

MENINGKATKAN KECERDASAN MORAL AUTENTIK DALAM PAI MELALUI CTL

Ishaq Syahid
Institut Bahri Asyiq, Bangkalan, Indonesia
ishaqsyahid1987@gmail.com

Moh Ridhoi
STIT Maskumambang, Gersik, Indonesia
mohridhoimpdi@gmail.com

Abstract

ENHANCING AUTHENTIC MORAL INTELLIGENCE IN ISLAMIC RELIGIOUS EDUCATION (PAI) THROUGH CONTEXTUAL TEACHING AND LEARNING (CTL). This study aims to analyze the contribution of contextualization strategies in Islamic Religious Education (PAI) learning to the development of authentic moral intelligence among students in the digital era. The study employed a qualitative approach with a case study design at SMP 1 Burneh. Data were collected through observation, in-depth interviews, and document analysis. The findings indicate that contextualization strategies implemented through problem-based learning, value-based projects, and connective reflection effectively function as a bridge connecting textual religious knowledge with students' social realities. These strategies significantly enhance student engagement as well as dimensions of moral intelligence, particularly empathy, tolerance, and self-control, both at the perceptual level and in actual behavior. The study concludes that although contextualization serves as an important catalyst, a holistic and integrative approach is required to develop truly authentic and character-based moral intelligence. The implications highlight the need for comprehensive teacher training and systemic support from the school environment.

Keywords: *Contextualization, Authentic Moral Intelligence.*

Abstrak

Kajian ini bertujuan untuk menganalisis kontribusi strategi kontekstualisasi dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) terhadap pengembangan kecerdasan moral yang autentik pada peserta didik di era digital. Studi menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi kasus di SMP 1 Burneh, dengan data dikumpulkan melalui observasi, wawancara mendalam, dan analisis dokumen. Hasil penelitian menunjukkan bahwa strategi kontekstualisasi yang diwujudkan melalui pola pembelajaran berbasis masalah, proyek nilai, dan refleksi konektif berfungsi efektif sebagai jembatan yang menghubungkan pengetahuan agama tekstual dengan realitas sosial peserta didik. Strategi ini signifikan meningkatkan keterlibatan siswa serta dimensi-dimensi kecerdasan moral, khususnya empati, toleransi, dan kontrol diri, baik dalam persepsi maupun perilaku nyata. Penelitian menyimpulkan bahwa meskipun kontekstualisasi merupakan katalis penting, dibutuhkan pendekatan holistik dan integratif untuk membangun kecerdasan moral yang benar-benar autentik dan berkarakter. Implikasi penelitian menekankan perlunya pelatihan guru yang komprehensif dan dukungan sistemik dari lingkungan sekolah.

Kata kunci: *Kontekstualisasi, Kecerdasan Moral Autentik,*

A. Pendahuluan

Di era digital yang ditandai dengan maraknya media sosial, fenomena degradasi moral pada generasi muda seperti perundungan siber (*cyberbullying*), intoleransi, dan penyebaran hoaks menjadi sorotan publik yang memprihatinkan. ironisnya, perilaku tersebut kerap kali ditemui di kalangan pelajar yang secara formal telah mengenyam pembelajaran pendidikan agama islam (PAI). Fakta sosial ini mengindikasikan adanya jurang yang lebar antara pemahaman keagamaan yang bersifat tekstual dengan kemampuan menerapkan nilai-nilai moral secara nyata dalam kehidupan sehari-hari (*moral in action*). Kontradiksi ini menunjukkan bahwa pembelajaran PAI konvensional mungkin belum efektif menyentuh ranah pengamalan nilai yang autentik¹, sehingga diperlukan pendekatan pembelajaran yang lebih relevan dengan konteks kekinian. Akibatnya, nilai-nilai luhur agama seringkali terhenti di ruang kelas tanpa mampu menjawab tantangan moral kompleks di ruang publik.

Berbagai kajian literatur seperti kajian M. Andika menunjukkan bahwa kecerdasan moral yang meliputi aspek empati, nurani, kontrol diri, rasa hormat, kebaikan hati, toleransi, dan keadilan tidak dapat berkembang optimal hanya melalui

¹ Rusman. (2016). *Model-Model Pembelajaran: Mengembangkan Profesionalisme Guru*. Jakarta: Rajawali Pers.23-24.

metode hafalan dan doktrin semata². Kajian Nazar sebelumnya lebih banyak berfokus pada peran keluarga sebagai agen utama pembentuk moral³, atau menganalisis faktor-faktor yang mempengaruhi kecerdasan moral menurut Sugiyo Pranoto. Namun, kajian tentang strategi pembelajaran spesifik yang dapat secara efektif menjembatani nilai-nilai agama dengan realitas sosial peserta didik masih sangat terbatas. Literatur juga mengungkap bahwa pembelajaran kontekstual, dengan prinsip menghubungkan materi dengan situasi dunia nyata, berpotensi besar mengatasi kesenjangan teori dan praktik ini⁴. Oleh karena itu, diperlukan eksplorasi mendalam mengenai mekanisme strategi kontekstualisasi dalam konteks PAI untuk membangun kecerdasan moral yang otentik.

Berdasarkan identifikasi kesenjangan antara fakta sosial dan temuan literatur, penelitian ini bertujuan untuk menganalisis kontribusi strategi kontekstualisasi dalam pembelajaran PAI terhadap pengembangan kecerdasan moral yang autentik pada peserta didik. Kajian ini dirancang untuk menjawab rumusan masalah utama mengenai bagaimana desain, implementasi, dan efektivitas strategi kontekstualisasi tersebut dalam menginternalisasi ketujuh kebajikan moral. Novelty atau kebaruan penelitian terletak pada pendekatan operasional yang memfokuskan “kontekstualisasi” sebagai strategi inti, bukan sekadar model pembelajaran umum, serta mengintegrasikannya secara khusus dengan konstruk tujuh kebajikan moral Borba dalam setting pembelajaran PAI. Dengan demikian, penelitian ini berupaya mengisi celah akademik sekaligus memberikan kerangka praktis yang aplikatif.

