

Teori Belajar Humanistik Carl Rogers dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam yang Inklusif dan Dialogis

Nur Itsnaini Setianingrum Setiartiarno*, Mukh. Nurshikin

UIN Salatiga, Indonesia

Email: nuritsnaini45@gmail.com, ayabnursikin@gmail.com*

Abstrak

Pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) memerlukan ruang untuk memahami ajaran sekaligus menguji pertanyaan peserta didik secara bertanggung jawab. Artikel ini mengembangkan kerangka konseptual untuk menerapkan pendekatan berpusat pada pribadi Carl Rogers dalam pembelajaran PAI yang inklusif dan dialogis. Metodenya adalah tinjauan pustaka integratif terhadap artikel tentang relasi pendidik–peserta didik, dukungan otonomi, dialog kelas, pedagogi inklusif, asesmen formatif, dan pendidikan Islam. Sintesis tematik menghasilkan tiga prinsip relasional: keaslian guru, penerimaan terhadap martabat peserta didik, dan pemahaman empatik. Prinsip tersebut diterjemahkan menjadi praktik mendengar pertanyaan tanpa mempermalukan, memandu dialog berbasis sumber keagamaan, memberi penyangga belajar yang berbeda sesuai kebutuhan, dan menggunakan umpan balik formatif. Artikel ini menegaskan bahwa penerimaan terhadap pribadi peserta didik tidak berarti menganggap semua argumen keagamaan sama kuat; guru tetap bertanggung jawab atas ketepatan materi dan etika diskusi. Kerangka ini merupakan proposisi pedagogis yang memerlukan pengujian empiris dalam konteks sekolah dan jenjang yang berbeda.

Kata kunci: *Carl Rogers, Pendidikan Agama Islam, Pembelajaran Dialogis, Pedagogi Inklusif, Relasi Guru dan Peserta Didik*

PENDAHULUAN

Pendidikan Agama Islam (PAI) memuat pengetahuan, praktik ibadah, serta pembentukan penalaran dan sikap etis. Karena itu, keberhasilan pembelajaran tidak cukup dinilai melalui kemampuan mengulang definisi atau dalil. Peserta didik juga perlu dapat menjelaskan alasan, menghubungkan ajaran dengan pengalaman, dan mengemukakan pertanyaan dalam suasana yang menghargai martabat mereka. Halstead (2004) menunjukkan bahwa konsep pendidikan dalam Islam mencakup perkembangan individual, pendidikan sosial dan moral, serta pemerolehan pengetahuan. Sahin (2018) mengingatkan pentingnya kejelasan epistemologis dan pedagogis ketika pendidikan Islam dibahas dalam kerangka kontemporer.

Relasi di kelas penting bagi keterlibatan belajar. Meta-analisis Cornelius-White (2007) mengaitkan relasi yang berpusat pada peserta didik dengan berbagai hasil pendidikan, sedangkan meta-analisis Roorda et al. (2011) menunjukkan hubungan kualitas afektif relasi guru–peserta didik dengan keterlibatan dan prestasi. Temuan tersebut tidak dengan sendirinya membuktikan efek yang sama pada setiap kelas PAI. Namun, temuan ini memberi alasan yang kuat untuk menelaah bagaimana kualitas hubungan dapat menopang kegiatan memahami dan mendiskusikan materi agama.

Teori Rogers menawarkan bahasa konseptual bagi kualitas hubungan tersebut. Tiga kondisi relasional yang ia rumuskan adalah keaslian, penghargaan positif tanpa syarat, dan pemahaman empatik (Rogers, 1957). Kondisi itu berasal dari konteks terapi; penerapannya

dalam pendidikan membutuhkan penyesuaian tujuan, batas peran, dan tanggung jawab guru. Muadzin (2021) membahas peran guru PAI sebagai fasilitator, sementara Memon (2011) menekankan perlunya persiapan pedagogis khusus bagi pendidik dalam pendidikan Islam. Artikel ini mempertemukan kedua percakapan tersebut: bagaimana prinsip relasional Rogers dapat diterjemahkan menjadi tindakan guru, mekanisme dialog, dan asesmen yang dapat dipertanggungjawabkan dalam PAI?

Kontribusi artikel ini ialah model konseptual yang membedakan penerimaan terhadap peserta didik dari persetujuan terhadap setiap klaim, serta membedakan kebebasan bertanya dari pengabaian sumber dan capaian pembelajaran. Pertanyaan kajiannya adalah: (1) prinsip Rogers apa yang relevan dengan relasi pedagogis PAI; (2) bagaimana prinsip itu mendukung partisipasi dialogis dan inklusi; dan (3) batas serta syarat apa yang perlu dijaga saat menerapkannya?

