

Merekonstruksi Pengalaman Dakwah Siswa SMA melalui Model Integrasi Kontrol Diri dan Ilmu Jiwa Agama dalam Pembelajaran PAI

Muhammad Aldam Shaka Pradipta¹, Syahidin², Jenuri³

*Correspondence email: aldampradipta@gmail.com

Universitas Pendidikan Indonesia, Jawa Barat, Indonesia

(Submitted: 12-04-2026, Revised: 29-04-2026, Accepted: 07-05-2026)

ABSTRAK: Pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah menengah masih didominasi pendekatan kognitif tekstual, sehingga kemampuan kontrol diri siswa dalam konteks dakwah belum terdokumentasi secara memadai. Penelitian ini bertujuan memahami bagaimana siswa SMA menarasikan pengalaman kontrol diri dalam situasi dakwah sehari-hari, mengaitkan pengalaman tersebut dengan nilai-nilai keislaman, serta menelusuri bagaimana siklus belajar reflektif memfasilitasi rekonstruksi pengalaman tersebut. Penelitian ini menggunakan desain *exploratory qualitative case study* pada satu kelas XI di SMAN 7 Bandung. Data dikumpulkan dari 24 jurnal reflektif, 30 respons kesan-pesan, catatan lapangan, dan wawancara guru PAI, kemudian dianalisis melalui analisis tematik abduktif dengan *hybrid coding*. Hasil penelitian memperlihatkan pola tiga fase kontrol diri yang konsisten. Fase tersebut meliputi identifikasi impuls, pengereman berbasis kesadaran religius, dan pemilihan tindakan alternatif yang berorientasi empatik. Mekanisme *behavioral* dan motivasi spiritual tampak beroperasi dalam satu momen yang tidak terpisahkan. Dimensi ini absen dari literatur *self-regulation* remaja muslim. Literatur tersebut selama ini didominasi pendekatan kuantitatif. Suara siswa mengevaluasi PAI sebagai kurang praktis. Mereka juga memunculkan dakwah *nafsiyah* secara spontan sebagai arena pembersihan jiwa ke dalam diri sendiri. Disimpulkan bahwa kontrol diri dalam konteks dakwah remaja muslim merupakan proses terintegrasi yang menyatukan dimensi *behavioral* dan spiritual. Jurnal reflektif terbukti menjadi medium yang efektif untuk mengaktifkan dan mendokumentasikan proses tersebut di kelas PAI reguler. Penelitian ini mengajukan integrasi Model Kontrol Diri, Ilmu Jiwa Agama, *Experiential Learning Theory*, dan Metode *Tajribi* sebagai kerangka yang berpotensi memfasilitasi internalisasi nilai agama secara autentik di kelas PAI reguler.

Kata Kunci: Dakwah bil hikmah, Ilmu Jiwa Agama, jurnal reflektif, kontrol diri, Pendidikan Agama Islam.

ABSTRACT: Islamic Religious Education (IRE) at the secondary level remains dominated by textual-cognitive approaches, leaving students' self-control capacity in dakwah contexts inadequately documented. This study aims to understand how senior high school students narrate self-control experiences in everyday dakwah situations, connect them to Islamic values, and how reflective learning cycles facilitate the reconstruction of those experiences. This research employed an

exploratory qualitative case study design in one eleventh-grade classroom at SMAN 7 Bandung. Data were collected from 24 reflective journals, 30 impression-and-feedback responses, field notes, and a supplementary teacher interview, then analyzed through abductive thematic analysis with hybrid coding. The findings reveal a consistent three-phase self-control pattern: impulse identification, religiously grounded inhibition, and empathy-oriented alternative action selection. Behavioral mechanisms and spiritual motivation appear to operate as an inseparable moment. This dimension is absent from the quantitatively dominated literature on Muslim adolescent self-regulation. Student voices also evaluated IRE as insufficiently practical, signaling that experiential learning is a need articulated by students themselves. The spontaneous emergence of dakwah nafsiah further illustrates self-directed soul-purification as an autonomous arena. It is concluded that self-control in the dakwah context of Muslim adolescents constitutes an integrated process uniting behavioral and spiritual dimensions, and that reflective journaling serves as an effective medium for activating and documenting this process in regular IRE classrooms. This study proposes an integration of the Self-Control Model, Islamic Religious Psychology, Experiential Learning Theory, and the Tajribi method as a framework with the potential to facilitate authentic religious value internalization in regular IRE classrooms

Keywords: *Dakwah bil hikmah, experiential learning, Islamic Religious Education, Islamic psychology, self-control.*

I. PENDAHULUAN

Tujuan ideal Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah menengah jauh lebih luas daripada apa yang sebenarnya diukur di kelas. Kurikulum menempatkan pembentukan akhlak, kontrol diri, dan kesanggupan menjalankan peran dakwah sebagai sasaran inti, namun praktik pembelajaran sehari-hari sebagian besar masih bertumpu pada penyampaian materi, hafalan, dan asesmen kognitif tekstual (Salam dkk., 2022). Ketegangan ini bukan sekadar persoalan metodologi, melainkan persoalan epistemologis. Ranah pengalaman keberagamaan justru menjadi sumber pembentukan karakter. Namun ranah ini belum mendapat ruang yang setara dengan ranah konten dalam desain pembelajaran (Alhamuddin, 2025; Rohman dkk., 2024). Siswa sesungguhnya memiliki kapasitas untuk menavigasi situasi nyata yang menuntut kontrol diri dan keputusan dakwah praktis. Kapasitas itu belum terdokumentasi secara memadai dalam riset PAI Indonesia. Kekosongan ini bukan kekurangan kompetensi siswa, melainkan kekurangan ruang yang disediakan pembelajaran untuk mengeksplorasinya.

Kekosongan ruang pedagogis tersebut menjadi semakin terasa ketika dihadapkan pada konteks kehidupan remaja muslim di luar kelas. Mereka menghadapi eksposur intens terhadap media sosial dan budaya digital, tuntutan pergaulan di lingkungan sekolah dan komunitas sebaya, serta tekanan menjaga identitas keagamaan di ruang yang sering kali ambivalen (Abdullah & Yusnaini, 2024). Remaja muslim membutuhkan dua hal secara nyata. Pertama, kemampuan kontrol diri. Kedua, kesanggupan menunaikan peran dakwah secara bijak di ruang sosial dan digital (Masruroh dkk., 2025). Namun bimbingan

praktis dari pembelajaran PAI tentang cara mengelola dorongan emosional masih minim. Maka dari itu, kontrol diri yang hilang dalam diri siswa bukan karena potensi itu tidak ada, melainkan karena pembelajaran PAI belum memberi ruang yang memadai untuk mengeksplorasi dan mendokumentasikan kemampuan tersebut.

Orientasi ideal PAI belum selaras dengan praktik pembelajaran yang masih kognitif tekstual. Kesenjangan ini menegaskan perlunya reorientasi menuju pembelajaran yang memberi ruang bagi pengalaman konkret, refleksi batin, dan internalisasi nilai secara bertahap (Nadirah dkk., 2024). Berbagai kajian menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis pengalaman dapat memperkuat pemahaman dan penghayatan ajaran agama (Apriliana dkk., 2022). Pola ini muncul ketika siswa mengaitkan peristiwa nyata dengan materi pelajaran, merefleksikan respons emosional, dan merumuskan rencana aksi ke depan. Pembelajaran PAI yang dirancang secara reflektif berbasis pengalaman konkret menjadi relevan untuk menjembatani jarak antara teks dan kehidupan remaja. Kesenjangan pedagogis tersebut tidak berdiri sendiri. Ia juga tercermin dalam pola penelitian yang berkembang di bidang PAI dan psikologi remaja Muslim, di mana gap di ruang kelas berjalan beriringan dengan gap di tubuh literatur.

Studi tentang kontrol diri dalam pendidikan Islam didominasi survei kuantitatif. Studi-studi ini umumnya menggunakan kuesioner dan analisis regresi untuk mengukur korelasi antara kontrol diri dengan religiusitas maupun toleransi beragama (Aqmar, 2025; Nihayah dkk., 2024; Zulkefly dkk., 2021). Pola ini menegaskan bahwa meskipun peran kontrol diri telah diakui secara luas, pengalaman batin remaja muslim ketika menghadapi tarik-menarik antara dorongan impulsif dan nilai agama belum terpetakan secara kualitatif dan mendalam. Lebih jauh, Kerasha dkk. (2024) menunjukkan bahwa studi yang secara bersamaan memeriksa berbagai dimensi religiusitas dan regulasi diri pada remaja Muslim masih sangat langka. Pertanyaan tentang bagaimana motivasi religius bekerja sebagai katalis kontrol diri tetap belum terjawab (Masruroh dkk., 2025). Sebagai respons atas celah tersebut, pendekatan yang memberi ruang pada suara dan narasi siswa menjadi pilihan metodologis yang relevan. Literatur pendidikan menunjukkan bahwa pembelajaran lebih bermakna ketika berpusat pada pedagogi suara siswa. Dalam konteks pendidikan Islam, praktik dialogis dan partisipatif terbukti memfasilitasi kesadaran kritis dan internalisasi nilai secara lebih autentik (Conner dkk., 2024; Radino & Mubarok, 2025). Narasi reflektif perlu dimanfaatkan untuk mendokumentasikan bagaimana siswa menavigasi konflik batin mereka dalam situasi dakwah sehari-hari sebelum dianalisis dengan kerangka teoritik yang lebih utuh.

Berangkat dari dinamika tersebut, penelitian ini mengajukan kerangka integratif yang memadukan empat elemen dalam dua pasangan fungsional sebagai fondasi analitis. Kerangka ini diuraikan secara terperinci dalam bagian Kajian Teori. Penelitian ini diarahkan untuk memahami secara mendalam bagaimana siswa SMA mengalami dan menavigasi kontrol diri dalam konteks dakwah. Fokus utama penelitian ini murni pada

upaya mengungkap pengalaman dan membuka peluang pedagogis. Penelitian ini tidak bertujuan membuktikan efek atau efektivitas sebuah model pembelajaran. Secara spesifik, penelitian ini mendokumentasikan bagaimana siswa SMA menarasikan dan merekonstruksi pengalaman kontrol diri dalam situasi dakwah yang mereka hadapi sehari-hari, baik di lingkungan sekolah maupun di ruang sosial dan digital.

Pertanyaan penelitian dirumuskan dalam tiga lapis yang bersifat hierarkis. Pada lapis pertama sebagai pertanyaan utama, penelitian berfokus pada pola tindakan, yakni bagaimana siswa menarasikan dan merekonstruksi pengalaman kontrol diri dalam situasi dakwah yang mereka hadapi sehari-hari. Pada lapis kedua sebagai pertanyaan turunan pertama, penelitian mengeksplorasi pemaknaan keagamaan, yakni bagaimana siswa mengaitkan keputusan mereka dalam menahan atau melampiaskan impuls dengan nilai-nilai religius yang mereka yakini. Pada lapis ketiga sebagai pertanyaan turunan kedua, penelitian menelusuri dimensi pedagogis, yakni bagaimana siswa mengalami siklus rekonstruksi pengalaman dakwah dalam struktur pembelajaran yang dirancang dan apa yang mereka hubungkan dengan materi PAI yang telah dipelajari. Perspektif siswa terhadap pengalaman pembelajaran secara keseluruhan juga didokumentasikan sebagai lapisan data suplementer yang memperkaya jawaban atas ketiga pertanyaan di atas.