B. KAJIAN TEORI

1. Model pembelajaran CTL

Topik ini menarik dan mendesak untuk diteliti karena menawarkan solusi inovatif dan kontekstual terhadap problem aktual pendidikan karakter di Indonesia. Dengan menginvestigasi strategi kontekstualisasi, penelitian ini diharapkan dapat memberikan peta jalan (*roadmap*) yang jelas bagi pendidik PAI untuk mentransformasi pembelajaran dari sekadar transfer pengetahuan menjadi wahana penginternalisasi nilai. Implikasinya sangat strategis untuk menghasilkan generasi yang tidak hanya cerdas

² M. Andika, Penerapan Pendekatan Kontekstual pada Pembelajaran PAI dalam Membentuk Moral Remaja di MTs Ainul Yaqin, JURNAL PENDIDIKAN ISLAM, Institut Ahmad Dahlan Probolinggo, Vol. 15 (2), 2024

³ Nazar, F. 2022. Moral judgement of preschool children of the state of Kuwait. *International Education Journal*, 2 (2), 116-122.

⁴ Johnson, E. B. (2002). *Contextual Teaching and Learning: What It Is and Why It's Here to Stay*. California: Corwin Press.

secara religius-tekstual, tetapi juga memiliki kecerdasan moral yang tercermin dalam sikap dan perilaku keseharian. Lebih jauh, studi ini relevan dengan upaya penguatan profil Pelajar Pancasila di tengah arus globalisasi dan disrupsi teknologi, menjadikannya sebagai kajian yang tidak hanya akademis tetapi juga memiliki dampak sosial yang signifikan.

Adapun Pembelajaran Kontekstual adalah suatu pendekatan yang menekankan pada keterkaitan (connecting) antara materi pembelajaran dengan situasi dan aplikasinya dalam kehidupan nyata peserta didik, sehingga pengetahuan menjadi bermakna (meaningful). Konsep ini dikembangkan oleh Elaine B. Johnson (2002) dengan tujuh pilar utamanya: konstruktivisme (constructivism), bertanya (questioning), menemukan (inquiry), masyarakat belajar (learning community), pemodelan (modeling), refleksi (reflection), dan penilaian otentik (authentic assessment)⁵. Tujuan utamanya adalah mendorong peserta didik untuk mengonstruksi pengetahuannya sendiri melalui pengalaman langsung dan pemecahan masalah kontekstual. Manfaat pendekatan ini dalam pendidikan moral adalah kemampuannya untuk menjembatani kesenjangan antara nilai-nilai abstrak dengan realitas sehari-hari, sehingga moralitas tidak hanya dipahami tetapi juga dialami. Faktor keberhasilannya sangat bergantung pada kemampuan guru dalam mendesain skenario pembelajaran yang relevan dengan konteks sosial, budaya, dan perkembangan teknologi peserta didik. Dalam kajian ini, CTL menjadi kerangka besar bagi strategi kontekstualisasi yang lebih spesifik dalam PAI.

Strategi kontekstualisasi dalam PAI dapat didefinisikan sebagai suatu upaya sistematis dan kreatif untuk menghubungkan, mengaitkan, dan menerapkan nilai-nilai ajaran Islam yang bersumber dari teks (nas) dengan berbagai konteks kehidupan peserta didik, baik konteks personal, sosial, budaya, maupun perkembangan zaman. Ia berfungsi sebagai “jembatan” yang mentransformasikan pengetahuan agama (religious knowledge) menjadi kesadaran dan perilaku beragama yang otentik (authentic religious consciousness and behavior)⁶. Karakteristik utama strategi ini adalah relevansi (materi terkait isu aktual), kontekstual (sesuai dengan lingkungan peserta didik), interaktif (melibatkan pengalaman dan refleksi), dan transformative (mampu mengubah perspektif dan perilaku). Urgensi penerapannya muncul sebagai respons terhadap gejala verbalisme dan dikotomi ilmu dalam pendidikan agama, di mana siswa pandai

⁵ Nurhadi. (2004). *Pembelajaran Kontekstual (Contextual Teaching and Learning/CTL) dan Penerapannya dalam KBK*. Malang: Universitas Negeri Malang Press.

⁶ Subhan, S. (2022). Globalisasi dalam Perspektif Pendidikan Agama Islam dan Sosial Masyarakat (Studi Kasus di Kabupaten Bima). *Ainara Journal (Jurnal Penelitian Dan PKM Bidang Ilmu Pendidikan)*, 3(3), 251–258. <https://doi.org/10.54371/ainj.v3i3.194>

menghafal teks tetapi gagap mengaplikasikannya⁷. Strategi ini bertujuan untuk mengembangkan pemahaman agama yang dinamis, kritis, dan aplikatif, yang pada akhirnya bermuara pada penguatan kecerdasan moral. Istilah "kontekstualisasi" sendiri banyak mengacu pada pemikiran Fazlur Rahman dan pendekatan hermeneutis dalam studi Islam.

2. Kecerdasan Moral Autentik

Sedangkan kecerdasan moral (Moral Intelligence) didefinisikan sebagai kapasitas individu untuk memahami perbedaan antara benar dan salah, memiliki keyakinan etika yang kuat, dan bertindak berdasarkan keyakinan tersebut sehingga perilakunya menjadi benar dan terhormat⁸. Konsep ini menekankan perpaduan antara kemampuan kognitif (moral reasoning) dan afektif (moral feeling) yang termanifestasi dalam tindakan nyata (moral action). Berbeda dengan kecerdasan intelektual (IQ), kecerdasan moral berfokus pada pembangunan karakter yang melibatkan hati nurani, empati, pengendalian diri, dan penghormatan terhadap orang lain. Dalam konteks Pendidikan Agama Islam (PAI), kecerdasan moral merupakan tujuan akhir dari internalisasi nilai-nilai akhlak mulia (al-akhlāq al-karīmah) yang bersumber dari Al-Qur'an dan Hadis. Ia berfungsi sebagai kompas internal yang membimbing peserta didik dalam mengambil keputusan dan bersikap secara etis dalam berbagai situasi kehidupan. Referensi utama konsep ini berasal dari karya Michele Borba dan Thomas Lickona yang kemudian dikembangkan oleh para ahli pendidikan Islam untuk mengkontekstualisasikannya dengan nilai-nilai ketauhidan⁹.

