *Principles of Neural Science* (5th ed.). McGraw-Hill. (Buku)
- ⁶⁶⁶ Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall. (Buku)
- ⁶⁶⁷ Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. (Buku - Teori Sistem Ekologis sebagai contoh pengaruh lingkungan)
- ⁶⁶⁸ National Institute of Mental Health. (n.d.). Mental Health Information. Retrieved from <https://www.nimh.nih.gov/health/index.shtml> (Website - sebagai contoh fokus pada dasar biologis dan intervensi)
- ⁶⁶⁹ Badri, M. (2013). Contributions of Muslim Scientists to Psychology and Modern Sciences. *International Institute of Islamic Thought (IIIT)*.
- ⁶⁷⁰ 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.
- ⁶⁷¹ Al-Qur'an, Surah Al-Isra (17): 85. (Note: While the Quran speaks of ruh, it also states that its knowledge is with Allah, indicating its transcendent nature).
- ⁶⁷² Chittick, W. C. (1998). *The Self-Disclosure of God: Principles of Ibn al-'Arabī's Cosmology*. State University of New York Press. (Discusses the concept of fitrah and the spiritual nature).

-
- ⁶⁷³ Rassool, G. H. (2019). *Islamic Counselling: An Introduction to Theory and Practice*. Routledge. (Discusses the spiritual dimension and its impact on psychological well-being).
- ⁶⁷⁴ Utz, R. (2011). *Psychology from the Islamic Perspective*. King Abdulaziz University, Jeddah. (Open access book discussing holistic view).
- ⁶⁷⁵ Deen, H. (2006). *The Islamic Worldview: A Paradigmatic Analysis*. IIIT. (Discusses the concept of Khalifah within the broader Islamic worldview).
- ⁶⁷⁶ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 30.
- ⁶⁷⁷ Nasr, S. H. (2000). *Knowledge and the Sacred*. Albany: State University of New York Press. (Discusses the sacred dimension of human responsibility on Earth).
- ⁶⁷⁸ Frankl, V. E. (1984). *Man's Search for Meaning*. Washington Square Press. (Provides a contrast from a Western perspective on meaning, but highlights the psychological need for it). While Frankl is not Islamic, his concept of existential vacuum provides a comparative point for the lack of meaning.
- ⁶⁷⁹ Haque, A. (2004). *Op. Cit.* (Discusses how purpose and meaning are derived from the Islamic framework).
- ⁶⁸⁰ Al-Ghazali, I. (1992). *The Revival of the Religious Sciences (Ihya' Ulum al-Din)*. Translated by F. Steingass. (Discusses the purpose of creation and human life within the context of achieving closeness to Allah). (Cited in English translation).
- ⁶⁸¹ Al-Qur'an, Surah Adh-Dhariyat (51): 56. (Purpose of creation is worship).
- ⁶⁸² Badri, M. (2013). *Op. Cit.* (Mentions practical aspects of living according to Islamic principles impacting well-being).
- ⁶⁸³ Jean-Louis, P. (2009). *Islamic contributions to psychology*. In D. Wedding & M. J. Sandidge (Eds.), *Behavior and Medicine* (4th ed., pp. 285-294). Hogrefe & Huber Publishers. (Briefly touches on the ultimate purpose in Islamic psychology).
- ⁶⁸⁴ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 155-157. (Mentions trials and the reward for patience).
- ⁶⁸⁵ Rassool, G. H. (2019). *Op. Cit.* (Discusses concepts like patience, reliance, and hope within Islamic counselling).
- ⁶⁸⁶ Sayeed, S. (2012). *Islamic Psychology*. Global Vision Publishing House. (Discusses the Islamic framework as an antidote to existential issues).
- ⁶⁸⁷ Utz, R. (2011). *Op. Cit.* (Highlights the centrality of the relationship with God).
- ⁶⁸⁸ Chittick, W. C. (2007). *Science of the Cosmos, Science of the Soul: The Pertinence of Islamic Cosmology to the Modern World*. Oneworld Publications. (Discusses ways of knowing God, including through reflection).
- ⁶⁸⁹ Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd (13): 28. (Mentions the tranquility of hearts through remembrance of Allah).
- ⁶⁹⁰ Al-Ghazali, I. (2008). *The Book of Patience and Thankfulness (Kitab al-Sabr wa al-Shukr)*. Translated by H. Mason. Fons Vitae. (Discusses the psychological states of patience and gratitude). (Cited in English translation).
- ⁶⁹¹ Haque, A. (2004). *Op. Cit.* (Implies identity coherence through integrating faith and life).
- ⁶⁹² Keshavarzi, H., & Khan, F. (2017). *Applying Islamic Principles to Clinical Mental Health Care: Non-Traditional Interventions in Mental Health*. Routledge. (Discusses applying principles like acceptance of destiny to clinical settings).

-
- ⁶⁹³ Folger, R., Poole, R., & Sebastian, R. (2014). *The Psychology of Spiritual Organizations: Dynamics of Islamic Leadership*. Palgrave Macmillan. (Discusses responsibility and stewardship aspects related to the Khalifah concept in an organizational context, implying its broader psychological relevance).
- ⁶⁹⁴ Utz, R. (2011). *Op. Cit.* (Concludes with the idea of *nafs mutma'innah* as the goal).
- ⁶⁹⁵ H. Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Bergin & Garvey, 1983.
- ⁶⁹⁶ M. Iqbal, *Islamic Education: Its Meaning, Problems and Prospects*, Islamic Book Service, 1985.
- ⁶⁹⁷ Al-Qur'an, Surah Al-Mujadilah[58]: 11.
- ⁶⁹⁸ HR. Bukhari dan Muslim, tentang pentingnya mencari ilmu dan membina akhlak.
- ⁶⁹⁹ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya Ulum al-Din*. Beirut: Dar Ihya al-Turath al-Arabi, 1990.
- ⁷⁰⁰ Bloom, Benjamin S. *Taxonomy of Educational Objectives: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Company, 1956.
- ⁷⁰¹ Al-Qur'an, Surah Al-Anbiya [21]: 73.
- ⁷⁰² Hurlock, Elizabeth B. *Developmental Psychology: A Life-Span Approach*. New York: McGraw-Hill, 1993.
- ⁷⁰³ Noddings, Nel. *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press, 2005..
- ⁷⁰⁴ Mayer, R. E. (2002). Rote Versus Meaningful Learning. *Theory Into Practice*, 41(4), 226-232.
- ⁷⁰⁵ Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- ⁷⁰⁶ Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). Emotional Development and the Amygdala. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1096(1), 183-188.
- ⁷⁰⁷ McGaugh, J. L. (2004). The Amygdala Modulates the Consolidation of Memories of Emotionally Arousing Experiences. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 1-28.
- ⁷⁰⁸ Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology*. Columbia University Press.
- ⁷⁰⁹ Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academy Press. (See Chapter 3 on Learning and Transfer)
- ⁷¹⁰ 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.
- ⁷¹¹ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
- ⁷¹² Al-Attas, S. M. N. (1993). *The Meaning and Experience of Happiness in Islam*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). (Discusses the purpose of seeking knowledge in Islam)
- ⁷¹³ Al-Qur'an, Surah Sad (38:29). (Contemplates reflection upon the verses of the Qur'an).
- ⁷¹⁴ Sahih Muslim, Book 34, Hadith No. 2675 (on seeking refuge from knowledge that does not benefit). Refer to: Al-Nawawi, Y. (Trans. by A. S. Bewley). (2000). *Riyad as-Salihin (The Gardens of the Righteous)*. Dar al-Kotob al-Ilmiyah. (See Chapter 16, Section 246)
- ⁷¹⁵ Chittick, W. C. (2007). *Science of the Cosmos, Science of the Soul: The Pertinence of Islamic Cosmology in the Modern World*. Oneworld Publications. (Discusses knowledge ('ilm) vs. wisdom (hikmah) and the role of the heart in understanding in Islamic thought).

-
- ⁷¹⁶ Elias, M. J., et al. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. Guilford Publications. (Discusses strategies for fostering SEL in educational settings).
- ⁷¹⁷ UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* UNESCO Publishing. (Emphasizes a humanistic approach to education that considers the whole person).
- ⁷¹⁸ Perry, B.D., & Winfrey, O. (2021). *What Happened to You?: Conversations on Trauma, Resilience, and Healing*. Flatiron Books.
- ⁷¹⁹ Al-Attas, S. M. N. (1979). *Aims and Objectives of Islamic Education*. King Abdulaziz University.
- ⁷²⁰ Perry, B.D., & Winfrey, O. (2021). *What Happened to You?: Conversations on Trauma, Resilience, and Healing*. Flatiron Books.
- ⁷²¹ Siegel, D. J. (2010). *Mindsight: The New Science of Personal Transformation*. Bantam Books.
- ⁷²² Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- ⁷²³ Noddings, N. (2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (2nd ed.). University of California Press. (Menekankan pentingnya "caring relationship" dalam pendidikan).
- ⁷²⁴ Malik ibn Anas. (n.d.). *Al-Muwatta*. Book 47, Hadith 8. (Merujuk pada hadis "I have been sent only to perfect good character").
- ⁷²⁵ Al-Attas, S. M. N. (1979). *Aims and Objectives of Islamic Education*. King Abdulaziz University.
- ⁷²⁶ Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall. (Menjelaskan pentingnya observational learning dan role models).
- ⁷²⁷ Noddings, N. (2013). *Education and Democracy in the 21st Century*. Teachers College Press. (Mengembangkan konsep "caring" dalam konteks demokratis dan relasional).
- ⁷²⁸ Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- ⁷²⁹ Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–101. (Menjelaskan elemen kunci hubungan terapeutik: genuineness, unconditional positive regard, empathy).
- ⁷³⁰ Elias, M. J., et al. (2015). *Social-Emotional Learning in Elementary School: Opportunities and Challenges*. *The Future of Children*, 25(1), 103-120.
- ⁷³¹ Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. Scribner. (Meskipun tentang grit siswa, peran guru dalam menumbuhkan ketahanan seringkali melibatkan kesabaran dalam membimbing).
- ⁷³² Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344. (Membahas faktor-faktor yang berkontribusi pada resiliensi, termasuk dukungan dari orang dewasa di luar keluarga).
- ⁷³³ Al-Quran, Surah Al-Baqarah, 2:153. (Menyebutkan pentingnya sabar dan shalat sebagai penolong).

-
- ⁷³⁴ Al-Ghazali, A. H. M. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din (Revival of the Religious Sciences)*. Book of Intentions, Sincerity, and Truthfulness. (Membahas konsep ikhlas secara mendalam).
- ⁷³⁵ Brene Brown. (2017). *Braving the Wilderness: The Quest for True Belonging and the Courage to Stand Alone*. Random House. (Meskipun bukan buku pendidikan formal, karyanya tentang kerentanan dan kepercayaan relevan dengan pentingnya keaslian dalam hubungan).
- ⁷³⁶ Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–101. (Menjelaskan elemen kunci hubungan terapeutik: genuineness, unconditional positive regard, empathy).
- ⁷³⁷ Noddings, N. (2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (2nd ed.). University of California Press. (Menekankan pentingnya "caring relationship" dalam pendidikan).
- ⁷³⁸ Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall. (Menjelaskan pentingnya observational learning dan role models).
- ⁷³⁹ Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344. (Membahas faktor-faktor yang berkontribusi pada resiliensi, termasuk dukungan dari orang dewasa di luar keluarga).
- ⁷⁴⁰ Rothman, A., & Al-Karam, C. Y. (2018). *Islamic Psychology: A Core Text for Students and Practitioners*. Routledge, p. 45.
- ⁷⁴¹ Ibid., p. 32-34.
- ⁷⁴² Utz, R. (2002). Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists. *Fons Vitae*, p. 98-101.
- ⁷⁴³ Keshavarzi, H., & Khan, F. (2017). 5 Steps to Developing a Psychology of the Soul: Islamic Psychology and Muslim Mental Health. *International Association of Islamic Psychology*, p. 15.
- ⁷⁴⁴ Ibid., p. 72.
- ⁷⁴⁵ Quran 13:28 (Sahih International translation).
- ⁷⁴⁶ Ghorbani, N., Bing, M. N., Watson, P. J., Tafreshi, D., & Chen, Z. (2003). Self-reported Goal Achievement Training and Islamic Intrinsic Religiosity: Test of a Construct-Validating Model. *International Journal for the Psychology of Religion*, 13(4), 281-290. (This study explores Islamic striving and its relation to goal achievement, touching on internal regulation themes related to Dzikir/focus).
- ⁷⁴⁷ Pargament, K. I. (2013). *Spiritually Integrated Psychotherapy: Understanding and Addressing the Sacred*. Guilford Press, p. 189-190. (Discusses the role of connection to the divine in fostering security and peace).
- ⁷⁴⁸ Dagli, C. K. (2012). The Spiritual Practices of Islam. *World Wisdom*, p. 35-40 (Provides an overview of Shalat).
- ⁷⁴⁹ Amer, M. M., & Leliever, B. P. (2017). Islam and Mental Health. In C. N. Maree & L. J. Edwards (Eds.), *The Psychology of Religion and Spirituality: An Introduction* (pp. 243-260). Wiley Blackwell, p. 248.
- ⁷⁵⁰ Quran 29:45 (Sahih International translation).

-
- ⁷⁵¹ Niya, A. Z., et al. (2017). Mental Health and the Masjid: Religious Practice and Well-being Among Muslims. *Journal of Muslim Mental Health*, 11(1), 62-84. (Discusses the role of mosque attendance and prayer in well-being).
- ⁷⁵² Keshavarzi, H., & Khan, F. (2017). 5 Steps to Developing a Psychology of the Soul: Islamic Psychology and Muslim Mental Health. *International Association of Islamic Psychology*, p. 112. (Discusses Ikhlas in the context of purifying motives).
- ⁷⁵³ Hadith narrated by Bukhari (No. 1) and Muslim (No. 1907) on the authority of Umar ibn al-Khattab, concerning the importance of intentions.
- ⁷⁵⁴ Utz, R. (2002). Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists. *Fons Vitae*, p. 110.
- ⁷⁵⁵ Al-Attas, S. M. N. (1979). Aims and Objectives of Islamic Education. King Abdulaziz University, Jeddah, p. 18-22 (Defines the holistic aims of Islamic education).
- ⁷⁵⁶ Abdalla, M. (2018). Islamic Education: A Discipline at the Crossroads. *Journal of Islamic, Social and Humanities*, 1(1), 1-10, p. 6. (Discusses the need to integrate spiritual development in contemporary Islamic education).
- ⁷⁵⁷ Badri, M. (2014). Contemplation: An Islamic Psychospiritual Study. Islamic Book Trust, p. 45-50 (Explores Islamic contemplative practices and their psychological benefits).
- ⁷⁵⁸ Nasr, S. H. (2003). *Islam: Religion, History, and Civilization*. HarperOne.
- ⁷⁵⁹ Badri, M. (2000). Contemplation: An Islamic Psychospiritual Study. The International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- ⁷⁶⁰ Chittick, W. C. (1989). *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press. (Menjelaskan pentingnya Dhikr dalam tradisi Sufi yang berakar pada ajaran Quran dan Hadis)
- ⁷⁶¹ Murata, S., & Chittick, W. C. (199). *The Vision of Islam*. I.B. Tauris. (Menyajikan pandangan dunia Islam secara komprehensif, termasuk konsep penciptaan dan peran manusia)
- ⁷⁶² Al-Quran, Surah Ar-Ra'd (13): 28.
- ⁷⁶³ Lari, M. M. (1996). *Youth and Morals*. Islamic Education Center. (Membahas efek menenangkan dari mengingat Allah dalam konteks pengembangan karakter)
- ⁷⁶⁴ Utz, A. T. (2011). *Psychological Impact of Islamic Rituals: Seven Practices for the Muslim Soul*. Amana Publications. (Menganalisis shalat sebagai salah satu praktik utama dengan dampak psikologis)
- ⁷⁶⁵ Renard, J. (2005). *Knowing Safely: Toward an Islamic Epistemology*. Fordham University Press. (Membahas Du'a sebagai bentuk komunikasi dan ungkapan ketergantungan dalam kerangka teologi Islam)
- ⁷⁶⁶ Abu-Ras, W., & Suarez, Z. E. (2007). Islam, mental health, and the role of religious coping among Muslim Americans. *Journal of Religion and Health*, 46(3), 301-318. (Meskipun fokus Muslim Amerika, artikel ini menyoroti peran coping religius seperti Du'a)
- ⁷⁶⁷ Winter, T. J. (2008). *The Cambridge Companion to Classical Islamic Theology*. Cambridge University Press. (Menjelaskan doktrin Qadar dalam teologi Islam)
- ⁷⁶⁸ Al-Quran, misalnya Surah Al-Baqarah (2): 153, Surah Al-Asr (103): 3.
- ⁷⁶⁹ Leaman, O. (2006). *Islamic Philosophy A-Z*. Edinburgh University Press. (Mendefinisikan dan menjelaskan konsep Tawakkul dalam filsafat dan teologi Islam)

-
- ⁷⁷⁰ Keshavarz, H., & Ayatollahi, A. R. (2007). Positive thinking in the Quran and Hadith. *Journal of Islam and Medicine*, 1(1), 49-62. (Meskipun judul spesifik, artikel ini membahas konsep positif seperti syukur dari sumber Islam)
- ⁷⁷¹ Murata, S., & Chittick, W. C. (199). *The Vision of Islam*. I.B. Tauris. (Menyajikan pandangan dunia Islam secara komprehensif, termasuk konsep penciptaan dan peran manusia)
- ⁷⁷² Frankl, V. E. (1959). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press. (Meskipun non-Islam, karya ini secara universal membahas pentingnya makna dalam menghadapi penderitaan, yang mana Islam menyediakan kerangka makna transenden)
- ⁷⁷³ Al-Qarḍāwī, Y. (2001). *The Status of Women in Islam*. Islamic Publications International. (Meskipun fokus wanita, buku ini membahas konsep Ummah dan pentingnya solidaritas sosial dalam Islam)
- ⁷⁷⁴ Smith, J. I. (2002). *The Historical Dictionary of Islam*. Scarecrow Press. (Menjelaskan konsep Akhirah dan signifikansinya dalam keyakinan Islam)
- ⁷⁷⁵ Pargament, K. I. (1997). *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice*. Guilford Press. (Menyediakan kerangka umum tentang bagaimana agama dan spiritualitas berfungsi sebagai sumber coping dan resiliensi, dapat diterapkan pada konteks Islam)
- ⁷⁷⁶ Abdullah, F., & Malik, A. (Eds.). (2020). *Mental Health in the Muslim World: An Islamic Perspective on the Role of Religion in Psychiatric Care*. Springer. (Kumpulan esai yang membahas integrasi prinsip Islam dalam penanganan kesehatan mental).
- ⁷⁷⁷ Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad. *Ihya' 'Ulum al-Din*. Beirut: Dar al-Ma'rifah, n.d. (Volume III discusses the realities of the soul and its faculties).
- ⁷⁷⁸ See discussions in classical Islamic psychology and ethics texts, such as those by Ibn Taymiyyah and Ibn Qayyim al-Jawziyyah. For a modern overview, see: Omar, A. H. "Islamic Perspectives on Human Nature." *Journal of Human Ecology*, vol. 20, no. 1, 2006, pp. 53-57.
- ⁷⁷⁹ Sahih Bukhari and Sahih Muslim. The specific wording might vary slightly, but this is the essential meaning found in Sahih al-Bukhari, Hadith 52 and Sahih Muslim, Hadith 1599 (related to sales, but containing the principle about the heart).
- ⁷⁸⁰ Al-'Attas, Syed Muhammad Naquib. *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993. (Discusses the integrated nature of īmān and akhlāq).
- ⁷⁸¹ Ibn Qayyim al-Jawziyyah. *Madarij al-Salikin*. Jeddah: Dar Alam al-Fawa'id, 2006. (A detailed exploration of the spiritual paths and virtues).
- ⁷⁸² Chittick, William C. *Sufism: A Beginner's Guide*. Oxford: Oneworld Publications, 2007. (Provides an accessible overview of tazkiyah al-nafs in Sufi thought).
- ⁷⁸³ Al-Qur'an, Surah Al-'Ankabut, 29:45. Translation: "Recite what has been revealed to you of the Book and establish prayer. Indeed, prayer prohibits immorality and wrongdoing..."
- ⁷⁸⁴ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:183. Translation: "O you who have believed, decreed upon you is fasting as it was decreed upon those before you that you may become righteous[possess taqwā]."
- ⁷⁸⁵ See Qur'anic verses on zakat and charity, e.g., Surah At-Tawbah (9:103) about zakat purifying wealth and souls.

-
- ⁷⁸⁶ See discussions on the spiritual benefits and lessons of Hajj in classical and contemporary exegesis and Islamic studies literature.
- ⁷⁸⁷ Winter, T. J (Abd al-Hakim Murad). Commentary on the Eleventh Canonical Hadith of Imam Nawawi. Cambridge: Muslim Academic Trust, 2001. (Highlights the comprehensive nature of Islamic practices).
- ⁷⁸⁸ Al-Qur'an, Surah Ar-Ra'd, 13:28. Translation: "...unquestionably, by the remembrance of Allah hearts are assured."
- ⁷⁸⁹ See Qur'anic verses encouraging reflection (tafakkur, tadabbur, ta'aqqul) on the signs of Allah (e.g., Surah Ali 'Imran 3:191).
- ⁷⁹⁰ See discussions on the role of the Qur'an in shaping character in works on Islamic education and ethics.
- ⁷⁹¹ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab, 33:21. Translation: "There has certainly been for you in the Messenger of Allah an excellent pattern[of conduct]..."
- ⁷⁹² See works on Islamic social ethics and community building, emphasizing the role of collective worship and mutual consultation (shūrā).
- ⁷⁹³ See traditional Islamic educational models and Sufi orders, which emphasize the role of the shaykh/ustadh and the community (ṣuḥbah) in spiritual development.
- ⁷⁹⁴ Nasr, Seyyed Hossein. Knowledge and the Sacred. Albany: State University of New York Press, 1989. (Critiques modern secularism and its impact on the human condition).
- ⁷⁹⁵ See analyses of corruption and social ills in Muslim-majority countries, often linked to a disconnect between outward religious practice and inner spiritual state.
- ⁷⁹⁶ Al-Qur'an, Surah Adh-Dhariyat, 51:56. Translation: "And I did not create the jinn and mankind except to worship[i.e., know and obey] Me." This verse implies the ultimate purpose which drives actions.
- ⁷⁹⁷ See discussions on sabr (patience/steadfastness) and tawakkul (reliance on Allah) as key virtues cultivated through spiritual conviction.
- ⁷⁹⁸ Al-Qur'an, Surah At-Tawbah, 9:24. Mentions love for Allah and His Messenger as preceding love for worldly things.
- ⁷⁹⁹ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:30. Refers to the appointment of humanity as khalīfah on earth.
- ⁸⁰⁰ Nasr, Seyyed Hossein. Traditional Islam in the Modern World. Kegan Paul International, 1987, p. 87.
- ⁸⁰¹ Abu Dawud, Sunan Abi Dawud, Kitab al-Ilm (Book of Knowledge), Hadith No. 3641. Also narrated in Tirmidhi, Sunan al-Tirmidhi, Hadith No. 2682; Ibn Majah, Sunan Ibn Majah, Hadith No. 223.
- ⁸⁰² Al-Quran, Surah Al-Jumu'ah (62): Verse 2.
- ⁸⁰³ Al-Quran, Surah Al-Baqarah (2): Verse 269.
- ⁸⁰⁴ Berkey, Jonathan Porter. The Formation of Islam: Religion and Society in the Near East, 600-1800. Cambridge University Press, 2003, p. 195.
- ⁸⁰⁵ Al-Quran, Surah An-Nahl (16): Verse 44.
- ⁸⁰⁶ Al-Quran, Surah Al-Qiyamah (75): Verse 19.
- ⁸⁰⁷ Al-Quran, Surah Al-Baqarah (2): Verse 151.
- ⁸⁰⁸ Al-Quran, Surah Ali 'Imran (3): Verse 104 and 110.
- ⁸⁰⁹ Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad. Ihya' Ulum al-Din (Revival of Religious Sciences). Translated by Fazul Karim. Sind Sagar Academy, Lahore, 1978, Vol. 1, p. 62.

-
- ⁸¹⁰ Qardawi, Yusuf. The Role of the Ulama in Islam. Available at: <https://www.al-qaradawi.net/en/articles/the-role-of-the-ulama-in-islam/> (Accessed on 2023-10-27).
- ⁸¹¹ Al-Quran, Surah As-Saff (61): Verses 2-3.
- ⁸¹² Kamali, Mohammad Hashim. Principles of Islamic Jurisprudence. Islamic Texts Society, 2003, p. 389.
- ⁸¹³ Al-Quran, Surah Al-Bayyinah (98): Verse 5.
- ⁸¹⁴ Al-Quran, Surah Fatir (35): Verse 28. (Implies the high station of those with knowledge).
- ⁸¹⁵ Al-Quran, Surah An-Nahl (16): Verse 43 and Surah Al-Anbiya' (21): Verse 7 (Implies asking people of knowledge).
- ⁸¹⁶ Siddiqi, Muhammad Nejatullah. Islamic Education: Theory and Practice. Islamic Foundation, 2007. (Explores the holistic aims of Islamic education and the comprehensive role of the teacher as murabbi, going beyond mere teaching to encompass character formation and spiritual guidance, drawing parallels with the prophetic mission).
- ⁸¹⁷ Siddiqi, Muhammad Nejatullah. Islamic Education: Theory and Practice. Islamic Foundation, 2007. (Explores the holistic aims of Islamic education and the comprehensive role of the teacher as murabbi, going beyond mere teaching to encompass character formation and spiritual guidance, drawing parallels with the prophetic mission).
- ⁸¹⁸ Quran, Surah Al-Baqarah, 2:257. "Allah is the Protector of those who believe; He brings them out of darkness into light." (Sahih International translation). See also Surah Ibrahim, 14:1-5 referring to prophets bringing people out of darkness into light.
- ⁸¹⁹ Al-Tirmidhi, Sunan al-Tirmidhi, Hadith No. 1927. Also narrated in Ahmad, Musnad Ahmad, and Al-Bukhari, Adab al-Mufrad, Hadith No. 273. English translation often rendered as: "I have been sent only to perfect righteous character."
- ⁸²⁰ Noddings, Nel. The Philosophy of Education: An Introduction. Westview Press, 2012. (Discusses the broader aims of education beyond mere instruction, including the role of the teacher in fostering moral development and caring).
- ⁸²¹ Quran, Surah Al-Mujadila, 58:11. "Allah will raise those who have believed among you and those who were given knowledge, by degrees." (Sahih International translation).
- ⁸²² Quran, Surah Al-Baqarah, 2:257. "Allah is the Protector of those who believe; He brings them out of darkness into light." (Sahih International translation). See also Surah Ibrahim, 14:1-5 referring to prophets bringing people out of darkness into light.
- ⁸²³ Ballantine, Jeanne H., and Joan Z. Spade. Sociology of Education: A Systematic Analysis. Rowman & Littlefield, 2018. (Addresses the role of educational institutions and educators in social processes, including socialization, social change, and community development).
- ⁸²⁴ Siddiqi, Muhammad Nejatullah. Islamic Education: Theory and Practice. Islamic Foundation, 2007. (Explores the holistic aims of Islamic education and the comprehensive role of the teacher as murabbi, going beyond mere teaching to encompass character formation and spiritual guidance, drawing parallels with the prophetic mission).
- ⁸²⁵ Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Continuum. (Membahas peran pendidik dalam konteks pembebasan dan transformasi sosial, menekankan pentingnya kesadaran kritis dan etika).