Posisi penelitian ini terhadap literatur yang ada perlu dijelaskan secara eksplisit. Studi-studi sebelumnya tentang kontrol diri remaja muslim di Indonesia dan kawasan dengan populasi muslim signifikan didominasi oleh pendekatan kuantitatif yang memetakan korelasi antar variabel melalui kuesioner standar (Aqmar, 2025; Kerasha dkk., 2024; Nihayah dkk., 2024; Zulkefly dkk., 2021). Pola ini menghasilkan generalisasi statistik tetapi meninggalkan ruang yang sangat tipis untuk memahami bagaimana kontrol diri itu sebenarnya dialami dan dinarasikan oleh siswa dalam momen-momen konkret pengambilan keputusan dakwah. Pertama, secara metodologis, penelitian ini menempuh jalur kualitatif-naratif yang menempatkan suara siswa sebagai data utama, sehingga dimensi pengalaman batin yang absen dalam pendekatan kuantitatif menjadi terdokumentasi. Kedua, secara konseptual, penelitian ini mengintegrasikan empat kerangka, yaitu Model Kontrol Diri, Ilmu Jiwa Agama, Experiential Learning Theory, dan Metode Tajribi. Keempat kerangka tersebut belum pernah dioperasionalkan secara bersamaan dalam satu desain pembelajaran PAI. Ketiga, secara empirik, penelitian ini menunjukkan bahwa mekanisme behavioral kontrol diri dan motivasi spiritual remaja muslim tampak beroperasi dalam satu momen yang tidak terpisahkan. Keduanya bukan dua proses paralel yang dapat dianalisis secara terpisah. Asumsi keterpisahan itu justru menjadi titik buta dalam literatur self-regulation arus utama. Tiga lapis kebaruan ini berarti bahwa kontribusi penelitian tidak terbatas pada penambahan referensi empirik, melainkan menawarkan cara baca yang berbeda terhadap dinamika regulasi diri religius pada remaja muslim Indonesia.

Penelitian ini diharapkan memberi dua lapisan kontribusi. Secara empiris, penelitian ini menghadirkan narasi langsung siswa tentang spektrum pengalaman kontrol

diri dalam praktik dakwah, termasuk kasus-kasus yang memperlihatkan batas dan variasi dari pola yang ada. Secara konseptual, penelitian ini mengajukan pembacaan integratif yang memadukan Model Kontrol Diri bersama Ilmu Jiwa Agama serta ELT bersama Tajribi sebagai pendekatan yang belum pernah digunakan secara bersamaan untuk membaca pengalaman dakwah remaja Muslim dalam konteks PAI reguler. Integrasi ini digunakan sebagai lensa untuk membaca temuan di konteks pembelajaran nyata, sehingga hasil penelitian berpotensi memberi masukan bagi guru PAI dalam merancang tugas reflektif yang membuka ruang student voice dan menumbuhkan kebiasaan dakwah bil hikmah yang selaras dengan dinamika remaja.

II. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif eksploratif dengan sensibilitas interpretatif terhadap pengalaman subjektif siswa. Pendekatan ini sejalan dengan pandangan bahwa riset kualitatif bertujuan memahami makna yang dikonstruksi partisipan dalam konteks alami mereka (Creswell, 2009). Sensibilitas interpretatif dipilih karena fokus utama penelitian adalah menangkap makna yang dinarasikan siswa dalam momen tarik-menarik antara impuls dan nilai agama. Fokus ini bukan mengukur efektivitas model secara kuantitatif atau menguji hipotesis kausal. Desain penelitian dirangkaikan sebagai *exploratory qualitative case study* yang memusat pada satu kelas PAI tingkat XI sebagai kasus terpancang. Kelas tersebut dipahami sebagai *bounded system* yang dikaji secara mendalam melalui berbagai sumber data (Merriam & Tisdell, 2016). Peneliti berposisi sebagai guru pengampu PAI sekaligus *teacher researcher* selama empat pertemuan pembelajaran. Posisi ganda ini memberikan akses observasi langsung terhadap proses pembelajaran, sekaligus mengandung relasi kuasa yang perlu dikelola secara reflektif sebagaimana sudah lama diakui dalam tradisi penelitian kualitatif. Implikasinya terhadap keabsahan data diuraikan pada bagian refleksivitas di akhir bagian ini.

Penelitian dilaksanakan di SMAN 7 Bandung pada mata pelajaran Pendidikan Agama Islam di kelas XI-I tahun ajaran 2025/2026. Populasi kelas terdiri dari 36 siswa, dengan 35 beragama Islam. Satu siswa nonmuslim dikecualikan secara etis dari penugasan jurnal dakwah. Partisipan potensial dengan demikian berjumlah 35 siswa muslim. Data jurnal reflektif terkumpul dari 24 siswa, sedangkan respons kesan dan pesan diperoleh dari 30 siswa di pertemuan terakhir. Perbedaan jumlah ini mencerminkan dua mekanisme pengumpulan yang berbeda dan perlu dijelaskan secara transparan. Jurnal reflektif terkumpul dari 24 siswa; jurnal yang tidak memenuhi kedalaman reflektif yang memadai tidak dimasukkan sebagai data, sejalan dengan prinsip seleksi berbasis kualitas narasi dalam penelitian kualitatif (Patton, 2015). Formulir kesan dan pesan diisi langsung di kelas pada pertemuan terakhir oleh 30 siswa yang hadir. Setiap laporan diberi kode L-01 sampai L-24 untuk menjaga anonimitas. Kode ini juga memungkinkan setiap kasus dilacak secara konsisten lintas fase analisis. Konteks kehidupan siswa yang terekam

dalam data mencakup empat ranah, yaitu interaksi di kelas dan lingkungan sekolah, situasi ibadah wajib, konflik sosial di rumah dan komunitas, serta dinamika dakwah di media sosial seperti Instagram dan TikTok.

Intervensi pembelajaran dilakukan melalui model pembelajaran kontrol diri berbasis psikologi Islam selama sekitar satu bulan dengan empat pertemuan efektif. Secara pedagogis, intervensi ini dirancang sebagai ruang latihan pengamalan langsung. Alurnya dioperasionalkan menggunakan *Experiential Learning Theory*, di mana pengetahuan agama tidak sekadar dipahami secara konseptual, melainkan direkonstruksi melalui pengalaman nyata guna membentuk pembiasaan. Peneliti bertindak sebagai guru pengampu penuh selama periode tersebut untuk mengelola rangkaian pertemuan yang diadaptasi dari empat langkah sintaksis model kontrol diri. Sintaksis tersebut meliputi pengenalan prinsip regulasi emosi, pengenalan situasi pemicu, implementasi melalui penugasan jurnal reflektif, dan evaluasi serta penyesuaian tindakan (Joyce, 2015).

Rancangan awal penugasan multi-kejadian disesuaikan menjadi satu jurnal tunggal setelah pertemuan ke-2 berlangsung daring dan menunjukkan kendala adaptasi siswa terhadap format reflektif. Observasi tatap muka berlangsung pada tiga dari empat pertemuan, sebuah keterbatasan yang diakui membatasi kedalaman pengamatan proses pembiasaan dan dicatat sebagai bagian dari keterbatasan penelitian.

Empat sumber data digunakan untuk menjawab fokus penelitian, sejalan dengan karakteristik data kualitatif yang menekankan narasi pengalaman, respons terbuka, dan observasi konteks alami (Patton, 2015). Fungsi masing-masing sumber dalam analisis disajikan pada Tabel 1 berikut.

Tabel 1. Sumber Data dan Fungsinya dalam Analisis

Sumber data	Jumlah	Isi utama	Fungsi dalam analisis
Jurnal reflektif	24 siswa	Narasi pengalaman dakwah yang menantang kontrol diri, mencakup peristiwa konkret, emosi dan impuls, pilihan tindakan, alasan, pelajaran, serta rencana aksi	Data utama untuk memetakan pola tindakan kontrol diri dan menangkap pemaknaan keagamaan dari sudut pandang siswa
Formulir kesan dan pesan mini project	30 siswa	Kesan emosional terhadap tugas, kendala kognitif, afektif, dan kontekstual, strategi penyelesaian tugas, evaluasi pembelajaran PAI, harapan ke depan	Triangulasi sumber yang mengonfirmasi temuan dari sudut pandang evaluatif siswa terhadap pengalaman belajar mereka sendiri
Field notes observasi partisipan	4 pertemuan	Catatan dinamika kelas, respons spontan siswa, keputusan metodologis di lapangan, kendala	Jejak audit proses yang mendokumentasikan perubahan desain selama penelitian berlangsung dan

Sumber data	Jumlah	Isi utama	Fungsi dalam analisis
		implementasi, dan penyesuaian rencana pembelajaran	menyediakan konteks untuk memahami kondisi data akhir
Wawancara singkat guru PAI	1 guru	Pandangan guru tentang dinamika dakwah dan kontrol diri siswa, karakter kelas, serta kultur reflektif yang sudah berjalan sebelum intervensi	Triangulasi sumber yang bersifat suplementer untuk membaca temuan utama dalam konteks kelembagaan dan kultur kelas yang lebih luas

Catatan. Empat sumber data digunakan untuk triangulasi metodologis. Jurnal reflektif berfungsi sebagai sumber primer; ketiga sumber lain berfungsi sebagai triangulasi suplementer dan jejak audit. Selisih jumlah responden antara jurnal reflektif (n=24) dan formulir kesan-pesan (n=30) mencerminkan dua mekanisme pengumpulan data yang berbeda, sebagaimana dijelaskan pada paragraf sebelumnya.

Jurnal reflektif menjadi data utama untuk memetakan dinamika batin dan pilihan tindakan siswa dalam situasi dakwah. Formulir kesan dan pesan berfungsi sebagai triangulasi sumber yang mengonfirmasi temuan dari perspektif evaluatif siswa terhadap pengalaman belajar mereka sendiri. Field notes tidak difungsikan sebagai sumber triangulasi interpretasi, melainkan sebagai jejak audit proses yang mendokumentasikan keputusan-keputusan metodologis yang dibuat selama penelitian berlangsung, termasuk perubahan desain dari jurnal multi-kejadian menjadi jurnal tunggal, serta kondisi kelas di setiap pertemuan. Wawancara dengan guru PAI berfungsi sebagai triangulasi sumber yang bersifat suplementer, mengonfirmasi temuan utama dari sudut pandang kelembagaan dan kultur kelas yang telah ada sebelum intervensi.

Proyek mini ini dirancang sepenuhnya tidak evaluatif dan tidak dimasukkan ke dalam penilaian rapor. Keputusan ini diambil untuk menjamin kejujuran narasi dan menekan risiko bias respons. Peneliti secara konsisten membangun *psychological safety* di dalam kelas, yaitu menciptakan ruang aman bagi siswa untuk berani menceritakan kegagalan kontrol diri maupun konflik batin mereka tanpa rasa takut dihakimi (Edmondson, 1999). Keautentikan data dikonfirmasi secara empiris melalui beragamnya narasi bukti negatif dalam jurnal siswa. Dalam narasi tersebut, siswa secara terbuka mengakui tindakan impulsif dan emosi negatif yang tidak ideal dalam pandangan agama.

Data dianalisis menggunakan analisis tematik enam tahap Braun dan Clarke (2006) yang banyak digunakan untuk mengidentifikasi pola makna dalam data kualitatif pendidikan (Christou, 2022). Jurnal reflektif dan respons kesan-pesan dianalisis secara terpisah karena menjawab pertanyaan yang berbeda, lalu diintegrasikan pada tahap narasi. Pendekatan abduktif dioperasionalkan melalui hybrid coding. Kode deduktif (D-ELT, D-

KD, D-IJA, D-DAK) memetakan narasi siswa sesuai kerangka teoritis. Kode induktif (I-xx) dikembangkan langsung dari data untuk menangkap pola yang tidak diantisipasi. Perlu dicatat bahwa kode D-ELT difungsikan sebagai skafold teknis semata; pada tahap interpretasi, seluruh temuan diposisikan sebagai manifestasi metode Tajribi di mana alur refleksi siswa dimaknai sebagai proses *muhasabah* dan pengamalan nyata. Proses ini dijalankan secara iteratif, sebagaimana divisualisasikan pada Gambar 1.