Metode

Artikel ini merupakan tinjauan pustaka integratif yang bertujuan mengembangkan sintesis konseptual, bukan tinjauan sistematis atau meta-analisis. Pilihan metode mengikuti pembedaan jenis ulasan oleh Grant dan Booth (2009) serta pedoman untuk membangun kontribusi teoretis melalui tinjauan integratif (Snyder, 2019; Torraco, 2005). Bahan kajian terdiri atas 30 artikel jurnal yang tautan DOI atau laman penerbitnya dapat ditelusuri. Sumber klasik dipertahankan apabila diperlukan untuk menjelaskan asal konsep, sedangkan studi pendidikan berikutnya digunakan untuk menguji kelayakan transfer konsep ke kelas.

Penelusuran dan pemilihan literatur diarahkan oleh kombinasi istilah Carl Rogers, person-centered, teacher–student relationship, autonomy support, dialogic teaching, inclusive pedagogy, formative assessment, dan Islamic education. Artikel dipilih karena keterkaitan langsung dengan konsep inti, relevansi bagi mekanisme pembelajaran, serta metadata publikasi yang dapat diverifikasi. Sintesis dilakukan dengan membaca tujuan dan konteks setiap artikel, mengelompokkan temuan dan argumennya ke dalam tema relasi, dialog, inklusi, serta asesmen, lalu menguji kesesuaian dan ketegangan antarargumen. Proses pengodean tematik merujuk prinsip keterlacakan interpretasi dari Braun dan Clarke (2006). Korpus ini bukan hasil pencarian lengkap seluruh basis data, tidak menggunakan penilaian risiko bias formal, dan tidak menghasilkan estimasi efek gabungan. Oleh sebab itu, istilah “hasil” di bagian berikut menunjuk hasil sintesis konseptual; usulan praktik untuk PAI merupakan inferensi penulis, bukan hasil observasi atau eksperimen pada kelas PAI.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Prinsip Rogers dan batas transfer ke pendidikan agama

Rogers (1957) membahas kondisi relasional dalam perubahan kepribadian melalui terapi. Dalam pendidikan, keaslian dapat dipahami sebagai keselarasan ucapan, tindakan, dan sikap guru; penerimaan positif tanpa syarat berarti menjaga penghargaan terhadap pribadi peserta didik meskipun jawaban atau tindakannya perlu dikoreksi; empati berarti berupaya memahami alasan, pengalaman, dan kesulitan belajar dari sudut pandang peserta didik. Penggunaan prinsip ini bersifat analogis. Guru tetap mempunyai kewajiban mengajar, menilai, menetapkan batas percakapan, dan merujuk sumber keagamaan yang sah.

Bukti pendidikan memberi dukungan tidak langsung bagi mekanisme relasional. Persepsi peserta didik bahwa guru peduli berkaitan dengan motivasi akademik dan sosial (Wentzel, 1997). Rasa keterhubungan juga berkaitan dengan keterlibatan dan kinerja anak (Furrer & Skinner, 2003). Temuan longitudinal Hamre dan Pianta (2001) menunjukkan bahwa kualitas hubungan pada tahap awal sekolah berhubungan dengan lintasan hasil pendidikan berikutnya. Akan tetapi, umur peserta didik, jenis pelajaran, dan lingkungan sosial dalam studi tersebut berbeda dari berbagai konteks PAI. Maka, kesimpulan yang dapat ditarik ialah adanya rasional pedagogis untuk membangun relasi yang aman dan responsif, bukan kepastian efek kausal untuk PAI.

Otonomi belajar dalam kerangka kebutuhan psikologis bukan kebebasan tanpa struktur. Deci dan Ryan (2000) serta Ryan dan Deci (2020) menjelaskan kaitan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan dengan mutu motivasi. Studi Jang et al. (2010) menunjukkan bahwa dukungan otonomi dan struktur sama-sama berperan dalam keterlibatan. Dalam kelas PAI, guru dapat menawarkan pilihan contoh kasus atau cara menyajikan pemahaman sambil tetap menjelaskan tujuan, kriteria kualitas argumen, dan rujukan materi. Reeve (2006, 2009) menguraikan tindakan dukungan otonomi dan tekanan institusional yang dapat mendorong gaya mengajar mengontrol; Reeve dan Jang (2006) menunjukkan bahwa pilihan bahasa dan respons guru selama kegiatan belajar berhubungan dengan persepsi otonomi peserta didik.