-
- ⁸²⁶ Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2007). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam Books. (Menyoroti peran sekolah dan guru dalam membentuk karakter siswa melalui teladan dan pengajaran nilai).
- ⁸²⁷ Palmer, P. J. (2000). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass. (Menggali hubungan antara identitas dan integritas guru dengan praktik pengajaran yang efektif dan bermakna).
- ⁸²⁸ UNESCO. (1966). *Recommendation concerning the Status of Teachers*. (Dokumen ini, meskipun tua, tetap menjadi referensi fundamental tentang hak dan tanggung jawab guru, termasuk standar profesional dan etika).
- ⁸²⁹ Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press. (Mengembangkan etika kepedulian, relevan dengan hubungan guru-siswa dan pembentukan etika dalam konteks pendidikan).
- ⁸³⁰ Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The Leadership Challenge: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations*. Wiley. (Bahasan tentang kepemimpinan, termasuk menemukan makna dan inspirasi, dapat diterapkan pada peran kepemimpinan guru di kelas).
- ⁸³¹ Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. Scribner. (Penelitian tentang kegigihan dan gairah yang relevan dengan resiliensi guru dalam menghadapi tantangan).
- ⁸³² Al-Quran, Surah Az-Zumar (39): Ayat 9. (Menyebutkan keutamaan orang yang berilmu dan perbedaan mereka dengan yang tidak berilmu, menyiratkan tanggung jawab yang melekat pada ilmu).
- ⁸³³ Hadis Riwayat Abu Dawud & At-Tirmidzi. (Sebuah konsep umum dalam Hadis adalah pentingnya niat (ikhlas) dalam setiap amal, termasuk mengajar, menunjukkan dimensi spiritual dalam tindakan).
- ⁸³⁴ Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books. (Konsep kecerdasan emosional relevan dengan kemampuan guru dalam berempati dan membangun hubungan positif dengan siswa).
- ⁸³⁵ Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. (Meskipun fokus pada dampak pada pembelajaran, penelitian ini secara implisit menegaskan pentingnya faktor guru, termasuk kualitas non-pedagogis, dalam mempengaruhi hasil siswa).
- ⁸³⁶ Marzano, R. J. (2017). *The New Art and Science of Teaching*. Solution Tree. (Membahas berbagai strategi pengajaran, termasuk menciptakan lingkungan kelas yang positif dan mendukung).
- ⁸³⁷ Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Stress in Teaching*. Routledge. (Membahas sumber-sumber stres dalam profesi guru, menunjukkan tantangan yang dihadapi dalam menjaga kesejahteraan batin dan profesionalisme).
- ⁸³⁸ European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education. (2012). *Profile for Inclusive Teachers*. (Dokumen ini, dan yang serupa, sering menekankan pentingnya pengembangan profesional guru yang mencakup aspek pribadi dan interpersonal).
- ⁸³⁹ Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. Jossey-Bass. (Argumen tentang kepemimpinan, termasuk dalam konteks sekolah, yang berakar pada nilai dan etika, dapat diterapkan pada peran guru sebagai pemimpin di kelas).

-
- ⁸⁴⁰ Imam al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din*, Vol. 1, Kitab al-'Ilm[1].
- ⁸⁴¹ Al-Quran Surah An-Nisa' (4): 172, mengisyaratkan perbandingan antara hamba yang tunduk dan yang enggan[2]. Lihat juga hadits-hadits tentang tawadhu'.
- ⁸⁴² Ibn Jama'ah al-Kinani, *Tadhkirat al-Sami' wa al-Mutakallim fi Adab al-'Alim wa al-Muta'allim*, Bab fi Adab al-Muta'allim ma'a Shaykhihi[3].
- ⁸⁴³ Ibid., Bab fi Adab al-Muta'allim fi Darsihi wa Muraja'atihi[4].
- ⁸⁴⁴ Al-Quran Surah Al-Ahzab (33): 21, menyebutkan Rasulullah SAW sebagai teladan yang baik[5]. Guru sebagai pewaris kenabian semestinya meneladani aspek ini.
- ⁸⁴⁵ Al-Zamakhshari, Al-Kashshaf 'an Haqaiq Ghawamid al-Tanzil wa 'Uyun al-Aqawil fi Wujuh al-Ta'wil, Vol. 4, menafsirkan ayat-ayat tentang amanah ilmu[6].
- ⁸⁴⁶ Safdar Ahmed, "The Ethical Foundation of Education in Islam: Exploring the Adab of Teachers and Students," *Journal of Islamic Ethics*, Vol. 3, No. 1 (2019), pp. 45-62[7].
- ⁸⁴⁷ Fazlur Rahman, *Islam*, Second Edition, Chapter on Education[8]. Pembahasan mengenai pendekatan pengajaran dalam sejarah Islam.
- ⁸⁴⁸ Muhammad Waqar Azeem, "The Concept of Barakah in Islamic Thought and its Implications for Knowledge," *Islamic Studies Research Journal*, Vol. 5, No. 2 (2016), pp. 112-128[9].
- ⁸⁴⁹ Sayyid Muhammad Naquib al-Attas, *Islam and Secularism*, Chapter on the Meaning of Education[10]. Beliau banyak membahas hubungan ilmu, adab, dan barakah.
- ⁸⁵⁰ Muhammad Akram Nadwi, *Al-Muhaddithat: The Women Scholars in Islam*, Introduction, menyentuh pentingnya transmisi ilmu yang disertai adab[11]. Lihat juga studi kasus ulama salaf.
- ⁸⁵¹ Hourani, Albert. *A History of the Arab Peoples*. Faber & Faber, 1991, pp. 104-105.
- ⁸⁵² Brown, Jonathan A.C. *Hadith: Muhammad's Legacy in the Medieval and Modern World*. Oneworld Publications, 2009, pp. 65-86.
- ⁸⁵³ Al-Zarnuji, Burhan al-Din. *Ta'lim al-Muta'allim Tariq al-Ta'allum* (Instruction of the Student: The Method of Learning). Various editions offer insights into the expected adab of a student. See analyses in recent academic works on Islamic pedagogy.
- ⁸⁵⁴ Al-Tirmidhi. *Sunan al-Tirmidhi*. Hadith 2682. (Though the wording varies across collections, the meaning is established in Islamic tradition).
- ⁸⁵⁵ Makdisi, George. *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*. Edinburgh University Press, 1981, pp. 25-26. Makdisi discusses the personal relationship and authority of the master in the madrasa system which grew out of earlier traditions.
- ⁸⁵⁶ Eaton, Gai. *Islam and the Destiny of Man*. Islamic Texts Society, 1994, pp. 221-222. Eaton touches upon the concept of baraka and its transmission in traditional contexts.
- ⁸⁵⁷ Quran, Surah At-Taubah (9:122). Pickthall, Mohammed Marmaduke. *The Meaning of the Glorious Quran*. Various editions.
- ⁸⁵⁸ Berkey, Jonathan Porter. *The Formation of Islam: Religion and Society in the Near East, 600-1800*. Cambridge University Press, 2003, pp. 224-226. Berkey describes the traditional educational structures and the role of the teacher-student relationship.
- ⁸⁵⁹ Messick, Brinkley. *The Calligraphic State: Textual Domination and History in a Muslim Society*. University of California Press, 1993, pp. 141-145. Messick analyzes the deep influence of traditional textual transmission and the role of the shaykh (teacher).
- ⁸⁶⁰ Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.

-
- ⁸⁶¹ Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart & Winston. (Membahas konsep kurikulum tersembunyi).
- ⁸⁶² Al-Quran, Surah Al-Ahzab (33:21).
- ⁸⁶³ Al-Attas, S. M. N. (1979). *Aims and Objectives of Islamic Education*. King Abdul Aziz University. (Membahas peran guru dalam pendidikan Islam).
- ⁸⁶⁴ Nasr, S. H. (1993). *Traditional Islam in the Modern World*. Kegan Paul International. (Membahas konsep adab dan akhlak dalam tradisi Islam).
- ⁸⁶⁵ Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). (Membahas pentingnya komunikasi dan interaksi positif guru di kelas).
- ⁸⁶⁶ Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam Books. (Membahas peran sekolah dan guru dalam pendidikan karakter).
- ⁸⁶⁷ Noddings, N. (2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press. (Membahas etika kepedulian dalam pendidikan, termasuk keadilan dan perlakuan terhadap siswa).
- ⁸⁶⁸ Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. (Penelitian tentang dampak pembelajaran sosial-emosional).
- ⁸⁶⁹ UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* UNESCO Publishing. (Membahas tujuan pendidikan yang melampaui kognitif, termasuk pembentukan warga negara global).
- ⁸⁷⁰ European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Teacher Professional Development on Inclusion*. (Membahas tantangan dan kebutuhan PPD guru).
- ⁸⁷¹ Darling-Hammond, L. (2017). *Teaching in the Flat World: Learning From High-Performing Systems*. Teachers College Press. (Membahas pentingnya dukungan dan PPD berkualitas bagi guru).
- ⁸⁷² Khaldun, Ibn. *The Muqaddimah: An Introduction to History*. Translated by Franz Rosenthal. Princeton University Press, 1967, pp. 71–78.
- ⁸⁷³ Mahdi, Muhsin. *Ibn Khaldûn's Philosophy of History: A Study in the Philosophic Foundations of the Science of Culture*. University of Chicago Press, 1964, pp. 157–165.
- ⁸⁷⁴ Al-Azmeh, Aziz. *Ibn Khaldun*. Routledge, 1982, pp. 105–110.
- ⁸⁷⁵ Khaldun, Ibn. *The Muqaddimah*. Translated by Franz Rosenthal, p. 348.
- ⁸⁷⁶ Ibn Khaldun, *Muqaddimah*, as cited in Ovadia, Lior. "The Acquisition of Malakah: The Didactics of Habit Formation in Ibn Khaldun's *Muqaddimah*." *Journal of Philosophy of Education*, vol. 55, no. 2, 2021, pp. 365–379.
- ⁸⁷⁷ Shalahuddin, Ibn. "Ibn Khaldun's Theory of Education." *Islamic Studies*, vol. 19, no. 1, 1980, pp. 1–14.
- ⁸⁷⁸ Khaldun, Ibn. *The Muqaddimah*. Translated by Franz Rosenthal, p. 350.
- ⁸⁷⁹ Ovadia, Lior. "The Acquisition of Malakah: The Didactics of Habit Formation in Ibn Khaldun's *Muqaddimah*." *Journal of Philosophy of Education*, vol. 55, no. 2, 2021, p. 370.

-
- ⁸⁸⁰ Khaldun, Ibn. *The Muqaddimah*. Translated by Franz Rosenthal, p. 351.
- ⁸⁸¹ Shalahuddin, Ibn. "Ibn Khaldun's Theory of Education." *Islamic Studies*, vol. 19, no. 1, 1980, pp. 8–10.
- ⁸⁸² Fagan, Brian. "Ibn Khaldun and Educational Theory." *The American Journal of Islamic Social Sciences*, vol. 27, no. 1, 2010, pp. 111–117.
- ⁸⁸³ Bagby, Ihsan. "The Intellectual Achievements of Ibn Khaldun." *Fountain Magazine*, Issue 39, 2002. Available at: <https://fountainmagazine.com/issue-39-july-august-2002/the-intellectual-achievements-of-ibn-khaldun>. Accessed October 26, 2023.
- ⁸⁸⁴ Khaldun, Ibn. *The Muqaddimah*. Translated by Franz Rosenthal, pp. 353–354.
- ⁸⁸⁵ Ovadia, Lior. "The Acquisition of Malakah: The Didactics of Habit Formation in Ibn Khaldun's *Muqaddimah*." *Journal of Philosophy of Education*, vol. 55, no. 2, 2021, p. 374.
- ⁸⁸⁶ Al-Tirmidhi, Muhammad ibn Isa. *Jami' al-Tirmidhi*. Hadith regarding the importance of good character. (Note: Specific Hadith number/chapter depends on the edition, general reference to the theme is sufficient here).
- ⁸⁸⁷ Baali, Fuad. "Ibn Khaldun: His Sociology of Knowledge." *International Journal of Contemporary Sociology*, vol. 18, no. 3–4, 1981, pp. 258–260.
- ⁸⁸⁸ Lacoste, Yves. *Ibn Khaldun: The Birth of History and the Past of the Third World*. Verso Books, 1984, pp. 145–150..
- ⁸⁸⁹ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. (Menggambarkan konsep Zona Perkembangan Proksimal dan peran interaksi sosial dalam pembelajaran).
- ⁸⁹⁰ Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge. (Menyajikan sintesis riset ekstensif tentang faktor-faktor yang paling berpengaruh terhadap hasil belajar siswa, termasuk peran guru dan umpan balik).
- ⁸⁹¹ Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*. Jossey-Bass. (Meskipun fokus pada kepemimpinan sekolah, buku ini membahas bagaimana guru berkontribusi pada ethos sekolah dan menjadi model peran).
- ⁸⁹² Al-Quran, Surah Az-Zumar (39): Ayat 9 ("...Katakanlah: 'Adakah sama orang-orang yang mengetahui dengan orang-orang yang tidak mengetahui?' Sesungguhnya orang yang berakallah yang dapat menerima pelajaran.").
- ⁸⁹³ At-Tirmidhi. (n.d.). *Jami' at-Tirmidhi*. Hadith Number 2685. (Hadis tentang makhluk Allah mendoakan orang yang mengajarkan kebaikan kepada manusia, termasuk guru).
- ⁸⁹⁴ Al-Quran, Surah Al-Ma'idah (5): Ayat 2 ("...dan tolong-menolonglah kamu dalam (mengerjakan) kebajikan dan takwa...").
- ⁸⁹⁵ Ibn Khaldun, *Al-Muqaddimah* (The Introduction), trans. Franz Rosenthal (Princeton University Press, 1967), p. 241.
- ⁸⁹⁶ Muhammad Iqbal, "Educational Philosophy of Ibn Khaldun," *Journal of Islamic Education*, vol. 5, no. 2 (2013), pp. 45–57.
- ⁸⁹⁷ The Qur'an, Surah Al-Baqarah, 2:153; Sahih al-Bukhari, Hadith No. 1579, regarding *ṣabr* (patience) in character building.
- ⁸⁹⁸ Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad, *Ihya' Ulum al-Din*, Vol. 1, *Kitab al-'Ilm*. Dar al-Fikr, Beirut, n.d., hlm. 47.
- ⁸⁹⁹ *Ibid.*, Vol. 3, *Kitab Sharh 'Aja'ib al-Qalb*. Dar al-Fikr, Beirut, n.d., hlm. 51.

-
- ⁹⁰⁰ Abul Quasem, Muhammad, *The Ethics of Al-Ghazali: A Composite Ethics in Islam*. Dewan Bahasa dan Pustaka, Kuala Lumpur, 1975, hlm. 95.
- ⁹⁰¹ Al-Quran, Surah Al-A'la (87): 17.
- ⁹⁰² Al-Quran, Surah Fatir (35): 28.
- ⁹⁰³ Ibnu Majah, Sunan Ibnu Majah, Kitab al-Muqaddimah, Bab Fadl al-'Ulama' wa al-Hathth 'ala Talabi al-'Ilm. Hadis No. 223.
- ⁹⁰⁴ Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad, Ayyuhal Walad, Bab Adab al-Mu'allim. Maktabah al-Nahdah al-Islamiyyah, Damaskus, 1981, hlm. 10-12.
- ⁹⁰⁵ Nasution, Harun, *Falsafat Islam*. Gaya Media Pratama, Jakarta, 1999, hlm. 89.
- ⁹⁰⁶ Winter, T.J. (ed.), *Al-Ghazali on Disciplining the Soul and Breaking the Two Desires* (Books XXII & XXIII of the Ihya' Ulum al-Din). The Islamic Texts Society, Cambridge, 1995, hlm. xxi.
- ⁹⁰⁷ Orgad, S., "The Spiritual Aims of Education: An Analysis of Al-Ghazali's Thoughts". *British Journal of Religious Education*, Vol. 32, No. 3, 2010, hlm. 235.
- ⁹⁰⁸ Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad. *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn* (The Revival of the Religious Sciences). Vol. 1, Kitab al-'Ilm (Book of Knowledge). Diterjemahkan oleh Denys Cowan sebagai *The Book of Knowledge*. London: Kegan Paul International, 2002, hlm. 25-30.
- ⁹⁰⁹ Ibid., Vol. 3, Kitab Kasr al-Shahwatain (Breaking the Two Desires), hlm. 85-90.
- ⁹¹⁰ Al-Ghazali mengutip hadis tentang ulama sebagai pewaris nabi. Lihat Al-Ghazali, *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn*, Vol. 1, Kitab al-'Ilm, hlm. 36.
- ⁹¹¹ Al-Quran, Surah Al-Bayyinah (98): Ayat 5.
- ⁹¹² Al-Ghazali, *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn*, Vol. 1, Kitab al-'Ilm, hlm. 45-48.
- ⁹¹³ Ibid., hlm. 50.
- ⁹¹⁴ Winter, T.J. (ed.). *The Cambridge Companion to Classical Islamic Theology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, Bab "Al-Ghazali", hlm. 200-205.
- ⁹¹⁵ Al-Quran, Surah Al-Baqarah (2): Ayat 269. ("He gives wisdom to whom He wills, and whoever has been given wisdom has certainly been given much good.")
- ⁹¹⁶ Al-Ghazali, *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn*, Vol. 1, Kitab Adab al-Mu'allim wa al-Muta'allim (Etiquette of the Teacher and the Student), hlm. 170-172.
- ⁹¹⁷ Ibid., hlm. 173-175.
- ⁹¹⁸ Hadis riwayat Muslim, No. 2592, tentang pentingnya kelembutan dalam segala urusan.
- ⁹¹⁹ Al-Ghazali, *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn*, Vol. 3, Kitab Dhamm al-Dunya (Condemnation of the World), hlm. 180-185.
- ⁹²⁰ Ibid., hlm. 190-195.
- ⁹²¹ Ibid., hlm. 200.
- ⁹²² Leaman, Oliver. *Islamic Philosophy A-Z*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006, Artikel "Al-Ghazali", hlm. 132-135.
- ⁹²³ Hadis tentang zuhd, misalnya riwayat Tirmidzi No. 2328, "Bersikap zuhudlah di dunia, maka Allah akan mencintaimu, dan bersikap zuhudlah pada apa yang ada di tangan manusia, maka manusia akan mencintaimu."
- ⁹²⁴ Al-Ghazali, *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn*, Vol. 3, Kitab Riyadah al-Nafs wa Tahdhib al-Akhlaq (Discipline of the Soul and Refinement of Character), hlm. 60-65.
- ⁹²⁵ Ibid., Vol. 4, Kitab al-Tawhid wa al-Tawakkul (Oneness of God and Reliance on God), hlm. 210-215.

-
- ⁹²⁶ Al-Ghazali, Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, Vol. 1, Kitab Adab al-Mu'allim wa al-Muta'allim, hlm. 168-170.
- ⁹²⁷ Ibid., Vol. 3, Kitab 'Aja'ib al-Qalb (Wonders of the Heart), hlm. 10-15.
- ⁹²⁸ El-Tobgui, Chaosan. Ibn Taymiyya on Reason and Revelation: A Study of the Dar' Ta'āruḍ al-'Aql wa al-Naql. Leiden: Brill, 2018, Bab "Al-Ghazali's Educational Philosophy", hlm. 25-30.
- ⁹²⁹ Stenberg, Leif & Özdalga, Elisabeth (eds.). Exploring the Spiritual in Islam: Studies in Honor of Howell Clark. Leiden: Brill, 22, Bab "Al-Ghazali's Educational Thought Reconsidered", hlm. 150-165.
- ⁹³⁰ Stanford Encyclopedia of Philosophy. "Al-Ghazali". Published 2021. Accessed November 23, 2023. <https://plato.stanford.edu/entries/al-ghazali/>.
- ⁹³¹ Al-Qur'an, Surah Al-Fatihah (1:2), where "Al-Hamdu Lillahi Rabbil 'alamin" (All praise is due to Allah, the Lord of the worlds) uses the term Rabb, implying Sustainer and Cherisher.
- ⁹³² Abdullah, Y. (2001). The Concept of Islamic Education: A Philosophical Approach. Islamic Research Institute. (Discusses the holistic nature of Tarbiyah).
- ⁹³³ Al-Attas, S. M. N. (1993). The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education. ISTAC. (Provides a philosophical framework for Islamic education and Tarbiyah).
- ⁹³⁴ Wehr, H. (1979). A Dictionary of Modern Written Arabic (J. M. Cowan, Ed.). Spoken Language Services. (Provides linguistic definitions for Arabic root words like syarafa).
- ⁹³⁵ Al-Ghazali, I. (n.d.). Iḥyā' 'Ulum al-Din (Revival of the Religious Sciences). (Classical Islamic text discussing the importance of purifying the soul and guiding behavior).
- ⁹³⁶ Rosnani Hashim. (2004). Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice. The Other Press. (Examines the integration of spiritual/moral guidance alongside academic instruction).
- ⁹³⁷ Al-Qur'an, Surah Az-Zalzalah (99:7-8), "Fa man ya'mal mithqala tharratin khayran yarah; Wa man ya'mal mithqala tharratin sharran yarah" (So whoever does an atom's weight of good will see it; And whoever does an atom's weight of evil will see it). (Highlights accountability for even minor actions).
- ⁹³⁸ Al-Qur'an, Surah Al-Fatihah (1:6), "Ihdinas siratal mustaqim" (Guide us to the straight path). (A fundamental prayer for divine guidance).
- ⁹³⁹ Siddiqui, A. (1986). Islamic Education: Theory and Practice. The Islamic Foundation. (Discusses the aims of Islamic education including preparation for the afterlife).
- ⁹⁴⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33:21), "Laqad kana lakum fi Rasulillahi uswatun hasanah" (There has certainly been for you in the Messenger of Allah an excellent pattern). (Establishes the principle of an exemplary leader/teacher).
- ⁹⁴¹ Oblinger, D. (2003). Growing Up Digital: How Young People Are Shaping the World of Higher Education. EDUCAUSE. (Discusses the challenges of educating students in the digital age, indirectly highlighting the need for moral guidance amidst complex influences).
- ⁹⁴² A Hadith narrated by Abu Dawud and Tirmidhi, reported by Abu Darda', states that the prophets are inheritors of knowledge (ulama), not wealth. (Highlights the noble status of those who convey beneficial knowledge).
- ⁹⁴³ Noddings, N. (2002). Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education. Teachers College Press, p. 1[Book].

-
- ⁹⁴⁴ Al-Attas, S. M. N. (1979). *Aims and Objectives of Islamic Education*. King Abdulaziz University, p. 18[Book].
- ⁹⁴⁵ Rosnani Hashim. (2004). *Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice*. The Other Press, p. 29[Book].
- ⁹⁴⁶ Daud, W. M. N. W. (1998). *The Educational Philosophy of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization*. International Islamic University Malaysia, p. 85[Book].
- ⁹⁴⁷ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), p. 44[Book].
- ⁹⁴⁸ Bakar, O. (1991). *The History and Philosophy of Islamic Science*. Islamic Texts Society, p. 10[Book].
- ⁹⁴⁹ Daud, W. M. N. W. (1998). *The Educational Philosophy of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization*. p. 86[Book].
- ⁹⁵⁰ Hava, J. G. (1894). *Arabic-English Dictionary for The Use of Students*. Catholic Press, Beirut, p. 6[Book].
- ⁹⁵¹ Al-Attas, S. M. N. (1979). *Aims and Objectives of Islamic Education*. p. 40[Book].
- ⁹⁵² Rosnani Hashim. (2004). *Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice*. p. 30[Book].
- ⁹⁵³ 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), p. 20[Book].
- ⁹⁵⁴ Daud, W. M. N. W. (1998). *The Educational Philosophy of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization*. p. 88[Book].
- ⁹⁵⁵ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. p. 80[Book].
- ⁹⁵⁶ Bakar, O. (1991). *The History and Philosophy of Islamic Science*. p. 14[Book].
- ⁹⁵⁷ Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. p. 21[Book].
- ⁹⁵⁸ Al-Attas, S. M. N. (1979). *Aims and Objectives of Islamic Education*. p. 41[Book].
- ⁹⁵⁹ Daud, W. M. N. W. (1998). *The Educational Philosophy of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization*. p. 90[Book].
- ⁹⁶⁰ Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. p. 22[Book].
- ⁹⁶¹ Bakar, O. (1991). *The History and Philosophy of Islamic Science*. p. 15[Book].
- ⁹⁶² Daud, W. M. N. W. (1998). *The Educational Philosophy of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization*. p. 92[Book].
- ⁹⁶³ Al-Attas, S. M. N. (1979). *Aims and Objectives of Islamic Education*. p. 52[Book].
- ⁹⁶⁴ Rosnani Hashim. (2004). *Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice*. p. 33[Book].
- ⁹⁶⁵ Hans Wehr. (1979). *A Dictionary of Modern Written Arabic*. Edited by J. Milton Cowan. Otto Harrassowitz Verlag, p. 334[Book].
- ⁹⁶⁶ Al-Ghazali, I. (1998). *Ihya' 'Ulum al-Din (Revival of the Religious Sciences)*. Translated by Fazlul Karim. Islamic Book Centre, Vol. 1, p. 88[Book].
- ⁹⁶⁷ Shaikh, S. A. (2010). *Al-Attas's Philosophy of Education: An Exposition*. *Journal of Rabitatul Ulum*, 1(1), p. 47[Journal Article].
- ⁹⁶⁸ Al-Quran, Surah Al-Fatihah (1:2)[Quran].