Gambar 1. Alur analisis tematik enam tahap Braun dan Clarke (2006)

Data direduksi dengan memilih segmen narasi yang relevan dan mengelompokkan kode ke dalam kategori yang lebih abstrak. Proses ini disertai pembedaan antara pola mayoritas dan kasus di luar kebiasaan. Display data diwujudkan dalam tabel kode, matriks tema, dan cuplikan narasi representatif. Verifikasi dilakukan dengan memeriksa konsistensi antara interpretasi yang berkembang, data mentah, dan kerangka teori yang digunakan (Miles dkk., 2014).

Keabsahan temuan dijaga melalui empat kriteria Patton (2015). Kredibilitas dibangun dengan menciptakan *psychological safety* dan merancang penugasan yang tidak evaluatif. Narasi kegagalan yang muncul dalam jurnal siswa mengonfirmasi kredibilitas

tersebut secara empiris. Transferabilitas dijamin melalui deskripsi konteks yang kaya. Dependabilitas dan konfirmabilitas dijaga melalui jejak audit analitis. Dari sisi etis, penelitian dilaksanakan dengan persetujuan sekolah, identitas siswa disamarkan dengan kode subjek, dan penugasan tidak berpengaruh pada penilaian rapor. Peneliti menyadari posisi ganda sebagai teacher-researcher yang merancang sekaligus mengevaluasi intervensinya sendiri (Creswell, 2009; Merriam & Tisdell, 2016). Posisi ini tentu mengandung logika sirkular, namun itu tidak membatalkan keabsahan temuan. Logika tersebut justru menjadi bingkai interpretasi yang penting. Seluruh hasil harus dibaca sebagai rekonstruksi naratif pengalaman subjektif siswa, bukan sebagai klaim efektivitas yang dapat digeneralisasi.

III. KAJIAN TEORI

A. Model Kontrol Diri

Kontrol diri secara umum dipahami sebagai kapasitas individu untuk mengatur pikiran, emosi, dan perilaku agar selaras dengan tujuan jangka panjang serta norma yang berlaku. Dalam perspektif behavioristik, Skinner (2014) menempatkan regulasi diri sebagai proses belajar yang melibatkan pengelolaan stimulus dan konsekuensi yang mengiringi perilaku, sehingga respons yang merugikan diri dapat dilemahkan dan respons adaptif diperkuat. Proses ini bersifat berkelanjutan dan terbentuk melalui hubungan antara stimulus, respons, dan konsekuensi yang menyertainya, termasuk dalam pembentukan kebiasaan baru.

Dalam kerangka model pembelajaran, Joyce mengelompokkan sejumlah model ke dalam *behavioral systems family*. Rumpun model ini berangkat dari teori belajar behavioristik. Tujuannya membantu peserta didik mengembangkan perilaku baru, mengurangi respons disfungsional, dan melatih pengendalian dorongan melalui penguatan dan umpan balik terstruktur (Joyce, 2015). Dalam rumpun ini, model kontrol diri secara khusus memuat tiga komponen mekanistik yang berurutan, yaitu identifikasi impuls awal sebagai momen pengenalan dorongan, pengereman atau penahanan impuls sebagai titik jeda sebelum tindakan, dan pemilihan tindakan alternatif sebagai fase deliberasi menuju respons yang lebih adaptif. Ketiga komponen inilah yang difungsikan dalam penelitian ini sebagai kerangka deskriptif untuk membedah pola tindakan siswa dalam narasi dakwah mereka.

Model kontrol diri dalam kerangka *behavioral systems* ini memiliki keterbatasan konseptual yang perlu diakui. Kerangka tersebut mampu menjelaskan mekanisme teknis penundaan respons, namun tidak menjawab mengapa justru nilai-nilai agama yang menjadi rujukan siswa pada momen jeda. Briki dan Amara (2018) mengingatkan bahwa dalam konteks psikologi Islam, dinamika perilaku manusia tidak dapat dilepaskan dari dimensi *nafs* yang aktif membentuk motivasi di balik setiap tindakan. Keterbatasan inilah yang kemudian dijembatani oleh pasangan kerangkanya, yaitu Ilmu Jiwa Agama. Dengan

demikian, dalam hierarki penelitian ini, Model Kontrol Diri difungsikan secara spesifik untuk mendeskripsikan mekanisme psikologis dan perilaku siswa, bukan untuk mengkontekstualisasikan motivasi spiritualnya.

B. Ilmu Jiwa Agama

Ilmu jiwa agama menurut Daradjat (2015) merupakan cabang psikologi yang mempelajari pengaruh keyakinan dan ajaran agama terhadap sikap, tingkah laku, dan pengalaman kejiwaan individu. Ruang lingkupnya meliputi perkembangan jiwa agama sejak masa kanak-kanak hingga dewasa, perasaan dan emosi keagamaan, konflik batin keagamaan, hingga pengaruh pengalaman religius terhadap kesehatan mental. Daradjat menekankan bahwa agama, bila dihayati secara benar, dapat menjadi sumber ketenangan batin, kontrol diri, dan keseimbangan hidup. Perspektif ini menempatkan agama bukan sekadar sistem keyakinan, tetapi sebagai kekuatan psikologis yang aktif membentuk cara individu memaknai diri, orang lain, dan kehidupannya.

Dalam kerangka ilmu jiwa agama, kesadaran akan pengawasan Allah serta pertimbangan pahala dan dosa berfungsi sebagai sumber regulasi internal yang beroperasi pada level motivasi terdalam, bukan sekadar filter sosial. Sufya dan Abas (2024) menunjukkan bahwa taqwa pada remaja Muslim berperan sebagai pengarah perilaku yang secara aktif mengurangi risiko tindakan menyimpang dan memperkuat kesejahteraan psikologis. Dimensi ini berbeda secara kualitatif dari regulasi diri yang murni berbasis kalkulasi konsekuensi sosial. Ia beroperasi melalui apa yang Briki dan Amara (2018) gambarkan sebagai upaya penundukan dorongan *nafsani*, yakni reorientasi dorongan ke arah yang lebih selaras dengan kesadaran ruhani, bukan sekadar penekanan emosi.

Dalam hierarki kerangka penelitian ini, Ilmu Jiwa Agama tidak difungsikan sebagai alat analisis teknis untuk mengukur regulasi diri, melainkan secara eksplisit diposisikan sebagai lensa kontekstualisasi. Ketika Model Kontrol Diri bertugas mendeskripsikan mekanisme penahanan impuls, Ilmu Jiwa Agama hadir untuk mengkontekstualisasikan dimensi keagamaannya, yakni memaknai proses psikologis tersebut sebagai bagian dari dinamika spiritual *nafs* dan *tazkiyatun nafs* dalam pengalaman subjektif siswa. Kedua kerangka ini bekerja berpasangan. Yang pertama mendeskripsikan mekanisme penahanan impuls. Yang kedua memberi lapisan makna spiritualnya.

C. Experiential Learning Theory

Experiential Learning Theory (ELT) yang dikembangkan Kolb (1984) memandang belajar sebagai proses di mana pengetahuan dibentuk melalui transformasi pengalaman. Kolb merumuskan siklus belajar empat tahap yang bergerak secara berulang, yaitu *Concrete Experience* atau pengalaman konkret, *Reflective Observation* atau observasi reflektif, *Abstract Conceptualization* atau konseptualisasi abstrak, dan *Active Experimentation* atau eksperimen aktif. Belajar yang efektif terjadi ketika peserta didik melewati keempat tahap ini secara berulang, yakni mengalami, merefleksikan, merumuskan konsep, dan mengujinya dalam situasi baru.

Dalam konteks Pendidikan Agama Islam, ELT relevan untuk menggeser pembelajaran dari pola ceramah satu arah menuju pengalaman keagamaan yang bermakna dan terhubung dengan kehidupan nyata siswa. Apriliana dkk. (2022) menunjukkan bahwa penerapan metode *experiential learning* dalam PAI membantu siswa tidak hanya memahami, tetapi juga menghidupi dan mempraktikkan ajaran Islam secara lebih konsisten. Komaruddin dkk. (2025) menambahkan bahwa ELT berkontribusi signifikan pada pembentukan kecerdasan spiritual siswa yang ditandai dengan peningkatan kesadaran religius, kepedulian sosial, dan kemampuan merefleksikan pengalaman dari perspektif iman. Sejalan dengan temuan tersebut, Syaifullah dkk.(2021) membuktikan bahwa materi pembelajaran yang dikembangkan berdasarkan siklus ELT Kolb memberikan pengaruh signifikan pada peningkatan kemampuan siswa, khususnya dalam konteks pendidikan Islam, karena model ini mengaktifkan keterkaitan antara pengalaman konkret siswa dan materi yang sedang dipelajari.

Dalam hierarki kerangka penelitian ini, ELT diposisikan sebagai skafold teknis yang berfungsi untuk menstrukturkan alur tugas reflektif siswa. Siklus mengalami, merefleksikan, mengonseptualisasikan, dan merencanakan tindakan baru dalam ELT difungsikan sebagai bahasa penjelas mengenai proses pengamalan langsung yang dialami siswa. Kerangka ini bekerja berpasangan dengan Metode Tajribi, di mana ELT menyediakan struktur teknis sementara Tajribi menyediakan orientasi substantif dan spiritualnya.

D. Metode Tajribi

Asyafah (2019) menegaskan bahwa model pembelajaran yang baik dalam pendidikan Islam harus dapat dinilai dari sisi validitas, kepraktisan, dan efektivitasnya. Model tersebut juga harus berangkat dari konsep yang utuh, bukan sekadar mengisi kekosongan metodologis. Prinsip ini menjadi titik tolak yang relevan untuk memahami posisi Metode Tajribi dalam khazanah model pembelajaran PAI. Tajribi berasal dari bahasa Arab yang secara etimologis berarti latihan atau pengamalan. Secara terminologis, Tajribi bermakna sebuah latihan untuk mempraktikkan suatu ilmu pengetahuan yang dilakukan secara berulang-ulang sehingga murid menjadi terampil dan pada akhirnya pengamalan tersebut menjadi pembiasaan (Syahidin, 2020). Nilai ilmu dalam ajaran Islam terletak pada pengamalannya, sehingga Tajribi bukan sekadar praktikum di laboratorium melainkan lebih pada melatih agar mengalami dan kemudian menjadi pembiasaan.

Soleh dan Syahidin (2024) mengonseptualisasikan Tajribi sebagai model pembelajaran yang mengintegrasikan fenomena perilaku keagamaan ke dalam proses pendidikan, sehingga siswa tidak hanya belajar tentang nilai agama melainkan mengalami, merasakan, dan mempraktikkannya dalam situasi kehidupan yang nyata. Integrasi fenomena perilaku keagamaan ke dalam pembelajaran adalah pola yang layak

diterapkan. Pola ini membuat peserta didik lebih terbuka dan terbiasa bereksperimen dengan praktik keagamaan di sekitar mereka. Prinsip ini menempatkan internalisasi nilai sebagai tujuan akhir pendidikan agama, bukan sekadar penguasaan pengetahuan atau keberhasilan dalam evaluasi akademis, melainkan terbentuknya kebiasaan beragama yang autentik melalui proses pengamalan langsung yang berulang.

Dalam kerangka ini, Tajribi bukan kondimen pendamping. Ia yang memberi jiwa dan substansi pada keseluruhan proses pembelajaran. Jika ELT menyediakan struktur teknis berupa siklus empat tahap, maka Tajribi menyediakan orientasi filosofis-pedagogisnya, bahwa seluruh siklus tersebut bermakna bukan karena berhasil mengaktifkan keempat fase Kolb, melainkan karena ia memfasilitasi proses *muhasabah* dan *tazkiyatun nafs* yang menjadi tujuan sejati pendidikan agama. Dengan demikian, dalam pasangan ELT dan Tajribi, ELT adalah alat dan Tajribi adalah tujuannya.