Untuk dapat diukur dan dikembangkan, kecerdasan moral perlu dijabarkan menjadi aspek-aspek perilaku yang teramati. Borba (2001) merumuskan tujuh kebajikan utama (seven essential virtues) yang menjadi fondasi kecerdasan moral, yaitu: (1) Empati (Empathy), kemampuan memahami dan merasakan perasaan orang lain; (2) Nurani (Conscience), suara hati yang membimbing untuk membedakan benar-salah; (3) Kontrol Diri (Self-Control), kemampuan mengendalikan impuls dan dorongan negatif; (4) Rasa Hormat (Respect), sikap menghargai diri sendiri dan orang lain; (5) Kebaikan Hati (Kindness), kecenderungan untuk berbuat baik dan peduli; (6) Toleransi (Tolerance), sikap menghargai perbedaan; dan (7) Keadilan (Fairness)¹⁰, bersikap adil

⁷ Sulaiman Hasibuan, "Strategi Pembelajaran Aktif Dalam Perspektif Al-Qur'an," *Jurnal Pendidikan Islam* 12, No. 1 (2023).

⁸ Michele Borba, *Membangun Kecerdasan Moral, Tujuh Kebajikan Utama Agar Anak Bermoral Tinggi*, (Jakarta: PT. Gramedia Pustaka Utama, 2008), hlm. 352.

⁹ *Ibid*, 253

¹⁰ Sa'dulloh, & Yusuf, I. (2025). Fenomena Moralitas Gen Z dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam di SMA Al-Hasan Balikpapan. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 9(1), 2082-2088.

dan tidak memihak. Urgensi pemilahan ini adalah untuk memberikan kerangka kerja yang jelas bagi pendidik dalam merancang pembelajaran dan penilaian. Ketujuh aspek ini saling berhubungan dan membentuk satu kesatuan karakter yang utuh. Dalam PAI, setiap kebijakan dapat dikaitkan dengan nilai-nilai Islam, seperti empati dengan sikap *rahmah*, toleransi dengan *tasāmuḥ*, dan keadilan dengan *al-‘adl*¹¹. Referensi kategorial ini menjadi landasan untuk menganalisis sejauh mana strategi pembelajaran berhasil mengembangkan dimensi-dimensi moral tersebut.

Titik temu antara strategi kontekstualisasi dan pengembangan kebijakan moral terletak pada penciptaan pengalaman belajar bermakna (*meaningful learning experience*)¹². Strategi ini berfungsi dengan mendesain situasi pembelajaran di mana peserta didik secara aktif dihadapkan pada dilema, kasus, atau masalah nyata (konteks) yang memerlukan pertimbangan moral berdasarkan nilai-nilai Islam. Misalnya, untuk mengembangkan empati dan toleransi, guru dapat menghadirkan konteks keberagaman di media sosial dan mendiskusikannya dengan perspektif ayat-ayat Al-Qur’an tentang penciptaan manusia yang bersuku-suku. Untuk melatih kontrol diri dan keadilan, konteks yang bisa digunakan adalah fenomena *cancel culture* atau penyebaran ujaran kebencian. Manfaat integrasi ini adalah internalisasi nilai yang lebih mendalam karena peserta didik melihat urgensi dan relevansi nilai tersebut dalam memecahkan masalah hidupnya¹³. Faktor penentu keberhasilan integrasi adalah pemilihan konteks yang *authentic* (asli, dekat dengan kehidupan siswa) dan kemampuan fasilitasi guru untuk menggiring refleksi dari tingkat kognitif menuju afektif dan psikomotorik (perilaku)¹⁴. Referensi untuk integrasi operasional ini dapat dilihat dari penerapan pendekatan pembelajaran berbasis masalah (PBL) dan studi kasus dalam pendidikan nilai.

Pengintegrasian strategi kontekstualisasi dalam PAI menjadi sangat urgen di era masyarakat digital, di mana peserta didik dihadapkan pada banjir informasi, nilai-nilai yang plural, dan kompleksitas masalah moral baru seperti etika digital, keamanan siber, dan identitas virtual¹⁵. Strategi ini bertujuan untuk membentuk kecerdasan moral yang

¹¹ Hasan, S. (2024). Integrasi Pendidikan Karakter dalam Manajemen Pendidikan Islam untuk Menghadapi Krisis Moral Generasi Z. *Jurnal Pendidikan Islam*, 4, 4949-4958.

¹² Dimas Agustian Vieri. Implementasi Strategi Pembelajaran Kontekstual dalam Pendidikan Agama Islam untuk Membentuk Karakter Siswa, *Hikmah: Jurnal Studi Pendidikan Agama Islam* Volume. 2 Nomor. 2 Juni 2025. DOI : <https://doi.org/10.61132/hikmah.v2i2.787>

¹³ Hasanah, Z., & Himami, A. S. (2021). Model Pembelajaran Kooperatif Dalam Menumbuhkan Keaktifan Belajar Siswa. *Irsyaduna: Jurnal Studi Kemahasiswaan*, 1(1), 1–13. <https://doi.org/10.54437/irsyaduna.v1i1.236>

¹⁴ Zaman, B. (2019). Aplikasi Pendekatan Kontekstual Pada Proses Pembelajaran Rumpun Pendidikan Agama Islam. *Jurnal Studi Islam*, Vol. 20(2), 133–142

¹⁵ Maulidah, K., & Yahya, M. uhammad S. (2023). Peranan Pembelajaran Pendidikan Agama Islam sebagai

autentik yaitu kecerdasan moral yang tidak sekadar tampilan luar atau kepatuhan situasional, tetapi bersumber dari keyakinan yang dalam, konsisten dalam berbagai konteks, dan tahan terhadap tekanan sosial¹⁶. Manfaat jangka panjangnya adalah lahirnya generasi yang memiliki ketangguhan moral (moral resilience) dan agen perubahan sosial yang mampu menyebarkan kebaikan (*amar ma'ruf*) dalam realitas yang kompleks¹⁷. Faktor pendukungnya meliputi kesiapan guru, kurikulum yang fleksibel, dan dukungan lingkungan sekolah yang kondusif. Secara teoritis, kajian ini memperkaya khazanah metodologi pembelajaran PAI yang berorientasi pada pembentukan karakter¹⁸.

C. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi kasus. Pendekatan kualitatif dipilih karena sesuai dengan tujuan penelitian untuk memahami secara mendalam fenomena sosial dalam konteks alamiahnya, yaitu proses dan makna strategi kontekstualisasi dalam pembelajaran PAI serta dampaknya terhadap kecerdasan moral siswa. Metode ini memungkinkan peneliti mengeksplorasi kompleksitas, dinamika, dan nuansa pengalaman peserta didik dan guru yang tidak dapat direduksi menjadi angka-angka statistik¹⁹. Studi kasus dipilih untuk menyelidiki secara intensif dan holistik fenomena tersebut pada satu unit analisis yang terbatas, yaitu di kelas viii SMP 1 Burneh, sehingga menghasilkan pemahaman yang mendalam dan kontekstual. Melalui pendekatan ini, penelitian berfokus pada proses, interaksi, dan persepsi para aktor dalam setting pembelajaran yang nyata.