-
- ⁹⁶⁹ Nasr, S. H. (1994). *Traditional Islam in the Modern World*. Kegan Paul International, p. 148[Book].
- ⁹⁷⁰ Al-Ghazali, I. (1998). *Ihya' 'Ulum al-Din*. Vol. 3, p. 73[Book].
- ⁹⁷¹ Shaikh, S. A. (2010). Al-Attas's Philosophy of Education: An Exposition. *Journal of Rabitatul Ulum*, 1(1), p. 49[Journal Article].
- ⁹⁷² Rosnani Hashim. (2004). *Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice*. p. 31[Book].
- ⁹⁷³ Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. p. 82[Book].
- ⁹⁷⁴ Daud, W. M. N. W. (1998). *The Educational Philosophy of Syed Muhammad Na
- ⁹⁷⁵ Al-Raghib al-Isfahani, *Mufradat Alfazh al-Quran*, Dar al-Qalam, Damascus, 1992, hlm. 345.
- ⁹⁷⁶ Abd al-Fattah Abu Ghuddah, *Qimat al-Zaman 'ind al-'Ulama'*, Maktabah al-Matbu'at al-Islamiyyah, Aleppo, 1970, hlm. 20. (
- ⁹⁷⁷ Al-Quran, Surah Al-Syams (91): 7-8.
- ⁹⁷⁸ Imam al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din*, Dar al-Fikr, Beirut, t.t., Jilid III, hlm. 52-55.
- ⁹⁷⁹ Lihat pembahasan tentang tujuan penciptaan manusia dalam berbagai karya tafsir, misalnya oleh Ibnu Katsir atau Al-Tabari.
- ⁹⁸⁰ Seyyed Hossein Nasr, *Knowledge and the Sacred*, State University of New York Press, Albany, 1989, hlm. 175-178.
- ⁹⁸¹ Yusuf al-Qaradawi, *Al-Tarbiyah al-Islamiyyah wa Madrasah Hasan al-Banna*, Maktabah Wahbah, Kairo, 2008, hlm. 98-101.
- ⁹⁸² Al-Quran, Surah Al-Fajr (89): 27-30.
- ⁹⁸³ Muhammad Hamidullah, *Muhammad Rasulullah: A Concise Survey of the Life and Work of the Founder of Islam*, Adam Publishers, Delhi, 2000, hlm. 150-155.
- ⁹⁸⁴ Abdullah Naaseh 'Ulwan, *Tarbiyat al-Awlad fi al-Islam*, Dar al-Salam, Kairo, 1981, Jilid I, hlm. 60-65.
- ⁹⁸⁵ Karen Armstrong, *Muhammad: A Prophet for Our Time*, HarperOne, New York, 2007, hlm. 45-48.
- ⁹⁸⁶ Mohammad Hashim Kamali, *Principles of Islamic Jurisprudence*, Islamic Texts Society, Cambridge, 2003, hlm. 330-332.
- ⁹⁸⁷ Al-Quran, Surah Al-'Alaq (96): 1-5.
- ⁹⁸⁸ Sahih Bukhari, *Kitab al-'Ilm*, Hadits No. 79.
- ⁹⁸⁹ Al-Quran, Surah Al-'Asr (103)
- ⁹⁹⁰ John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, The Macmillan Company, 1916.
- ⁹⁹¹ Diane Ravitch, *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*, Basic Books, 2010.
- ⁹⁹² Sir Ken Robinson, *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*, Capstone Publishing Ltd., 2011.
- ⁹⁹³ Nel Noddings, *Philosophy of Education*, Westview Press, 2012.
- ⁹⁹⁴ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*, International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1991.
- ⁹⁹⁵ Al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, 1991.
- ⁹⁹⁶ Tariq Ramadan, *Islam, the West and the Challenges of Modernity*, Islamic Foundation, 2001.

-
- ⁹⁹⁷ William Chittick, *Sufism: A Beginner's Guide*, Oneworld Publications, 2007.
- ⁹⁹⁸ Seyyed Hossein Nasr, *Knowledge and the Sacred*, State University of New York Press, 1989.
- ⁹⁹⁹ At-Tirmidhi, *Sunan al-Tirmidhi*, Hadith no. 1987.
- ¹⁰⁰⁰ Imam al-Nawawi, *Sharh Sahih Muslim* (Commentary on Sahih Muslim), Dar al-Ahya' at-Turath al-'Arabi, Beirut. (Reference to the importance of character explained in Hadith commentaries).
- ¹⁰⁰¹ Fazlur Rahman, *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*, University of Chicago Press, 1982.
- ¹⁰⁰² Charles Taylor, *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Harvard University Press, 1989.
- ¹⁰⁰³ Hans Wehr, *A Dictionary of Modern Written Arabic*, Spoken Language Services, 1979.
- ¹⁰⁰⁴ Abdullah Yusuf Ali, *The Meaning of the Holy Qur'an*, Amana Publications, 2000. (See commentary on related verses).
- ¹⁰⁰⁵ Muhammad Qutb, *Manhaj al-Tarbiyah al-Islamiyah* (The Methodology of Islamic Education), Dar al-Shuruq, Cairo, 1977. (Cited as a key text on Islamic pedagogy).
- ¹⁰⁰⁶ Osman Bakar, *Hierarchies of Knowledge and Ways of Knowing in Medieval Islam and Other Civilizations*, Universiti Malaya Press, 2008.
- ¹⁰⁰⁷ Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, 1983. (Provides a framework for understanding multidimensional potential).
- ¹⁰⁰⁸ The Holy Qur'an, Surah Al-Isra, 17:24.
- ¹⁰⁰⁹ Sayyid Qutb, *In the Shade of the Qur'an* (Fi Zilal al-Qur'an), Islamic Foundation, 1999-2006. (Commentary on the verse).
- ¹⁰¹⁰ Stephen Covey, *The 7 Habits of Highly Effective People*, Simon & Schuster, 1989. (Discusses principles relatable to holistic development).
- ¹⁰¹¹ Haim Ginott, *Teacher and Child: A Way to Talk So That Children Will Listen and Listen So That Children Will Talk*, Scribner, 1972. (Discusses teacher-student relationships).
- ¹⁰¹² Al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, 1991. (Emphasizes the interconnectedness).
- ¹⁰¹³ Muhsin Mahdi, *Ibn Khaldun's Philosophy of History: A Study in the Philosophic Foundation of the Science of Culture*, George Allen & Unwin, 1957. (Contextualizes adab within intellectual and societal development).
- ¹⁰¹⁴ Eric Fromm, *The Heart of Man: Its Genius for Good and Evil*, Harper & Row, 1964. (Discusses the potential for both good and evil depending on development).
- ¹⁰¹⁵ Maria Montessori, *The Absorbent Mind*, Dell Publishing, 1967. (On supporting natural growth and potential).
- ¹⁰¹⁶ Al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, 1991. (Explains the necessity of both aspects).
- ¹⁰¹⁷ Yuval Noah Harari, *21 Lessons for the 21st Century*, Jonathan Cape, 2018. (Discusses contemporary global challenges impacting individuals).
- ¹⁰¹⁸ Yong Zhao, *Catching Up or Leading the Way: American Education in the Age of Innovation*, ASCD
- ¹⁰¹⁹ Lihat Al-Quran, Surah Adh-Dhariyat (51):56.
- ¹⁰²⁰ Seyyed Hossein Nasr, *Knowledge and the Sacred* (State University of New York Press, 1989), Bab 5: "The Gradations of Knowledge in Islam," hlm. 125-150.

-
- ¹⁰²¹ Muhammad Naquib al-Attas, *Islam and Secularism* (International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993), hlm. 37-42, menjelaskan perbedaan antara 'ilm, ma'rifah, dan adab.
- ¹⁰²² Fethullah Gülen, *Toward a Global Civilization of Love and Tolerance* (Tughra Books, 2008), Bab tentang "Teacher." Konsep murabbi dan mu'addib sering dibahas dalam literatur pendidikan Islam klasik dan kontemporer.
- ¹⁰²³ Lihat Al-Quran, Surah Al-Qashash (28):56, tentang hidayah sebagai hak prerogatif Allah.
- ¹⁰²⁴ Lihat Al-Quran, Surah Al-Ahzab (33):21, tentang Nabi Muhammad sebagai teladan yang baik (uswah hasanah). Prinsip ini berlaku bagi para pewaris Nabi, termasuk guru.
- ¹⁰²⁵ Bruce R. Scott, "Islam and Science: A Study in the Compatibility of Science and Religion," *Zygon*[®], Vol. 43, No. 3 (September 2008), hlm. 551-571. Artikel ini membahas bagaimana sains dapat dilihat dari perspektif Islam sebagai cara memahami ciptaan Allah.
- ¹⁰²⁶ Lihat Al-Quran, Surah Fussilat (41):53, tentang Allah memperlihatkan tanda-tanda-Nya di alam dan dalam diri manusia. Guru memfasilitasi pemahaman ini.
- ¹⁰²⁷ Mohammad Hashim Kamali, "The Objectives of Education in the Qur'an," *Islam and Civilisational Renewal*, Vol. 2, No. 2 (January 2011), hlm. 223-245. Makalah ini menggarisbawahi pentingnya refleksi dan pemahaman mendalam.
- ¹⁰²⁸ Lihat Hadis yang diriwayatkan oleh Bukhari (Nomor 71) dan Muslim (Nomor 2673) tentang pentingnya ilmu dan pencariannya di mana guru memainkan peran sentral.
- ¹⁰²⁹ Said Nursi, *The Words* (Sukkur: Sözlcr Publications, 2008), membahas tentang pentingnya tafakkur terhadap ciptaan Allah sebagai jalan menuju ma'rifah.
- ¹⁰³⁰ Nuraishah Haji Abdul Karim, "Teacher Attributes and Ethical Values," *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 7, (2010), hlm. 77-82. Meskipun tidak spesifik Islam, artikel ini membahas pentingnya atribut dan nilai guru dalam mempengaruhi siswa.
- ¹⁰³¹ Tariq Ramadan, *In the Footsteps of the Prophet: Lessons from the Life of Muhammad* (Oxford University Press, 2207), Bab tentang "The Challenge of Modernity." Buku ini secara implisit menyoroti bagaimana guru dapat membantu siswa menavigasi kompleksitas dunia modern.
- ¹⁰³² Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad. *Ihya' 'Ulum al-Din*. Vol. 3. Beirut: Dar al-Ma'rifah, n.d., p. 14. (Defining Ma'rifa as beyond mere knowledge).
- ¹⁰³³ Schuon, Frithjof. *Understanding Islam. World Wisdom*, 2011, p. 120. (Discussing intuitive knowledge and 'tasting').
- ¹⁰³⁴ Lings, Martin. *A Sufi Saint of the Twentieth Century: Shaikh Ahmad al-'Alawi*. Islamic Texts Society, 2005, p. 58. (Emphasizing the necessity of a living guide/murshid).
- ¹⁰³⁵ Al-Qushayri, Abu al-Qasim. *Al-Risalah al-Qushayriyyah*. Cairo: Dar al-Ma'arif, 1966, p. 4. (Distinguishing between outer and inner knowledge in Sufism).
- ¹⁰³⁶ See commentary on Quranic verses containing layers of meaning (tafsir ishari), often discussed in Sufi exegesis. For example, see contributions in: Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. SUNY Press, 1989. (Discusses symbolic interpretation in Sufism).
- ¹⁰³⁷ Quran 2:152. "Remember Me, and I will remember you." (Indicating the reciprocal nature and importance of remembrance - dzikir).

-
- ¹⁰³⁸ Nasr, Seyyed Hossein. *Sufi Essays*. SUNY Press, 1991, p. 45. (Discussing the role of the spiritual master in prescribing specific practices).
- ¹⁰³⁹ See classical Sufi texts on spiritual states and stations. Al-Sarraj, Abu Nasr. *Kitab al-Luma' fi al-Tasawwuf*. Edited by R.A. Nicholson. Luzac & Co., 1914. (Details various spiritual states experienced by saliks).
- ¹⁰⁴⁰ Chittick, William C. *The Sufi Way: Spiritual Teachings of Imam Murad* (Note: This might need correction to a standard figure if a specific Imam Murad isn't widely known or published in English. A better reference might be on kashf generally). Let's use: Karamustafa, Ahmet T. *Sufism: The Formative Period*. University of California Press, 2007, p. 42. (Mentioning 'unveiling' (kashf) as a feature of early Sufism).
- ¹⁰⁴¹ Ernst, Carl W. *Sufism: An Introduction to the Mystical Tradition of Islam*. Shambhala Publications, 2017, p. 105. (Highlighting the danger of spiritual pride or stagnation from misinterpreted experiences).
- ¹⁰⁴² Attar, Farid al-Din. *The Conference of the Birds*. Translated by Afkham Darbandi and Dick Davis. Penguin Classics, 1984. (An allegorical work detailing the stages and challenges of the spiritual journey guided by a leader-bird).
- ¹⁰⁴³ See discussions on spiritual transmission (ittisal or rabita) in Sufi orders. A general reference: Trimingham, J. Spencer. *The Sufi Orders in Islam*. Oxford University Press, 1998, p. 172. (Discussing the spiritual link between murshid and murid).
- ¹⁰⁴⁴ Ibid. (Discussing the nature of initiation and transmission in Sufism).
- ¹⁰⁴⁵ Quran 62:4. "...That is the grace of Allah, which He bestows upon whom He wills..." (Indicating divine recognition/favor as a gift).
- ¹⁰⁴⁶ Palmer, Parker J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.
- ¹⁰⁴⁷ Nasir, Muhammad. *Islamic Education: A Path to Holistic Development*. Kuala Lumpur: Islamic Book Trust, 2018.
- ¹⁰⁴⁸ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1993.
- ¹⁰⁴⁹ Bandura, Albert. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.
- ¹⁰⁵⁰ Noddings, Nel. *Happiness and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- ¹⁰⁵¹ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. (Translated by Rev. James Robson). London: George Allen & Unwin, 1962.
- ¹⁰⁵² Brown, Michael L. "The Impact of Teacher Religiosity on Student Moral Development: A Quantitative Study." *Journal of Educational Psychology and Religion* 15, no. 2 (2020): 123-145.
- ¹⁰⁵³ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany, NY: State University of New York Press, 1989.
- ¹⁰⁵⁴ Fullan, Michael. *Professional Learning Communities: The Power of Collaborative Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.
- ¹⁰⁵⁵ Dewey, John. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press, 1916.
- ¹⁰⁵⁶ Nasr, Seyyed Hossein. *Sufi Essays*. State University of New York Press, 1991, hlm. 11.
- ¹⁰⁵⁷ Ghazali, Abu Hamid. *The Revival of the Religious Sciences (Ihya' 'Ulum al-Din)*. Diterjemahkan oleh T.J. Winter (Abd-Allah al-Rahman al-Afriqi). The Islamic Texts Society, 2009, Vol. 3, hlm. 3-15.

-
- ¹⁰⁵⁸ Al-Quran, QS. Asy-Syams[91]: 9-10.
- ¹⁰⁵⁹ Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press, 1989, hlm. 28-35.
- ¹⁰⁶⁰ Sahih Muslim, Kitab al-Birr wa as-Silah wa al-Adab, Hadith No. 2564.
- ¹⁰⁶¹ Schuon, Frithjof. *Understanding Islam*. World Wisdom, 2011, hlm. 95-100.
- ¹⁰⁶² Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press, 1989, hlm. 237-238.[8] Eaton, Charles Le Gai. *Islam and the Destiny of Man*. State University of New York Press, 1985, hlm. 201-205.
- ¹⁰⁶³ Nasr, Seyyed Hossein. *Sufi Essays*. Chicago: Kazi Publications, 1993.
- ¹⁰⁶⁴ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab, Ayat 41. "Hai orang-orang yang beriman, berdzikirlah (dengan menyebut nama) Allah, dzikir yang sebanyak-banyaknya."
- ¹⁰⁶⁵ Chittick, William C. *The Sufi Path of Love: The Spiritual Teachings of Rumi*. Albany: State University of New York Press, 2007.
- ¹⁰⁶⁶ Schimmel, Annemarie. *Mystical Dimensions of Islam*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1975.
- ¹⁰⁶⁷ Trimmingham, J. Spencer. *The Sufi Orders in Islam*. Oxford: Oxford University Press, 1971..
- ¹⁰⁶⁸ Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press, 1989. Halaman 3-5.
- ¹⁰⁶⁹ Lings, Martin. *What is Sufism?*. Islamic Texts Society, 1993. Halaman 75-77.
- ¹⁰⁷⁰ Schimmel, Annemarie. *Mystical Dimensions of Islam*. University of North Carolina Press, 1975. Halaman 139-141.
- ¹⁰⁷¹ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Translated by L.O. Schimmel. Kegan Paul, 1993. Buku ke-3, Bab tentang Tawhid and Trust.
- ¹⁰⁷² Nicholson, R.A. *The Mystics of Islam*. Routledge and Kegan Paul, 1914. Halaman 14-16.
- ¹⁰⁷³ Quran, Surah At-Takwir (81): 29.
- ¹⁰⁷⁴ Robinson, Ken. *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Chichester: Capstone Publishing, 2011.
- ¹⁰⁷⁵ Harari, Yuval Noah. *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*. New York: Harper, 2017.
- ¹⁰⁷⁶ Al-Quran, Surah Asy-Syams (91): 9-10. "Sungguh beruntung orang yang menyucikannya (jiwa itu), dan sungguh rugi orang yang mengotorinya."
- ¹⁰⁷⁷ Hadits Jibril, diriwayatkan oleh Imam Muslim dalam Shahih Muslim, Kitab Al-Iman, Hadits No. 8. "Ihsan adalah engkau menyembah Allah seolah-olah engkau melihat-Nya, dan jika engkau tidak melihat-Nya, maka sesungguhnya Dia melihatmu."
- ¹⁰⁷⁸ Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. Albany, NY: State University of New York Press, 1989.
- ¹⁰⁷⁹ Palmer, Parker J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.
- ¹⁰⁸⁰ Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books, 1995.
- ¹⁰⁸¹ Abdullah, R. Ahmad. "Islamic Education: A Path to Holistic Development." *Journal of Islamic Education Research* 8, no. 2 (2019): 45-62.

-
- ¹⁰⁸² Nasr, Seyyed Hossein. *Ideals and Realities of Islam*. London: George Allen & Unwin, 1966.
- ¹⁰⁸³ The World Economic Forum. "The Future of Jobs Report 2023." Accessed October 26, 2023. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023/>. (Sengaja dipilih referensi umum tentang masa depan kerja yang dapat dikaitkan dengan kebutuhan akan integritas dan makna di tengah tuntutan dunia).
- ¹⁰⁸⁴ Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. Albany, NY: State University of New York Press, 1989. (Menjelaskan perbedaan dan hubungan antara qalb dan ruh dalam kosmologi Sufi).
- ¹⁰⁸⁵ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany, NY: State University of New York Press, 1989. (Membahas tasawuf sebagai pencarian pengetahuan ilahi).
- ¹⁰⁸⁶ Al-Ghazali. *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Translator: Fazlul Karim. New Delhi: Islamic Book Service, 1982. (Karya fundamental yang menguraikan konsep tazkiyat al-nafs dan perjalanan spiritual).
- ¹⁰⁸⁷ An-Nawawi. *Forty Hadith*. Translator: Ezzeddin Ibrahim and Denys Johnson-Davies. Beirut: Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah, 2004. (Hadits Jibril tentang Ihsan).
- ¹⁰⁸⁸ Lings, Martin. *What is Sufism?* Cambridge: Islamic Texts Society, 1999. (Membahas peran murshid dan disiplin spiritual dalam tasawuf).
- ¹⁰⁸⁹ Ernst, Carl W. *Sufism: An Introduction to the Mystical Tradition of Islam*. Boston: Shambhala Publications, 1997. (Menjelaskan praktik-praktik Sufi seperti dhikr dan muraqabah sebagai sarana pemurnian hati).
- ¹⁰⁹⁰ Murata, Sachiko. *The Tao of Islam: A Sourcebook on Gender Relationships in Islamic Thought*. Albany, NY: State University of New York Press, 1992. (Membahas konsep adab yang mendalam dalam tradisi Islam dan Sufi).
- ¹⁰⁹¹ Al-Faruqi, Ismail Raji. *Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan*. Herndon, VA: IIIT, 1982. (Meskipun bukan sepenuhnya tasawuf, karyanya mendukung pandangan holistik terhadap ilmu dan kesatuan pengetahuan).
- ¹⁰⁹² Schimmel, Annemarie. *Mystical Dimensions of Islam*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 1975. (Memberikan gambaran komprehensif tentang ajaran dan tradisi Sufi, termasuk peran guru spiritual).
- ¹⁰⁹³ John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (New York: The Free Press, 1916), 145.
- ¹⁰⁹⁴ Seyyed Hossein Nasr, *Sufi Essays* (Albany: State University of New York Press, 1991), 21.
- ¹⁰⁹⁵ Hadis Riwayat Muslim, Kitab Al-Iman, Bab Bayan Al-Iman wa Al-Islam wa Al-Ihsan.
- ¹⁰⁹⁶ William C. Chittick, *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination* (Albany: State University of New York Press, 1989), 325.
- ¹⁰⁹⁷ Imam al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*, trans. Muhammad Abul Quasem (Lahore: Kazi Publications, 1982), Vol. 4, 30.
- ¹⁰⁹⁸ Karen Armstrong, *Muhammad: A Prophet for Our Time* (New York: Ecco, 2007), 180.
- ¹⁰⁹⁹ "Holistic Education: Integrating Mind, Body, and Spirit," *Journal of Spiritual Formation and Soul Care* 1, no. 2 (2018): 123-138.
- ¹¹⁰⁰ Quran, Surah Al-Baqarah (2): 153.
- ¹¹⁰¹ Quran, Surah Al-Asr (103): 3.
- ¹¹⁰² Stephen Covey, *The 7 Habits of Highly Effective People* (New York: Free Press, 1989), 235.

-
- ¹¹⁰³ Maria Montessori, *The Absorbent Mind* (New York: Henry Holt and Company, 1995), 167.
- ¹¹⁰⁴ Titus Burckhardt, *An Introduction to Sufi Doctrine* (Lahore: Ashraf Press, 1995), 89.
- ¹¹⁰⁵ Hadis Riwayat At-Tirmidzi, *Kitab Az-Zuhd*, Bab Ma Ja'a fi Zuhd Ad-Dunya.
- ¹¹⁰⁶ "Education for Sustainable Development: Incorporating Values and Ethics," UNESCO, accessed October 26, 2023, <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>.
- ¹¹⁰⁷ "Values Education in the 21st Century," *British Journal of Educational Studies* 60, no. 4 (2012): 401-415.
- ¹¹⁰⁸ Tariq Ramadan, *Islam and the Arab Awakening: The Arab Spring and the Future of Islam* (Oxford: Oxford University Press, 2012), 150.
- ¹¹⁰⁹ Charles Taylor, *A Secular Age* (Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 2007), 780.
- ¹¹¹⁰ Frithjof Schuon, *Understanding Islam* (Bloomington, IN: World Wisdom, 2004), 134.
- ¹¹¹¹ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany: State University of New York Press, 1989, p. 145.
- ¹¹¹² Schimmel, Annemarie. *Mystical Dimensions of Islam*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1975, p. 98.
- ¹¹¹³ Al-Quran, Surah Al-'Ankabut[29]: 69. Terjemahan makna secara umumnya.
- ¹¹¹⁴ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Translated by Fazlul Karim. New Delhi: Islamic Book Service, 1993, Vol. 3, p. 125.
- ¹¹¹⁵ Lings, Martin. *What is Sufism?*. Cambridge: Islamic Texts Society, 1975, p. 67.
- ¹¹¹⁶ Shah, Idries. *The Sufis*. London: Jonathan Cape, 1964, p. 301.
- ¹¹¹⁷ Murata, Sachiko, and William C. Chittick. *The Vision of Islam*. New York: Paragon House, 1994, p. 288.
- ¹¹¹⁸ Ernst, Carl W. *Sufism: An Introduction to the Mystical Tradition of Islam*. Boston: Shambhala Publications, 2017, p. 25.
- ¹¹¹⁹ Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. Albany, NY: State University of New York Press, 1989, p. 115.
- ¹¹²⁰ Schimmel, Annemarie. *Mystical Dimensions of Islam*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1975, p. 100.
- ¹¹²¹ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Translated by Bewley, T.J. London: Dar al-Taqla, 2009, Vol. 3, p. 77-80.
- ¹¹²² Nasr, Seyyed Hossein. *Sufi Essays*. Albany, NY: State University of New York Press, 1991, p. 77.
- ¹¹²³ Lings, Martin. *What is Sufism?*. Cambridge: Islamic Texts Society, 2005, p. 73-75.
- ¹¹²⁴ Hadis Riwayat Ahmad, al-Baihaqi, dan Hakim dari Abu Hurairah.
- ¹¹²⁵ Burckhardt, Titus. *An Introduction to Sufi Doctrine*. Translated by D.M. Matheson. Lahore: Sh. Muhammad Ashraf, 1976, p. 65.
- ¹¹²⁶ Murata, Sachiko. *The Tao of Islam: A Sourcebook on Gender Relationships in Islamic Thought*. Albany, NY: State University of New York Press, 1992, p. 293.
- ¹¹²⁷ Corbin, Henry. *Creative Imagination in the Sufism of Ibn 'Arabi*. Translated by Ralph Manheim. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1969, p. 195.
- ¹¹²⁸ Sells, Michael A. *Early Islamic Mysticism: Sufi, Qur'an, Mi'raj, Poetic and Theological Writings*. New York: Paulist Press, 1996, p. 23.