E. Dakwah pada Remaja

Dakwah secara umum dipahami sebagai upaya mengajak manusia menuju kebaikan dan menjauhkan dari kemungkaran melalui penyampaian ajaran Islam dengan cara yang bijaksana. Supriyanto (2018) mendefinisikan dakwah sebagai proses komunikasi yang sistematis untuk mentransfer nilai, pengetahuan, dan sikap keagamaan dengan memperhatikan kondisi psikologis dan sosial penerima pesan. Landasan normatif dakwah yang humanis dan dialogis termuat dalam QS. An-Nahl ayat 125, yang menegaskan tiga prinsip utama, yaitu *bil hikmah* atau pendekatan penuh kebijaksanaan, *al-mau'izhah al-hasanah* atau nasihat yang baik dan menyentuh hati, serta *mujadalah billati hiya ahsan* atau dialog dengan cara yang terbaik. Prinsip-prinsip ini sangat relevan bagi dakwah kepada remaja yang sensitif terhadap otoritas dan kritis terhadap ketidakkonsistenan antara kata dan tindakan.

Remaja hari ini hidup sebagai *digital natives* yang banyak belajar, berinteraksi, dan membentuk identitas melalui media sosial (Yendra dkk., 2024). Konteks digital ini mengubah lanskap dakwah secara drastis. Ia juga menghadirkan tantangan baru bagi kontrol diri remaja. Nasor dkk. (2022) menemukan bahwa remaja memandang dakwah bukan sebagai ceramah kebenaran melainkan sebagai sarana membangun kebaikan bersama di tengah masyarakat yang majemuk. Temuan ini menegaskan bahwa dakwah yang efektif bagi remaja menuntut pendekatan yang empatik, kontekstual, dan relevan dengan dunia mereka, termasuk di ruang digital.

Dalam tradisi keilmuan Islam, konsep dakwah sesungguhnya memiliki dimensi yang melampaui praktik interpersonal. Azwar dkk. (2024) menegaskan bahwa reformasi diri sendiri harus diprioritaskan sebelum seseorang terjun untuk memperbaiki masyarakat, sebuah prinsip yang berakar dari tradisi Al-Ghazali. Dimensi intrapersonal inilah yang disebut *dakwah nafsiyah*, yakni proses di mana individu secara aktif membimbing jiwa sendiri untuk melawan kelemahannya sebagai fondasi sebelum berdakwah kepada orang lain. Secara psikologis, proses ini sejalan dengan konsep *jihad al-nafs* dalam pandangan Ibn al-Qayyim mengenai dinamika jiwa yang terus berjuang

mempertahankan hati dari dorongan negatif (Briki & Amara, 2018). Praktik batin semacam ini bersinggungan dengan dimensi intrapersonal yang selama ini jarang terpetakan secara mendalam dalam pembelajaran PAI reguler (Harianti dkk., 2022).

Dengan demikian, dakwah dalam penelitian ini dioperasionalkan dalam tiga lapisan yang berkesinambungan. Lapisan pertama adalah dakwah sebagai konteks materi pelajaran yang dipelajari di kelas. Lapisan kedua adalah dakwah sebagai praktik interpersonal, yakni upaya mengajak orang lain menuju kebaikan dalam interaksi sehari-hari. Lapisan ketiga adalah *dakwah nafsiyah* sebagai proses intrapersonal, yakni arena di mana siswa secara mandiri mengarahkan pembersihan jiwa ke dalam diri sendiri. Ketiga lapisan ini menjadi arena nyata di mana pergolakan kontrol diri remaja berlangsung, baik di ruang sosial maupun digital.

F. Kerangka Integratif

Keempat elemen teori di atas tidak berdiri sendiri secara paralel, melainkan bekerja dalam dua pasangan fungsional yang saling melengkapi. Pasangan pertama memadukan Model Kontrol Diri dengan Ilmu Jiwa Agama sebagai lensa psikologis-teologis untuk membaca pengalaman siswa. Model Kontrol Diri mendeskripsikan mekanisme perilaku berupa tiga fase impuls, pengereman, dan pemilihan alternatif tindakan, sementara Ilmu Jiwa Agama mengkontekstualisasikan motivasi religius di balik pilihan-pilihan tersebut melalui konsep *nafs* dan *tazkiyatun nafs*. Pasangan kedua memadukan ELT dengan Metode Tajribi sebagai mekanisme pedagogis. ELT menyediakan struktur siklus belajar yang operasional. Tajribi memberi substansi filosofis-pedagogis Islami pada keseluruhan desain. Dengan kombinasi itu, siklus tersebut bermakna sebagai praktik *muhasabah* terstruktur, bukan sekadar refleksi kognitif biasa.

Integrasi hierarkis ini memungkinkan pengalaman dakwah remaja dibaca secara berlapis. Mekanisme psikologisnya terbaca melalui Model Kontrol Diri, dimensi spiritualnya terbaca melalui Ilmu Jiwa Agama, alur pedagogisnya terbaca melalui ELT, dan orientasi pengamalannya terbaca melalui Tajribi. Keempatnya bersama-sama menjadi fondasi analitis yang memungkinkan penelitian ini tidak hanya mendokumentasikan pola tindakan siswa, tetapi membacanya sebagai rekonstruksi pengalaman keberagamaan yang utuh dan berlapis di dalam kelas PAI reguler.

IV. HASIL PENELITIAN

Analisis tematik terhadap 24 jurnal reflektif dan 30 respons kesan-pesan menghasilkan tiga tema utama dari data jurnal dan satu subbagian tematik dari data kesan-pesan. Ketiganya disajikan secara terintegrasi, di mana setiap temuan empiris langsung diinterpretasikan melalui dua fungsi kerangka yang menjadi fondasi penelitian ini. Pasangan pertama memadukan Model Kontrol Diri dengan Ilmu Jiwa Agama untuk memetakan pola tindakan siswa. Ilmu Jiwa Agama secara khusus mengontekstualisasikan motivasi religius di balik pilihan-pilihan tersebut. Pasangan kedua memadukan siklus

Experiential Learning Theory dengan metode Tajribi untuk menyediakan struktur siklus belajar sekaligus memberi substansi filosofis-pedagogis pada keseluruhan desain. Keempat elemen ini bukan alat yang berdiri sendiri secara paralel, melainkan dua pasangan yang saling mengisi dalam membaca pengalaman siswa. Seluruh angka yang ditampilkan berfungsi sebagai ilustrasi distribusi pola, bukan klaim generalisasi statistik.

A. Narasi Kontrol Diri dalam Pengalaman Dakwah Siswa

Seluruh 24 jurnal reflektif memuat narasi yang secara konsisten bergerak melalui tiga fase. Ketiga fase itu adalah kemunculan impuls spontan, pengereman atau penahanan dorongan, dan pemilihan tindakan alternatif yang dinilai lebih selaras dengan nilai dakwah. Tema ini menjawab pertanyaan penelitian utama tentang pola tindakan siswa, dan dengan 10 kode serta 111 segmen dari seluruh partisipan, ia adalah tema yang distribusinya paling merata. Distribusi kode yang membentuk tema ini disajikan pada Tabel 2.

Tabel 2. Distribusi Kode pada Tema Pola Tiga Fase Kontrol Diri Siswa dalam Pengalaman Dakwah (n=24)

Komponen	Kode	Siswa (n)	Segmen (n)	Karakteristik
Identifikasi impuls awal	D-KD-01	24	24	Seluruh siswa; berbagai konteks situasional
Pengereman/penahanan impuls	D-KD-02	21	21	3 siswa tanpa fase ini: L-08, L-22, L-23
Pemilihan tindakan alternatif	D-KD-03	21	41	Satu impuls memunculkan beberapa alternatif
Strategi jeda dan pengalihan	I-05, I-25, I-12	4-6	~8	Jeda temporal, distraksi, kesadaran konsekuensi
Emosi intens dan kontrol kolektif	I-27, I-28, I-29	4-5	~6	Emosi tinggi; solusi musyawarah kelompok (L-07)

Catatan. D-KD = kode deduktif Model Kontrol Diri; I = kode induktif yang muncul dari data. Angka pertama setelah kode menunjukkan urutan komponen dalam kerangka teoritis. Kolom “Siswa (n)” menunjukkan jumlah partisipan yang menghasilkan kode tersebut; kolom “Segmen (n)” menunjukkan jumlah unit narasi yang dikodekan. Total 10 kode, 111 segmen, dari 24 partisipan.

Data pada Tabel 2 menunjukkan bahwa meskipun seluruh 24 siswa mencatat adanya impuls awal, tiga siswa tidak melewati fase pengereman secara eksplisit. Variasi

ini bukan kelemahan data, melainkan bagian dari peta empiris yang justru perlu dibaca. Pada kelompok mayoritas yang melewati ketiga fase, satu momen impuls kerap memunculkan beberapa alternatif tindakan. Dua puluh satu siswa menghasilkan 41 segmen pada kode D-KD-03. Angka ini mengindikasikan bahwa deliberasi internal berlangsung aktif sebelum tindakan akhir dipilih.

Pola tiga fase ini paling terbaca jelas pada jurnal L-01, yang menceritakan pengalamannya menghadapi komentar provokatif di Instagram. Dorongan awalnya eksplisit, yaitu ingin langsung membalas dengan nada keras. Namun ada jeda sebelum tindakan, yaitu menahan emosi selama beberapa menit dan membaca kembali komentar dengan lebih objektif, yang berujung pada pilihan untuk membalas dengan kalimat yang sopan dan ramah. Tiga kalimat itu, satu per fase, adalah struktur model kontrol diri yang bekerja dalam situasi nyata.

Kasus di luar pola ini justru sama informatifnya. L-08, yang kehilangan *knee pad* miliknya, menuliskan tanpa eufemisme.

“Marah dan refleksi menendang dia. Tidak bisa menahan emosi di momen itu. Karena emosi tidak terkontrol dan merasa dia pantas dapat itu.”

Tidak ada fase pengereman. Tindakan langsung mengikuti impuls. Kasus ini memperlihatkan batas situasional yang sangat spesifik. Ketika intensitas emosi tinggi berpadu dengan persepsi ketidakadilan yang kuat, mekanisme pengereman bisa gagal bekerja. Kesadaran konseptual tentang kontrol diri tidak cukup untuk mencegah kegagalan itu. Mekanisme di balik kegagalan ini didukung secara empirik oleh Turri dkk. (2024). Menggunakan analisis jaringan temporal pada 62 remaja, mereka menemukan bahwa kemarahan momentum dan kontrol diri berasosiasi secara timbal balik pada level intra-individu. Artinya, kemarahan yang tinggi tidak hanya merupakan konsekuensi dari rendahnya kontrol diri, tetapi juga aktif menggerus kapasitas kontrol diri pada saat yang sama. Dinamika feedback loop ini menempatkan L-08 dalam kontinum yang lebih luas dari literatur regulasi diri remaja. Ia juga menjelaskan mengapa kesadaran konseptual saja tidak cukup ketika emosi mencapai intensitas tertentu.

L-22 memperlihatkan variasi yang berbeda lagi. Ia menegur teman yang mencuci tangan di tempat yang salah langsung dengan nada keras tanpa pergulatan batin sama sekali, lalu membenarkan tindakannya. Sementara L-23 menghadapi situasi serupa dengan respons yang ia gambarkan sebagai tenang dan tanpa drama, langsung mengingatkan tanpa proses deliberasi yang tampak. Dua kasus terakhir ini menunjukkan bahwa fase pengereman tidak selalu diperlukan. Pada situasi yang minim risiko emosional, kontrol diri berjalan tanpa proses deliberasi yang tampak. Kasus L-07 menambah dimensi lain lagi, yaitu kontrol diri yang dikelola secara kolektif melalui musyawarah kelas, yang memperlihatkan bahwa regulasi diri tidak selalu merupakan proses individual.