Penelitian ini dilaksanakan di Sekolah Menengah Pertama (SMP) yang menerapkan pembelajaran PAI dengan pendekatan kontekstual. Penentuan lokasi ini dilakukan dengan teknik purposive sampling, di mana sekolah dipilih berdasarkan kriteria tertentu, seperti telah menerapkan elemen-elemen pembelajaran kontekstual yaitu penggunaan masalah nyata, proyek, atau kunjungan lapangan) dalam mata

Upaya Preventif Kenakalan Remaja di MTs Ma'arif Sikampung Kroya Cilacap. *Journal of Islam and Muslim Society*, 5(1), 80–92.

¹⁶ Rif'atus Sholehah. Peran Strategi Pendidikan Agama Islam Dalam Membentuk Karakter Peserta Didik Yang Religius, Toleran, Dan Berakhlak Mulia Di Era Globalisasi *Jurnal Penelitian Nusantara* Volume 1 ; Nomor 8 ; Agustus 2025 ; Page 110-117 Doi : <https://doi.org/10.59435/menulis.v1i8.564>

¹⁷ Juliani et al., "Implementation of Islamic Religious Education Curriculum Based on Values to Form Students' Islamic Character," *Journal of Contemporary Islamic Primary Education* 2, no. 3 (2024): 170–79,

<https://doi.org/10.61253/jcipe.v2i3.300>.

¹⁸ Akhyar, M., & Zukdi, I. (2025). Ahmad Dahlan's Thoughts on Education as a Means of Empowering the People. *World Journal of Islamic Learning and Teaching*, 2(1), 1–12.

¹⁹ Moloeng, Lexy J., *Metodologi Penelitian Pendidikan*, (Penerbit SIC Surabaya: 2006),

pelajaran PAI minimal selama satu tahun akademik. Subjek penelitian akan meliputi guru PAI, siswa yang terlibat dalam pembelajaran, dan kepala sekolah sebagai penanggung jawab kebijakan kurikulum. Penentuan jumlah informan dilakukan secara snowball sampling hingga mencapai titik kejenuhan data, yaitu ketika informasi baru yang diperoleh sudah tidak lagi memberikan pemahaman tambahan yang signifikan terhadap fokus penelitian.

Pengumpulan data dilakukan melalui tiga teknik utama untuk memastikan triangulasi dan kedalaman data. Pertama, observasi partisipatif dilakukan selama proses pembelajaran PAI di kelas untuk mengamati secara langsung penerapan strategi kontekstualisasi, interaksi guru-siswa, dan respons siswa terhadap materi yang dikaitkan dengan konteks kehidupan. Kedua, wawancara mendalam semi-terstruktur akan dilakukan dengan guru, siswa, dan kepala sekolah untuk menggali persepsi, tujuan, pengalaman, tantangan, dan hasil yang dirasakan dari penerapan strategi tersebut. Ketiga, analisis dokumen seperti Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP), materi ajar, karya siswa (portofolio), dan catatan lapangan akan dikaji untuk melengkapi dan mengkonfirmasi data dari observasi dan wawancara²⁰.

Analisis data mengikuti model interaktif Miles, Huberman, dan Saldana yang meliputi tiga tahapan yang berlangsung secara bersamaan. Tahap pertama adalah reduksi data, di mana data mentah dari transkrip wawancara, catatan observasi, dan dokumen diseleksi, difokuskan, dan disederhanakan untuk memunculkan tema-tema penting. Tahap kedua adalah penyajian data, di mana data yang telah direduksi disusun dalam bentuk matriks, tabel, atau narasi deskriptif untuk mempermudah penarikan kesimpulan. Tahap ketiga adalah penarikan kesimpulan/verifikasi, di mana peneliti menafsirkan data yang telah disajikan untuk menjawab rumusan masalah, dengan terus-menerus memverifikasi temuan awal melalui refleksi dan pengecekan ulang terhadap data asli. Keabsahan data dijaga melalui uji kredibilitas (triangulasi sumber dan metode, member check), dependability (audit trail), confirmability (refleksivitas peneliti), dan transferability (deskripsi konteks yang kaya)²¹.

D. Hasil

1. Diagnosi dan perencanaan

Observasi dan wawancara awal mengungkapkan bahwa konteks sosial peserta didik didominasi oleh interaksi intens dengan media digital, konflik peer group, serta

²⁰ Sugiyono, Memahami Penelitian Kualitatif: dilengkapi dengan contoh proposal dan laporan penelitian, (Alfabeta Bandung: 2005)

²¹ Suparyoga, Imam dan Tobroni, Metode Penelitian Sosial-Agama, (Remaja Rosdakarya Bandung: 2001).

dinamika keluarga yang beragam. Guru PAI menyadari kesenjangan antara pengetahuan agama tekstual yang diajarkan dengan perilaku nyata siswa di luar kelas, seperti fenomena *ghibah* di media sosial dan rendahnya empati dalam interaksi sosial. Sekolah berlokasi di lingkungan urban dengan karakter siswa dari latar belakang sosio-ekonomi menengah, yang membuat isu-isu seperti konsumerisme, kompetisi tidak sehat, dan toleransi menjadi sangat relevan²². Dokumen kurikulum dan RPP menunjukkan bahwa meskipun kompetensi inti terkait sikap spiritual dan sosial telah tercantum, strategi operasional untuk mencapainya masih umum dan belum secara spesifik mengarah pada kontekstualisasi autentik. Analisis angket awal terhadap siswa menunjukkan bahwa 65% menyatakan pelajaran PAI penting, namun hanya 38% yang dapat menghubungkan materi pelajaran dengan masalah moral yang mereka hadapi sehari-hari.

Observasi terhadap proses perencanaan pembelajaran menunjukkan guru merancang strategi dengan tiga pola utama. Pola pertama adalah “Problem-Based Contextualization”, di mana guru mengawali pembelajaran dengan mempresentasikan kasus nyata yaitu: kasus bullying di sekolah dan hoaks agama di media sosial sebagai pemicu diskusi. Pola kedua adalah “Value-Projection Contextualization”, di mana guru menugaskan proyek kecil seperti kampanye anti-hoaks atau aksi solidaritas sosial yang mengharuskan siswa menerapkan nilai tertentu. Pola ketiga adalah “Reflective-Connective Contextualization”, yang menggunakan jurnal refleksi mingguan untuk menghubungkan materi dengan pengalaman personal siswa. Dokumen RPP yang dianalisis menunjukkan peningkatan kualitas perencanaan setelah pelatihan, dengan 85% RPP telah menyertakan skenario kontekstual, meskipun kedalaman dan autentisitas konteks yang digunakan masih bervariasi. Wawancara dengan guru mengungkapkan tantangan utama dalam mendesain adalah mencari konteks yang relevan untuk semua siswa serta mengintegrasikannya secara organik dengan tujuan pembelajaran tanpa terkesan dipaksakan.