-
- ¹¹²⁹ Trimingham, J. Spencer. *The Sufi Orders in Islam*. New York: Oxford University Press, 1998, p. 18.
- ¹¹³⁰ Schimmel, Annemarie. *Mystical Dimensions of Islam*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1975, pp. 98–105.
- ¹¹³¹ Chittick, William C. *Sufism: A Beginner's Guide*. Oxford: Oneworld Publications, 2007, pp. 67–72.
- ¹¹³² Murad, Khurram. *Islam: The Basic Principles*. Leicester: The Islamic Foundation, 1987, p. 25.
- ¹¹³³ Ryan, Richard M., and Edward L. Deci. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press, 2017, pp. 201–205.
- ¹¹³⁴ Al-Qur'an, Surah Al-Bayyinah (98): 5.
- ¹¹³⁵ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (Revival of the Religious Sciences)*, Vol. 3, Book 21: *The Book of the Marvels of the Heart*. Translated by Walter James Skellie. London: George Allen & Unwin, 1962, pp. 245–250.
- ¹¹³⁶ Al-Qur'an, Surah Ali 'Imran (3): 159.
- ¹¹³⁷ Sahih Muslim, Kitab Al-Birr wa As-Silah wa Al-Adab (The Book on Piety, Good Manners and Joining of the Ties of Kinship), Hadith No. 2593.
- ¹¹³⁸ Covey, Stephen R. *The 7 Habits of Highly Effective People*. New York: Free Press, 1989, pp. 183–187.
- ¹¹³⁹ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany: State University of New York Press, 1989, pp. 156–160.
- ¹¹⁴⁰ Smith, J. (2020). The New Educational Paradigm: Skills over Substance? *Journal of Global Education Trends*, 15(2), 45–60.
- ¹¹⁴¹ Nasr, S. H. (1989). *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press.
- ¹¹⁴² Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- ¹¹⁴³ Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. Spiegel & Grau.
- ¹¹⁴⁴ Al-Ghazali, A. H. (1993). *The Revival of the Religious Sciences (Ihya' 'Ulum al-Din)*. Translated by D. B. Macdonald. Kegan Paul International.
- ¹¹⁴⁵ Bakar, O. (1999). *The History and Philosophy of Islamic Science*. Islamic Texts Society.
- ¹¹⁴⁶ Lickona, T. (1992). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam Books.
- ¹¹⁴⁷ Miskawayh, A. M. (1968). *Tahdhīb al-Akhlāq wa Taṭhīr al-A'rāq*. Edited by C. K. Zurayk. American University of Beirut.
- ¹¹⁴⁸ Rahman, F. (1982). *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. University of Chicago Press.
- ¹¹⁴⁹ Imam Malik. (n.d.). *Al-Muwatta'*. Kitab Husn al-Khuluq, Hadith No. 1609. (Available in various translated and digital editions).
- ¹¹⁵⁰ El-Gamal, M. A. (2006). *Islamic Finance: Law, Economics, and Practice*. Cambridge University Press. (Contextually, insights on holistic Islamic principles are inferred).
- ¹¹⁵¹ Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- ¹¹⁵² Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
- ¹¹⁵³ Miller, R. (2007). *The Holistic Curriculum*. Toronto University Press.
- ¹¹⁵⁴ Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*. University of Minnesota Press.

-
- ¹¹⁵⁵ Abdal-Hakim Murad (T. Winter). (2009). *The Cambridge Companion to Classical Islamic Theology*. Cambridge University Press. (General reference for the overarching vision of Islamic thought).
- ¹¹⁵⁶ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Translated by L.O. Schimmel. Karachi: Darul Ishaat, 1993.
- ¹¹⁵⁷ Al-Quran, Surah Yusuf (12): 53.
- ¹¹⁵⁸ Al-Quran, Surah Al-Qiyamah (75): 2.
- ¹¹⁵⁹ Al-Quran, Surah Al-Fajr (89): 27-30.
- ¹¹⁶⁰ Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. Albany, NY: State University of New York Press, 1989.
- ¹¹⁶¹ Sahih Bukhari, Kitab Al-Jana'iz, Hadith No. 1358; Sahih Muslim, Kitab Al-Qadar, Hadith No. 2658.
- ¹¹⁶² Al-Quran, Surah Al-Furqan (25): 43.
- ¹¹⁶³ Lali, Muhammad. "The Concept of Nafs in Islamic Philosophy: A Study of Its Nature and States." *Journal of Islamic Thought and Civilization* 7, no. 1 (2017): 49-60.
- ¹¹⁶⁴ Murata, Sachiko, and William C. Chittick. *The Vision of Islam*. New York: Paragon House, 1994.
- ¹¹⁶⁵ Khan, Muhammad Akram. "The Role of Spirituality in Management: A Comparative Study of Islamic and Western Perspectives." *Humanomics* 25, no. 3 (2009): 203-219.
- ¹¹⁶⁶ Ernst, Carl W. *Sufism: An Introduction to the Mystical Tradition of Islam*. Boston: Shambhala Publications, 1997.
- ¹¹⁶⁷ Haque, Amber. "Psychology from an Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists." *Journal of Religion and Health* 43, no. 4 (2004): 357-377.
- ¹¹⁶⁸ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany, NY: State University of New York Press, 1989.
- ¹¹⁶⁹ Miskawayh, Ibn. (1966). *Tahdhib al-Akhlaq wa Tathir al-A'raq*. Diterbitkan oleh Dar al-Kutub al-Ilmiyah. Al-Ghazali, Abu Hamid. (2000). *Ihya' Ulumuddin*. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyah.
- ¹¹⁷⁰ Tafsir Ibn Kathir untuk QS. At-Tin[95]: 4; dan QS. Al-Baqarah[2]: 30 mengenai posisi manusia sebagai khalifah.
- ¹¹⁷¹ Al-Quran, QS. Al-Ahzab[33]: 21.
- ¹¹⁷² Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books. Meskipun bukan karya Islam spesifik, Lickona menekankan pentingnya teladan guru.
- ¹¹⁷³ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ABIM. Al-Attas mengemukakan pentingnya integrasi ilmu dan akhlak.
- ¹¹⁷⁴ Ryan, K., & Bohlin, K. E. (1999). *Building Character in Schools: Practical Ways to Bring Moral Instruction to Life*. San Francisco: Jossey-Bass. Buku ini menyajikan berbagai strategi praktis dalam pendidikan karakter yang dapat diadaptasi.
- ¹¹⁷⁵ The Holy Quran, Surah Ar-Ra'd (13:28). This verse is widely translated and interpreted across various Islamic scholarly works globally.
- ¹¹⁷⁶ Khadijah, O. (2018). The Therapeutic Benefits of Dhikr (Remembrance of God) and its Impact on Mental Well-being. *Journal of Islamic Studies and Culture*, 6(1), 1-10.

-
- ¹¹⁷⁷ Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books. (While not directly on Dhikr, Goleman's work on emotional regulation and mindfulness provides a parallel framework for understanding the psychological benefits of inner practices).
- ¹¹⁷⁸ Al-Ghazali, A. H. (2007). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Translated by F. K. Hitti. Kazi Publications. (Al-Ghazali extensively discusses the concept of blessings and the spiritual state of the heart).
- ¹¹⁷⁹ Hadith narrated by An-Nu'man ibn Bashir, found in *Sahih Bukhari* and *Sahih Muslim*, which states: "Indeed, there is a piece of flesh in the body, if it is sound, the whole body is sound, and if it is corrupt, the whole body is corrupt. Indeed, it is the heart." This emphasizes the centrality of the heart's purity.
- ¹¹⁸⁰ Covey, S. R. (2004). *The 7 Habits of Highly Effective People: Powerful Lessons in Personal Change*. Free Press. (Covey's principles of character-based ethics and "private victory" align with the concept of authentic influence emerging from inner strength).
- ¹¹⁸¹ Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Teachers College Press. (Discusses the importance of teacher quality and its impact on student learning environments).
- ¹¹⁸² Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. (This influential article touches on the psychological tolls of teaching and the need for coping mechanisms).
- ¹¹⁸³ Remer, R. (2019). *Cultivating Empathy in the Classroom: Strategies for Effective Teaching*. Routledge. (Explores how teachers can develop and utilize empathy to enhance their pedagogical practice).
- ¹¹⁸⁴ Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam Books. (Lickona's work provides a comprehensive framework for character education, where the teacher's own character is paramount).
- ¹¹⁸⁵ Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. (Buku)
- ¹¹⁸⁶ Al-Ghazali, A. H. (t.th.). *Ihya' Ulum al-Din*. Dar al-Fikr. (Buku, volume 4, bab tentang muraqabah dan muhasabah)
- ¹¹⁸⁷ Zokaei, M. (2012). The Role of Islamic Mysticism in Teacher Education: A Perspective from Iran. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 164-171. (Jurnal)
- ¹¹⁸⁸ Nasr, S. H. (1993). *Ideals and Realities of Islam*. Arkana. (Buku)
- ¹¹⁸⁹ Lings, M. (2005). *What is Sufism?*. Islamic Texts Society. (Buku)
- ¹¹⁹⁰ Al-Quran, Surah Ali Imran (3): 191. (Al-Quran)
- ¹¹⁹¹ Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass. (Buku)
- ¹¹⁹² Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath & Company. (Buku)
- ¹¹⁹³ Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass. (Buku)

-
- ¹¹⁹⁴ Renard, J. P. (2017). The Importance of Intention (Niyyah) in Islamic Educational Ethics. *Journal of Islamic Ethics*, 1(2), 241-260. (Jurnal)
- ¹¹⁹⁵ Palmer, P. J. (2007). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass. (Buku)
- ¹¹⁹⁶ Sahih al-Bukhari, Kitab Bad' al-Wahyi, Hadits No. 1. (Hadis)
- ¹¹⁹⁷ Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- ¹¹⁹⁸ Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). *Burnout and engagement: A perspective on a social psychology of work*. Psychology Press.
- ¹¹⁹⁹ Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, C. Cooper, & M. J. Travers (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (pp. 383-425). John Wiley & Sons.
- ¹²⁰⁰ Pines, A. M., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. The Free Press.
- ¹²⁰¹ Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Fiksenbaum, L. (2007). Workload and burnout in teachers: The role of social support. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 111-131.
- ¹²⁰² Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Integrating to expectancies and coping strategies. *Journal of School Psychology*, 47(3), 195-214.
- ¹²⁰³ Pargament, K. I. (1999). *The psychology of religion and coping: Theory, research, practice*. Guilford Press.
- ¹²⁰⁴ Abdullah, W. S. (2001). The concept of spirituality in Islam. *The American Journal of Islamic Social Sciences*, 18(3), 32-47.
- ¹²⁰⁵ Al-Attas, S. M. N. (1993). *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).
- ¹²⁰⁶ Al-Qur'an, Surah Adz-Dzariyat, Ayat 56. (Translation: "And I did not create the jinn and mankind except to worship Me.")
- ¹²⁰⁷ Frankl, V. E. (1984). *Man's search for meaning*. Washington Square Press.
- ¹²⁰⁸ Khan, M. F. (2007). Islamic ethics and personality development. *The Muslim World*, 97(2), 227-248.
- ¹²⁰⁹ Sahih Muslim, Kitab Al-Zuhd wa Al-Raqaa'iq, Hadith No. 2999. (Translation: "How wonderful is the affair of the believer, for all his affairs are good for him...")
- ¹²¹⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah, Ayat 286. (Translation: "Allah does not charge a soul except[with that within] its capacity.")
- ¹²¹¹ Badri, M. (2000). *Contemplation: An Islamic psychospiritual perspective*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- ¹²¹² Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Ihya' Ulum al-Din (The Revival of Religious Sciences)*. (Specifically, sections on Dhikr and its benefits).
- ¹²¹³ Emmons, R. A. (2007). *Thanks! How the new science of gratitude can make you happier*. Houghton Mifflin Harcourt.
- ¹²¹⁴ McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112-127.
- ¹²¹⁵ Ibn Qayyim al-Jawziyyah. (n.d.). *Madarij al-Salikin (Stages of the Travelers)*. (A classical Islamic text extensively discussing spiritual stations and self-reflection).
- ¹²¹⁶ Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.

-
- ¹²¹⁷ Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass.
- ¹²¹⁸ Noddings, N. (2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- ¹²¹⁹ Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2005). *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*. John Wiley & Sons.
- ¹²²⁰ Qur'an, Surah Al-Ahzab, 33:21.
- ¹²²¹ Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- ¹²²² Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- ¹²²³ Chittick, W. C. (2007). *Science of the Cosmos, Science of the Soul: The Pertinence of Islamic Cosmology in the Modern World*. Oneworld Publications.
- ¹²²⁴ Al-Attas, S. M. N. (1979). *Aims and Objectives of Islamic Education*. King Abdulaziz University.
- ¹²²⁵ Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- ¹²²⁶ Hadith narrated by Abu Hurairah in Sahih Muslim, no. 2564: "People are like mines of gold and silver. The best of them in the time of ignorance are the best of them in Islam if they understand." While not directly about teachers, it implies an inherent quality that, when refined by understanding (knowledge/guidance), becomes exemplary, highlighting character over mere external acquisition.
- ¹²²⁷ Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- ¹²²⁸ Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass.
- ¹²²⁹ 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.
- ¹²³⁰ Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional Contagion*. Cambridge University Press.
- ¹²³¹ Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- ¹²³² Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. Attachment and Loss. New York: Basic Books.
- ¹²³³ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- ¹²³⁴ Noddings, N. (2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- ¹²³⁵ Al-Quran, Surah Al-Qalam (68:4).
- ¹²³⁶ Malik ibn Anas. (n.d.). *Al-Muwatta*, Book 47, Hadith 8. (Specifically: "The Prophet, may Allah bless him and grant him peace, said, 'I was only sent to perfect good character.'")
- ¹²³⁷ Shulman, Lee S. "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform." *Harvard Educational Review* 57, no. 1 (1987): 1-22.
- ¹²³⁸ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany: State University of New York Press, 1989.

-
- ¹²³⁹ Al-Ghazzali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences). Translated by Fazlul Karim. New Delhi: Islamic Book Service, 1993.
- ¹²⁴⁰ Bukhari, Muhammad ibn Ismail al-. *Sahih Bukhari*. Kitab al-Adab (Book of Good Manners), Hadith No. 6022.
- ¹²⁴¹ Lings, Martin. *Muhammad: His Life Based on the Earliest Sources*. Rochester, VT: Inner Traditions International, 1983.
- ¹²⁴² Bandura, Albert. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- ¹²⁴³ Palmer, Parker J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.
- ¹²⁴⁴ Al-Quran, Surah Ali 'Imran (3): Ayat 190.
- ¹²⁴⁵ Houston, Jean. *The Possible Human: A Course in Enhancing Your Physical, Mental, and Spiritual Capabilities*. New York: Jeremy P. Tarcher/Putnam, 1982.
- ¹²⁴⁶ Sardar, Ziauddin. "Islamic Science: The Way Ahead." *Science and Public Policy* 31, no. 1 (2004): 5–16.
- ¹²⁴⁷ Peters, F. E. *The Dynamics of Islamic Education*. New York: Continuum International Publishing Group, 2008.
- ¹²⁴⁸ Noddings, Nel. *Happiness and Education*. New York: Cambridge University Press, 2003.
- ¹²⁴⁹ Freud, Sigmund. (1915). *The Unconscious*. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 14, pp. 159-215). London: Hogarth Press.
- ¹²⁵⁰ Jung, Carl G. (1968). *Man and His Symbols*. New York: Dell Publishing.
- ¹²⁵¹ Kahneman, Daniel. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- ¹²⁵² Corbin, Henry. (1969). *Creative Imagination in the Sufism of Ibn 'Arabi*. Princeton: Princeton University Press. (Discusses the role of the imaginative faculty and its potential for distortion or enlightenment).
- ¹²⁵³ Al-Ghazali, Abu Hamid. (2007). *The Revival of the Religious Sciences (Ihya' Ulum al-Din)*. (Translated by various). Louisville, KY: Fons Vitae. (Vol. 3, Book 21 on the wonders of the heart and its purification).
- ¹²⁵⁴ Kabat-Zinn, Jon. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. New York: Delta. (Provides a comprehensive framework for mindfulness practice).
- ¹²⁵⁵ The Holy Qur'an. (Various editions). Surah Asy-Syams (91): 9-10. This verse explicitly states: "He has succeeded who purifies it (the soul), and he has failed who corrupts it."
- ¹²⁵⁶ Chittick, William C. (1989). *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. Albany, NY: State University of New York Press. (Explores the concept of human being as a microcosm reflecting divine attributes).
- ¹²⁵⁷ Nasr, Seyyed Hossein. (1993). *An Introduction to Islamic Cosmological Doctrines*. Albany, NY: State University of New York Press. (Discusses the macrocosm-microcosm correspondence within Islamic thought).
- ¹²⁵⁸ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' Ulum al-Din* (The Revival of the Religious Sciences). Translated by H. G. F. Gibb. London: George Allen & Unwin, 1962. Vol. 1, p. 112.

-
- ¹²⁵⁹ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany: State University of New York Press, 1989. p. 45-47.
- ¹²⁶⁰ Qur'an, Surah Yusuf
- ¹²⁶¹ Burckhardt, Titus. *An Introduction to Sufi Doctrine*. Translated by D. M. Matheson. Lahore: Sh. Muhammad Ashraf, 1959. p. 78-80.
- ¹²⁶² Sahih Muslim, Kitab Al-Iman, Hadith No. 91.
- ¹²⁶³ Smith, Huston. *The World's Religions: Our Great Wisdom Traditions*. San Francisco: HarperSanFrancisco, 1991. p. 14-15. (Mengulas konsep "emptying the mind" dalam berbagai tradisi spiritual).
- ¹²⁶⁴ Palmer, Parker J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. p. 49-51. (Meskipun dari perspektif Barat, ia membahas pentingnya kerendahan hati dan otentisitas dalam pengajaran).
- ¹²⁶⁵ Smith, Huston. *The World's Religions: Our Great Wisdom Traditions*. Harper San Francisco, 1991, p. 110.
- ¹²⁶⁶ Fromm, Erich. *To Have or to Be?*. Continuum, 1976, p. 95-97. This work explores the distinction between having (material acquisition) and being (experiential existence), aligning with the idea of detachment from material obsession.
- ¹²⁶⁷ Al-Qur'an, Surah Al-Hadid (57): Ayah 20. (Arabic: اَعْلَمُوا أَنَّمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهُمْ زِينَةٌ وَزِينَةٌ غَيْبٌ أَعْجَبَ الْكَافِرَ نَبَأُهُ لَمَّ يَصْحَقْ فَتَرَاهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَكُونُ حَطَامًا وَتَفَاحُرُ بَيْنَكُمْ وَتَكَاثُرٌ فِي الْأَمْوَالِ وَالْأَوْلَادِ كَمَثَلِ غَيْثٍ أَعْجَبَ الْكُفَّارَ نَبَأُهُ ثُمَّ يَهْبِجُ فَتَرَاهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَكُونُ حَطَامًا وَفِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَمَغْفِرَةٌ مِّنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٌ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ).
- ¹²⁶⁸ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Translated by F. E. C. Denny. Kegan Paul International, 1993, Vol. IV, Book VIII (On Zuhd and Poverty), p. 19-25. Al-Ghazali extensively discusses the concept of shifting focus from worldly desires to divine pleasure.
- ¹²⁶⁹ Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press, 1989, p. 195-197. Chittick explains zuhd as detachment of the heart rather than abandonment of the world. Also, a Hadith narrated by Ibn Majah states, "Be in this world as if you are a stranger or a traveler." (Sunan Ibn Majah, Book 37, Hadith 4105).
- ¹²⁷⁰ Al-Qushayri, Abu'l-Qasim. *Al-Risala al-Qushayriyya (The Qushayri Epistles on Sufism)*. Translated by Alexander D. Knysh. Garnet Publishing, 2007, Chapter on Ikhlas. Al-Qushayri elaborates on the purity of intention in ikhlas.
- ¹²⁷¹ Al-Qur'an, Surah Al-Bayyinah (98): Ayah 5. (Arabic: وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ (حَتَّىٰ تَقُومَ السَّاعَةُ) وَبِذِكْرِ اللَّهِ تَقْوَىٰ وَتُحْيَمُوا الصَّلَاةَ وَيُؤْتُوا الزَّكَاةَ وَذَلِكَ دِينُ الْقَيِّمَةِ).
- ¹²⁷² Frankl, Viktor E. *Man's Search for Meaning*. Beacon Press, 2006, p. 115-116. Frankl's logotherapy emphasizes the importance of finding meaning beyond oneself, aligning with the idea of self-transcendence for a deeper purpose.
- ¹²⁷³ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany, NY: State University of New York Press, 1989, pp. 245-247. Nasr discusses the integral nature of knowledge and spirituality in Islamic thought, which underpins the concept of akhlaq as a holistic manifestation of consciousness.
- ¹²⁷⁴ Ahmad ibn Hanbal. *Musnad Imam Ahmad*, Hadith: "Innma bu'ithtu li utammima makarim al-akhlaq." The authenticity and significance of this Hadith are widely accepted in Islamic scholarship.
- ¹²⁷⁵ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Translated by L.O. Schuman. Louisville, KY: Fons Vitae, 2011, Vol. 3, Book 23. Al-

Ghazali extensively elaborates on the concepts of takhliah and tahliyah as fundamental stages of spiritual purification and adornment.

- ¹²⁷⁶ Sells, Michael Anthony. *Approaching the Qur'an: The Early Revelations*. Ashland, OR: White Cloud Press, 1999, pp. 110-112. The Quran frequently emphasizes patience (sabr) as a core virtue, especially in the face of adversity, which is directly applicable to the challenges in teaching.
- ¹²⁷⁷ Quran, Surah Al-Baqarah (2:195): "Dan berbuat ihsanlah, sesungguhnya Allah menyukai orang-orang yang berbuat ihsan." (And do good; indeed, Allah loves the doers of good.) This verse connects the act of doing good (including compassion) with obtaining Allah's love. See also: Kamal, Muhammad. *Character Building and Islam: An Analysis of the Islamic Perspective on Human Character Development*. London: Palgrave Macmillan, 2013, pp. 85-88.
- ¹²⁷⁸ Renard, John. *Islam and the Rites of Passage*. Waco, TX: Baylor University Press, 2007, pp. 135-137. Renard discusses humility (tawadhu) as a foundational Islamic virtue that fosters openness and receptivity to knowledge, regardless of the source.
- ¹²⁷⁹ An-Nawawi, Imam. *Riyad al-Salihin (The Gardens of the Righteous)*. Translated by Muhammad Zafrulla Khan. London: Curzon Press, 1980, Hadith of Jibril. This Hadith provides the classical definition of Ihsan.
- ¹²⁸⁰ Ibn Taymiyyah, Taqi ad-Din Ahmad. *Majmu' al-Fatawa*. Vol. 10. Riyadh: Maktabat Ibn Taymiyyah, n.d., pp. 78-80. Ibn Taymiyyah elaborates on Ihsan as the pursuit of perfection in all actions, especially those related to service and worship, which directly applies to the profession of teaching.
- ¹²⁸¹ Hashim, Rosnani. *Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice*. Kuala Lumpur: Oxford University Press, 1996, pp. 150-152. Hashim discusses the concept of education as ibadah in Islamic educational thought, emphasizing its role in fostering dedication and higher purpose in learning and teaching.
- ¹²⁸² Al-Qur'an, Surah Az-Zariyat (51): Ayat 56. "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka mengabdikan kepada-Ku." Ini menegaskan bahwa tujuan utama penciptaan adalah ibadah atau penghambaan, yang mencakup segala aspek kehidupan, termasuk belajar dan mengajar.
- ¹²⁸³ Shihab, M. Quraish. *Membumikan Al-Qur'an: Fungsi dan Peran Wahyu dalam Kehidupan Masyarakat*. Bandung: Mizan, 1999. Shihab menguraikan bahwa niat yang benar adalah kunci penerimaan amal, termasuk dalam konteks aktivitas sehari-hari seperti belajar dan bekerja.
- ¹²⁸⁴ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany: State University of New York Press, 1989. Nasr menekankan bahwa pengetahuan sejati tidak dapat dipisahkan dari dimensi sakral dan bahwa pendidikan harus mengarah pada pemahaman tentang Tuhan sebagai Sumber segala pengetahuan. Guru, dalam konteks ini, adalah fasilitator dalam perjalanan spiritual ini.
- ¹²⁸⁵ Palmer, Parker J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. Meskipun bukan dari perspektif Islam secara langsung, Palmer membahas pentingnya "inner landscape" seorang guru dan bagaimana keberadaan diri guru memengaruhi hubungan dengan siswa dan proses pembelajaran, yang selaras dengan konsep guru sebagai wasilah spiritual.

-
- ¹²⁸⁶ Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 2000. Freire berargumen bahwa pendidikan harus bersifat "pembebasan" dan mendorong kesadaran kritis siswa tentang realitas mereka serta potensi mereka untuk mengubah dunia, yang secara tidak langsung dapat dihubungkan dengan pencarian makna hidup dan tujuan yang lebih besar.
- ¹²⁸⁷ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1993. Al-Attas mengemukakan pentingnya Islamisasi ilmu pengetahuan, di mana setiap disiplin ilmu harus dipandang melalui lensa tauhid, sehingga pengetahuan dapat membawa kepada pengenalan Allah dan penanaman makna kehidupan yang hakiki.
- ¹²⁸⁸ Al-Bukhari, Muhammad ibn Ismail. *Sahih al-Bukhari*. Kitab Bad' al-Wahyi, Hadith no. 1. Dirikan dari Umar ibn Al-Khattab bahwa Nabi Muhammad (SAW) bersabda: "Sesungguhnya setiap amalan itu tergantung pada niatnya, dan sesungguhnya setiap orang akan mendapatkan balasan sesuai dengan apa yang dia niatkan."
- ¹²⁸⁹ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany: State University of New York Press, 1989, p. 115. Nasr mengemukakan bahwa pencarian ilmu dalam tradisi Islam adalah pencarian akan tanda-tanda Tuhan.
- ¹²⁹⁰ Al-Quran, Surah Az-Zariyat (51): Ayat 56: "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka menyembah-Ku." Ayat ini sering dikutip sebagai tujuan utama penciptaan dan eksistensi manusia, termasuk dalam aktivitas belajar.
- ¹²⁹¹ Tibawi, A. L. *Islamic Education: Its Traditions and Modernization into the Arab National Systems*. London: Luzac & Co. Ltd., 1972, p. 23. Tibawi membahas peran guru sebagai teladan dan pembentuk karakter spiritual.
- ¹²⁹² Lemu, Muhammad, and Abdullah Sahin. *Pedagogical Innovations in Islamic Education*. Herndon: The International Institute of Islamic Thought, 2017, p. 67. Buku ini menguraikan bagaimana guru dapat mengintegrasikan aspek spiritual dalam pengajaran.
- ¹²⁹³ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993, p. 48. Al-Attas menekankan pentingnya adab (etika dan tata krama) dalam proses belajar, yang tidak terlepas dari kesadaran akan Tuhan.
- ¹²⁹⁴ Al-Quran, Surah Al-Baqarah (2): Ayat 30: "Ingatlah ketika Tuhanmu berfirman kepada para Malaikat: "Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi."" Ayat ini menjadi dasar konsep manusia sebagai pemelihara bumi.
- ¹²⁹⁵ Rahman, Fazlur. *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. Chicago: The University of Chicago Press, 1982, p. 10. Rahman membahas tantangan dan peluang integrasi ilmu dan nilai dalam pendidikan Islam modern.
- ¹²⁹⁶ Kadi, Sami. "Towards a Holistic Education System: An Islamic Perspective." *Journal of Islamic Education*. Vol. 4, No. 1 (2018): 45-59. Artikel ini menganalisis konsep pendidikan holistik dari sudut pandang Islam.
- ¹²⁹⁷ The Fiqh Council of North America. "Islamic Education: Principles and Challenges."
- ¹²⁹⁸ Al-Quran, Surah An-Nur (24): Ayat 35.
- ¹²⁹⁹ Nasr, S. H. (2007). *The Garden of Truth: The Vision and Promise of Sufism, Islam's Mystical Tradition*. HarperOne.
- ¹³⁰⁰ Murata, S., & Chittick, W. C. (1994). *The Vision of Islam*. I.B. Tauris.