Momen jeda yang digambarkan mayoritas siswa adalah wujud konkret dari apa yang Skinner (2014) formulasikan sebagai pengelolaan stimulus dan konsekuensi, yaitu titik di mana respons disfungsi dihambat dan respons adaptif mendapat ruang untuk muncul. Pola ini berakar dalam tradisi *behavioral systems* (Joyce, 2015). Schweizer dkk. (2020) menelaah perkembangan kontrol afektif pada masa remaja dan mengoperasionalkan kerangka Gross yang mendefinisikan regulasi emosi sebagai proses tiga tahap, yaitu identifikasi keadaan emosional, seleksi strategi yang tersedia, dan implementasi strategi dalam konteks. Tiga fase dalam narasi siswa berkorespondensi secara struktural dengan model kontrol diri. Pola ini bukan idiosinkratis kelas XI-I. Ia resonan dengan arsitektur regulasi emosi remaja yang sudah didokumentasikan secara lintas-konteks. Yang membedakan temuan dalam penelitian ini adalah bahwa fase pengereman tersebut secara eksplisit ditopang oleh kesadaran religius, sebuah dimensi yang absen dalam literatur kontrol afektif arus utama. Namun kerangka ini hanya mampu menjelaskan mekanismenya. Ia tidak menjawab mengapa justru nilai dakwah, dan bukan norma sosial semata, yang menjadi rujukan siswa pada momen jeda itu.

Ilmu Jiwa Agama memberikan lapisan penjelasan yang berbeda. Daradjat (2015) menempatkan kesadaran akan pengawasan Allah dan pertimbangan pahala-dosa sebagai sumber regulasi internal yang aktif, bukan sekadar filter sosial, melainkan dialog batin yang beroperasi pada level motivasi terdalam. Narasi siswa memperlihatkan dialog semacam itu. Mereka tidak hanya menghitung risiko sosial dari respons yang salah, tetapi menimbang kedekatan dengan nilai yang mereka yakini sebagai bagian dari identitas keislaman mereka. Proses ini bersinggungan dengan apa yang Briki dan Amara (2018) gambarkan sebagai upaya penundukan dorongan *nafsani*, bukan sekadar penekanan emosi, melainkan reorientasi dorongan itu ke arah yang lebih selaras dengan kesadaran ruhani.

Dari sintesis keduanya muncul satu proposisi yang merupakan kontribusi konseptual penelitian ini. Bagi remaja muslim dalam konteks dakwah, kontrol diri dapat dibaca sebagai integrasi antara mekanisme regulasi perilaku dan pertanggungjawaban spiritual yang tampak beroperasi dalam satu momen yang tidak terpisahkan. Temuan ini memperluas argumen Williams dkk. (2024) bahwa *self-regulation* berfungsi sebagai faktor protektif terhadap perilaku agresif remaja, dengan menambahkan dimensi yang absen dari literatur psikologi umum. Dimensi tersebut adalah motivasi religius sebagai katalis yang bekerja di dalam dinamika *nafs*.

B. Empati dan Hikmah sebagai Strategi Dakwah Siswa

Setelah fase pengereman terlampaui, pertanyaan berikutnya adalah ke arah mana pilihan tindakan itu bergerak. Tema ini menjawab pertanyaan turunan tentang pemaknaan keagamaan, yaitu bagaimana siswa mengorientasikan diri setelah berhasil menahan impuls. Dari 20 siswa yang datanya membentuk tema ini, dengan total 47 segmen dan 12 kode, orientasi yang dominan adalah empatik dan komunikatif, bukan konfrontatif. Distribusi kode tema ini disajikan pada Tabel 3.

Tabel 3. Distribusi Kode pada Tema Empati dan Hikmah sebagai Strategi Dakwah Siswa (n=20)

Komponen	Kode	Siswa (n)	Segmen (n)	Karakteristik
Pendekatan lembut, non-judgmental	I-11	9	11	Kode induktif dengan frekuensi tertinggi di tema ini
Empati terhadap kondisi orang lain	I-09	9	10	Pertimbangan perasaan lawan bicara sebelum bertindak
Dakwah sederhana melalui kepedulian	I-14	5	6	Tindakan kecil sebagai wujud dakwah bil-hal
Menjaga akhlak ucapan	I-07	3	4	Seleksi kata dan nada komunikasi secara sadar
Memilih waktu dan menjaga jarak	I-40, I-35	3-4	~5	Timing dan boundaries sebagai strategi hikmah
<i>Dakwah nafsiyah</i> (intrapersonal)	D-DAK-05, D-IJA-03	1	3	L-11: dakwah ke diri sendiri; <i>tazkiyatun nafs</i>

Catatan. I = kode induktif yang muncul dari data; D-DAK = kode deduktif tema dakwah; D-IJA = kode deduktif Ilmu Jiwa Agama. Tema ini dibangun dari narasi 20 dari 24 siswa yang melaporkan keberhasilan melewati fase pengereman. Total 12 kode, 47 segmen. Kode *dakwah nafsiyah* (D-DAK-05, D-IJA-03) berasal dari satu kasus (L-11) dan diposisikan sebagai temuan emergent, bukan pola.

Dua kode muncul dengan frekuensi tertinggi, yaitu kode I-11 (pendekatan lembut/non-judgmental, 11 segmen) dan I-09 (empati, 10 segmen). Distribusi ini memperlihatkan bahwa kesanggupan mempertimbangkan perasaan lawan bicara sebelum bertindak adalah orientasi yang paling konsisten. L-02 menggambarkan pertimbangannya sebelum menegur teman yang berkata kasar.

“Kurang nyaman dan khawatir kata-katanya bisa menyinggung orang lain. Memilih menegur dengan lembut agar tidak menyinggung perasaannya.”

L-05 mengungkap logika di balik pilihan serupa dengan lebih eksplisit.

“Pikir kalau pakai nada keras mereka malah cuek, tapi kalau cara santai mereka tidak merasa dihakimi.”

Siswa ini tidak sekadar memilih cara yang sopan karena sopan. Ia memilih karena mempertimbangkan efektivitas dari sudut pandang penerima dakwah, yang merupakan

operasionalisasi spontan dari prinsip bil hikmah tanpa memerlukan penjelasan eksplisit dari guru untuk muncul dalam tindakan.

Temuan paling signifikan dari tema ini justru datang dari titik yang tidak diantisipasi dalam desain penelitian. L-11 tidak menceritakan dakwah kepada orang lain sama sekali. Ia menceritakan perjuangan melawan kemalasannya sendiri untuk menunaikan kewajiban ibadah, dan mengakhiri jurnalnya dengan refleksi yang tajam secara konseptual.

“Dakwah ke diri sendiri juga penting. Menjaga keseimbangan antara istirahat dan kewajiban adalah bagian dari tazkiyatun nafs.”

Narasi ini muncul dari satu siswa saja. Karena itu, ia perlu diposisikan sebagai kasus konseptual, bukan pola yang meluas. Meski demikian, narasi ini memperkuat signifikansi empiris dari dimensi dakwah yang secara konseptual disinggung dalam materi pembelajaran. Namun hal baru muncul secara spontan dan mandiri dari narasi siswa tanpa instruksi eksplisit dalam penugasan, yaitu dakwah nafsiyah. Ia membedakan dirinya secara konseptual dari dakwah interpersonal. Dakwah interpersonal bergerak ke luar, mengajak, menegur, dan mengingatkan orang lain. Sementara dakwah nafsiyah bergerak ke dalam untuk membereskan dorongan dan kelemahan jiwa sendiri sebagai fondasi.

Siswa bergeser menuju pendekatan empatik dalam konteks interpersonal. Pergeseran ini dapat dibaca melalui Ilmu Jiwa Agama sebagai wujud kematangan jiwa beragama. Perhatian pada perasaan orang lain dan keengganan untuk mempermalukan adalah bagian dari upaya mengendalikan hawa nafsu dalam relasi sosial (Daradjat, 2015). Ini sejalan dengan tradisi dakwah kultural Indonesia yang menonjolkan penghormatan terhadap martabat manusia sebagai bagian integral dari cara menyampaikan pesan (Ahyar dkk., 2024), dan tercermin dalam temuan bahwa remaja memandang dakwah bukan sebagai ceramah kebenaran melainkan sebagai sarana membangun kebaikan bersama di tengah masyarakat yang majemuk (Nasor dkk., 2022). Ekosistem pembelajaran etika Islam yang menempatkan keramahan dan empati sebagai nilai utama juga terbukti berpotensi menumbuhkan perilaku sosial yang lebih beradab di kalangan remaja (Laeheem, 2018). Pola ini juga sejalan dengan tinjauan perkembangan empati remaja secara umum. Sultan dan Khan (2025) menunjukkan bahwa pada masa remaja, empati menjadi semakin abstrak dan terstruktur secara sosial, di mana remaja mampu memegang berbagai perspektif yang bahkan saling bertentangan dan kapasitas empatiknya semakin terikat pada perilaku prososial seperti penyelesaian konflik melalui *perspective-taking* dan keterlibatan moral yang lebih kuat. Frekuensi tinggi pendekatan lembut dan non-konfrontatif dalam jurnal siswa beresonansi langsung dengan profil empati remaja yang teridentifikasi dalam literatur. Hal ini menempatkan dimensi hikmah dan empati sebagai output natural dari kematangan sosio-emosional. Kematangan tersebut dibingkai oleh nilai religius.

Temuan *dakwah nafsiyah* dari L-11 memperdalam dimensi ini secara konseptual. Azwar dkk. (2024) menempatkan pembenahan diri sebagai fondasi gerakan dakwah yang

berakar dari tradisi Al-Ghazali, yaitu gagasan bahwa seseorang yang belum berdamai dengan dorongan batinnya sendiri tidak memiliki pijakan yang kokoh untuk mengajak orang lain. Rahmat dan Wildan Yahya (2021) menunjukkan bahwa model PAI yang secara sadar mengolah dimensi sufistik terbukti berkontribusi pada penguatan pengendalian diri. Dalam penelitian ini, kedua argumen itu hadir bukan sebagai teori yang sedang diuji, melainkan sebagai kerangka yang membantu membaca apa yang sudah ada dalam narasi L-11 secara mandiri. Praktik batin semacam ini bersinggungan dengan apa yang Briki dan Amara (2018) gambarkan sebagai dimensi intrapersonal dari upaya mempertahankan hati, sebuah arena yang selama ini jarang terpetakan secara mendalam dalam pembelajaran PAI reguler (Harianti dkk., 2022). Studi kasus Mahbubi dan Husna (2026) di Pondok Pesantren Nurul Jadid Probolinggo memperkuat pembacaan ini dengan menunjukkan bahwa konsep *tazkiyatun nafs* dan *muhasabah* Al-Ghazali tetap relevan untuk Generasi Z dalam menavigasi tantangan moral era digital, terutama ketika dirawat melalui praktik habituasi spiritual yang reflektif. Bahwa narasi L-11 muncul secara spontan tanpa instruksi eksplisit dari guru, sementara konsep yang sama secara aktif diinternalisasi di lingkungan pesantren tradisional, mengindikasikan bahwa repertoar konseptual ini masih beroperasi sebagai sumber refleksi spontan bahkan di kalangan siswa SMA umum yang tidak terpapar praktik formalnya. Temuan tunggal ini, dalam konteks tersebut, menjadi sinyal yang layak ditelusuri lebih lanjut dalam riset selanjutnya.

Ada satu catatan yang perlu ditempatkan secara proporsional. Pola empati dan hikmah ini adalah pola mayoritas, bukan universal. Kehadiran kasus-kasus yang menunjukkan jarak antara nilai yang diyakini dan cara yang dipilih bukan kelemahan yang perlu disamakan. Ia justru yang membuat data ini autentik dan menunjukkan bahwa proses internalisasi nilai dakwah masih terus berlangsung dalam diri siswa.