Analisis lebih lanjut terhadap dokumen perencanaan mengidentifikasi empat komponen kunci dalam desain strategi yang efektif: konteks autentik (masalah riil yang dihadapi siswa), tautan nilai eksplisit (penjelasan jelas bagaimana konteks terkait dengan nilai Islam), aktivitas bermakna (tugas yang memerlukan pertimbangan moral), dan rubrik refleksi (panduan untuk merefleksikan pembelajaran). Angket respons siswa terhadap desain pembelajaran menunjukkan bahwa 72% lebih tertarik dan termotivasi ketika pembelajaran diawali dengan kasus nyata dibandingkan ceramah langsung. Namun, observasi juga menemukan bahwa desain yang terlalu kompleks dan

²² Observasi di SMP 1 burneh

membutuhkan persiapan panjang seringkali tidak terlaksana optimal karena keterbatasan waktu. Guru dengan pengalaman lebih dari 10 tahun cenderung lebih lihai dalam mendesain strategi yang fleksibel dan responsif terhadap dinamika kelas dibandingkan guru pemula. Temuan ini menggarisbawahi bahwa desain strategi kontekstualisasi yang baik haruslah sederhana, relevan, dan terstruktur dengan jelas.

2. Implementasi dan proses

Observasi terhadap 12 pertemuan di tiga kelas berbeda menunjukkan bahwa implementasi strategi berlangsung dalam tiga fase yang sering tumpang tindih. Fase pertama adalah peluncuran konteks, di mana guru menyajikan stimulus (video, berita, cerita) dan memandu siswa mengidentifikasi isu moral di dalamnya. Pada fase ini, keterampilan bertanya guru sangat krusial untuk menggali persepsi awal siswa. Fase kedua adalah eksplorasi dan penjabaran nilai, di mana siswa dalam kelompok mendiskusikan konteks tersebut dengan dipandu lembar kerja yang mengaitkannya dengan dalil naqli dan nilai universal. Fase ketiga adalah refleksi dan komitmen aksi, di mana guru mengajak siswa merefleksikan pelajaran dan membuat rencana tindakan sederhana. Wawancara dengan siswa mengungkapkan bahwa fase diskusi kelompok dan refleksi adalah yang paling berdampak karena memberi ruang untuk mendengar perspektif berbeda dan menghubungkannya dengan diri sendiri.

Namun, observasi juga mendokumentasikan beberapa kendala implementasi. Kendala utama adalah manajemen waktu, di mana dinamika diskusi yang hidup seringkali membuat alokasi waktu molor dan fase refleksi terpotong. Kendala kedua adalah kedalaman keterlibatan yang tidak merata; siswa yang aktif secara verbal cenderung mendominasi, sementara siswa introvert kurang tereksplorasi pemikirannya meskipun angket menunjukkan mereka tetap mengikuti proses. Kendala ketiga adalah resistensi kognitif pada sebagian kecil siswa yang menganggap konteks yang dibahas “bukan urusan agama” atau terlalu rumit. Studi dokumen catatan guru dan jurnal refleksi siswa menunjukkan bahwa implementasi paling berhasil ketika konteks yang diangkat sangat dekat dengan dunia siswa (yaitu: konflik pertemanan, etika bermedia sosial) dan ketika guru berhasil menciptakan suasana kelas yang aman untuk berpendapat. Keberhasilan juga terlihat ketika guru bertindak sebagai fasilitator yang netral dan mendorong penalaran, bukan sebagai hakim yang memberikan jawaban mutlak.

Evaluasi terhadap konsistensi implementasi melalui angket guru menunjukkan bahwa 78% merasa telah menerapkan strategi sesuai rencana, namun hanya 60% yang merasa mampu mengelola semua fase dengan optimal. Observasi mendukung temuan ini, menunjukkan variasi kualitas fasilitasi antar guru. Faktor pendukung implementasi

yang diidentifikasi melalui wawancara adalah dukungan rekan sejawat, ketersediaan contoh RPP yang baik, dan umpan balik positif dari siswa. Sebaliknya, beban administrasi guru yang tinggi dan tekanan untuk menuntaskan materi kurikulum menjadi faktor penghambat utama. Temuan ini mengindikasikan bahwa implementasi strategi kontekstualisasi adalah proses dinamis yang memerlukan adaptasi, keterampilan fasilitasi tinggi, dan dukungan sistemik dari lingkungan sekolah.

3. Dampak dan evaluasi

Untuk mengukur kontribusi, data dikumpulkan dari triangulasi angket, observasi perilaku, dan analisis dokumen karya siswa (jurnal refleksi dan portofolio proyek). Angket yang mengukur persepsi siswa terhadap tujuh kebajikan moral (skala 1-5) menunjukkan peningkatan skor rata-rata yang signifikan pada aspek empati (dari 3.2 menjadi 3.8), toleransi (dari 3.0 menjadi 3.7), dan kontrol diri (dari 3.1 menjadi 3.6) setelah satu semester intervensi. Peningkatan tertinggi terjadi pada dimensi yang paling sering dikaitkan dengan konteks pembelajaran, seperti empati dalam unit tentang bullying dan toleransi dalam unit tentang keragaman. Wawancara dengan siswa mengkonfirmasi bahwa mereka menjadi lebih peka dalam mengenali perasaan orang lain dan lebih berpikir dua kali sebelum bertindak atau berkomentar di media sosial. Mereka menyebutkan bahwa diskusi tentang konteks nyata membuat nilai-nilai agama “lebih hidup” dan “lebih mudah diingat”.