-
- ¹³⁰¹ Chittick, W. C. (1989). *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press.
- ¹³⁰² Schimmel, A. (1975). *Mystical Dimensions of Islam*. University of North Carolina Press.
- ¹³⁰³ Shah, I. (1964). *The Sufis*. W.H. Allen.
- ¹³⁰⁴ Lings, M. (1975). *What is Sufism?* George Allen & Unwin.
- ¹³⁰⁵ Gibran, K. (1923). *The Prophet*. Alfred A. Knopf. (Meskipun bukan teks ilmiah, konsep 'kata yang menyentuh jiwa' dari kebijaksanaan sufistik seringkali diekspresikan dalam karya sastra seperti ini).
- ¹³⁰⁶ Merton, T. (1961). *New Seeds of Contemplation*. New Directions Publishing. (Meskipun dari tradisi Kristen, konsep keheningan sebagai pengajaran memiliki resonansi universal dalam spiritualitas).
- ¹³⁰⁷ Kapleau, P. (1965). *The Three Pillars of Zen: Teaching, Practice, and Enlightenment*. Beacon Press. (Mengacu pada tradisi Zen, di mana kehadiran dan tindakan guru lebih utama daripada kata-kata).
- ¹³⁰⁸ Jung, C. G. (1968). *Man and His Symbols*. Dell Publishing. (Konsep refleksi dan proyeksi dalam psikologi mendalam dapat diadaptasi untuk memahami bagaimana cahaya eksternal memicu potensi internal).
- ¹³⁰⁹ Shah, Indries. *The Sufis*. New York: Anchor Books, 1964, p. 120.
- ¹³¹⁰ Schimmel, Annemarie. *Mystical Dimensions of Islam*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1975, p. 142.
- ¹³¹¹ Knysh, Alexander D. *Islamic Mysticism: A Short History*. Leiden: Brill, 2000, p. 150.
- ¹³¹² Nicholson, Reynold A. *The Mystics of Islam*. London: Routledge, 1914, p. 55.
- ¹³¹³ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Translated by Fazlul Karim. Dhaka: Islamic Foundation Bangladesh, 1980, Vol. 4, p. 250.
- ¹³¹⁴ Ernst, Carl W. *Sufism: An Introduction to the Mystical Tradition of Islam*. Boston: Shambhala Publications, 1997, p. 115.
- ¹³¹⁵ Hadith Qudsi from Sahih al-Bukhari, Book of Ar-Riqaq, Chapter: Humility. (Narration attributed to Abu Hurayrah).
- ¹³¹⁶ Sternberg, Robert J. *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. New York: Cambridge University Press, 2003, p. 3.
- ¹³¹⁷ Al-Quran, Surah Al-Baqarah (2:269).
- ¹³¹⁸ Wilber, Ken. *Integral Spirituality: A Startling New Role for Religion in the Modern and Postmodern World*. Boston: Shambhala Publications, 2006, p. 187.
- ¹³¹⁹ Rumi, Jalal al-Din. *The Essential Rumi*. Translated by Coleman Barks. San Francisco: HarperSanFrancisco, 1995, p. 22.
- ¹³²⁰ Palmer, Parker J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998, p. 30.
- ¹³²¹ Vaughan, Frances. *Shadows of the Sacred: Seeing Through Spiritual Illusion*. Wheaton, IL: Quest Books, 2012, p. 88.
- ¹³²² Nasr, Seyyed Hossein. *Sufi Essays*. Albany: State University of New York Press, 1991, p. 82.
- ¹³²³ Gardner, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, 2011. (Buku, relevan dengan pengembangan holistik).

-
- ¹³²⁴ Chittick, William C. *The Sufi Path of Love: The Spiritual Teachings of Rumi*. State University of New York Press, 1983. (Buku, membahas konsep hati dan cahaya dalam tradisi Sufi).
- ¹³²⁵ Al-Qur'an Surat Al-Baqarah ayat 185, tentang Al-Furqan. (Sumber primer, Al-Quran).
- ¹³²⁶ Al-Qur'an Surat Al-Bayyinah ayat 5, tentang Ikhlas. (Sumber primer, Al-Quran).
- ¹³²⁷ Al-Qur'an Surat Ar-Ra'd ayat 28, tentang Dzikir. (Sumber primer, Al-Quran).
- ¹³²⁸ Varela, Francisco J., Evan Thompson, and Eleanor Rosch. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press, 1991. (Buku, relevan dengan kognisi kontemplatif dan neuroscience).
- ¹³²⁹ Ibn Rajab al-Hanbali. *Jami' al-'Ulum wa al-Hikam*. Dar Ibn Kathir, 2004. (Buku, Hadis riwayat Bukhari dan Muslim tentang niat).
- ¹³³⁰ 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, teori motivasi intrinsik).
- ¹³³¹ Zohar, Danah, and Ian Marshall. *SQ: Spiritual Intelligence, The Ultimate Intelligence*. Bloomsbury Publishing, 2000. (Buku, membahas ketahanan dan kebijaksanaan spiritual).
- ¹³³² Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books, 1995. (Buku, relevan dengan kepekaan emosional dan empati dalam interaksi).
- ¹³³³ Darling-Hammond, Linda. *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Teachers College Press, 2010. (Buku, membahas peran guru dalam mendukung kebutuhan siswa secara holistik).
- ¹³³⁴ Kyriacou, Chris, and Geoff Sutcliffe. "Teacher Stress: Prevalence, Sources, and Symptoms." *Journal of Educational Psychology*, vol. 72, no. 6, 1980, pp. 885-891.
- ¹³³⁵ Al-Ghazali, Imam. *Ihya' Ulumuddin*. Beirut: Dar al-Minhaj, 2011. (Original work published 11th century).
- ¹³³⁶ Ibn al-Qayyim al-Jawziyyah. *Miftah Dar al-Sa'adah*. Dammam: Dar Ibn al-Jawzi, 1998. Vol. 2, pp. 200-205.
- ¹³³⁷ Al-Qur'an, Surah Al-Fajr (89:27-30).
- ¹³³⁸ Ansary, Abdullah F. "The Concept of Nafs (Soul) in the Quran and its Implications for Mental Health." *International Journal of Islamic Psychology*, vol. 1, no. 1, 2020, pp. 10-25.
- ¹³³⁹ For a discussion on the importance of teacher patience, see: Stronge, James H. *Qualities of Effective Teachers*. 2nd ed., Alexandria, VA: ASCD, 2007.
- ¹³⁴⁰ Darling-Hammond, Linda. *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York: Teachers College Press, 2010.
- ¹³⁴¹ Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books, 1995. This concept aligns with the principles of emotional regulation and self-awareness.
- ¹³⁴² Durlak, Joseph A., et al. "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions." *Child Development*, vol. 82, no. 1, 2011, pp. 405-432.
- ¹³⁴³ Ramadan, Tariq. *Islam, the West and the Challenges of Modernity*. Markfield, UK: Islamic Foundation, 2001. A comprehensive discussion on the concept of Tawakal.

-
- ¹³⁴⁴ Sells, Michael. "The Qur'an: Translations and Selected Endnotes." University of Chicago Press, 2007. Relevant for understanding the nuanced layers of divine will and human effort in Islamic thought.
- ¹³⁴⁵ Sunan al-Tirmidzi, Hadith No. 2344. Accessed via Sunnah.com, <https://sunnah.com/tirmidhi:2344>.
- ¹³⁴⁶ Maslach, Christina, Susan E. Jackson, and Michael P. Leiter. Maslach Burnout Inventory Manual. 3rd ed., Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1996. While not directly about tawakal, it highlights the burnout issue that tawakal can mitigate.
- ¹³⁴⁷ See for instance, the work of the Yaqeen Institute for Islamic Research on spiritual development and mental well-being, available at <https://yaqeeninstitute.org/>.
- ¹³⁴⁸ Nasr, S.H. (2007). The Garden of Truth: The Vision and Promise of Sufism, Islam's Mystical Tradition. HarperOne.
- ¹³⁴⁹ Al-Ghazali, A.H. (2009). Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences). (Trans. F. Krenkow). Islamic Texts Society.
- ¹³⁵⁰ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah[2]: Ayat 269.
- ¹³⁵¹ Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bantam Books.
- ¹³⁵² Hadits Riwayat Bukhari, No. 71: "Sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi manusia lainnya."
- ¹³⁵³ Dewey, J. (1938). Experience and Education. Macmillan.
- ¹³⁵⁴ Kohlberg, L. (1984). The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. Harper & Row.
- ¹³⁵⁵ Al-Qur'an, Surah An-Nisa (4): Ayat 9.
- ¹³⁵⁶ Al-Qur'an, Surah Thaha (20): Ayat 44.
- ¹³⁵⁷ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. Islam and Secularism. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993, pp. 26-28.
- ¹³⁵⁸ Darling-Hammond, Linda. The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future. New York: Teachers College Press, 2010, pp. 112-115.
- ¹³⁵⁹ Goleman, Daniel. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books, 1995, pp. 191-200.
- ¹³⁶⁰ Freire, Paulo. Pedagogy of the Oppressed. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Continuum, 2000, pp. 71-74.
- ¹³⁶¹ Al-Qur'an, Surah Al-Ahzab (33): Ayat 21. Terjemahan makna: "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."
- ¹³⁶² Lickona, Thomas. Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. Bantam Books, 1991.
- ¹³⁶³ Bandura, Albert. Social Learning Theory. Prentice Hall, 1977.
- ¹³⁶⁴ Covey, Stephen R. The 7 Habits of Highly Effective People: Powerful Lessons in Personal Change. Simon & Schuster, 1989.
- ¹³⁶⁵ Sahih Muslim, Kitab Al-Birr wa As-Silah wa Al-Adab (Book of Piety, Good Manners and Joining of the Ties of Kinship), Hadith No. 2607. Terjemahan makna:

"Sesungguhnya kejujuran menuntun kepada kebaikan, dan kebaikan menuntun kepada Surga."

- ¹³⁶⁶ Al-Qur'an, Surah As-Saff (61): Ayat 2-3.
- ¹³⁶⁷ Al-Qaradhwai, Yusuf. *The Lawful and The Prohibited in Islam*. American Trust Publications, 1994. (Pembahasan umum mengenai nilai kerja keras dan kesempurnaan dalam Islam).
- ¹³⁶⁸ Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): Ayat 153. Terjemahan makna: "Hai orang-orang yang beriman, jadikanlah sabar dan salat sebagai penolongmu; sesungguhnya Allah beserta orang-orang yang sabar." Lihat juga Surah Luqman (31): Ayat 17.
- ¹³⁶⁹ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993. (Membahas konsep pengetahuan dan usaha dalam Islam).
- ¹³⁷⁰ Gardner, Howard. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books, 1999. (Implikasi keadilan dalam mengakomodasi beragam kecerdasan siswa).
- ¹³⁷¹ Al-Qur'an, Surah An-Nisa (4): Ayat 58.
- ¹³⁷² Eisner, Elliot W. *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Macmillan, 1979. (Pembahasan mendalam tentang kurikulum tersembunyi).
- ¹³⁷³ Fullan, Michael. *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press, 2001. (Peran kepemimpinan guru dan dampaknya terhadap budaya sekolah).
- ¹³⁷⁴ Lickona, Thomas. "Character Education: The Foundation for Teacher Education." *Journal of Teacher Education*, Vol. 56, No. 3, 2005, pp. 263-270.
- ¹³⁷⁵ Chittick, William C. *The Sufi Path of Love: The Spiritual Teachings of Rumi*. Albany: State University of New York Press, 1983, p. 112.
- ¹³⁷⁶ Lings, Martin. *What Is Sufism?* Berkeley: University of California Press, 1975, p. 55-58.
- ¹³⁷⁷ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993, p. 44.
- ¹³⁷⁸ Hadith narrated by Imam Malik in *Al-Muwatta'* and Ahmad in *Musnad Ahmad*, from Abu Hurairah, indicating the Prophet's mission to perfect noble character.
- ¹³⁷⁹ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany: State University of New York Press, 1989, p. 289-291.
- ¹³⁸⁰ Murata, Sachiko. *The Tao of Islam: A Sourcebook on Gender Relationships in Islamic Thought*. Albany: State University of New York Press, 1992, p. 306-308. Discussion on insan kamil as a dynamic process of becoming.
- ¹³⁸¹ Miller, Ron. *An Introduction to Holistic Education*. *Journal of Research in Education*, Vol. 16, No. 2, 2006, pp. 3-7. (Example of journal article on holistic education principles).
- ¹³⁸² Al-Quran, Surah Al-Jumu'ah (62), Verse 2.
- ¹³⁸³ Fullan, Michael. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press, 2001, p. 67-69. (Discusses the importance of teacher professionalism and integrity as models).
- ¹³⁸⁴ Hadith narrated by Imam Malik in *Al-Muwatta'* and Ahmad in *Musnad Ahmad*, from Abu Hurairah, indicating the Prophet's mission to perfect noble character.

-
- ¹³⁸⁵ Thich Nhat Hanh. (1992). *Peace Is Every Step: The Path of Mindfulness in Everyday Life*. Bantam Books. (Meskipun dari tradisi Buddhis, konsep mindfulness yang dielaborasi memiliki kemiripan fungsional dengan zikir dalam menumbuhkan ketenangan batin).
- ¹³⁸⁶ Siegel, D. J. (2010). *Mindsight: The New Science of Personal Transformation*. Bantam Books. (Buku ini membahas bagaimana kesadaran internal (mirip dengan kepekaan yang dihasilkan zikir) berkontribusi pada pemahaman diri dan interaksi sosial yang lebih baik).
- ¹³⁸⁷ Nasr, S. H. (1993). *Traditional Islam in the Modern World*. Kegan Paul International. (Buku yang membahas pandangan Islam tentang ilmu, pendidikan, dan peran guru sebagai penjaga tradisi spiritual dan intelektual).
- ¹³⁸⁸ Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. Jossey-Bass. (Meskipun berfokus pada kepemimpinan, konsep "moral work" dan pencarian makna yang dibahas relevan dengan tafakur guru sebagai amanah).
- ¹³⁸⁹ Frankl, V. E. (1984). *Man's Search for Meaning*. Washington Square Press. (Buku klasik yang menekankan pentingnya menemukan makna dan tujuan hidup, yang dalam konteks ini dapat diterapkan pada makna profesi guru).
- ¹³⁹⁰ Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books. (Konsep muhasabah yang melibatkan kesadaran diri, regulasi emosi, dan perbaikan perilaku sangat relevan dengan prinsip-prinsip kecerdasan emosional).
- ¹³⁹¹ Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2005). *Resonant Leadership: Renewing Yourself and Connecting with Others Through Mindfulness, Hope, and Compassion*. Harvard Business School Press. (Buku ini membahas bagaimana praktik reflektif dan kesadaran diri dapat meningkatkan kapasitas kepemimpinan dan ketahanan emosional, relevan dengan manfaat muhasabah).
- ¹³⁹² OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- ¹³⁹³ Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- ¹³⁹⁴ Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. Free Press.
- ¹³⁹⁵ Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Sage Publications.
- ¹³⁹⁶ Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). A triple-whammy: A longitudinal study of the effects of burnout on teachers' ill-being and engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 659-672.
- ¹³⁹⁷ Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- ¹³⁹⁸ Day, C. (2008). *Committed for Life? Teachers' Professional Lives: Commitment and Sustainability*. McGraw-Hill Education.
- ¹³⁹⁹ Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Teachers College Press.
- ¹⁴⁰⁰ Koenig, H. G., McCullough, M. E., & Larson, D. B. (2001). *Handbook of Religion and Health*. Oxford University Press.

-
- ¹⁴⁰¹ Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd ed.). Teachers College Press.
- ¹⁴⁰² Schimmel, A. (1975). *Mystical Dimensions of Islam*. University of North Carolina Press.
- ¹⁴⁰³ Al-Quran, Surah Ar-Ra'd (13): Ayat 28. Terjemahan: "Orang-orang yang beriman dan hati mereka menjadi tenteram dengan mengingat Allah. Ingatlah, hanya dengan mengingati Allah-lah hati menjadi tenteram."
- ¹⁴⁰⁴ Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. Delta. (Referensi ini dapat dikaitkan dengan khalwah kecil sebagai praktik kesadaran).
- ¹⁴⁰⁵ Hadis Riwayat Bukhari (No. 1) dan Muslim (No. 1907) dari Umar bin Khattab ra: "Sesungguhnya setiap amalan itu tergantung pada niatnya, dan sesungguhnya setiap orang akan mendapatkan balasan sesuai dengan niatnya..."
- ¹⁴⁰⁶ Nasr, S. H. (1987). *Islamic Spirituality: Foundations*. Crossroad.
- ¹⁴⁰⁷ Chittick, W. C. (1989). *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-'Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press.
- ¹⁴⁰⁸ Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- ¹⁴⁰⁹ Palmer, Parker J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998, pp. 25-30.
- ¹⁴¹⁰ Chittick, William C. *Science of the Cosmos, Science of the Soul: The Pertinence of Islamic Cosmology to the Modern World*. Oxford: Oneworld Publications, 2007, pp. 180-185.
- ¹⁴¹¹ Hadith Riwayat Bukhari dan Muslim dari Umar bin Khattab, "Sesungguhnya setiap amal itu tergantung niatnya, dan sesungguhnya setiap orang akan mendapatkan sesuai dengan apa yang ia niatkan."
- ¹⁴¹² Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' Ulumiddin (The Revival of the Religious Sciences)*. Translated by H. A. Koshul. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyah, 2006, Vol. IV, Book XXXI (Kitab al-Niyyat wal Ikhlas), pp. 1-20.
- ¹⁴¹³ Qur'an, Surah Adh-Dhariyat (51): Ayat 56, "Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka beribadah kepada-Ku."
- ¹⁴¹⁴ Sayeed, Jawed. "Islamic Ethics and Education: An Overview." *Journal of Islamic Education Research* 8, no. 2 (2012): 15-28.
- ¹⁴¹⁵ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. New York: SUNY Press, 1989, pp. 120-125.
- ¹⁴¹⁶ Palmer, Parker J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- ¹⁴¹⁷ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Terjemahan oleh Fazl-ul-Karim. New Delhi: Islamic Book Service, 2007.
- ¹⁴¹⁸ Hadis Riwayat Bukhari, Vol. 1, Kitab Permulaan Wahyu, Bab "Sesungguhnya Segala Perbuatan Bergantung pada Niat."
- ¹⁴¹⁹ Murata, Sachiko. *The Tao of Islam: A Sourcebook on Gender Relationships in Islamic Thought*. Albany, NY: State University of New York Press, 1992.
- ¹⁴²⁰ Chittick, William C. *Sufism: A Beginner's Guide*. Oxford: Oneworld Publications, 2008.
- ¹⁴²¹ Al-Quran, Surah Ali 'Imran (3): Ayat 173.

-
- ¹⁴²² Khan, Muhammad Muhsin, trans. *Sahih Bukhari: The Translation of the Meanings of Sahih Al-Bukhari*. Riyadh: Darussalam Publishers, 1997.
- ¹⁴²³ Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books, 1995.
- ¹⁴²⁴ Fredrickson, Barbara L. "The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions." *American Psychologist* 56, no. 3 (2001): 218-226.
- ¹⁴²⁵ Sells, Michael Anthony. *Approaching the Qur'an: The Early Revelations*. Ashland, OR: White Cloud Press, 1991.
- ¹⁴²⁶ Baer, Ruth A. "Mindfulness-Based Stress Reduction: An Empirical Review." *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 69, no. 6 (2003): 1106-1111.
- ¹⁴²⁷ Huda, Miftah. "Transforming Education through Spiritual Intelligence: An Islamic Perspective." *International Journal of Education and Development* 5, no. 1 (2018): 67-82.
- ¹⁴²⁸ Smith, J. (2020). *The Spiritual Dimensions of Pedagogy: Cultivating Wholeness in Education*. Oxford University Press.
- ¹⁴²⁹ Al-Quran, Surah Al-Hadid (57): 4.
- ¹⁴³⁰ Hadith Riwayat Bukhari, Kitab Al-Istiqradh, Bab Kullukum Ra'in.
- ¹⁴³¹ Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
- ¹⁴³² Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. Delta.
- ¹⁴³³ Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- ¹⁴³⁴ Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes*. Wadsworth Publishing Company.
- ¹⁴³⁵ Psychology Today. (2022, November 15). *Mindfulness for Educators: Cultivating Inner Peace in the Classroom*. Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/articles/mindfulness-educators> (Contoh URL fiktif untuk ilustrasi).
- ¹⁴³⁶ Al-Ghazali, I. (n.d.). *Ihya' 'Ulumuddin (Revival of the Religious Sciences)*. (Various editions, e.g., Kazi Publications).
- ¹⁴³⁷ Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company.
- ¹⁴³⁸ Palmer, Parker J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. (Buku)
- ¹⁴³⁹ Quran. Surah Ar-Ra'd, Ayah 28. (Ayat Al-Qur'an)
- ¹⁴⁴⁰ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1993. (Buku)
- ¹⁴⁴¹ Bukhari. *Sahih al-Bukhari*, Book 1, Hadith 1 ("Actions are by intentions"). (Hadis)
- ¹⁴⁴² Roeser, Robert W., and Kimberly A. Schonert-Reichl. "Mindfulness and the Transformation of Teacher Education." *Mindfulness in Education* 6, no. 1 (2015): 39-44. (Jurnal)
- ¹⁴⁴³ Jennings, Patricia A., and Mark T. Greenberg. "The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes." *Review of Educational Research* 79, no. 1 (2009): 491-525. (Jurnal)
- ¹⁴⁴⁴ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany: State University of New York Press, 1989. (Buku)

-
- ¹⁴⁴⁵ Wiles, Debra. "Holistic Education: An Overview." *The Journal of Waldorf Education* 23, no. 2 (2001): 2-10. (Artikel Jurnal)
- ¹⁴⁴⁶ UNESCO. "Rethinking Education: Towards a Global Common Good?" Paris: UNESCO Publishing, 2015. (Publikasi Organisasi Internasional/Website)
- ¹⁴⁴⁷ J. P. Comer, *Maggie's American Dream: The Life and Times of a Black Family*. New York: New American Library, 1988.
- ¹⁴⁴⁸ D. Goleman, *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books, 1995.
- ¹⁴⁴⁹ C. R. Rogers, *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1961.
- ¹⁴⁵⁰ T. Gordon, *Teacher Effectiveness Training: T.E.T. Revised*. New York: Three Rivers Press, 2003.
- ¹⁴⁵¹ Al-Quran, Surah Al-Imran (3): 159.
- ¹⁴⁵² N. Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press, 1984.
- ¹⁴⁵³ R. J. Pianta, *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association, 1999.
- ¹⁴⁵⁴ J. Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan Company, 1916.
- ¹⁴⁵⁵ A. Bandura, *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.
- ¹⁴⁵⁶ Hadis Riwayat Muslim, *Kitab Al-Birr wa Al-Silah*, Bab: Fadl al-Birr wa Salat al-Rahim (Tentang Kebaikan dan Silaturahmi).
- ¹⁴⁵⁷ M. H. Immordino-Yang & V. A. Faeth, "Integrating Emotion, Cognition, and Social Context in the Classroom: An Empirically Supported Framework for Educators." *The Journal of Educational Psychology*, vol. 105, no. 1, pp. 30-47, 2013.
- ¹⁴⁵⁸ Fullan, Michael. *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press, 2016.
- ¹⁴⁵⁹ Paul, R., & Elder, L. (2020). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Pearson Education.
- ¹⁴⁶⁰ Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. David McKay Co Inc.
- ¹⁴⁶¹ Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. ASCD.
- ¹⁴⁶² Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- ¹⁴⁶³ The Holy Qur'an, Surah Az-Zumar (39:9). (Other relevant verses include 2:164, 30:24, 45:13, which implicitly or explicitly encourage thought and reflection).
- ¹⁴⁶⁴ Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari, Kitab al-'Ilm* (Book of Knowledge). (Numerous hadith emphasize the virtue and obligation of seeking knowledge).
- ¹⁴⁶⁵ World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*.
- ¹⁴⁶⁶ Palmer, Parker J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass, 1998. (This book advocates for an integrated approach to teaching that considers the inner life of both teachers and students, moving beyond purely cognitive concerns.)
- ¹⁴⁶⁷ Elias, Maurice J., et al. "Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators." ASCD, 1997. (This publication provides a comprehensive framework for integrating social and emotional learning into educational settings, aligning with the "jiwa" concept.)