C. Jurnal Reflektif sebagai Praktik *Muhasabah* Terstruktur

Tema ketiga adalah tema terbesar secara kuantitatif, dengan 204 segmen dari 24 partisipan dan 13 kode. Jika dua tema sebelumnya memetakan apa yang terjadi dalam pengalaman dakwah siswa, tema ini memetakan bagaimana siklus belajar bekerja di balik seluruh narasi itu. Data menunjukkan bahwa format jurnal reflektif berhasil mengaktifkan keempat fase siklus *Experiential Learning Theory* Kolb (1984) pada hampir semua partisipan. Format ini juga memfasilitasi internalisasi materi PAI. Lebih dari itu, variasi konteks dakwah yang muncul melampaui ruang kelas. Klaim ini berakar dari temuan empirik di domain PAI itu sendiri. Kistoro dkk. (2023) dalam studi fenomenologis terhadap 15 guru PAI tingkat SMA di Yogyakarta menemukan bahwa pendekatan *experiential learning* secara konsisten memunculkan kapasitas siswa untuk *reflective thinking based on experiential knowledge*, yaitu dimensi reflektif yang selama ini tidak mendapat ruang dalam PAI berbasis teks. Temuan ini berkonvergensi dengan studi lain dari ekosistem PAI Indonesia yang sama. Konvergensi itu menegaskan bahwa jurnal

reflektif memiliki kapasitas struktural untuk menjembatani teks dan pengalaman dalam pembelajaran agama. Kapasitas ini berlaku terlepas dari sudut pandang guru maupun siswa. Distribusi lengkapnya disajikan pada Tabel 4.

Tabel 4. Distribusi Kode pada Tema Jurnal Reflektif sebagai Praktik *Muhasabah* Terstruktur (n=24)

Komponen	Kode	Siswa (n)	Segmen (n)	Karakteristik
Pengalaman konkret (CE)	D-ELT-01	24	26	Seluruh siswa; latar beragam lintas konteks
Observasi reflektif (RO)	D-ELT-02	24	25	Peninjauan ulang kejadian dan respons yang dipilih
Konseptualisasi abstrak (AC)	D-ELT-03	24	24	Perumusan prinsip umum dari pengalaman spesifik
Eksperimen aktif / rencana aksi (AE)	D-ELT-04	23	23	23 dari 24 siswa menyusun rencana ke depan
Kesadaran <i>nafs</i>	D-IJA-01	24	24	Hadir di semua narasi sebagai titik masuk kontrol diri
<i>Muhasabah</i> / evaluasi diri mendalam	D-IJA-02	15	15	Refleksi batin yang lebih eksplisit dan personal
Internalisasi materi PAI–dakwah	I-08	11	11	Koneksi eksplisit ke materi kelas; muncul secara mandiri
Variasi konteks digital	I-01	4	4	L-01, L-13, L-20, L-24; transfer ke media sosial
Variasi konteks ibadah wajib	I-21	3	3	L-05, L-16, L-19; sensitivitas dakwah di ruang ibadah
Variasi konteks luar sekolah	I-16	3	3	L-04, L-09, L-18; tanpa otoritas institusional

Catatan. D-ELT = kode deduktif Experiential Learning Theory (Kolb, 1984); D-IJA = kode deduktif Ilmu Jiwa Agama; I = kode induktif. Kode D-ELT-01 hingga D-ELT-04 berturut-turut merepresentasikan empat fase siklus Kolb: pengalaman konkret (CE), observasi reflektif (RO), konseptualisasi abstrak (AC), dan eksperimen aktif (AE).

Total 13 kode, 204 segmen — tema terbesar secara kuantitatif. Kategori “variasi konteks” memetakan transfer praktik refleksi siswa ke ranah di luar kelas.

Seluruh 24 siswa memulai jurnal dengan mendeskripsikan satu peristiwa nyata sebagai fase pengalaman konkret (CE). Semua 24 kemudian merefleksikan kejadian itu dan mengonseptualisasikannya menjadi prinsip yang lebih umum pada fase RO dan AC. L-03 mengeksplifikasikan fase konseptualisasi abstrak dengan presisi. Dari peristiwa spesifik mencegah teman menyontek lewat geser meja, ia menarik kesimpulan yang melampaui kejadian tunggal tersebut.

“Ternyata nolong orang buat tetap jujur itu tidak harus dengan cara besar. Kadang gesture kecil juga cukup.”

Sebanyak 23 siswa kemudian menyusun rencana aksi konkret pada fase eksperimen aktif (AE). L-04 bahkan menyusunnya dalam lima poin dengan skenario dan strategi alternatif. Yang lebih signifikan adalah 11 dari 24 siswa yang secara eksplisit menghubungkan pengalaman mereka dengan materi PAI di kelas. L-01 menuliskan pengakuan itu dengan tegas.

“Kejadian ini memiliki hubungan yang sangat kuat dengan materi dakwah di kelas.”

Internalisasi ini tidak terjadi karena siswa diperintahkan untuk menghubungkan. Ia terjadi karena format jurnal memberi ruang bagi siswa untuk bertemu dengan pengalaman mereka sendiri terlebih dahulu, dan dari sana mereka menemukan relevansi materi kelas secara mandiri.

Pola siklus ini bekerja di lintas arena, dan itulah temuan yang paling kuat dari tema ini. Siswa tidak membatasi diri pada insiden di ruang kelas. Mereka memilih konteks digital (4 siswa), situasi ibadah wajib (3 siswa), dan lingkungan luar sekolah (3 siswa) sebagai latar narasi dakwah mereka. L-20 memberikan contoh paling elaboratif. Menghadapi ujaran intoleransi agama di Twitter, ia tidak membalas langsung. Ia menahan, mengevaluasi situasi, merumuskan prinsip, dan menyusun rencana tiga poin yang mencakup melaporkan konten, menghindari perdebatan destruktif, dan menyebarkan konten religius yang positif sebagai respons. Keempat fase siklus ELT berjalan lengkap di arena yang sama sekali tidak ada dalam rancangan intervensi awal. Ini mengindikasikan bahwa transfer of learning berpotensi terjadi ke konteks yang tidak diprediksi, dan itu argumen yang jauh lebih kuat untuk potensi model ini daripada keberhasilan dalam situasi yang terkontrol.

Kolb (1984) merumuskan siklus ini sebagai struktur belajar yang mengubah pengalaman menjadi pengetahuan melalui refleksi dan konseptualisasi. Dalam desain ini, format jurnal secara teknis mengikuti skafold tersebut. Namun membaca siklus itu semata sebagai mekanisme kognitif akan melewatkan dimensi yang paling substantif dalam konteks PAI. Metode Tajribi menempatkan pengamalan nyata, dan bukan sekadar pemahaman konseptual, sebagai tujuan akhir pendidikan agama (Syahidin, 2020). Dalam

kerangka ini, siklus ELT bukan tujuan, melainkan alat. Ia menyediakan struktur teknis bagi proses yang secara substantif adalah *muhasabah* dan *tazkiyatun nafs*. Ketika siswa mengevaluasi kegagalannya menahan emosi secara tertulis, ia tidak sekadar mengisi lembar refleksi akademis. Ia membuka percakapan jujur dengan dirinya sendiri tentang jarak antara nilai yang diyakini dan perilaku yang dijalankan. Daradjat (2015) menempatkan proses semacam itu sebagai bagian dari pembersihan jiwa yang aktif. Bahwa ia terjadi dalam konteks tugas sekolah tidak mengurangi dimensi spiritualnya. Ia justru menunjukkan bahwa ruang kelas PAI berpotensi menjadi arena *muhasabah* terstruktur, bukan hanya transfer informasi keagamaan.

Temuan ini berkorespondensi dengan argumen Conner dkk. (2024) bahwa ketika pendidik memberi ruang bagi siswa untuk memilih dan menyuarakan kegelisahannya, pembelajaran berpotensi memfasilitasi pengembangan sosial-emosional yang jauh lebih autentik. Pola pemilihan konteks oleh siswa adalah bukti empiris dari proposisi itu. Ketika otonomi memilih arena diberikan, internalisasi nilai tidak perlu dipaksakan. Ia tumbuh dari dalam narasi siswa sendiri, sejalan dengan temuan Nasih dkk. (2020) bahwa keterlibatan langsung dalam situasi keagamaan yang nyata memperkuat sensitivitas moral. Dalam desain berbasis proyek, pemberian ruang semacam ini terbukti mengaktifkan keterampilan *self-regulated learning* secara organik ketika siswa diberi keleluasaan untuk mengambil keputusan atas prosesnya (Ilan dkk., 2025). Pada titik ini, format jurnal reflektif dalam PAI bukan sekadar instrumen pengumpul data. Ia adalah instrumen pedagogis yang memfasilitasi konstruksi identitas moral siswa di berbagai arena kehidupan mereka, termasuk yang paling personal sekalipun (Amirudin dkk., 2026).

D. Perspektif Siswa terhadap Pengalaman Pembelajaran

Tiga tema di atas menjawab pertanyaan penelitian utama berdasarkan data jurnal reflektif. Sebagai triangulasi sumber, data kesan-pesan dari 30 siswa dianalisis secara terpisah untuk mengonfirmasi temuan dari sudut pandang evaluatif siswa terhadap pengalaman belajar mereka sendiri, bukan untuk membuktikan efektivitas model.

Kesan pertama yang mendominasi adalah ambivalen. S-04 merangkum pengalamannya sebagai sesuatu yang terasa menarik sekaligus membingungkan. S-23 bahkan meletakkan tiga perasaan dalam satu pernyataan, yakni bagus, bosan, namun lumayan seru sekaligus. Yang menarik bukan polaritasnya, melainkan koeksistensinya. Siswa yang merasakan bingung dan menarik dalam satu napas sedang bertemu dengan sesuatu yang genuinely asing bagi mereka, bukan rutinitas hafalan dan bukan soal pilihan ganda, melainkan sesuatu yang meminta mereka menggali.

Dari kesan awal itu, hambatan nyata muncul dalam berbagai bentuk. Ada yang kesulitan merangkai kata, ada yang berjuang melawan mood yang tidak stabil, ada yang terbentur beban tugas dari mata pelajaran lain, dan satu pertemuan yang berlangsung secara daring mempersulit konsentrasi. S-05 mengidentifikasi hambatan kontekstualnya dengan jelas.

“Karena PJJ jadi ga maksimal buat ngerjain tugasnya. Banyak juga tugas yang lain, jadi keteteran.”

Namun yang lebih signifikan dari hambatannya adalah cara siswa meresponsnya. S-17 mencatat strateginya sendiri.

“Pasang alarm. Aku juga termotivasi sama temen yang udah selesai.”

Siswa ini tidak menunggu motivasi datang dari guru. Ia menciptakannya sendiri dari tenggat waktu yang ia pasang dan dari melihat teman yang sudah menyelesaikan. Pola regulasi diri mandiri ini muncul di hampir semua respons. Ada yang mencari mood terlebih dahulu, ada yang mengingat kembali kejadian tidak menyenangkan untuk menemukan material tulisan, ada yang menunda tugas lain secara sadar sebagai strategi prioritas. Ketika desain pembelajaran memberi siswa keleluasaan untuk mengambil keputusan atas prosesnya sendiri, keterampilan *self-regulated learning* cenderung teraktivasi secara organik (Ilan dkk., 2025), dan data kesan-pesan ini adalah manifestasi empirisnya dari sudut pandang siswa sendiri.

Setelah menceritakan perjuangan itu, siswa kemudian mengevaluasi pembelajaran PAI yang biasa mereka terima. S-01 menyatakan preferensinya dengan langsung.

“Banyak yang terpaku sama hafalan, lebih suka praktik.”

S-06 menyoroti dimensi relasional yang berbeda.

“Semoga guru agama ga gampang menyudutkan ke pertanyaan yang di luar ranah pelajaran.”