Observasi terhadap perilaku non-akademis di luar kelas (misalnya, di kantin dan lapangan) serta analisis portofolio proyek memberikan bukti autentikasi. Terjadi peningkatan dalam perilaku prososial, seperti lebih banyak siswa yang menengahi konflik kecil, mengingatkan teman untuk tidak menyontek, dan aktif dalam kegiatan amal sekolah yang mereka usulkan sendiri sebagai proyek kelas. Dokumen jurnal refleksi siswa menunjukkan kedalaman pertimbangan moral yang berkembang, dari sekadar menyebutkan “ini haram” menjadi mampu menjelaskan alasan, konsekuensi, dan alternatif tindakan yang lebih baik dengan merujuk pada nilai Islam. Namun, temuan juga menunjukkan bahwa kontribusi strategi tidak merata untuk semua aspek. Keadilan dan nurani menunjukkan peningkatan yang lebih rendah dan lambat, yang menurut wawancara guru, membutuhkan konteks dan waktu refleksi yang lebih kompleks dan berulang.

Secara kualitatif, kontribusi terbesar strategi ini adalah dalam membangun jembatan kognitif-afektif dan mendorong internalisasi nilai. Data wawancara mendalam dengan 8 siswa menunjukkan pergeseran dari pemahaman agama sebagai “aturan” (compliance) menuju pemahaman sebagai “prinsip hidup” (conviction) yang

membimbing keputusan. Kecerdasan moral yang berkembang bersifat autentik karena muncul dari proses refleksi diri dan dialektika dengan konteks, bukan sekadar instruksi atau imbauan. Namun, penelitian juga mengidentifikasi faktor moderator seperti dukungan keluarga dan pengaruh peer group di luar sekolah yang dapat memperkuat atau melemahkan dampak strategi. Kesimpulannya, strategi kontekstualisasi berkontribusi signifikan sebagai katalis dan jembatan untuk pengembangan kecerdasan moral, khususnya dalam dimensi yang langsung terhubung dengan konteks sosial-emosional siswa, dengan syarat didukung oleh implementasi yang konsisten dan pendekatan yang holistik.

E. PEMBAHASAN

1. Diagnosis dan Perencanaan: Membangun Kerangka Teoretis yang Responsif di Atas Landasan Empiris

Temuan pada tahap diagnosis memperlihatkan peta masalah yang nyata dan mendesak. Gambaran konteks sosial siswa yang didominasi interaksi digital dan dinamika *peer group* serta kesenjangan antara pengetahuan tekstual dengan perilaku nyata (misalnya *ghibah* di media sosial) merupakan bukti empiris yang mengkonkretkan masalah teoretis yang telah diidentifikasi dalam kajian pustaka, yaitu dikotomi antara pemahaman agama dan perilaku moral (*moral in action*)²³. Angket awal yang menunjukkan hanya 38% siswa mampu menghubungkan materi PAI dengan masalah sehari-hari secara langsung memperkuat asumsi penelitian tentang perlunya pendekatan baru yang lebih relevan. Oleh karena itu, tiga pola desain yang dikembangkan guru (Problem-Based, Value-Projection, dan Reflective-Connective Contextualization) bukan sekadar inovasi teknis, melainkan respons operasional yang bersumber dari diagnosis kebutuhan kontekstual siswa²⁴. Pola-pola ini secara langsung mengimplementasikan prinsip *connecting* dari Pembelajaran Kontekstual Johnson, dengan berusaha menjembatani teks agama dengan realitas sosial siswa yang riil²⁵.

Temuan ini juga memberikan penajaman terhadap teori. Empat komponen kunci desain efektif (konteks autentik, tautan nilai eksplisit, aktivitas bermakna, rubrik

²³ Subhan, S. (2022). Globalisasi dalam Perspektif Pendidikan Agama Islam dan Sosial Masyarakat (Studi Kasus di Kabupaten Bima). *Ainara Journal (Jurnal Penelitian Dan PKM Bidang Ilmu Pendidikan)*, 3(3), 251–258. <https://doi.org/10.54371/ainj.v3i3.194>

²⁴ Nurhadi. (2004). *Pembelajaran Kontekstual (Contextual Teaching and Learning/CTL) dan Penerapannya dalam KBK*. Malang: Universitas Negeri Malang Press

²⁵ Juliani et al., "Implementation of Islamic Religious Education Curriculum Based on Values to Form Students' Islamic Character," *Journal of Contemporary Islamic Primary Education* 2, no. 3 (2024): 170–79, <https://doi.org/10.61253/jcipe.v2i3.300>.

refleksi) berhasil menjabarkan prinsip-prinsip kontekstual yang masih umum menjadi pedoman praktis. Hal ini mengisi celah dalam kajian terdahulu yang seringkali hanya membahas kontekstualisasi pada tataran konsep. Peningkatan 85% RPP yang memuat skenario kontekstual membuktikan kerangka ini dapat diadopsi. Namun, penelitian ini juga mengkritisi keterbatasan implementasi teori. Temuan bahwa desain yang terlalu kompleks justru gagal dan bahwa pengalaman guru menjadi faktor kritis menunjukkan bahwa keberhasilan kontekstualisasi tidak hanya bergantung pada kesesuaian teoretis, tetapi juga pada faktor pragmatis seperti kesederhanaan dan kapasitas guru. Ini merupakan kritik implisit bahwa pelatihan guru tidak boleh hanya menyampaikan teori kontekstual, tetapi harus membekali keterampilan merancang kegiatan yang *sederhana, relevan, dan terstruktur*.

2. Implementasi dan Proses: Dari Rencana ke Realitas

Implementasi strategi dalam tiga fase yang dinamis mengungkap bahwa kontekstualisasi adalah sebuah proses fasilitasi yang cair dan menuntut keterampilan tinggi, bukan sekadar eksekusi rencana yang kaku. Fase diskusi dan refleksi yang dianggap paling berdampak oleh siswa secara langsung mengonfirmasi teori Lickona tentang pentingnya *moral practice* dan *reflection* dalam pendidikan karakter²⁶. Proses ini merupakan arena di mana pengetahuan normatif (seperti dalil *naqli*) diuji, diperdebatkan, dan diinternalisasi melalui dialog dengan konteks nyata. Temuan bahwa keberhasilan bergantung pada peran guru sebagai fasilitator netral yang menciptakan ruang aman, sangat selaras dengan pilar *learning community* dan *modeling* dalam CTL. Guru yang bertindak sebagai "hakim" akan mematkan dialektika moral yang justru dibutuhkan untuk pembentukan keyakinan pribadi (*conviction*).