Membangun dialog yang terbuka dan berbasis alasan

Dialog tidak identik dengan bertukar pendapat tanpa arah. Dalam penelitian kelas, mutu dialog terkait dengan kesempatan peserta didik berpartisipasi, menguraikan alasan, menanggapi gagasan sebelumnya, dan menguji perbedaan sudut pandang. Alexander (2018) melaporkan hasil uji intervensi pembelajaran dialogis pada mata pelajaran umum. Howe et al. (2019) menemukan bahwa, ketika peserta didik terlibat secara luas, elaborasi dan pengujian kontribusi sebelumnya berkaitan dengan penguasaan materi. Kedua kajian ini memberi petunjuk desain dialog, tetapi belum menguji secara khusus materi akidah, fikih, atau akhlak.

Dalam pembelajaran PAI, guru dapat membuka pertanyaan kasus, meminta peserta didik menyebut alasan dan sumber, mengundang tanggapan yang menguji alasan tersebut, lalu merangkum titik yang telah jelas dan hal yang perlu dipelajari lebih lanjut. Misalnya, pada bahasan ikhtiar dan tawakal, peserta didik menilai beberapa respons terhadap kegagalan ujian dan membedakan dalil, penafsiran, dan pengalaman pribadi. Guru menerima pertanyaan sulit tanpa memberi label moral kepada penanya. Pada saat yang sama, guru memperbaiki ketidaktepatan kutipan atau generalisasi dengan alasan yang dapat ditelaah. Dengan cara itu, penghargaan terhadap individu dan akuntabilitas pengetahuan berjalan bersama.

Prinsip keaslian menuntut guru dapat mengatakan bahwa suatu pertanyaan membutuhkan pemeriksaan sumber lebih lanjut, kemudian kembali dengan jawaban yang teruji. Empati tampak ketika guru memparafrasekan pertanyaan peserta didik sebelum menjawabnya. Penerimaan positif tampak ketika koreksi diarahkan pada klaim atau proses berpikir, bukan pada martabat penanya. Ketiga tindakan ini merupakan usulan operasional dari sintesis, bukan daftar perilaku yang telah diuji dalam penelitian ini.

Inklusi sebagai perluasan kesempatan belajar

Kelas PAI dapat memuat perbedaan kemampuan membaca teks Arab, pengalaman praktik ibadah, dukungan keluarga, dan pengalaman sosial. Pendekatan inklusif perlu menyediakan akses pada kegiatan belajar yang sama melalui dukungan berbeda sesuai kebutuhan. Florian dan Black-Hawkins (2011) memperlihatkan pentingnya memperluas apa yang tersedia bagi semua peserta didik alih-alih menetapkan lebih dulu siapa yang dianggap tidak mampu. Gay (2002) mengingatkan perlunya memahami latar sosial dan budaya peserta didik ketika merancang pengalaman belajar.

Penerimaan terhadap pribadi dapat diwujudkan melalui pilihan teks dengan tingkat bantuan yang berbeda, waktu persiapan sebelum berbicara, kesempatan menulis pertanyaan anonim, latihan praktik bertahap, dan umpan balik individual tanpa mempermalukan. Pilihan ini tetap mengacu pada tujuan dan standar materi yang sama. Guru memeriksa apakah setiap peserta didik memperoleh giliran bernalar dan umpan balik, termasuk mereka yang lebih lambat membaca atau kurang percaya diri. Sikap itu selaras dengan temuan mengenai hubungan timbal balik antara perilaku guru dan keterlibatan peserta didik (Skinner & Belmont, 1993).

Istilah “aman secara psikologis” dapat membantu menjelaskan mengapa orang berani mengakui kebingungan atau kekeliruan. Namun, penelitian Edmondson (1999) berlangsung pada tim kerja orang dewasa; pemakaiannya di sini adalah analogi konseptual dan tidak boleh diperlakukan sebagai bukti langsung tentang murid PAI. Rasa aman dalam kelas berarti peserta didik dapat bertanya tanpa penghinaan, sementara ujaran yang merendahkan orang lain tetap dibatasi secara tegas.

Keselarasan dengan tujuan pendidikan Islam dan batasnya

Integrasi pendekatan Rogers tidak memerlukan penyamaan semua asumsi psikologi humanistik dengan landasan teologis Islam. Halstead (2004) menunjukkan kaitan pendidikan Islam dengan pembentukan moral, komunitas, dan pengetahuan; Sahin (2018) menuntut kajian kritis atas kategori yang dipakai dalam pendidikan Islam. Oleh karena itu, titik temu yang dapat dipertanggungjawabkan berada pada tingkat praksis: penghormatan terhadap martabat, kepedulian pedagogis, dan ajakan untuk memahami alasan. Klaim bahwa konsep fitrah sama persis dengan aktualisasi diri Rogers akan melampaui bukti yang dibahas di sini.