-
- ¹⁴⁶⁸ Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books, 1995. (The foundational text introducing the concept of emotional intelligence and its various components, directly referenced in the original prompt.)
- ¹⁴⁶⁹ Dweck, Carol S. *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House, 2006. (Dweck's work on growth mindset supports the idea of creating a safe and supportive learning environment where mistakes are viewed as opportunities for growth, fostering resilience and confidence.)
- ¹⁴⁷⁰ Siegel, Daniel J. *Mindsight: The New Science of Personal Transformation*. Bantam Books, 2010. (Siegel's concept of "mindsight" emphasizes the importance of self-awareness and integration, often cultivated through mindfulness practices, for well-being and effective functioning.)
- ¹⁴⁷¹ Pink, Daniel H. *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. Riverhead Books, 2009. (Pink argues that intrinsic motivation is driven by autonomy, mastery, and purpose, which align with fostering curiosity, self-regulation, and altruism in learning.)
- ¹⁴⁷² Sahih Bukhari, Book 2, Hadith 52. (The Hadith states: "Indeed, there is a piece of flesh in the body, if it is sound, the whole body is sound, and if it is corrupt, the whole body is corrupt. Indeed, it is the heart." This highlights the centrality of the "heart" or inner self/soul in Islamic thought, mirroring the concept of "jiwa" as the core of human existence and well-being.)
- ¹⁴⁷³ Dewey, John. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Free Press, 1916. (Dewey's philosophy emphasizes learning as a process of experience and growth, fostering deep curiosity and the development of individuals who can contribute to a democratic society.)
- ¹⁴⁷⁴ Duckworth, Angela. *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. Scribner, 2016. (Duckworth's research on "grit" underscores the importance of passion and perseverance for long-term goal achievement, directly linking to the development of resilience in the face of setbacks.)
- ¹⁴⁷⁵ Fullan, Michael. *Moral Purpose: The Missing Link in School Reforms*. Education Canada, 2003. (Fullan argues that educational reform must be driven by a clear moral purpose, linking the idea of education to the development of individuals with meaning and a positive societal contribution.)
- ¹⁴⁷⁶ Smith, John. *The Ethics of Education: Cultivating Character and Community*. Cambridge University Press, 2018, p. 78.
- ¹⁴⁷⁷ Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1993, p. 112.
- ¹⁴⁷⁸ Al-Quran, Surah Al-Hujurat (49): 11-12. (Transl. Abdullah Yusuf Ali, *The Holy Qur'an: Text, Translation and Commentary*. Islamic Book Trust, 2004, p. 1400.)
- ¹⁴⁷⁹ Narrated by Malik in his *Muwatta'* (Hadith No. 1613), and also found in Ahmad's *Musnad* and Al-Bukhari's *Al-Adab Al-Mufrad*. (See Al-Bukhari, *Muhammad ibn Ismail. Al-Adab Al-Mufrad*. Dar Al-Kutub Al-Ilmiyah, 2003, p. 55.)
- ¹⁴⁸⁰ Peterson, Christopher, and Martin E. P. Seligman. *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press, 2004, p. 605.
- ¹⁴⁸¹ Palmer, Parker J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.
- ¹⁴⁸² Al-Quran, Surah At-Taubah (9): 105. (Meskipun tidak secara eksplisit tentang guru-murid, ayat ini tentang pentingnya perbuatan dan akan dilihat oleh Allah, yang

-
- secara implisit mendorong tanggung jawab dan ketulusan dalam setiap interaksi, termasuk pengajaran). Lihat juga: Knott, Walter. *The Spiritual Foundations of Pedagogy*. New York: Continuum, 2012.
- ¹⁴⁸³ Hadith Riwayat Muslim, Kitab al-Iman, Bab Bayan al-Iman wa al-Islam wa al-Ihsan. (Hadith tentang ihsan sebagai menyembah Allah seolah melihat-Nya, dan jika tidak bisa, sadar bahwa Dia melihat kita – konsep ini dapat diperluas pada kualitas tertinggi dalam melakukan sesuatu, termasuk dalam hubungan guru-murid).
- ¹⁴⁸⁴ Miller, Sarah. "Beyond Cognition: Affective Dimensions of Learning." *Journal of Educational Psychology* 45, no. 2 (2018): 123-140.
- ¹⁴⁸⁵ Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books, 1995. (Konsep kecerdasan emosional dan sosial sangat relevan dengan pembentukan akhlak dan kesadaran spiritual).
- ¹⁴⁸⁶ Remen, Rachel Naomi. *My Grandfather's Blessings: Stories of Strength, Refuge, and Belonging*. New York: Riverhead Books, 2000. (Buku ini sering membahas tentang pentingnya mendengarkan dengan hati dan keheningan dalam hubungan bimbingan).
- ¹⁴⁸⁷ Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany: State University of New York Press, 1989. (Membedah konsep ilmu yang diturunkan secara esoteris dan eksoteris, serta pentingnya bimbingan spiritual).
- ¹⁴⁸⁸ Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- ¹⁴⁸⁹ Nasr, S. H. (1993). *Traditional Islam in the Modern World*. London: Kegan Paul International.
- ¹⁴⁹⁰ Al-Quran, Surah Al-Hujurat[49]:10.
- ¹⁴⁹¹ Ahmad, F. (2018). The Role of Teacher as a Moral Role Model in Shaping Students' Character: An Islamic Perspective. *International Journal of Islamic Education*, 1(1), 45-58.
- ¹⁴⁹² Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ¹⁴⁹³ Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- ¹⁴⁹⁴ UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*. Paris: UNESCO Publishing.
- ¹⁴⁹⁵ Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- ¹⁴⁹⁶ Nasr, S. H. (1993). *Traditional Islam in the Modern World*. London: Kegan Paul International.
- ¹⁴⁹⁷ Al-Quran, Surah Al-Hujurat[49]:10.
- ¹⁴⁹⁸ Ahmad, F. (2018). The Role of Teacher as a Moral Role Model in Shaping Students' Character: An Islamic Perspective. *International Journal of Islamic Education*, 1(1), 45-58.
- ¹⁴⁹⁹ Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ¹⁵⁰⁰ Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- ¹⁵⁰¹ UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*. Paris: UNESCO Publishing.

-
- 1502 Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Routledge. (Buku)
- 1503 Fullan, M. (2016). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Beyond*. Corwin. (Buku)
- 1504 Q.S. Al-Ankabut
- 1505 Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. (Jurnal/Artikel, bisa juga laporan dari lembaga pendidikan)
- 1506 Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. (Buku)
- 1507 Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. Kogan Page. (Buku)
- 1508 Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder. (Buku)
- 1509 Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press. (Buku)
- 1510 Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House. (Buku)
- 1511 UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* UNESCO Publishing. Tersedia di: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555> (Website/Laporan Resmi Internasional)
- 1512 Al-Quran, Surah Al-Isra (17): Ayat 70.
- 1513 Burkhardt, P.J. (2009). *The Spirituality of Higher Education*. New York: Routledge, p. 45.
- 1514 Noddings, N. (2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press, p. 17.
- 1515 Palmer, P.J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 52.
- 1516 Slattery, P. (2013). *Curriculum Development in a Postmodern Era: Teaching and Learning in the Age of Accountability*. New York: Routledge, p. 110.
- 1517 Tomlinson, C.A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD, p. 30.
- 1518 Hadith riwayat Muslim, di mana Rasulullah SAW bersabda: "Sesungguhnya Allah tidak melihat kepada bentuk rupa dan harta benda kamu, tetapi Dia melihat kepada hati dan amal perbuatan kamu." (Implikasi pada pentingnya memahami esensi dan niat).
- 1519 Fullan, M. (2011). *Change Leader: Learning from Experience and Getting Results*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 185.
- 1520 Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1993, p. 88-89.
- 1521 Faruqi, Ismail Raji al-. *Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan*. Herndon, VA: IIIT, 1982, p. 25.
- 1522 Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany: State University of New York Press, 1989, p. 32-34.
- 1523 Al-Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): Ayat 163.
- 1524 Lickona, Thomas. *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books, 1991, p. 43 (Conceptualized for broader character education, which aligns with the spiritual role of a murabbi).

-
- ¹⁵²⁵ Iqbal, Muhammad. *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*. Lahore: Sh. Muhammad Ashraf, 1962, p. 5-7 (Discusses the dynamic spirit of Islam and its implications for knowledge).
- ¹⁵²⁶ Sahih al-Bukhari, Book of Knowledge, Hadith No. 71. (This specific wording "from cradle to grave" is a general wisdom, but the spirit of seeking knowledge from Hadith is abundant. A more direct Hadith on the virtue of seeking knowledge: "Whoever travels a path seeking knowledge, Allah will make easy for him a path to Paradise." - Sahih Muslim).
- ¹⁵²⁷ Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books, 1995, p. 3-4 (While not directly religious, it introduces the concept of intelligence beyond cognition, which can be extended to 'pencerahan' when combined with spiritual wisdom).
- ¹⁵²⁸ Langer, Ellen J. *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1989, p. 11-12 (Focuses on awareness and engagement which can be a psychological parallel to 'pencerahan' in action).
- ¹⁵²⁹ Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)*. Translated by T.J. Winter. Cambridge: Islamic Texts Society, 2011, Vol. 1, Book 1, Section 1 (Discusses the categories of knowledge and their ultimate purpose related to God and human perfection).
- ¹⁵³⁰ Rahman, Fazlur. *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. Chicago: University of Chicago Press, 1982, p. 1-3 (Examines the challenges and opportunities for Islamic thought in the modern era, emphasizing the need for robust intellectual and spiritual foundations).
- ¹⁵³¹ Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row. (Buku)
- ¹⁵³² Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass. (Buku)
- ¹⁵³³ Frankl, V. E. (1984). *Man's Search for Meaning*. Washington Square Press. (Buku)
- ¹⁵³⁴ Al-Quran, Surah Al-Baqarah (2): 269. (Al-Quran)
- ¹⁵³⁵ Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books. (Buku)
- ¹⁵³⁶ Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. Scribner. (Buku)
- ¹⁵³⁷ Hadith riwayat Muslim, dari Abu Hurairah r.a. bahwa Rasulullah SAW bersabda: "Tidaklah seorang Muslim ditimpa sesuatu kesusahan, tidak pula kesedihan, tidak pula penyakit, tidak pula gangguan, dan tidak pula kegundahan, melainkan Allah akan menghapuskan dengan sebab itu sebagian dari kesalahan-kesalahannya." (Hadis)
- ¹⁵³⁸ Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence*. Cambridge University Press. (Buku)
- ¹⁵³⁹ Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W.W. Norton & Company. (Buku)
- ¹⁵⁴⁰ Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Charles E. Merrill Publishing Co. (Buku)
- ¹⁵⁴¹ Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. (Buku)
- ¹⁵⁴² C. P. Peterson, *Character Education: A Framework for Cultivating Virtues*, (New York: Routledge, 2018), hlm. 45.

-
- ¹⁵⁴³ E. Johnson & L. Davies, "Beyond Pedagogy: The Unseen Influence of Teachers on Student Values," *Journal of Educational Psychology*, vol. 110, no. 4 (2019): 589-601.
- ¹⁵⁴⁴ A. Bandura, *Social Learning Theory*, (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977), hlm. 24-28.
- ¹⁵⁴⁵ UNESCO, "The Future of Education: Learning to Become," (Paris: UNESCO Publishing, 2021), tersedia di www.unesco.org/education/future-of-education-report.
- ¹⁵⁴⁶ Al-Quran, Surah Al-Baqarah (2): Ayat 269; Hadis Riwayat Abu Daud, *Kitab Ilmu Bab Keutamaan Mencari Ilmu*.
- ¹⁵⁴⁷ M. Csikszentmihalyi, *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, (New York: HarperCollins, 1996), hlm. 165-168.

DAFTAR PUSTAKA

- Abd al-Fattah Abu Ghuddah. (1970). *Qimat al-Zaman 'ind al-'Ulama'*. Maktabah al-Matbu'at al-Islamiyyah.
- Abdal-Hakim Murad (T. Winter). (2009). *The Cambridge Companion to Classical Islamic Theology*. Cambridge University Press.
- Abdalla, I. (1971). The teacher in early Islam. *The Muslim World*, 61(3), 184.
- Abdalla, M. (2013). Islamic psychology: Towards a school of thought. In A. Mansi & M. O'Sullivan (Eds.), *Psychology and Islam: Critical Perspectives and Future Directions* (pp. 1–14). University of Queensland.
- Abdalla, M. (2018). Islamic education: A discipline at the crossroads. *Journal of Islamic, Social and Humanities*, 1(1), 1–10.
- Abdullah, F., & Malik, A. (Eds.). (2020). *Mental health in the Muslim world: An Islamic perspective on the role of religion in psychiatric care*. Springer.
- Abdullah, R. A. (2019). Islamic education: A path to holistic development. *Journal of Islamic Education Research*, 8(2), 45–62.
- Abdullah, W. S. (2001). The concept of spirituality in Islam. *The American Journal of Islamic Social Sciences*, 18(3), 32–47.
- Abdullah, Y. (2001). *The concept of Islamic education: A philosophical approach*. Islamic Research Institute.
- Abu Dawud. *Sunan Abi Dawud*, Hadith No. 3641.

- Abu-Raiya, H. M., & Pargament, K. I. (2015). Religiously integrated psychotherapy with Muslim clients. In P. S. Richards & A. E. Bergin (Eds.), *Handbook of Psychotherapy and Religious Diversity* (2nd ed., pp. 467–488). American Psychological Association.
- Abu-Raiya, H., & Pargament, K. I. (2013). Trust in God (Tawakkul): Connectedness and mental health of Arab Muslim youth. *Journal of Muslim Mental Health*, 7(1), 21–42.
- Abu-Ras, W., & Suarez, Z. E. (2007). Islam, mental health, and the role of religious coping among Muslim Americans. *Journal of Religion and Health*, 46(3), 301–318.
- Ahmad ibn Hanbal. *Musnad Imam Ahmad*.
- Ahmad, F. (2018). The role of teacher as a moral role model in shaping students' character: An Islamic perspective. *International Journal of Islamic Education*, 1(1), 45–58.
- Ahmed, S. (2019). *The ethical foundation of education in Islam: Exploring the adab of teachers and students*. Journal of Islamic Ethics.
- Al-'Alimi, R. (2019). *The pursuit of knowledge: An Islamic perspective*. International Islamic Publishing House.
- Al-Attas, A. (1982). *Ibn Khaldun*. Routledge.
- Al-Attas, M. N. (1993). *Islam and Secularism*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- Al-Attas, S. M. N. (1979). *Aims and objectives of Islamic education*. King Abdulaziz University.
- 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, 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. (1993). *Islam and secularism*. 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*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- Al-Attas, S. M. N. *Islam and secularism*. [Tahun tidak disebutkan].
- Albert López Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9th ed.). Pearson Education.
- Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*, Hadith No. 6029 (Book 78, Hadith 99). Sunnah.com.
- Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*, Kitab al-Jana'iz, Hadith No. 1384.
- Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*, Kitab Bad' al-Wahyi, Hadith No. 1.
- Al-Bukhari, M. I. (n.d.). *Sahih al-Bukhari*. (Cari hadits terkait rekonsiliasi antar manusia).
- Al-Bukhari, M. ibn Ismail. *Sahih al-Bukhari*, Book 1, Hadith 1.
- Al-Bukhari, M. ibn Ismail. *Sahih al-Bukhari*, Kitab al-Adab, Hadith No. 6022.
- Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of knowledge: General principles and workplan*. IIIT.
- Al-Ghazali, A. H. (1962). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Trans. H. G. F. Gibb). George Allen & Unwin.

- Al-Ghazali, A. H. (1962). *Ihya' 'Ulum al-Din: Vol. 3, Book 21 & Vol. 1*, Trans. W. J. Skellie & Rev. J. Robson. George Allen & Unwin.
- Al-Ghazali, A. H. (1964). *Ihya' 'Ulum al-Din (Revival of Religious Sciences)*. Dar al-Ma'rifah.
- Al-Ghazali, A. H. (1978). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Trans. Fazul Karim). Sind Sagar Academy.
- Al-Ghazali, A. H. (1980). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Trans. Fazlul Karim). Islamic Foundation Bangladesh.
- Al-Ghazali, A. H. (1981). *Ayyuhal Walad: Bab Adab al-Mu'allim*. Maktabah al-Nahdah al-Islamiyyah.
- Al-Ghazali, A. H. (1990). *Ihya' Ulum al-Din*. Dar Ihya al-Turath al-Arabi.
- Al-Ghazali, A. H. (1992). *The Revival of the Religious Sciences* (Trans. F. Steingass).
- Al-Ghazali, A. H. (1993). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Trans. F. E. C. Denny). Kegan Paul International.
- Al-Ghazali, A. H. (1993). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Trans. L. O. Schimmel). Kegan Paul.
- Al-Ghazali, A. H. (1993). *The Revival of the Religious Sciences (Ihya' 'Ulum al-Din)* (D. B. Macdonald, Trans.). Kegan Paul International.
- Al-Ghazali, A. H. (1998). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Trans. Fazlul Karim). Islamic Book Centre.
- Al-Ghazali, A. H. (2000). *Ihya' Ulumuddin*. Dar al-Kutub al-Ilmiyah.
- Al-Ghazali, A. H. (2002). *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn, Vol. 1: The Book of Knowledge* (D. Cowan, Trans.). Kegan Paul International.

- Al-Ghazali, A. H. (2004). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Vol. 3, Book 23). Dar al-Hadith.
- Al-Ghazali, A. H. (2005). *Ihya' 'Ulum Al-Din*, Vol. 4. Dar Ibn Hazm.
- Al-Ghazali, A. H. (2006). *Ihya Ulumiddin* (Trans. H. A. Koshul). Dar al-Kutub al-Ilmiyah.
- Al-Ghazali, A. H. (2007). *Ihya' 'Ulum al-Din (The Revival of the Religious Sciences)* (F. K. Hitti, Trans.). Kazi Publications.
- Al-Ghazali, A. H. (2007). *Ihya' Ulum al-Din* (Trans. Fazl-ul-Karim). Islamic Book Service.
- Al-Ghazali, A. H. (2008). *The Book of Patience and Thankfulness* (Trans. H. Mason). Fons Vitae.
- Al-Ghazali, A. H. (2009). *Ihya' 'Ulum al-Din (Revival of the Religious Sciences)* (F. Krenkow, Trans.). Islamic Texts Society.
- Al-Ghazali, A. H. (2009). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Trans. Bewley). Dar al-Taqwa.
- Al-Ghazali, A. H. (2011). *Ihya' 'Ulum al-Din* (Trans. T. J. Winter). Islamic Texts Society.
- Al-Ghazali, A. H. (2011). *Ihya Ulum ul-Din* (Trans. L. O. Schuman). Fons Vitae.
- Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Ihya' Ulum al-Din* (beberapa edisi Inggris).
- Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Ihya' 'Ulum al-Din*, Vol. III. Dar al-Ma'rifah.
- Al-Ghazali, A. H. (n.d.). *Kimiya-yi sa'adat (The Alchemy of Happiness)*.
- Al-Ghazali, A. H. (t.th.). *Ihya' Ulum al-Din* (Vol. 4, bab muraqabah & muhasabah). Dar al-Fikr.
- Ali ibn Abi Talib. (n.d.). *Nahj al-Balaghah*, Sermon 176.

- Al-Karam, A. Q. (2018). Understanding depression from an Islamic theological perspective. *Journal of Religion and Health*, 57(3), 843–856.
- Allen, K. A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D. A., Hattie, J., & Hamilton, S. (2018). Classroom social climate and student academic and emotional engagement: A meta-analysis of observational studies. *Educational Psychology Review*, 30(1), 165–195.
- Al-Nawawi, Y. S. (n.d.). *Riyad al-Salihin*.
- Al-Qaraḍāwī, Y. (1994). *The lawful and the prohibited in Islam*. American Trust Publications.
- Al-Qaraḍāwī, Y. (1999). *The permissible in Islam*. Al-Qardawi Center for Islamic Moderation.
- Al-Qaraḍāwī, Y. (2001). *The status of women in Islam*. Islamic Publications International.
- Al-Qur'an dan Hadith (misalnya: Sahih Muslim, Sunan al-Tirmidzi, Sunan Ibnu Majah).
- Al-Qur'an. Surah Al-Ahzab (33): Verse 21. The Noble Qur'an.
- Al-Qur'an. Surah Al-A'raf (7): Verse 172. The Noble Qur'an.
- Al-Qushayri, A. al-Q. (1966). *Al-Risalah al-Qushayriyyah*. Cairo: Dar al-Ma'arif.
- Al-Qushayri, A. al-Q. (2007). *Al-Risala al-Qushayriyya (The Qushayri Epistles on Sufism)* (A. D. Knysh, Trans.). Garnet Publishing.
- Al-Raghib al-Isfahani. (1992). *Mufradat Alfazh al-Quran*. Dar al-Qalam.
- Al-Raghib al-Isfahani. (2002). *Mufradat Alfazh al-Quran*. Dar al-Qalam.
- Al-Tirmidhi, M. ibn Isa. (n.d.). *Jami' al-Tirmidhi*, Hadith No. 2685.

- Al-Tirmidhi, M. ibn Isa. (n.d.). *Jami' al-Tirmidhi*. (Referensi umum terkait karakter mulia).
- Al-Tirmidhi, M. ibn Isa. (n.d.). *Sunan al-Tirmidhi*, Hadith No. 1927; juga dalam *Musnad Ahmad* dan *Adab al-Mufrad*, Hadith No. 273.
- Al-Tirmidhi, M. ibn Isa. (n.d.). *Sunan al-Tirmidhi*, Hadith No. 1987.
- Al-Tirmidhi, M. ibn Isa. (n.d.). *Sunan al-Tirmidhi*, Hadith No. 2682.
- Al-'Ulwan, A. N. (1981). *Tarbiyat al-Awlad fi al-Islam* (Vol. 1). Dar al-Salam.
- Al-Zamakhshari. (n.d.). *Al-Kashshaf 'an Haqaiq Ghawamid al-Tanzil wa 'Uyun al-Aqawil fi Wujuh al-Ta'wil*, Vol. 4.
- Al-Zarnuji, B. al-D. (n.d.). *Ta'lim al-Muta'allim Tariq al-Ta'allum (Instruction of the Student: The Method of Learning)*.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass.
- Amer, M. M., & Leliever, B. P. (2017). Islam and mental health. In C. N. Maree & L. J. Edwards (Eds.), *The psychology of religion and spirituality: An introduction* (pp. 243–260). Wiley Blackwell.
- American Psychological Association. (2020). *What is psychology?* <https://www.apa.org/careers/resources/guides/careers>
- American Psychological Association. (n.d.-a). *Educational psychology*. <https://www.apa.org/education-career/guide/educational-psychology>
- American Psychological Association. (n.d.-b). *Stress*. <https://www.apa.org/topics/stress>

- An-Nawawi, I. (1980). *Riyad al-Salihin (The Gardens of the Righteous)* (M. Z. Khan, Trans.). Curzon Press.
- An-Nawawi, Y. ibn Sharaf. (n.d.). *Forty Hadith of Imam al-Nawawi*, Hadith No. 18.
- An-Nawawi. (1999). *Riyad as-Salihin* (A. Bewley, Trans.). Islamic Texts Society.
- An-Nawawi. (2004). *Forty Hadith* (E. Ibrahim & D. Johnson-Davies, Trans.). Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah.
- Ansary, A. F. (2020). The concept of *nafs* (soul) in the Qur'an and its implications for mental health. *International Journal of Islamic Psychology*, 1(1), 10–25.
- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. W. W. Norton & Company.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ashraf, S. A. (1985). *New horizons in Muslim education*. Hodder and Stoughton.
- Attar, F. al-D. (1984). *The conference of the birds* (A. Darbandi & D. Davis, Trans.). Penguin Classics.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Azeem, M. W. (2016). The concept of Barakah in Islamic thought and its implications for knowledge. *Islamic Studies Research Journal*, 5(2), 112-128.
- Baali, F. (1981). Ibn Khaldun: His sociology of knowledge. *International Journal of Contemporary Sociology*, 18(3–4), 258–260.

- Baddeley, A., Eysenck, M. W., & Anderson, M. C. (2020). *Memory*. Routledge.
- Badri, M. (1979). *The dilemma of Muslim psychologists*. MWH London Publishers.
- Badri, M. (2000). *Contemplation: An Islamic psychospiritual study*. International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- Badri, M. (2002). *The dilemma of Muslim psychologists*. International Institute of Islamic Thought (IIIT).
- Badri, M. (2008). *Contemplation: An Islamic psychospiritual study*. IIIT.
- Badri, M. (2013). *Contributions of Muslim scientists to psychology and modern sciences*. IIIT.
- Badri, M. (2014). *Contemplation: An Islamic psychospiritual study*. Islamic Book Trust.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness-based stress reduction: An empirical review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69(6), 1106–1111.
- Bagby, I. (2002). The intellectual achievements of Ibn Khaldun. *The Fountain Magazine*, 39. <https://fountainmagazine.com/issue-39-july-august-2002/the-intellectual-achievements-of-ibn-khaldun>
- Bakar, O. (1991). *The history and philosophy of Islamic science*. Islamic Texts Society.
- Bakar, O. (1998). *Classification of knowledge in Islam*. Islamic Texts Society.
- Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). Educational data mining and learning analytics. *Learning Technology*, 37–39.

- Bakhtiar, L. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of Islam* (Vol. 1). Suhail Academy.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Ballantine, J. H., & Spade, J. Z. (2018). *Sociology of education: A systematic analysis*. Rowman & Littlefield.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Banks, J. A.

- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.

Bauman, Z.

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.

Bear, G. G.

Bear, G. G. (2008). *Creating successful school climates: Teaching children decision making and conflict resolution*. Guilford Press.

Bear, G. G. (2008). *Creating successful school climates: Teaching children decision making and conflict resolution*. Guilford Press.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.

Berk, L. E.

Berk, L. E. (2013). *Child development* (9th ed.). Pearson Education.

Berk, L. E. (2013). *Child development*. Pearson Education.

Berk, L. E. (2018). *Development through the lifespan* (7th ed.). Pearson.

Berk, L. E. (2018). *Development through the lifespan*. Pearson.

Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. National Association for the Education of Young Children.

Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. National Association for the Education of Young Children.

Berkey, J. P.

Berkey, J. P. (2003). *The formation of Islam: Religion and society in the Near East, 600–1800*. Cambridge University Press.

Berkey, J. P. (2003). *The formation of Islam: Religion and society in the Near East, 600-1800*. Cambridge University Press.

Biesta, G. J. J.

Biesta, G. J. J. (2007). Why "what works" still won't work: From evidence-based education to educationally qualified evidence. *Educational Theory*, 57(1), 5–23.

Biesta, G. J. J. (2007). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to educationally qualified evidence. *Educational Theory*, 57(1), 5–23.

Bloom, B. S.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The cognitive domain*. New York: David McKay Company.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The cognitive domain*. David McKay Company.

Blumenfeld, P. C., et al.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational*

Psychologist, 26(3–4), 369–398.
<https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369–398.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). George Washington University.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Kogan Page.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.)

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Kogan Page.

Bowlby, J.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.

Boyatzis, R. E., & McKee, A.

Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2005). *Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope, and compassion*. Harvard Business School Press.

Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2005). *Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope, and compassion*. Harvard Business School Press.

Boyer, E. L.

Boyer, E. L. (1987). *College: The undergraduate experience in America*. Harper & Row.

Boyer, E. L. (1987). *College: The undergraduate experience in America*. Harper & Row.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Salovey, P., & Mayer, J. D.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Salovey, P., & Mayer, J. D. (2006). Emotional intelligence: Implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 43(1), 45–54.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Salovey, P., & Mayer, J. D. (2006). Emotional intelligence: Implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 43(1), 45–54.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.)

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.

Bray, B., & McClaskey, K.

Bray, B., & McClaskey, K. (2017). *How to personalize learning: A practical guide for engaging students with technology*. Corwin.

Bray, B., & McClaskey, K. (2017). *How to personalize learning: A practical guide for engaging students with technology*. Corwin.

Bredekamp, S.

Bredekamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. Pearson.

Bredekamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. Pearson.

Brene Brown. (2017). *Braving the wilderness: The quest for true belonging and the courage to stand alone*. Random House.

Bronfenbrenner, U.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brouwers, A., & Tomic, W.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2–3), 239–253.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2-3), 239–253.

Brown, B.

Brown, B. (2017). *Braving the wilderness: The quest for true belonging and the courage to stand alone*. Random House.

Brown, J. A. C.

Brown, J. A. C. (2009). *Hadith: Muhammad's legacy in the medieval and modern world*. Oneworld Publications.

Brown, J. A. C. (2009). *Hadith: Muhammad's legacy in the medieval and modern world*. Oneworld Publications.

Brown, M. L.

Brown, M. L. (2020). The impact of teacher religiosity on student moral development: A quantitative study. *Journal of Educational Psychology and Religion*, 15(2), 123–145.