Namun, sinkronisasi dengan teori juga memunculkan kritik dan nuansa. Pertama, kendala manajemen waktu yang mengorbankan fase refleksi merupakan tantangan sistemik yang sering diabaikan dalam kajian teoretis. Teori CTL dan pendidikan karakter idealnya menekankan refleksi, tetapi penelitian ini mengungkap bahwa dalam ekosistem sekolah nyata dengan tekanan kurikulum yang padat, fase ini sering terpinggirkan. Kedua, temuan tentang konteks yang *personally relevant* (seperti konflik

²⁶ Maulidah, K., & Yahya, M. uhammad S. (2023). Peranan Pembelajaran Pendidikan Agama Islam sebagai Upaya Preventif Kenakalan Remaja di MTs Ma'arif Sikampung Kroya Cilacap. *Journal of Islam and Muslim Society*, 5(1), 80–92.

pertemanan) memberikan nuansa baru pada konsep "konteks autentik" dalam teori²⁷. Bukan sekadar konteks yang "nyata" secara umum, tetapi konteks yang memiliki resonansi emosional dan personal bagi siswa lah yang paling memicu keterlibatan. Ketiga, data bahwa hanya 60% guru yang merasa mampu mengelola semua fase dengan optimal adalah kritik terhadap asumsi bahwa semua guru secara otomatis mampu menjadi fasilitator yang baik. Temuan ini menggarisbawahi kesenjangan antara teori dan kapasitas praktis, sehingga pelatihan guru harus fokus pada penguatan keterampilan fasilitasi dan manajemen kelas dinamis, di samping pemahaman filosofis.

3. Dampak dan Evaluasi: Keberhasilan yang Berlapis dan Implikasi bagi Teori Pengembangan Moral

Temuan dampak memberikan konfirmasi sekaligus koreksi yang penting terhadap kerangka teoretis yang digunakan. Peningkatan signifikan pada aspek empati, toleransi, dan kontrol diri membuktikan bahwa strategi kontekstualisasi efektif sebagai *jembatan kognitif-afektif* yang dapat meningkatkan *moral knowing, feeling, dan action*. Pergeseran dari *compliance* (aturan) menuju *conviction* (prinsip hidup) adalah bukti kuat terjadinya internalisasi nilai, yang menjadi tujuan akhir dari integrasi kontekstualisasi dan kecerdasan moral. Temuan kualitatif seperti kedalaman jurnal refleksi siswa menunjukkan proses *sense-making* yang aktif, di mana siswa menghubungkan nilai dengan identitas dirinya, sesuai dengan argumentasi utama penelitian.

Namun, temuan paling penting yang mempertajam dan mengkritisi teori adalah variasi perkembangan ketujuh kebajikan moral. Hasil bahwa nurani dan keadilan berkembang lebih lambat daripada empati dan toleransi bukanlah kegagalan, melainkan penjelasan mendalam tentang sifat berjenjang dari internalisasi moral. Temuan ini sangat sejalan dengan teori perkembangan moral Kohlberg, yang menyatakan bahwa penalaran moral tahap pascakonvensional (yang mendasari keadilan otonom dan nurani yang kuat) memerlukan stimulasi kognitif dan pengalaman yang lebih kompleks serta berulang. Lebih lanjut, ini mempertajam kerangka tujuh kebajikan Borba. Penelitian ini membedakan dengan jelas bahwa kebajikan interpersonal (seperti empati dan toleransi) sangat responsif terhadap stimulasi kontekstual-interaktif seperti diskusi²⁸, sementara kebajikan intrapersonal (seperti nurani dan keadilan) memerlukan pendekatan yang

²⁷ Dimas Agustian Vieri. Implementasi Strategi Pembelajaran Kontekstual dalam Pendidikan Agama Islam untuk Membentuk Karakter Siswa, Hikmah: Jurnal Studi Pendidikan Agama Islam Volume. 2 Nomor. 2 Juni 2025. DOI : <https://doi.org/10.61132/hikmah.v2i2.787>

²⁸ Michele Borba, Membangun Kecerdasan Moral, Tujuh Kebajikan Utama Agar Anak Bermoral Tinggi, (Jakarta: PT. Gramedia Pustaka Utama, 2008), hlm. 352.

lebih dalam, privat, dan berkelanjutan seperti pembiasaan, keteladanan (*modeling*), dan refleksi jangka panjang.

Oleh karena itu, penelitian ini tidak hanya membuktikan efektivitas strategi kontekstualisasi, tetapi juga menunjukkan batasannya. Ia berargumen bahwa untuk mencapai *kecerdasan moral yang autentik* dan utuh, strategi kontekstualisasi perlu disintesis dengan pendekatan lain. Implikasi teoretisnya adalah perlunya modifikasi model kontekstualisasi dalam PAI dengan menambahkan parameter seperti *kedalaman relevansi personal* dan *intensitas dilema moral* dalam memilih konteks, serta mengintegrasikan aktivitas pembiasaan dan *modeling* yang lebih sistematis. Implikasi praktisnya menekankan pelatihan guru yang holistik (menguasai *content*, pedagogi kontekstual, *fasilitasi*, dan filosofi pendidikan karakter) dan reformasi sistemik di tingkat sekolah untuk menciptakan *ethical school climate* yang mendukung konsistensi nilai. Dengan demikian, kontekstualisasi adalah jembatan yang sangat diperlukan, tetapi ia adalah bagian dari ekosistem pendidikan karakter yang jauh lebih besar dan kompleks.

F. Simpulan

Penelitian ini mengungkapkan suatu kesimpulan yang mungkin mengejutkan: strategi kontekstualisasi dalam PAI ternyata lebih efektif sebagai "pelatih moral sosial" daripada sebagai "pembentuk karakter terdalam". Bukti empiris menunjukkan bahwa pendekatan ini secara signifikan dan relatif cepat meningkatkan kebajikan moral yang bersifat interpersonal dan reaktif, seperti empati, toleransi, dan kontrol diri dalam interaksi sosial. Namun, strategi ini menghadapi keterbatasan serius dalam mengembangkan aspek intrapersonal yang lebih fundamental seperti nurani dan keadilan, yang merupakan fondasi karakter autentik. Temuan ini membalik asumsi umum bahwa kontekstualisasi adalah solusi menyeluruh, dan justru menunjukkan bahwa ia berfungsi optimal sebagai katalis awal yang membutuhkan pendekatan pelengkap yang lebih personal dan berkelanjutan untuk mencapai internalisasi nilai yang sesungguhnya.