S-20 mengidentifikasi ketegangan yang lebih dalam ketika ia menyebutkan bahwa materi yang diajarkan di sekolah dan di rumah terasa berbeda. Evaluasi-evaluasi ini tidak keluar dari akademisi yang membaca literatur. Ia keluar dari siswa yang baru saja mengalami sebuah alternatif, dan itu yang membuat beratnya berbeda. Pola tuntutan relevansi yang sama juga terdokumentasi di luar konteks Indonesia dan di luar tradisi Islam. Larkins dan Owen (2025) dalam studi kelompok diskusi terhadap siswa sekolah Katolik di Australia menemukan bahwa siswa secara eksplisit menuntut agar pendidikan agama lebih relevan dengan kehidupan mereka, lebih melibatkan diskusi yang membawa pemikiran dan refleksi mereka sendiri, dan menyediakan ruang untuk respons aktif terhadap iman dan koneksinya dengan kehidupan keseharian. Kemiripan suara siswa lintas dua sistem pendidikan agama yang berbeda secara teologis dan kultural ini menegaskan bahwa kritik siswa kelas XI-I bukan keluhan idiosinkratis melainkan manifestasi dari kebutuhan struktural yang tampak universal pada pembelajaran agama yang diajarkan secara dominan dalam mode tekstual.

Perspektif guru PAI yang menjadi narasumber penelitian ini melengkapi gambaran tersebut. Guru merekomendasikan kelas XI-I karena siswa di kelas ini cenderung interaktif secara merata, bukan hanya dari kelompok tertentu, dan secara aktif bertanya maupun menjawab ketika mendapat stimulus yang tepat. Ia juga menyebutkan bahwa praktik mengaitkan materi dengan kehidupan sehari-hari bukan hal baru dalam

pengajarannya, karena kontekstualisasi sudah menjadi bagian rutin di awal maupun akhir pembelajaran. Dari sudut pandang ini, format jurnal reflektif bukan intervensi yang datang dari luar ekosistem kelas, melainkan formalisasi dari praktik yang memang sudah berjalan.

Adapun hambatan yang guru identifikasi bersifat struktural dan manusiawi. Selalu ada siswa yang tidak mengerjakan atau bersikap cuek terhadap tugasnya, dan kebisingan dari lapangan olahraga yang berdekatan sesekali mengganggu konsentrasi kelas. Meskipun demikian, dari sisi respons keseluruhan, guru menilai bahwa siswa menyambut kegiatan ini dengan baik dan terlihat senang mengikutinya.

Catatan lapangan selama empat pertemuan mengonfirmasi dan memperkaya gambaran tersebut. Di pertemuan pertama, kebingungan siswa terhadap format reflektif terlihat nyata namun tanpa resistensi yang berarti. Pertemuan kedua yang berlangsung secara daring mengurangi intensitas bimbingan dan menciptakan hambatan bagi sebagian siswa yang belum mendapat pemahaman penuh tentang tugas. Pada pertemuan ketiga, jurnal dikompres dari multi-kejadian menjadi satu pengalaman puncak sebagai respons metodologis terhadap kondisi lapangan, bukan kemunduran dari rancangan awal. Catatan lapangan juga merekam bahwa setelah penyederhanaan itu diumumkan, keterlibatan siswa dalam berdiskusi tentang pengalaman dakwah mereka meningkat secara terlihat. Pola ini mengonfirmasi bahwa hambatan awal yang dirasakan siswa bukan sinyal penolakan terhadap model, melainkan sinyal bahwa mereka sedang bertemu dengan sesuatu yang benar-benar baru bagi mereka.

Kajian tentang pendekatan afektif dalam PAI menunjukkan bahwa relasi guru-siswa yang hangat dan responsif adalah prasyarat bagi tumbuhnya keberanian siswa untuk terlibat secara autentik dalam pembelajaran nilai agama (Badri & Malik, 2024). Kondisi ini juga divalidasi oleh temuan bahwa hubungan pendidik-peserta didik yang hangat berkorelasi positif dengan kualitas proses belajar (Syahabuddin dkk., 2020), dan bahwa perilaku interpersonal pendidik yang menunjukkan kepedulian berdampak langsung pada keterlibatan akademik siswa (Yassin dkk., 2026). Kritik siswa yang mengarah pada dimensi relasional dan metodologis, dan bukan pada konten ajaran itu sendiri, berkorespondensi langsung dengan temuan-temuan tersebut.

Yang paling penting adalah apa yang siswa inginkan. S-02 mengungkapkan harapan untuk relevansi.

“Semoga ada yang dibawa buat kehidupan sehari-hari.”

S-22 mengungkapkan harapan yang lebih personal dan spiritual.

“Bisa menjadi lebih baik lagi kedepannya. Bisa lebih kuat imannya.”

Siswa-siswa ini tidak menolak PAI. Mereka menginginkan PAI yang terasa nyata bagi mereka, bukan karena ada peneliti yang meyakinkan mereka, tetapi karena mereka sudah merasakan satu pengalaman alternatif dan tahu persis apa yang mereka inginkan lebih banyak. Penelitian ini tidak mengklaim bahwa model integrasi yang diujicobakan ini telah terbukti mengubah karakter siswa secara permanen. Klaim yang lebih tepat dan

sepenuhnya ditopang oleh data adalah bahwa ketika siswa diberi ruang untuk mengalami pembelajaran PAI yang melampaui hafalan dan ceramah, mereka memasukinya dengan sungguh-sungguh meskipun hambatan nyata ada di hadapan mereka. Dan setelah mengalaminya, mereka sendiri yang mengartikulasikan keinginan untuk lebih dari itu. Suara siswa tersebut bukan dekorasi pada akhir laporan penelitian. Ia adalah konfirmasi bahwa arah pedagogis yang ditempuh penelitian ini, yaitu mengintegrasikan Model Kontrol Diri, siklus *Experiential Learning Theory*, Ilmu Jiwa Agama, dan metode Tajribi dalam pembelajaran PAI, layak untuk terus dikembangkan. Dan lebih dari itu, ia adalah pengingat bahwa upaya menghidupkan PAI yang komprehensif dan holistik bukan hanya agenda akademis. Ia adalah kebutuhan yang sudah disuarakan langsung oleh mereka yang paling berkepentingan.

V. KESIMPULAN

Penelitian ini memperlihatkan bahwa ketika siswa SMA diberi ruang untuk menarasikan pengalaman dakwah mereka sendiri melalui jurnal reflektif, narasi yang muncul bukan sekadar laporan kejadian melainkan rekonstruksi batin yang menunjukkan tiga pola yang cukup konsisten. Siswa mengidentifikasi dorongan impulsif, menempuh proses pengereman yang ditopang oleh kesadaran religius, lalu memilih tindakan alternatif yang sebagian besar berorientasi empatik. Pola ini tidak universal dan variasinya justru penting, kasus kegagalan dan tindakan impulsif tanpa deliberasi memberi batas yang jelas pada pola mayoritas dan memperkuat autentisitas data. Di atas itu semua, satu temuan yang tidak diantisipasi memperkaya peta ini secara konseptual, yaitu kemunculan *dakwah nafsiyah* sebagai arena ketiga di mana siswa secara mandiri mengarahkan proses pembersihan jiwa ke dalam diri sendiri, bukan hanya ke orang lain.

Kontribusi konseptual penelitian ini terletak pada integrasi yang belum dioperasionalkan secara bersamaan dalam satu desain kelas PAI. Model Kontrol Diri dan Ilmu Jiwa Agama menunjukkan bahwa mekanisme behavioral dan motivasi spiritual bukan dua proses yang terpisah. Keduanya tampak beroperasi dalam satu momen yang tidak dapat dipisahkan. Momen ini muncul ketika remaja muslim menghadapi situasi dakwah yang memicu dorongan emosional. ELT menyediakan skafold teknis bagi siklus belajar reflektif. Tajribi memberi substansi filosofis-pedagogis Islami pada siklus tersebut. Kombinasi keduanya berpotensi mengubah tugas menulis menjadi praktik *muhasabah* terstruktur. Ini bukan klaim bahwa keempat elemen tersebut terbukti efektif dalam pengertian kausal. Klaim yang lebih tepat dan ditopang oleh data adalah berikut ini. Integrasi ini menghasilkan kondisi pedagogis tertentu. Kondisi itu memungkinkan siswa menemukan relevansi nilai agama dari dalam pengalaman mereka sendiri, tanpa perlu didorong dari luar. Temuan ini memperluas argumen dalam literatur PAI yang selama ini mempersoalkan dominasi kognitif tekstual dengan cara yang berbeda dari kebanyakan: bukan hanya mengkritik masalahnya dari luar, tetapi menghadirkan data

otentik dari siswa yang membuktikan bahwa potensi itu sudah ada dan hanya butuh ruang untuk muncul.

Secara pedagogis, temuan ini mengisyaratkan bahwa tantangan internalisasi nilai dalam PAI bukan terutama soal konten yang perlu diperbarui, melainkan soal desain pembelajaran yang benar-benar membuka ruang bagi siswa untuk mengalami, merefleksikan, dan memaknai nilai agama dalam konteks kehidupan yang mereka kenali sebagai milik mereka. Implikasi ini berlaku untuk dua pihak. Guru PAI yang merancang tugas reflektif perlu memberi ruang bagi narasi siswa. Perancang kurikulum perlu mempertimbangkan bahwa penguatan karakter tidak bisa sepenuhnya diprogram melalui struktur materi, melainkan harus difasilitasi melalui struktur pengalaman. Relasi guru dan siswa yang hangat dan tidak menghakimi adalah prasyarat yang tidak bisa diabaikan dalam desain semacam ini. Bahkan siswa sendiri yang mengartikulasikan hal itu ketika mereka mengungkapkan bahwa yang mereka inginkan dari PAI bukan lebih banyak hafalan, melainkan pembelajaran yang terasa nyata dan berdampak pada kehidupan dan keimanan mereka.

Penelitian ini memiliki batas yang jelas dan perlu dinyatakan secara eksplisit. Sebagai pemetaan eksploratif di satu kelas dengan empat pertemuan dan intervensi yang berlangsung sebagian secara daring, temuan ini tidak dapat dijadikan dasar klaim tentang perubahan karakter yang permanen atau generalisasi ke konteks lain. Posisi peneliti sebagai guru sekaligus peneliti juga menciptakan dinamika kuasa yang tidak sepenuhnya dapat dinetralisasi meskipun langkah mitigasi struktural sudah dilakukan. Justru karena batas-batas ini jelas, temuan ini membuka agenda riset yang produktif. Penelitian lanjutan perlu memperluas durasi dan cakupan sampelnya. Sampel yang mencakup berbagai tipe sekolah dan latar sosial siswa akan memperkuat transferabilitas temuan. Pelibatan pengamat eksternal dan instrumen triangulasi yang lebih kaya akan memungkinkan pengujian yang lebih sistematis tentang kondisi-kondisi pedagogis mana yang paling memungkinkan internalisasi nilai agama terjadi secara mendalam di kelas PAI reguler. Khususnya, dimensi *dakwah nafsiah* yang muncul dari satu narasi dalam penelitian ini layak dieksplorasi lebih jauh sebagai fenomena yang berpotensi lebih luas dari yang tertangkap di sini.