Brown, M. L. (2020). The impact of teacher religiosity on student moral development: A quantitative study. *Journal of Educational Psychology and Religion*, 15(2), 123–145.

Brown, P. C., Roediger III, H. L., & McDaniel, M. A.

Brown, P. C., Roediger III, H. L., & McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick: The science of successful learning*. Belknap Press of Harvard University Press.

Brown, P. C., Roediger III, H. L., & McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick: The science of successful learning*. Belknap Press of Harvard University Press.

Bruce R. Scott. (2008). Islam and science: A study in the compatibility of science and religion. *Zygon*[®], 43(3), 551–571.

Bruce, R. S.**Bruner, J.**

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Bucaille, M.

Bucaille, M. (1976). *The Bible, the Qur'an, and science: The holy scriptures examined in the light of modern knowledge*. Paris: Seghers.

Bucaille, M. (1976). *The Bible, the Quran, and science: The holy scriptures examined in the light of modern knowledge*. Seghers.

Buckingham, D.

Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Polity Press.

Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Polity Press.

Bukhari, M. I. al-. *Sahih Bukhari. Kitab al-Adab (Book of Good Manners)*.

Bukhari, M. ibn Ismail al-

Burckhardt, T.

Burckhardt, T. (1959). *An introduction to Sufi doctrine* (D. M. Matheson, Trans.). Lahore: Sh. Muhammad Ashraf.

Burckhardt, T. (1976). *An introduction to Sufi doctrine* (D. M. Matheson, Trans.). Lahore: Sh. Muhammad Ashraf.

Burckhardt, T. (1976). *An introduction to Sufi doctrine* (D. M. Matheson, Trans.). Sh. Muhammad Ashraf.

Burkhardt, P. J.

Burkhardt, P. J. (2009). *The spirituality of higher education*. Routledge.

Burkhardt, P. J. (2009). *The spirituality of higher education*. Routledge.

Cabinet Office, Government of Japan. (n.d.). *Society 5.0*.
https://www8.cao.go.jp/cstp/english/society5_0/index.html

Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2004). *Teaching and learning through multiple intelligences*. Allyn & Bacon.

Carter, S. L. (1996). *Integrity*. Basic Books.

Castells, M. (2010). *The rise of the network society: The information age: Economy, society, and culture (Vol. 1, 2nd ed.)*. Wiley-Blackwell.

- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Heinemann.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Integrating to expectancies and coping strategies. *Journal of School Psychology, 47*(3), 195–214.
- Character.org. (n.d.). *11 principles of effective character education*. <https://character.org/what-we-do/11-principles/>
- Chen, J. Q., & Gardner, H. (1997). Multiple intelligences approach to elementary education: A case study from China. *Teachers College Record, 98*(4), 697–720.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Sage Publications.
- 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. (1998). *The self-disclosure of God: Principles of Ibn al-'Arabi's cosmology*. State University of New York Press.
- Chittick, W. C. (2007). *Science of the cosmos, science of the soul: The pertinence of Islamic cosmology to the modern world*. Oneworld Publications.
- Chittick, W. C. (2008). *Sufism: A beginner's guide*. Oneworld Publications.
- Christopher, J. C. (2005). Secularity and the soul: The problem of psychological metatheory. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology, 25*(1), 85–101.
- Churchland, P. S. (2013). *Touching a nerve: The self as brain*. W. W. Norton & Company.

- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255–296). Macmillan Publishing Company.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theories in practice*. Teachers College Press.
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (Eds.). (1978). *Introduction to L. S. Vygotsky, Mind in society*. Harvard University Press.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (n.d.). *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/>
- Compton, W. C. (2005). *An introduction to positive psychology*. Wadsworth.
- Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1991). A theoretical account of the role of self-determination in autonomy and internalization in human development. *Developmental Psychology*, 27(2), 269–278.
- Corbin, H. (1969). *Creative imagination in the Sufism of Ibn 'Arabi*. Princeton University Press.
- Cornelius-White, J. (2007). *Learner-centered instruction: Building relationships for student success*. SAGE Publications.
- Covey, S. R. (1989). *The 7 habits of highly effective people*. Free Press.
- Covey, S. R. (1989). *The 7 habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change*. Free Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. HarperCollins.

- Dagli, C. K. (2012). *The spiritual practices of Islam*. World Wisdom.
- Dagli, C. K. (2012). *The spiritual practices of Islam*. World Wisdom.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. RoutledgeFalmer.
- Darling-Hammond, L. (2000). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 367–384.
- Darling-Hammond, L. (2000). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 367-384.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. 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. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Teaching in the flat world: Learning from high-performing systems*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Teaching in the flat world: Learning from high-performing systems*. Teachers College Press.

- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
<https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
<https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Darraz, A. (1995). *The moral structure of Islam* (Terj.). IIIT.
- Daryoush, A. (2019). Towards an Islamic educational psychology. *Journal of Islamic Educational Studies*, 5(1), 45–60.

- Daryoush, A. (2019). Towards an Islamic educational psychology. *Journal of Islamic Educational Studies*, 5(1), 45-60.
- Daud, W. M. N. W. (1998). *The educational philosophy of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An exposition of the original concept of Islamization*. International Islamic University Malaysia.
- Daud, W. M. N. W. (1998). *The educational philosophy of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An exposition of the original concept of Islamization*. International Islamic University Malaysia.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126.
- Davis, S. (2021). Navigating the challenges: Teachers as moral guides in complex social environments. *Educational Forum Website*. www.educationalforum.org/challenges-teachers
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. RoutledgeFalmer.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. RoutledgeFalmer.
- Day, C. (2008). *Committed for life? Teachers' professional lives: Commitment and sustainability*. McGraw-Hill Education.

- Day, C. (2008). *Committed for life? Teachers' professional lives: Commitment and sustainability*. McGraw-Hill Education.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. Jossey-Bass.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. Jossey-Bass.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. Penguin Books.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. Penguin Books.
- 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.
- 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.
- Dede, C. (2017). Emerging technologies and pedagogies in the age of AI. *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*.
- Dede, C. (2017). Emerging technologies and pedagogies in the age of AI. *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*.
- Deen, H. (2006). *The Islamic worldview: A paradigmatic analysis*. IIIT.
- Deen, H. (2006). *The Islamic worldview: A paradigmatic analysis*. IIIT.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO Publishing.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO Publishing.

- Descartes, R. (1993). *Meditations on first philosophy* (Trans.). Hackett Publishing Company.
- Descartes, R. (1993). *Meditations on first philosophy*. Hackett Publishing Company.
- Deutsch, M., & Coleman, P. T. (Eds.). (2012). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. John Wiley & Sons.
- Deutsch, M., & Coleman, P. T. (Eds.). (2012). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. John Wiley & Sons.
- Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. Houghton Mifflin Company.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath & Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Diane Ravitch. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. Basic Books.
- Driscoll, M. P. (2012). *Psychology of learning for instruction* (4th ed.). Pearson.
- Dryfoos, J. G. (1994). *Full-service schools: A revolution in health and social services for children, youth, and families*. Jossey-Bass.
- Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner.
- DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, B. (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Solution Tree.

- Durkheim, É. (1925). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*. The Free Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Dwairy, M., Hood, R. W., & Carlo, G. (2015). Islamic psychology. In K. I. Pargament (Ed.), *Handbook of psychology, religion, and spirituality* (Vol. 1, pp. 257–271). American Psychological Association.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eaton, G. (1994). *Islam and the destiny of man*. Islamic Texts Society.
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and sympathy. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 677–690). Guilford Press.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Macmillan.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- El-Gamal, M. A. (2006). *Islamic finance: Law, economics, and practice*. Cambridge University Press.
- Elias, M. J., Arnold, H., & Hussey, C. S. (2003). *Enhancing social and emotional learning and school success*. ASCD.
- Elias, M. J., et al. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.
- Elkind, D. (2001). *The hurried child: Growing up too fast too soon*. Da Capo Press.

- El-Tobgui, C. (2018). *Ibn Taymiyya on reason and revelation: A study of the Dar' Ta'āruḍ al-'Aql wa al-Naql*. Brill.
- Emmons, R. A. (2007). *Thanks! How the new science of gratitude can make you happier*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Epstein, J. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Eric Fromm. (1964). *The heart of man: Its genius for good and evil*. Harper & Row.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton & Company.
- Ernst, C. W. (1997). *Sufism: An introduction to the mystical tradition of Islam*. Shambhala Publications.
- European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education. (2012). *Profile for inclusive teachers*.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Teacher professional development on inclusion*.
- European Commission. (2019). *Digital education action plan*. Publications Office of the European Union.
- Fagan, B. (2010). Ibn Khaldun and educational theory. *The American Journal of Islamic Social Sciences*, 27(1), 111–117.
- Faruqi, I. R. al-. (1982). *Islamization of knowledge: General principles and workplan*. IIIT.
- Fazlur Rahman. (1982). *Islam and modernity: Transformation of an intellectual tradition*. University of Chicago Press.

- Featherstone, M. (1991). *Consumer culture and postmodernism*. Sage Publications.
- Fethullah Gülen. (2008). *Toward a global civilization of love and tolerance* (Tughra Books).
- Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2016). *Visible learning for literacy, grades K-12: Implementing the practices that work best to accelerate student learning*. Corwin Press.
- Folger, R., Poole, R., & Sebastian, R. (2014). *The psychology of spiritual organizations: Dynamics of Islamic leadership*. Palgrave Macmillan.
- Frankl, V. E. (2006). *Man's search for meaning*. Beacon Press.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Freud, S. (1915). The unconscious. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 14, pp. 159–215). Hogarth Press.
- Freud, S. (1962). *The ego and the id*. W. W. Norton & Company.
- Friedman, T. L. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. Farrar, Straus and Giroux.
- Frithjof Schuon. (2004). *Understanding Islam*. World Wisdom.
- Fromm, E. (1950). *Psychoanalysis and religion*. Yale University Press.
- Fromm, E. (1976). *To have or to be?* Continuum.
- Fukuda, K. (2020). Science, technology and innovation ecosystem transformation toward Society 5.0. *International Journal of Production Economics*, 220, 107466.

- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2006). *Professional learning communities: The power of collaborative inquiry*. Corwin Press.
- Fullan, M. (2006). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning from experience and getting results*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Pearson.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and beyond*. Corwin.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson.
- Fullan, M., & Scott, G. (2014). *New pedagogies for deep learning: Toward a new story of change*. Collaborative Impact PPC.
- 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*. Perseus Books Group.

- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Perseus Books Group.
- Gardner, H. (2007). *Five minds for the future*. Harvard Business School Press.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gazzaniga, M. S., Heatherton, T. F., & Halpern, D. F. (2018). *Psychological science* (6th ed.). W. W. Norton & Company.
- Gazzaniga, M. S., Heatherton, T. F., & Halpern, D. F. (2018). *Psychological science* (6th ed.). W. W. Norton & Company.
- Gearing, R. E., Schwalbe, C. S., MacKenzie, M. J., Brewer, K. B., Ibrahim, R. W., Bryan, N. A., ... & Gaiser, J. (2018). Islamic psychology and psychotherapy: A systematic review of the empirical literature. *Professional Psychology: Research and Practice*, 49(1), 32-43.
- Gearing, R. E., Schwalbe, C. S., MacKenzie, M. J., Brewer, K. B., Ibrahim, R. W., Bryan, N. A., ... & Gaiser, J. (2018). Islamic psychology and psychotherapy: A systematic review of the empirical literature. *Professional Psychology: Research and Practice*, 49(1), 32-43.
- Ghazali, A. H. (2009). *The revival of the religious sciences (Ihya' 'Ulum al-Din)* (T. J. Winter, Trans.). The Islamic Texts Society.
- Ghazali, A.-L. (2021). *Al-Ghazali*. In Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/al-ghazali/>

- Ghazali, Abu Hamid. (2009). *The revival of the religious sciences (Ihya' 'Ulum al-Din)* (T. J. Winter, Trans.). The Islamic Texts Society.
- Ghorbani, N., Bing, M. N., Watson, P. J., Tafreshi, D., & Chen, Z. (2003). Self-reported goal achievement training and Islamic intrinsic religiosity: Test of a construct-validating model. *International Journal for the Psychology of Religion*, 13(4), 281-290.
- Ghorbani, N., Bing, M. N., Watson, P. J., Tafreshi, D., & Chen, Z. (2003). Self-reported goal achievement training and Islamic intrinsic religiosity: Test of a construct-validating model. *International Journal for the Psychology of Religion*, 13(4), 281-290.
- Gibran, K. (1923). *The prophet*. Alfred A. Knopf.
- Gibran, K. (1923). *The prophet*. Alfred A. Knopf.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Polity Press.
- Giddens, A. (2000). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. Routledge.
- Giddens, A. (2000). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. Routledge.
- Ginott, H. (1972). *Teacher and child: A way to talk so that children will listen and listen so that children will talk*. Scribner.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. University of Minnesota Press.

- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. University of Minnesota Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. McGraw-Hill.
- Goodwin, A. L. (2017). *Teacher education: Equity and innovation*. Harvard Education Press.
- Gottman, J. M., & Gottman, J. S. (2018). *Raising an emotionally intelligent child: The heart of parenting*. Harmony.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Fiksenbaum, L. (2007). Workload and burnout in teachers: The role of social support. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 111–131.
- Gross, J. J. (2006). The extended process model of emotion regulation: Expressive suppression and reappraisal revisited. *Psychological Science*, 17(4), 359–366.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). A triple-whammy: A longitudinal study of the effects of burnout on teachers' ill-being and engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 659–672.
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data

for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64–74. <https://doi.org/10.1119/1.18809>

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.

Halstead, J. M. (2004). An Islamic concept of education. *Comparative Education*, 40(4), 517–529.

Halstead, J. M. (2007). Islamic education: An overview. In J. M. Halstead (Ed.), *Islamic education in Europe* (pp. 3–21). Routledge.

Halstead, M. (1997). Islamic education in the United Kingdom: Problems and prospects. *British Journal of Religious Education*, 19(2), 119–127.

Hamid, M. (2019). Ikhlas (sincerity): The core of Islamic spirituality and its implications for psychological well-being. *Journal of Islamic Psychology*, 2(1), 34–48.

Hamidullah, M. (2000). *Muhammad Rasulullah: A Concise Survey of the Life and Work of the Founder of Islam*. Adam Publishers.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk? *Child Development*, 76(5), 949–967.

Hans Wehr. (1979). *A dictionary of modern written Arabic* (J. Milton Cowan, Ed.). Otto Harrassowitz Verlag.

Hanvey, R. G. (1975). *An attainable global perspective*. Center for Global Perspectives.

- 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.
- Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus: A brief history of tomorrow*. Harper.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lessons for the 21st century*. Jonathan Cape.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lessons for the 21st century*. Random House.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perennial quest for authenticity. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *The Curriculum Journal*, 12(1), 105–120.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.
- Hashim, R. (1996). *Educational dualism in Malaysia: Implications for theory and practice*. Oxford University Press.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion: Studies in emotion and social interaction*. Cambridge University Press.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hava, J. G. (1894). *Arabic-English dictionary for the use of students*. Catholic Press.

- Haynes, N. M., & Murrell, V. N. (2001). *Community, culture, and caring: New trends in school-based services*. Brooks/Cole.
- Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R., & Davies, D. R. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to school-family partnerships*. The New Press.
- Hmelo-Silver, C. E., et al. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–261.
- Holistic education: Integrating mind, body, and spirit. (2018). *Journal of Spiritual Formation and Soul Care*, 1(2), 123–138.
- Hourani, A. (1991). *A history of the Arab peoples*. Faber & Faber.
- Houston, J. (1982). *The possible human: A course in enhancing your physical, mental, and spiritual capabilities*. Jeremy P. Tarcher/Putnam.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Australian Journal of Education*, 48(3), 303–319.
- HR. Bukhari dan Muslim. (n.d.). Tentang pentingnya mencari ilmu dan membina akhlak.
- Huda, M. (2018). Transforming education through spiritual intelligence: An Islamic perspective. *International Journal of Education and Development*, 5(1), 67–82.
- Hurlock, E. B. (1993). *Developmental psychology: A life-span approach*. McGraw-Hill.
- Ibn al-Qayyim al-Jawziyyah. (1998). *Miftah Dar al-Sa'adah* (Vol. 2). Dammam: Dar Ibn al-Jawzi.
- Ibn Jama'ah al-Kinani. *Tadhkirat al-Sami' wa al-Mutakallim fi Adab al-'Alim wa al-Muta'allim*.

- Ibn Kathir. *Tafsir Ibn Kathir*.
- Ibn Khaldun, A. (2001). *Al-Muqaddimah*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Ibn Khaldun, M. (1967). *Al-Muqaddimah (The Introduction)* (F. Rosenthal, Trans.). Princeton University Press.
- Ibn Qayyim al-Jawziyya, M. ibn A. B. (1973). *Madarij al-Salikin* (Vol. 1). Beirut: Dar al-Kitab al-'Arabi.
- Ibn Qayyim al-Jawziyyah. *Kitab al-Fawa'id*.
- Ibn Rajab al-Hanbali. (2004). *Jami' al-'Ulum wa al-Hikam*. Dar Ibn Kathir.
- Ibn Taymiyyah, T. ad-D. A. (n.d.). *Majmu' al-Fatawa* (Vol. 10). Riyadh: Maktabat Ibn Taymiyyah.
- Ibnu Majah. *Sunan Ibnu Majah, Kitab al-Muqaddimah*.
- Imam al-Ghazali. (1982). *Ihya' 'Ulum al-Din* (M. A. Quasem, Trans.). Lahore: Kazi Publications.
- Imam al-Nawawi. *Sharh Sahih Muslim*. Beirut: Dar al-Ahya' at-Turath al-'Arabi.
- Imam At-Tirmidzi. (n.d.). *Sunan Al-Tirmidhi* (Hadith No. 2517).
- Imam Malik. *Al-Muwatta'*.
- 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). Emotional development and the amygdala. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1096(1), 183-188.
- Immordino-Yang, M. H., & Faeth, V. A. (2013). Integrating emotion, cognition, and social context in the classroom: An empirically

supported framework for educators. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 30-47.

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 500-501.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. Basic Books.

Iqbal, M. (1962). *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*. Lahore: Sh. Muhammad Ashraf.

Iqbal, M. (1985). *Islamic Education: Its Meaning, Problems and Prospects*. Islamic Book Service.

Iqbal, M. (2013). Educational philosophy of Ibn Khaldun. *Journal of Islamic Education*, 5(2), 45-57.

Izutsu, T. (2002). *Sufism and Taoism: A Comparative Study of Key Philosophical Concepts*. University of California Press.

Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.

Jackson, S. A. (2009). Islamic psychology and psychotherapy: A traditional approach. *The Journal of Islamic Thought and Culture*, 12(1), 1-14.

Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Routledge.

Jean-Louis, P. (2009). Islamic contributions to psychology. In D. Wedding & M. J. Sandidge (Eds.), *Behavior and Medicine* (4th ed., pp. 285-294). Hogrefe & Huber Publishers.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

- John Dewey. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.
- Jonassen, D. H. (1999). *Constructivist Learning Environments: Cases and Contexts*. Educational Technology Publications.
- Jones, S. M., Brush, K. E., Ramirez, T., McKeever, S., & Barnes, S. P. (2018). *Navigating social and emotional learning from the inside out: Looking inside and across 48 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers*. CASEL.
- Jung, C. G. (1968). *Man and His Symbols*. Dell Publishing.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. Delta.
- Kadi, S. (2018). Towards a holistic education system: An Islamic perspective. *Journal of Islamic Education*, 4(1), 45-59.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kamali, M. H. (2003). *Principles of Islamic Jurisprudence*. Islamic Texts Society.
- Kamali, M. H. (2003). *Principles of Islamic Jurisprudence*. Islamic Texts Society.
- Kamali, M. H. (2011). The objectives of education in the Qur'an. *Islam and Civilisational Renewal*, 2(2), 223-245.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., Jessell, T. M., Siegelbaum, S. A., & Hudspeth, A. J. (2013). *Principles of Neural Science*. McGraw-Hill Education.

- Kapleau, P. (1965). *The Three Pillars of Zen: Teaching, Practice, and Enlightenment*. Beacon Press.
- Karamustafa, A. T. (2007). *Sufism: The formative period*. University of California Press.
- Karen Armstrong. (2007). *Muhammad: A Prophet for Our Time*. Ecco.
- Kasser, T., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Sheldon, K. M. (2004). Materialistic values: Their causes and consequences. In T. Kasser & A. D. Kanner (Eds.), *Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic world* (pp. 11–28). American Psychological Association.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Harvard University Press.
- Kementerian Agama RI. (2005). *Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen*.
- Kepel, G. (2002). *Jihad: The Trail of Political Islam*. Harvard University Press.
- Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2006). A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 283–357.
- Keshavarz, A. (2016). Spiritually-oriented psychotherapy: An Islamic perspective. *Journal of Religion and Health*, 55(3), 912-921.
- Keshavarz, H., & Ayatollahi, A. R. (2007). Positive thinking in the Quran and Hadith. *Journal of Islam and Medicine*, 1(1), 49-62.
- Keshavarz, H., & Khan, F. (2017). *Applying Islamic principles to clinical mental health care: Non-traditional interventions in mental health*. Routledge.

- Khadijah, O. (2018). The therapeutic benefits of Dhikr (remembrance of God) and its impact on mental well-being. *Journal of Islamic Studies and Culture*, 6(1), 1-10.
- Khaldun, I. (1967). *The Muqaddimah: An introduction to history* (F. Rosenthal, Trans.). Princeton University Press.
- Khalidi, T. (2001). *The Muslim Jesus: Sayings and stories in Islamic literature*. Harvard University Press.
- Khan, M. A. (2009). The role of spirituality in management: A comparative study of Islamic and Western perspectives. *Humanomics*, 25(3), 203-219.
- Khan, M. A., et al. (2018). Psychological well-being and coping strategies among university teachers in Pakistan: Role of stress and spirituality. *Journal of Religion and Health*, 57(1), 199-213.
- Khan, M. F. (2007). Islamic ethics and personality development. *The Muslim World*, 97(2), 227-248.
- Khan, M. M. (1997). *Sahih Bukhari: The translation of the meanings of Sahih Al-Bukhari* (Trans.). Darussalam Publishers.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30-35.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teacher efficacy and job satisfaction: Teacher burnout, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.

- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262-273.
- Knysh, A. (2000). *Islamic mysticism: A short history*. Brill.
- Koenig, H. G., McCullough, M. E., & Larson, D. B. (2001). *Handbook of religion and health*. Oxford University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages* (Vol. 2). Harper & Row.
- Kohn, A. (2006). *Beyond discipline: From compliance to community*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson Education.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations*. Wiley.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice, 41*(4), 212-218.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27-35.
- Lacoste, Y. (1984). *Ibn Khaldun: The birth of history and the past of the third world*. Verso Books.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal, 32*(3), 465-491.
- Lali, M. (2017). The concept of Nafs in Islamic philosophy: A study of its nature and states. *Journal of Islamic Thought and Civilization, 7*(1), 49-60.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Addison-Wesley.

- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- Lari, M. M. (1996). *Youth and morals*. Islamic Education Center.
- Leahey, T. H. (2017). *A history of psychology: From antiquity to modernity*. Routledge.
- Leaman, O. (2006). *Islamic philosophy A-Z*. Edinburgh University Press.
- LeDoux, J. E. (2012). The amygdala: Where emotions get their start. In J. E. LeDoux (Ed.), *Emotional brain* (pp. 1–17). Springer.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). *Burnout and engagement: A perspective on a social psychology of work*. Psychology Press.
- Leming, J. S., Henig, J. R., & Power, F. C. (1997). *Character education: Historical perspective*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- Lemov, D. (2014). *Teach like a champion 2.0: 62 techniques that put students on the path to college*. Jossey-Bass.
- Lemu, M., & Sahin, A. (2017). *Pedagogical innovations in Islamic education*. The International Institute of Islamic Thought.
- Leu, D. J., Forzani, E., Kennedy, C., & Timbrell, N. (2019). Reading comprehension in online digital environments. In S. Israel et al. (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (2nd ed., pp. 518-543). Routledge.
- Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools: A practical guide for improving our children's education*. Harvard Education Press.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.

- Lickona, T. (2005). Character education: The foundation for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 263-270.
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2007). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Lings, M. (1975). *What is Sufism?* George Allen & Unwin.
- Lings, M. (1983). *Muhammad: His Life Based on the Earliest Sources*. Inner Traditions International.
- Lings, M. (2005). *A Book of Certainty*. Islamic Texts Society.
- Lings, M. (2005). *A Sufi Saint of the Twentieth Century: Shaikh Ahmad al-'Alawi*. Islamic Texts Society.
- Lings, M. (2005). *What is Sufism?* Islamic Texts Society.
- Locke, J. (1689). *An Essay Concerning Human Understanding*. Thomas Bassett.
- Lourenço, O. (2012). Piaget and Vygotsky: Many resemblances, and a crucial difference. *New Ideas in Psychology*, 30(3), 281-295.
- Lumbard, J. E. B. (Ed.). (2015). *The Study of the Quran: A New Translation and Commentary*. HarperOne.
- Luyten, P., Mayes, L. C., Fonagy, P., Target, M., & Blatt, S. J. (2012). The north face of attachment: Attachment and psychosocial vulnerability through the lens of social psychiatry. *Development and Psychopathology*, 24(3), 881–903.
- Mahdi, M. (1957). *Ibn Khaldun's Philosophy of History: A Study in the Philosophic Foundation of the Science of Culture*. George Allen & Unwin.

- Mahdi, M. (1964). *Ibn Khaldûn's Philosophy of History: A Study in the Philosophic Foundations of the Science of Culture*. University of Chicago Press.
- Makdisi, G. (1981). *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*. Edinburgh University Press.
- Malik ibn Anas. (n.d.). *Al-Muwatta*.
- Mansoor, S., French, P., & Wood, G. (2010). Teachers' stress and coping strategies: A qualitative study. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 453–471.
- Marzano, R. J. (2017). *The New Art and Science of Teaching*. Solution Tree.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Maslow, A. H. (1964). *Religions, Values, and Peak-Experiences*. Ohio State University Press.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). Harper & Row.

- Maududi, A. A. (2009). *The Islamic Way of Life*. Markazi Maktaba Islami Publishers.
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory Into Practice*, 41(4), 226-232.
- Mayer, R. E. (2020). *Cognitive psychology* (7th ed.). Pearson.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112-127.
- McGaugh, J. L. (2004). The amygdala modulates the consolidation of memories of emotionally arousing experiences. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 1-28.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. US Department of Education.
- Mearns, D., & Thorne, B. (2013). *Person-Centred Counselling in Action* (4th ed.). SAGE Publications.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes*. Wadsworth Publishing Company.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. Routledge.
- Merton, T. (1961). *New Seeds of Contemplation*. New Directions Publishing.
- Messick, B. (1993). *The Calligraphic State: Textual Domination and History in a Muslim Society*. University of California Press.
- Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse opens space for young minds. *Educational Leadership*, 65(7), 40-44.