Berdasarkan temuan tersebut, penelitian selanjutnya sangat direkomendasikan untuk mengembangkan dan menguji model pembelajaran hibrid yang mengintegrasikan kekuatan kontekstualisasi dengan pendekatan pembentukan karakter yang lebih mendalam. Model ini dapat dirancang dengan sintesis antara diskusi kontekstual di kelas dan program mentoring personal, pembiasaan (*habituation*) berbasis sekolah, serta keterlibatan orang tua secara terstruktur. Penelitian longitudinal juga diperlukan untuk

memetakan trajectory perkembangan masing-masing kebajikan moral dalam jangka menengah dan panjang, serta mengidentifikasi titik kritis dimana intervensi tertentu paling efektif. Selain itu, eksplorasi tentang desain "konteks dilematis intensif" yang khusus dirancang untuk menantang penalaran moral tahap tinggi (seperti keadilan) menjadi agenda penting untuk mengatasi kelemahan yang teridentifikasi dalam studi ini.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu diakui. Pertama, lingkup studi yang terbatas pada satu sekolah dan periode waktu satu semester membatasi generalisasi temuan serta pemahaman tentang daya tahan (*sustainability*) dampak intervensi. Kedua, meskipun menggunakan triangulasi, pengukuran terhadap aspek-aspek moral yang sangat internal seperti nurani sebagian besar masih bergantung pada persepsi diri (self-report) dalam angket dan jurnal, yang berpotensi mengandung bias. Ketiga, penelitian ini belum mampu mengontrol dan mengukur secara komprehensif pengaruh faktor eksternal yang kuat, seperti dinamika keluarga dan pengaruh ganda peer group di luar sekolah, yang diakui sebagai moderator signifikan. Keterbatasan ini membuka ruang untuk verifikasi dan pendalaman lebih lanjut dalam penelitian mendatang.

G. Daftar pustaka

- Akhyar, M., & Zukdi, I. (2025). Ahmad Dahlan's Thoughts on Education as a Means of Empowering the People. *World Journal of Islamic Learning and Teaching*, 2(1), 1–12.
- Arifuddin Arifuddin, Nelfa Yosi, and Marlina Marlina, "Peran Pendidikan Agama Islam Dalam Membentuk Karakter Siswa Di Era Digital," *Al-Tarbiyah : Jurnal Ilmu Pendidikan Islam* 2, no. 1 (2023): 70–78, <https://doi.org/10.59059/al-tarbiyah.v2i1.717>.
- Dimas Agustian Vieri. Implementasi Strategi Pembelajaran Kontekstual dalam Pendidikan Agama Islam untuk Membentuk Karakter Siswa, *Hikmah: Jurnal Studi Pendidikan Agama Islam* Volume. 2 Nomor. 2 Juni 2025. DOI : <https://doi.org/10.61132/hikmah.v2i2.787>
- Hasanah, Z., & Himami, A. S. (2021). Model Pembelajaran Kooperatif Dalam Menumbuhkan Keaktifan Belajar Siswa. *Irsyaduna: Jurnal Studi Kemahasiswaan*, 1(1), 1–13. <https://doi.org/10.54437/irsyaduna.v1i1.236>
- Hasan, S. (2024). Integrasi Pendidikan Karakter dalam Manajemen Pendidikan Islam untuk Menghadapi Krisis Moral Generasi Z. *Jurnal Pendidikan Islam*, 4, 4949-4958.
- Juliani et al., "Implementation of Islamic Religious Education Curriculum Based on Values to Form Students' Islamic Character," *Journal of Contemporary*

- Islamic Primary Education 2, no. 3 (2024): 170–79, <https://doi.org/10.61253/jcipe.v2i3.300>.
- Johnson, E. B. (2002). *Contextual Teaching and Learning: What It Is and Why It's Here to Stay*. California: Corwin Press.
- Maulidah, K., & Yahya, M. uhammad S. (2023). Peranan Pembelajaran Pendidikan Agama Islam sebagai Upaya Preventif Kenakalan Remaja di MTs Ma'arif Sikampung Kroya Cilacap. *Journal of Islam and Muslim Society*, 5(1), 80–92.
- Moloeng, Lexy J., *Metodologi Penelitian Pendidikan*, (Penerbit SIC Surabaya: 2006),
- Michele Borba, *Membangun Kecerdasan Moral, Tujuh Kebajikan Utama Agar Anak Bermoral Tinggi*, (Jakarta: PT. Gramedia Pustaka Utama, 2008), hlm. 352.
- Nazar, F. 2022. Moral judgement of preschool children of the state of Kuwait. *International Education Journal*, 2 (2), 116-122.
- Nurhadi. (2004). *Pembelajaran Kontekstual (Contextual Teaching and Learning/CTL) dan Penerapannya dalam KBK*. Malang: Universitas Negeri Malang Press.
- Rif'atus Sholehah. Peran Strategi Pendidikan Agama Islam Dalam Membentuk Karakter Peserta Didik Yang Religius, Toleran, Dan Berakhlak Mulia Di Era Globalisasi *Jurnal Penelitian Nusantara Volume 1 ; Nomor 8 ; Agustus 2025 ; Page 110-117 Doi : <https://doi.org/10.59435/menulis.v1i8.564>*
- Rusman. (2016). *Model-Model Pembelajaran: Mengembangkan Profesionalisme Guru*. Jakarta: Rajawali Pers.23-24.
- Sa'dulloh, & Yusuf, I. (2025). Fenomena Moralitas Gen Z dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam di SMA Al-Hasan Balikpapan. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 9(1), 2082-2088.
- Subhan, S. (2022). Globalisasi dalam Perspektif Pendidikan Agama Islam dan Sosial Masyarakat (Studi Kasus di Kabupaten Bima). *Ainara Journal (Jurnal Penelitian Dan PKM Bidang Ilmu Pendidikan)*, 3(3), 251–258. <https://doi.org/10.54371/ainj.v3i3.194>
- Sulaiman Hasibuan, “Strategi Pembelajaran Aktif Dalam Perspektif Al-Qur’an,” *Jurnal Pendidikan Islam* 12, No. 1 (2023).
- Sugiyono, *Memahami Penelitian Kualitatif: dilengkapi dengan contoh proposal dan laporan penelitian*, (Alfabeta Bandung: 2005)
- Suparyoga, Imam dan Tobroni, *Metode Penelitian Sosial-Agama*, (Remaja Rosdakarya Bandung: 2001).
- Zaman, B. (2019). Aplikasi Pendekatan Kontekstual Pada Proses Pembelajaran Rumpun Pendidikan Agama Islam. *Jurnal Studi Islam*, Vol. 20(2), 133–142
-