Guru tetap memiliki otoritas keilmuan yang dapat dipertanyakan secara beradab dan dijelaskan secara terbuka. Dialog tidak menghapus kriteria benar-salah atau perbedaan bobot sumber. Pendidikan guru perlu melatih penguasaan materi sekaligus keterampilan mendengar, mengajukan pertanyaan lanjutan, menangani keberatan, dan mengoreksi tanpa mempermalukan. Kebutuhan pengembangan kompetensi khas guru pendidikan Islam dibahas oleh Memon (2011); peran fasilitator PAI juga dibahas oleh Muadzin (2021). Rekomendasi pelatihan dalam artikel ini tetap perlu disesuaikan dengan kurikulum dan konteks lembaga.

Asesmen dan rancangan implementasi

Kelas yang membuka dialog membutuhkan penilaian yang membantu peserta didik memperbaiki pemahaman. Black dan Wiliam (1998) serta Wiliam (2011) menempatkan

penggunaan bukti belajar untuk menyesuaikan pengajaran sebagai inti asesmen formatif. Umpan balik perlu menjelaskan tujuan, posisi pemahaman saat ini, dan langkah berikutnya (Hattie & Timperley, 2007). Nicol dan Macfarlane-Dick (2006) juga menekankan peran umpan balik dalam regulasi diri. Dalam PAI, guru dapat menilai ketepatan penggunaan sumber, kejelasan alasan, kesediaan mendengar, dan kemampuan merevisi pendapat; indikator tersebut tidak digunakan untuk menghakimi kadar iman individu.

Satu siklus pembelajaran dapat dimulai dengan pertanyaan awal anonim dan pemetaan pemahaman; dilanjutkan pembacaan sumber dengan bantuan yang sesuai; diskusi pasangan dan pleno dengan aturan berbicara; refleksi tertulis mengenai perubahan pemahaman; lalu umpan balik formatif berdasarkan rubrik sederhana. Guru mencatat partisipasi dan jenis pertanyaan untuk memperbaiki pertemuan berikutnya. Rancangan ini dapat diuji melalui observasi interaksi, analisis karya peserta didik, wawancara, dan perbandingan keterlibatan sebelum–sesudah yang memperhitungkan kondisi awal.

Keterbatasan praktis mencakup waktu pembelajaran, ukuran kelas, kesiapan guru, dan perbedaan penafsiran keagamaan. Kerangka relasional tidak menggantikan penguasaan isi atau prosedur perlindungan peserta didik ketika muncul persoalan pribadi yang memerlukan penanganan khusus. Evaluasi lapangan diperlukan untuk mengetahui tindakan mana yang layak dilaksanakan, bagaimana peserta didik memaknainya, dan apakah dampaknya berbeda menurut jenjang serta latar sekolah.

KESIMPULAN

Pendekatan berpusat pada pribadi Rogers dapat menjadi sumber prinsip relasional untuk pembelajaran PAI ketika diterjemahkan secara hati-hati. Keaslian guru, penghargaan terhadap pribadi peserta didik, dan empati memberi dasar bagi pertanyaan yang diterima tanpa penghinaan, dialog yang tetap menguji alasan dan sumber, serta bantuan belajar yang menjangkau peserta didik dengan kebutuhan berbeda. Dukungan otonomi perlu dipadukan dengan struktur, sedangkan asesmen formatif perlu menilai mutu pemahaman dan proses bernalar tanpa mengklaim menakar keimanan.

Kajian ini menghasilkan rancangan konseptual, bukan bukti bahwa penerapan Rogers telah meningkatkan hasil belajar PAI. Penelitian berikutnya perlu menguji kelayakan, mutu pelaksanaan, pengalaman peserta didik, dan hasil pembelajaran melalui desain empiris yang terbuka terhadap variasi konteks.

DAFTAR PUSTAKA

- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561–598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher–student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- 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. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Halstead, J. M. (2004). An Islamic concept of education. *Comparative Education*, 40(4), 517–529. <https://doi.org/10.1080/0305006042000284510>
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher–student dialogue during classroom teaching: Does it really impact on student outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4–5), 462–512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Memon, N. (2011). What Islamic school teachers want: Towards developing an Islamic teacher education programme. *British Journal of Religious Education*, 33(3), 285–298. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.595912>
- Muadzlin, A. (2021). Konsepsi peran guru sebagai fasilitator dan motivator dalam proses pembelajaran pendidikan agama Islam. *Jurnal Pendidikan Islam*, 7(2), 171–186. <https://doi.org/10.37286/ojs.v7i2.102>

- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225–236. <https://doi.org/10.1086/501484>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- 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>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sahin, A. (2018). Critical issues in Islamic education studies: Rethinking Islamic and Western liberal secular values of education. *Religions*, 9(11), Article 335. <https://doi.org/10.3390/rel9110335>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>