VI. DAFTAR PUSTAKA

- Abdullah, K. R., & Yusraini. (2024). Analisis Kemampuan Guru PAI dalam Menyusun Instrumen Penilaian Ranah Afektif di Madrasah Aliyah Syamsuddhuha Dewantara, Aceh Utara. *PASE: Journal of Contemporary Islamic Education*, 3(1), 17–30. <https://doi.org/10.47766/pase.v3i1.2478>
- Ahyar, A., Imtihan, N., & Mukhtar, W. K. A. B. W. (2024). Culture-Based Dakwah and Education Values: A Study of TGH. M. Najamuddin Makmun's Work. *Ulumuna*, 28(1), 108–135. <https://doi.org/10.20414/ujis.v28i1.702>

- Alhamuddin. (2025). Humanising islamic religious education: a holistic curriculum model for character development in indonesia. *At-ta'dib: jurnal ilmiah prodi pendidikan agama islam*, 115–125. <https://doi.org/10.47498/tadib.v17i2.4757>
- Amirudin, A., Muzaki, I. A., & Nurhayati, S. (2026). Reflective Digital Pedagogy in Islamic Religious Education and Religious Character Formation in Higher Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 25(2), 763–782. <https://doi.org/10.26803/ijlter.25.2.34>
- Apriliana, E. N., Tamami, U. B., & Sutiyono, A. (2022). Implementation of Experiential Learning Theory in Islamic Religious Education during Covid-19 Pandemic. *DAYAH: Journal of Islamic Education*, 5(2), 174. <https://doi.org/10.22373/jie.v0i0.12171>
- Aqmar, S. N. (2025). Influence of Self-control and Religiosity on the Academic Flow of Islamic Education Students at Universitas Muhammadiyah Yogyakarta, Indonesia. *Journal of Islamic Education and Ethics*, 3(1), 73–88. <https://doi.org/10.18196/jiee.v3i1.77>
- Asyafah, A. (2019). Menimbang model pembelajaran (Kajian Teoretis-Kritis atas Model Pembelajaran dalam Pendidikan Islam). *TARBAWY: Indonesian Journal of Islamic Education*, 6(1), 19–32. <https://doi.org/10.17509/t.v6i1.20569>
- Azwar, A., Usman, A. H., Noor, U. M., & Abdullah, M. F. R. (2024). Iṣlāḥ of al-Ghazālī's Ideas and Movements and their Relevance to Contemporary Islamic Preaching. *Ulumuna*, 28(1), 453–484. <https://doi.org/10.20414/ujs.v28i1.513>
- Badri, L. S., & Malik, A. A. (2024). Implementation of Islamic Education Values in Building Students' Religious Character through an Affective Approach Based on the Qur'an. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 21(1), 217–233. <https://doi.org/10.14421/jpai.v21i1.7260>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101
- Briki, W., & Amara, M. (2018). Perspective of Islamic Self: Rethinking Ibn al-Qayyim's Three-Heart Model from the Scope of Dynamical Social Psychology. *Journal of Religion and Health*, 57(3), 836–848. <https://doi.org/10.1007/s10943-017-0414-0>
- Christou, P. A. (2022). How to use thematic analysis in qualitative research. *Journal of Qualitative Research in Tourism*, 3(2), 79–95. <https://doi.org/10.4337/jqrt.2023.0006>
- Conner, J., Mitra, D. L., Holquist, S. E., Rosado, E., Wilson, C., & Wright, N. L. (2024). The pedagogical foundations of student voice practices: The role of relationships,

- differentiation, and choice in supporting student voice practices in high school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 142, 104540. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104540>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (3rd ed.). SAGE Publications, Inc..
- Daradjat, Z. (2015). *Ilmu Jiwa Agama* (17th ed., Vol. 1–1) [Soft Cover]. PT Bulan Bintang. Perpustakaan Nasional Republik Indonesia (Jakarta, Indonesia). (Original work published 1970, Bulan Bintang)
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Harianti, W. S., Huwaida, R., Adriwiguna, N. S., & Qudsyi, H. (2022). Muraqabah intensification therapy (MIT): An alternative Islamic therapy for social media addiction. *International Journal of Public Health Science (IJPHS)*, 11(1), 38. <https://doi.org/10.11591/ijphs.v11i1.21137>
- Ilan, L. O., Ashadi, A., Pelila, J. R. O., Rezkilaturahmi, R., Febriyani, S., Savitri, Y., Husain, R., & Saraswati S, S. S. (2025). Teachers' Perspectives on Project-Based Learning in Supporting the Activation of Students' Self-Regulated Learning Skills: A Case Study. *Educational Process International Journal*, 19(1). <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.19.543>
- Joyce, B. R. (2015). *Models of teaching* (Ninth edition). Pearson.
- Kerasha, K., Balkaya-Ince, M., & Schnitker, S. A. (2024). Many facets of religiosity and regulatory virtues: Exploring the links between multiple dimensions of religiosity with self-control and patience among Muslim-American adolescents. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 101117. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101117>
- Kistoro, H. C. A., Latipah, E., & Burhan, N. M. (2023). Probing Experiential Learning Approach in Islamic Religious Education. *Jurnal Pendidikan Islam*, 9(2), 157–168. <https://doi.org/10.15575/jpi.v9i2.24374>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall, Inc.
- Komaruddin, Hakim, M. I., & Mana, A. (2025). Evaluasi Pembelajaran Experiential Learning terhadap Pembentukan Kecerdasan Spiritual Siswa pada Pendidikan Agama Islam. *Tsaqafatuna: Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 7(2), 240–258.
- Laeheem, K. (2018). Relationships between Islamic ethical behavior and Islamic factors among Muslim youths in the three southern border provinces of Thailand. *Kasetsart*

Journal of Social Sciences, 39(2), 305–311.
<https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.03.005>

Larkins, G., & Owen, S. (2025). Why There Is a Place for Dialogue in Religious Education Today. *Religions*, 16(4), 487. <https://doi.org/10.3390/rel16040487>

Mahbubi, M., & Husna, A. (2026). Imam Ghazali's Character Education and Its Relevance to Generation Z: A Case Study in Probolinggo. *Fikroh: Jurnal Pemikiran dan Pendidikan Islam*, 19(1), 254-263.

Masruroh, A., Mustaqim, M., Khoiri, N., & Azhar, M. (2025). Exploring the Impact of IRE Quality and Self-Control on Religious Tolerance in Junior High Students. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 17(1). <https://doi.org/10.35445/alishlah.v17i1.6270>

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (Fourth Edition). Jossey-Bass.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. (3rd ed.). SAGE.

Nadirah, S., Retoliah, R., Aniati, A., Idris, I., & Hisbullah, H. (2024). Optimizing islamic religious education learning in elementary schools through contextual approach: a literature review of curriculum and teaching methods. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 13(03). <https://doi.org/10.30868/ei.v13i03.6542>

Nasih, A. M., Sul-toni, A., Thoriquttyas, T., Yani, A., Ramli, S., & Umar, M. (2020). Applying Participatory Observation in Islamic Education to Improve Students' Character. *Jurnal Pendidikan Islam*, 6(2), 145–152. <https://doi.org/10.15575/jpi.v6i2.9756>

Nasor, M., Rifai, R. N., Utama, E. P., & Sari, N. A. P. (2022). Teenagers' Perception of Da'wah in Constructing Good Morality. *Jurnal Ilmiah Peuradeun*, 10(1), 135–148. <https://doi.org/10.26811/peuradeun.v10i1.611>

Nihayah, Z., Syukrilla, W. A., Hambali, I., & Fayruz, M. (2024). Beyond Personal Factor: A Multilevel Analysis for Predicting the Effect of Moral *Self-regulation* and School Climate on Muslim Adolescent Aggressivity. *Islamic Guidance and Counseling Journal*, 7(2). <https://doi.org/10.25217/0020247473400>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (Fourth edition). SAGE.

Radino, R., & Mubarak, M. H. (2025). Critical Pedagogy and Dialogic Learning in Classical Islamic Boarding Schools: An Analysis of Discussion Practices in Madrasah Diniyyah Al-Munawwir Krapyak. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 22(1), 255–274. <https://doi.org/10.14421/jpai.v22i1.10801>

- Rahmat, M., & Wildan Yahya, M. (2021). How to Improve the Honesty of Students in Indonesia? Sufism-Based Islamic Education Model as An Alternative. *International Journal of Education and Practice*, 9(1), 80–92. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.91.80.92>
- Rohman, A., Kurniawan, E., Syifauddin, M., Muhtamiroh, S., & Muthohar, A. (2024). Religious Education For The Environment: Integrating Eco-Theology In The Curriculum of Islamic Religious And Character Education To Enhance Environmental Education In Indonesia. *Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam*, 18(2), 201–226. <https://doi.org/10.21580/nw.2024.18.2.21094>
- Salam, M. A., Arifin, I., & Sulistiono, M. (2022). Pengelolaan Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Berbasis Multiliterasi di Madrasah Tsanawiyah. *Jurnal Basicedu*, 6(5), 8805–8811. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i5.3969>
- Schweizer, S., Gotlib, I. H., & Blakemore, S.-J. (2020). *The Role of Affective Control in Emotion Regulation During Adolescence*. 20(1). <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000695>
- Skinner, B. F. (2014). *SCIENCE AND HUMAN BEHAVIOR*. The B. F. Skinner Foundation.
- Soleh, R. M., & Syahidin, S. (2024). Pengembangan Model Pembelajaran Tajribi; Mengintegrasikan Fenomena Perilaku Keagamaan ke dalam Pendidikan. *QUALITY*, 12(1), 117. <https://doi.org/10.21043/quality.v12i1.22331>
- Sufya, D. H., & Abas, N. A. H. (2024). Exploring Life Satisfaction as a Bridge Between Taqwa and Psychological Well-Being in Muslim Adolescents. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 5(2), 337–355. <https://doi.org/10.18196/ijiep.v5i2.24976>
- Sultan, M. A., & Khan, N. N. (2025). Rethinking empathy development in childhood and adolescence: A call for global, culturally adaptive strategies. *Frontiers in Psychology*, 16, 1575249. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1575249>
- Supriyanto. (2018). Konsep Dakwah Efektif. *Mawa'izh: Jurnal Dakwah dan Pengembangan Sosial Kemanusiaan*, 9(2), 239–262. <https://doi.org/10.32923/maw.v9i2.1133>
- Syahabuddin, K., Fhonna, R., & Maghfirah, U. (2020). Teacher-student relationships: An influence on the English teaching-learning process. *Studies in English Language and Education*, 7(2), 393–406. <https://doi.org/10.24815/siele.v7i2.16922>
- Syahidin. (2020). *Aplikasi Metode Pendidikan Qurani Dalam Pembelajaran Agama Islam Di Sekolah* (Vol. 2) [Book]. UPI Press.

- Syaifullah, M., Harun, U., Izzah, N., Munawar, E., Roji, F., & Arifin, Z. (2021). The Application of Experiential Learning Model Perspective David A. Kolb to Improving Students Reading Skill. *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab*, 13(2), 208–230. <https://doi.org/10.24042/albayan.v%2525vi%2525i.8424>
- Turri, F., Jones, A., Constanty, L., Ranjbar, S., Drexl, K., Miano, G., Lepage, C., Plessen, K. J., & Urben, S. (2024). Self-regulatory control processes in youths: A temporal network analysis approach. *JCPP Advances*, 4(1), e12200. <https://doi.org/10.1002/jcv2.12200>
- Williams, C., Griffin, K. W., Botvin, C. M., Sousa, S., & Botvin, G. J. (2024). *Self-Regulation* as a Protective Factor against Bullying during Early Adolescence. *Youth*, 4(2), 478–491. <https://doi.org/10.3390/youth4020033>
- Yassin, B., Al-Smadi, O. A., Ab Rashid, R., & Al-Ramahi, R. A. (2026). Teacher interpersonal behaviors: Jordanian EFL learners' expectations and perceived impacts on academic engagement. *Cogent Education*, 13(1), 2631150. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2026.2631150>
- Yendra, Y. P., Yuhardi, I., Wayudi, S., & Setiawan, A. (2024). Pemanfaatan media sosial aplikasi tiktok sebagai media edukasi di era generasi z. *Jurnal Rekayasa Sistem Informasi dan Teknologi*, 1(4), 300–307. <https://doi.org/10.59407/jrsit.v1i4.690>
- Zulkefly, N. S., Mohd Shakir, A. Y., Baharudin, R., Arshat, Z., & Ismail, Z. (2021). Maternal Attachment and Cognitive Distortion of Muslim Adolescents in Juvenile Rehabilitation Residential Schools: *Self-Regulation* as Mediating Mechanism. *Journal of Muslim Mental Health*, 15(2). <https://doi.org/10.3998/jmmh.415>