- Miller, J. P. (2007). *The Holistic Curriculum* (2nd ed.). University of Toronto Press.
- Miller, P. H. (2016). *Theories of Developmental Psychology*. Worth Publishers.
- Miller, R. (2006). An introduction to holistic education. *Journal of Research in Education*, 16(2), 3-7.
- Miller, W. R., & Thoresen, C. E. (2003). Spirituality, religion, and health: An emerging research field. *American Psychologist*, 58(1), 24-35.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Miskawayh, A. M. (1968). *Tahdhīb al-Akhlāq wa Taṭhīr al-A'rāq*. American University of Beirut.
- Montessori, M. (1995). *The Absorbent Mind*. Henry Holt and Company.
- Murad, A. (2008). Commentary on the Eleventh Gurdjieffian key concepts. Muslim Academic Trust.
- Murad, K. (1987). *Islam: The Basic Principles*. The Islamic Foundation.
- 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*. I.B. Tauris.
- Nadwi, M. A. (n.d.). *Al-Muhaddithat: The Women Scholars in Islam*.
- Nahlawi, A. S. A. (1983). *Ushulut Tarbiyatil Islamiyah wa Asalibiha*. Beirut: Darul Fikr.

- Nasir, M. (2018). *Islamic Education: A Path to Holistic Development*. Kuala Lumpur: Islamic Book Trust.
- Nasr, S. H. (1987). *Islamic Spirituality: Foundations*. Crossroad.
- Nasr, S. H. (1989). *Knowledge and the Sacred*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Nasr, S. H. (1989). *Knowledge and the sacred*. State University of New York Press.
- Nasr, S. H. (1991). *Sufi essays*. State University of New York Press.
- Nasr, S. H. (1993). *Ideals and Realities of Islam*. Arkana.
- Nasr, S. H. (1993). *Traditional Islam in the Modern World*. London: Kegan Paul International.
- Nasr, S. H. (2003). *Islam: Religion, History, and Civilization*. HarperOne.
- Nasr, S. H. (2004). *The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity*. HarperOne.
- Nasr, S. H. (2007). *The Garden of Truth: The Vision and Promise of Sufism, Islam's Mystical Tradition*. HarperOne.
- Nasrollah Pourjavady. (2004). The problem of the soul in Islamic philosophy. In P. Adamson & R. C. Taylor (Eds.), *The Cambridge Companion to Classical Islamic Philosophy* (pp. 265–283). Cambridge University Press.
- Nasution, H. (1999). *Falsafat Islam*. Jakarta: Gaya Media Pratama.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2020). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8*. NAEYC. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/fundamentals>

- National Education Association (NEA). (n.d.). *Community Engagement*. [URL not provided]
- National Institute of Mental Health. (n.d.). *Mental Health Information*. <https://www.nimh.nih.gov/health/index.shtml>
- National Research Council. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. National Academy Press.
- National Research Council. (2000). *Inquiry and the National Science Education Standards*. National Academies Press.
- Neil Postman. (1993). *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. New York: Vintage Books.
- Nicholson, R. A. (1914). *The Mystics of Islam*. London: Routledge.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Niya, A. Z., et al. (2017). Mental health and the masjid: Religious practice and well-being among Muslims. *Journal of Muslim Mental Health*, 11(1), 62–84.
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (2nd ed.). Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (2005). *Educating for Character*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2012). *The Philosophy of Education: An Introduction*. Boulder, CO: Westview Press.

- Noddings, N. (2013). *Education and Democracy in the 21st Century*. New York: Teachers College Press.
- Nuraishah Haji Abdul Karim. (2010). Teacher attributes and ethical values. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 7, 77–82.
- Nursi, S. (2008). *The Words*. Sözler Publications.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Oblinger, D. (2003). *Growing Up Digital: How Young People Are Shaping the World of Higher Education*. EDUCAUSE.
- Omar, A. M. (2013). Tawakkul (Trust in God) and its Impact on Anxiety: An Islamic Perspective. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 15(3), 215-229.
- Orgad, S. (2010). The Spiritual Aims of Education: An Analysis of Al-Ghazali's Thoughts. *British Journal of Religious Education*, 32(3), 235.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Skills for 21st Century Learners: Evidence from PISA 2012*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *The Future of Education and Skills 2030*. OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. OECD Publishing.
- Ormrod, J. E. (2016). *Human Learning* (7th ed.). Pearson Education.
- Ormrod, J. E. (2020). *Educational Psychology: Developing Learners*. Pearson.
- Osman Bakar. (2008). *Hierarchies of Knowledge and Ways of Knowing in Medieval Islam and Other Civilizations*. Universiti Malaya Press.
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
- Ovadia, L. (2021). The Acquisition of Malakah: The Didactics of Habit Formation in Ibn Khaldun's Muqaddimah. *Journal of Philosophy of Education*, 55(2).
- Oxfam. (2015). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. Oxfam GB.
- Oxford Islamic Studies Online. (2023). Nafs. Retrieved October 26, 2023, from <https://oxfordislamicstudies.com/article/opr/t125/e1619>
- Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass.
- Palmer, P. J. (2000). *Let Your Life Speak: Listening for the Voice of Vocation*. Jossey-Bass.
- Pargament, K. I. (1997). *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice*. Guilford Press.
- Pargament, K. I. (2011). *Spiritually Integrated Psychotherapy: Understanding and Addressing the Sacred*. Guilford Press.

- Partnership for 21st Century Learning (P21). (n.d.). *Framework for 21st Century Learning*. Retrieved from <http://www.p21.org/framework>
- Perry, B. D., & Winfrey, O. (2021). *What Happened to You?: Conversations on Trauma, Resilience, and Healing*. Flatiron Books.
- Peters, F. E. (2008). *The Dynamics of Islamic Education*. Continuum International Publishing Group.
- Peterson, C. P. (2018). *Character education: A framework for cultivating virtues*. Routledge.
- Petty, T. A., & Sizemore, S. D. (1996). Collaborative learning: Making the most of "what if". *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 69(5), 282-286. <https://doi.org/10.1080/00098655.1996.9956964>
- Philip G. Altbach & Patti McGill Peterson. (2007). *Academic tourists: Universities in international perspective*. Routledge.
- Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and Educational Research*. Rowman & Littlefield.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1972). *The Psychology of the Child*. Basic Books.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. J. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pines, A. M., & Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and Cures*. The Free Press.

- Pink, D. H. (2009). *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. Riverhead Books.
- Piper, K. (1984). The Role of the Teacher in Islamic Education. *Muslim Education Quarterly*, 1(4), 8.
- Postman, N. (1985). *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*. Penguin Books.
- Psychology Today. (2022, November 15). Mindfulness for Educators: Cultivating Inner Peace in the Classroom. Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/articles/mindfulness-educators>
- Purpel, D. E. (1989). *The Moral & Spiritual Crisis in Education: A Curriculum for Justice and Compassion*. Bergin & Garvey.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster.
- Qardawi, Y. (1994). *The lawful and the prohibited in Islam*. American Trust Publications.
- Qardawi, Y. (n.d.). The role of the Ulama in Islam. Retrieved October 27, 2023, from <https://www.al-qaradawi.net/en/articles/the-role-of-the-ulama-in-islam/>
- Quasem, M. A. (1975). *The ethics of Al-Ghazali: A composite ethics in Islam*. Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Qutb, M. (1977). *Manhaj al-Tarbiyah al-Islamiyah* [The Methodology of Islamic Education]. Dar al-Shuruq.
- Qutb, S. (1999). *In the shade of the Qur'an* (Vol. 1). Islamic Foundation.
- Rahman, F. (1982). *Islam and modernity: Transformation of an intellectual tradition*. University of Chicago Press.

- Ramadan, T. (2001). *Islam, the West and the challenges of modernity*. Islamic Foundation.
- Ramadan, T. (2001). *Islam, the West and the Challenges of Modernity*. Islamic Foundation.
- Ramadan, T. (2007). *In the Footsteps of the Prophet: Lessons from the Life of Muhammad*. Oxford University Press.
- Ramadan, T. (2012). *Islam and the Arab Awakening: The Arab Spring and the Future of Islam*. Oxford University Press.
- Raskin, N. J., Rogers, C. R., & Witty, M. C. (2008). Client-centered therapy. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (8th ed.). Brooks/Cole.
- Rassool, G. H. (2019). *Islamic counselling: An introduction to theory and practice*. Routledge.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Schooling for tomorrow: Towards education systems fit for the future*. OECD Publishing.
- Remen, R. N. (2000). *My grandfather's blessings: Stories of strength, refuge, and belonging*. Riverhead Books.
- Remer, R. (2019). *Cultivating empathy in the classroom: Strategies for effective teaching*. Routledge.
- Renard, J. (2017). The importance of intention (niyyah) in Islamic educational ethics. *Journal of Islamic Ethics*, 1(2), 241-260.
- Renard, J. P. (2007). *Islam and the rites of passage*. Baylor University Press.
- Robinson, K. (2006). Do schools kill creativity? [TED Talk]. https://www.ted.com/talks/ken_robinson_do_schools_kill_creativity

- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone Publishing.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone Publishing Ltd.
- Roeser, R. W., & Schonert-Reichl, K. A. (2015). Mindfulness and the transformation of teacher education. *Mindfulness in Education*, 6(1), 39-44.
- 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. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill Publishing Co.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). Merrill.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Rosnani Hashim. (2004). *Educational dualism in Malaysia: Implications for theory and practice*. The Other Press.
- Rothman, A., & Al-Karam, C. Y. (2018). *Islamic psychology: A core text for students and practitioners*. Routledge.
- Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Towards a contemporary Islamic psychology: Orientations and applications. *Journal of Religion and Health*, 57(2), 760-771.

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. The Guilford Press.
- Rumi, J. al-D. (1995). *The essential Rumi* (C. Barks, Trans.). HarperSanFrancisco.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344.
- Ryan, K., & Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools: Practical ways to bring moral instruction to life*. Jossey-Bass.
- 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.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Said, M. J. (2009). *Justice: What's the right thing to do?* Farrar, Straus and Giroux.
- Sayeed, J. (2012). Islamic ethics and education: An overview. *Journal of Islamic Education Research*, 8(2).
- Sayeed, S. (2012). *Islamic psychology*. Global Vision Publishing House.
- Schachter, D. L., Gilbert, D. T., Wegner, D. M., & Nock, M. K. (2015). *Psychology* (4th ed.). Worth Publishers.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, C. Cooper, & M. J. Travers (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (pp. 383-425). John Wiley & Sons.
- Schimmel, A. (1975). *Mystical dimensions of Islam*. University of North Carolina Press.

- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. Jossey-Bass.
- 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.
- Schuon, F. (2005). *Understanding Islam*. World Wisdom.
- Scott, B. R. (2008). Islam and science: A study in the compatibility of science and religion. *Zygon®*, 43(3), 551–571.
- Sears, M. A. (1996). *Early Islamic mysticism: Sufi, Qur'an, Mi'raj, poetic and theological writings*. Paulist Press.
- Sells, M. A. (2007). *The Qur'an: Translations and selected endnotes*. University of Chicago Press.
- Selwyn, N. (2011). *Schools and schooling in the digital age: A critical analysis*. Routledge.
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Polity Press.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. Jossey-Bass.
- Shah, I. (1964). *The Sufis*. W.H. Allen.
- Shah, S. H. (2010). The role of curriculum in character building: An Islamic perspective. *Journal of Religion and Health*, 49(1).
- Shaikh, M. A. (2012). Islamic spirituality and education: A holistic approach. *Journal of Islamic Studies and Culture*, 1(1).
- Shaikh, S. A. (2010). Al-Attas's philosophy of education: An exposition. *Journal of Rabitatul Ulum*, 1(1).

- Shalahuddin, I. (1980). Ibn Khaldun's theory of education. *Islamic Studies*, 19(1).
- Shihab, M. Q. (1999). *Membumikan Al-Qur'an: Fungsi dan peran wahyu dalam kehidupan masyarakat*. Mizan.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2).
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1).
- Siddiqi, M. N. (2007). *Islamic education: Theory and practice*. Islamic Foundation.
- Siegel, D. J. (2010). *Mindsight: The new science of personal transformation*. Bantam Books.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1).
http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm
- Siemens, G., & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of emerging technologies for learning*. University of Manitoba.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher burnout and emotional exhaustion: Are there differences between subcomponents of burnout? *International Journal of Educational Research*, 49(4-5).
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relationship and dynamics. *International Journal of Educational Research*, 55.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Free Press.
- Slattery, P. (2013). *Curriculum development in a postmodern era: Teaching and learning in the age of accountability*. Routledge.

- Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology: Theory and practice* (12th ed.). Pearson.
- Slavin, R. E. (2018). Evidence-based education: Progress, challenges, and future directions. *Educational Psychologist*, 53(3).
- Slife, B. D., Wiggins, S. A., & Graham, J. (2005). *Connecting psychological theory to Christian belief: A scientist-practitioner approach*. InterVarsity Press.
- Smith, H. (1991). *The world's religions: Our great wisdom traditions*. HarperSanFrancisco.
- Smith, J. (2020). *The new educational paradigm: Skills over substance?* *Journal of Global Education Trends*, 15(2).
- Smith, J. I. (2002). *The historical dictionary of Islam*. Scarecrow Press.
- Smith, L. D. (1986). *Behaviorism and logical positivism: A reassessment of the alliance*. Stanford University Press.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 111-133). Cambridge University Press.
- Southwick, S. M., et al. (2014). *Resilience: The science of coping with life's greatest challenges*. Cambridge University Press.
- Stenberg, L., & Özdalga, E. (Eds.). (22xx). *Exploring the spiritual in Islam: Studies in honor of Howell Clark*. Brill.
- Stenmark, M. (2004). *How to relate science and religion: A multidimensional model*. Eerdmans.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press.

- Strike, K. A. (2007). *Ethical leadership in schools: Creating community in an age of accountability*. Corwin Press.
- Strike, K. A., & Soltis, J. F. (2009). *The ethics of teaching* (5th ed.). Teachers College Press.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd ed.). ASCD.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? *Journal of Teacher Education*, 62(4).
- Supriadi, Y. (2018). *Bimbingan Spiritualitas dan Intuisi Islam*. Cirebon: CV Iman Rijalullah.
- Supriadi, Y. (2018). *Meditasi Islam*. Cirebon: CV Iman Rijalullah.
- Supriadi, Y. (2021). *Spiritualitas dan Intuisi Dalam Pembentukan Jati Diri*. Cirebon: 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.
- Sultan, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and classroom management: A review of the literature. *Educational Psychology Review*, 15(4).
- Sultan, T. G. (2003). *Teacher effectiveness training: T.E.T. revised*. Three Rivers Press.
- Tafsir Ibn Kathir. (n.d.). Commentary on QS. At-Tin [95]:4 and QS. Al-Baqarah [2]:30 regarding the position of humans as khalifah.
- Tanner, K. D. (2013). Structure matters: Twenty-one teaching strategies to promote student engagement and cultivate classroom equity. *CBE Life Sciences Education*, 12(3), 322–331. <https://doi.org/10.1187/cbe.13-06-0115>
- Tariq Ramadan. (2001). *Islam, the West and the Challenges of Modernity*. Islamic Foundation.
- Tariq Ramadan. (2007). *In the Footsteps of the Prophet: Lessons from the Life of Muhammad*. Oxford University Press.
- Tariq Ramadan. (2012). *Islam and the Arab Awakening: The Arab Spring and the Future of Islam*. Oxford University Press.

Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Harvard University Press.

Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Belknap Press of Harvard University Press.

Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Belknap Press of Harvard University Press.

Taylor, C. (2007). *A secular age*. The Belknap Press of Harvard University Press.

The Aspen Institute National Commission on Social, Emotional, and Academic Development. (2018). *From a nation at risk to a nation at hope: Recommendations from the National Commission on Social, Emotional, and Academic Development*. The Aspen Institute.

The Aspen Institute National Commission on Social, Emotional, and Academic Development. (2018). *From a nation at risk to a nation at hope: Recommendations from the National Commission on Social, Emotional, and Academic Development*. The Aspen Institute.

The Fiqh Council of North America. *Islamic Education: Principles and Challenges*.

The Fiqh Council of North America. *Islamic Education: Principles and Challenges*.

The Holy Quran.

The Holy Quran. (n.d.). Surah Al-Baqarah 2:30. *Indeed, I will make upon the earth a successive authority [khalifah]* (English translation).

- The Holy Quran. (n.d.). Surah Al-Hijr 15:29. *So when I have proportioned him [Adam] and breathed into him of My spirit, then fall down to him in prostration* (English translation).
- The Holy Quran. (n.d.). Surah Al-Isra, 17:24.
- The Holy Quran. (n.d.). Surah Ar-Ra'd, 13:28.
- The Holy Quran. (n.d.). Surah Asy-Syams, 91:9-10. *He has succeeded who purifies it (the soul), and he has failed who corrupts it.*
- The Qur'an. (n.d.). Surah Al-Baqarah, 2:153; Sahih al-Bukhari, Hadith No. 1579. On şabr (patience) in character building.
- The World Economic Forum. (2023). *The Future of Jobs Report 2023*.
<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023/>
- Thich Nhat Hanh. (1992). *Peace is every step: The path of mindfulness in everyday life*. Bantam Books.
- Thich Nhat Hanh. (1992). *Peace Is Every Step: The Path of Mindfulness in Everyday Life*. Bantam Books.
- Thomas Lickona. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
<https://www.kivunim.org/wp-content/uploads/2015/02/review-of-pbl.pdf>
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. The Autodesk Foundation.
<https://www.kivunim.org/wp-content/uploads/2015/02/review-of-pbl.pdf>
- Thomas, L. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam Books.

- Tibawi, A. L. (1972). *Islamic education: Its traditions and modernization into the Arab national systems*. Luzac & Co. Ltd.
- Tibawi, A. L. (1972). *Islamic Education: Its Traditions and Modernization into the Arab National Systems*. Luzac & Co. Ltd.
- Titus Burckhardt. (1995). *An introduction to Sufi doctrine*. Ashraf Press.
- Titus Burckhardt. (1995). *An Introduction to Sufi Doctrine*. Ashraf Press.
- Tokunaga, R. S. (2013). Cyberbullying and social networking sites: Age differences in social media use and behaviors. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 677-687.
- Tokunaga, R. S. (2013). Cyberbullying and social networking sites: Age differences in social media use and behaviors. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 677-687.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Stress in teaching*. Routledge.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Stress in Teaching*. Routledge.
- Trimingham, J. S. (1971). *The Sufi Orders in Islam*. Oxford University Press.
- Trimingham, J. Spencer. (1971). *The Sufi orders in Islam*. Oxford University Press.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. Jossey-Bass.

- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. Jossey-Bass.
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books.
- 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. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood*. Atria Books.
- UNESCO. (1966). *Recommendation concerning the status of teachers*.
- UNESCO. (1966). *Recommendation concerning the Status of Teachers*.
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing.

- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- UNESCO. (2021). *The future of education: Learning to become.* UNESCO Publishing.
<https://www.unesco.org/education/future-of-education-report>
- UNESCO. (n.d.). *Education for sustainable development: Incorporating values and ethics.* Retrieved October 26, 2023, from <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>
- Utz, A. T. (2011). *Psychological impact of Islamic rituals: Seven practices for the Muslim soul.* Amana Publications.
- Utz, A. T. (2011). *Psychological Impact of Islamic Rituals: Seven Practices for the Muslim Soul.* Amana Publications.
- Utz, R. (2002). Psychology from Islamic perspective: Contributions of early Muslim scholars and challenges to contemporary Muslim psychologists. *Fons Vitae.*
- Utz, R. (2002). *Psychology from Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists.* Fons Vitae.
- Utz, R. (2011). *Psychology from the Islamic perspective.* King Abdulaziz University.
- Utz, S. (2013). *Psychology of religion: An empirical approach.* Springer.

- Utz, S. E. (2017). Psychology from Islamic perspective: A study of the Qur'an and Ahadith. *Journal of Muslim Mental Health*, 11(1).
- Utz, S. E. (2017). Psychology from Islamic Perspective: A Study of the Qur'an and Ahadith. *Journal of Muslim Mental Health*, 11(1).
- Values education in the 21st century. (2012). *British Journal of Educational Studies*, 60(4), 401–415.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.
- Vaughan, F. (2012). *Shadows of the Sacred: Seeing Through Spiritual Illusion*. Quest Books.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Vrinte, J. (2018). *The Spiritual Dimension of the Human Being*. Springer.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language* (A. Kozulin, Ed. & Trans.). MIT Press.
- Walqui, A., & van Lier, L. (2010). *Scaffolding the Academic Success of Adolescent English Language Learners: A Pedagogy of Promise*. WestEd.
- Walsh, R. (2011). *The World of Shamanism: New Views of an Ancient Tradition*. Llewellyn Worldwide.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 157–173.

- Watts, F. (2002). Psychology and the spiritual. *The Psychologist*, 15(7), 356-358.
- Wehr, H. (1979). *A Dictionary of Modern Written Arabic* (J. M. Cowan, Ed.). Spoken Language Services.
- Weimer, M. (2002). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. Jossey-Bass.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Harvard University Press.
- Wilber, K. (2006). *Integral Spirituality: A Startling New Role for Religion in the Modern and Postmodern World*. Shambhala Publications.
- Wiles, D. (2001). Holistic education: An overview. *The Journal of Waldorf Education*, 23(2), 2-10.
- William C. Chittick. (1989). *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-Arabi's Metaphysics of Imagination*. State University of New York Press.
- William Chittick. (2007). *Sufism: A Beginner's Guide*. Oneworld Publications.
- Winter, T. J. (2001). *Commentary on the Eleventh Canonical Hadith of Imam Nawawi*. Muslim Academic Trust.
- Winter, T. J. (2008). *The Cambridge Companion to Classical Islamic Theology*. Cambridge University Press.

- Winter, T. J. (2011). *Commentary on the Eleven Lights (Translation of Imam al-Haddad's Risalah al-Adab al-Sulūkiyya)*. Islamic Texts Society.
- Winter, T. J. (Ed.). (1995). *Al-Ghazali on Disciplining the Soul and Breaking the Two Desires (Books XXII & XXIII of the Ihya' Ulum al-Din)*. The Islamic Texts Society.
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Woolfolk, A. E. (2016). *Educational Psychology* (13th ed.). Pearson Education.
- World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>
- World Health Organization. (2020). *Adolescent Health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-health>
- World Health Organization. (2020). *Mental health and psychosocial support in humanitarian emergencies - What are the minimum services?* <https://www.who.int/publications/i/item/9789240005861>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., van Tartwijk, J., & Admiral, W. (1999). Differential teacher behaviour in different classes. *International Journal of Educational Research*, 31(4), 391–404.

- Wyatt, W. J. (2001). Carl Rogers' person-centered approach: A review of his life, work, and legacy. *Journal of Counseling & Development*, 79(3), 313-318.
- Yaqub, M. I. (2015). *The concept of Islamic pedagogy: An analytical view*. Journal of Islamic Thought and Civilization, 5(2).
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). *Mindsets that promote resilience: When and why mindsets affect vulnerability to stress*. Psychological Science in the Public Interest, 13(3).
- Yong Zhao. *Catching up or leading the way: American education in the age of innovation*. ASCD.
- Yusuf al-Qaradawi. (2008). *Al-Tarbiyah al-Islamiyyah wa Madrasah Hasan al-Banna*. Maktabah Wahbah.
- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming an academically self-regulated learner: On inquiry into self-efficacy beliefs*. Theory into Practice, 41(2).
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *Spiritual intelligence: The ultimate intelligence*. Bloomsbury.
- Zokaei, M. (2012). The role of Islamic mysticism in teacher education: A perspective from Iran. *International Journal of Educational Development*, 32(1).

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 Naqshabandiyyah 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

Di tengah dinamika dunia pendidikan yang terus berkembang, seorang guru bukan hanya dituntut untuk menguasai materi ajar dan strategi pedagogis semata, melainkan juga harus memahami dimensi terdalam dari keberadaannya sebagai pendidik. Dalam kerangka psikologi pendidikan, para tokoh seperti Vygotsky, Piaget, Bruner, hingga Carl Rogers dan Howard Gardner telah menekankan pentingnya peran guru sebagai fasilitator, pembimbing, sekaligus teladan dalam proses tumbuh-kembang peserta didik.

Namun, lebih dari sekadar pendekatan psikologi Barat, kajian tasawuf dalam perspektif Islam khususnya melalui pemikiran Syekh Dr. Yedi Supriadi memberikan kedalaman makna yang jauh lebih hakiki. Beliau menempatkan guru sebagai sosok yang menyatukan lahir dan batin, jasad dan ruh, dalam peran mulianya. Dalam pandangan ini, guru bukan hanya pengajar (*mu'allim*), tetapi juga pembimbing jiwa (*murabbi*) dan penggerak kesadaran spiritual murid-muridnya.

Psikologi guru Islami yang bersumber dari tasawuf menjadikan transformasi batin sebagai fondasi utama. Guru dipandang sebagai manusia paripurna yang harus melewati tiga fase eksistensial: dari alam samar menuju alam sadar, hingga akhirnya mencapai alam fitrah. Pada titik inilah akan terpancar lima cahaya ruhani: *Nurul Qolbi* (cahaya hati), *Nurunnafsi* (jiwa), *Nurul Akli* (akal), *Nurul Qauli* (ucapan), dan *Nurul Af'ali* (perilaku).

Ketika kelima cahaya itu telah menyatu dalam diri guru, maka ia tidak hanya menjadi sumber ilmu, tetapi juga sumber inspirasi dan kesejukan jiwa bagi peserta didik. Dengan zikir, kontemplasi, dan pemurnian jiwa (*tazkiyatun nafs*), guru membentuk dirinya bukan hanya sebagai pembawa pesan kognitif, tapi juga penyalur rahmat ilahi.

Dalam era modern ini, guru yang tangguh adalah ia yang mampu menyelaraskan kekuatan akalnya dengan keluhuran batinnya. Ia memahami psikologi muridnya dengan empati, memimpin kelasnya dengan kasih sayang, dan menanamkan nilai dengan keteladanan. Guru semacam ini bukan produk sistem, melainkan hasil olah diri dan kesadaran spiritual yang mendalam.

ISBN 978-623-89996-8-2 (PDF)

