VOL 3 NO 4 2026 E-ISSN:3064-2361

SAKALIMA
PILAR PEMBERDAYAAN MASYARAKAT PENDIDIKAN
VOL 3. NO. 4 (2026)

ISSN: 3064-2361

Prinsip Mindful, Meaningful, dan Joyful Learning dalam Pendidikan Agama Islam: Analisis Keselarasan Filosofis dan Batas Konseptual

Kiki Wiyandi✉, Hanifatun Nisa✉, Febriayanti✉, dan Hartatiana✉

To cite this article Wiyandi, K., Nisa, H., Febriayanti, Hartatiana. Prinsip Mindful, Meaningful, dan Joyful Learning dalam Pendidikan Agama Islam: Analisis Keselarasan Filosofis dan Batas Konseptual. *SAKALIMA Pilar Pemberdaya. Masy. Pendidik.*, vol. 3, no. 4, pp. 116–136, 2026. https://doi.org/10.70211/sakalima.v3i4.872

To link to this article:

Published online: Nov. 24, 2026

Submit your article to this journal

View crossmark data

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
https://journal.wiseedu.co.id/index.php/sakalima/about

OPEN ACCESS

https://doi.org/10.70211/sakalima.v3i4.872

SAKALIMA: Pilar Pemberdayaan Masyarakat Pendidikan Vol. 3 No. 4 (2026)

Check for updates

Review Article

Prinsip *Mindful*, *Meaningful*, dan *Joyful Learning* dalam Pendidikan Agama Islam: Analisis Keselarasan Filosofis dan Batas Konseptual

Kiki Wiyandi, Hanifatun Nisa, Febriayanti, Hartatiana

Received: 24 Juli 2026	Revised: 3 September 2026	Accepted: 15 September 2026	Online: 24 November 2026

Abstract

This article examines whether the Indonesian deep-learning principles of Mindful, Meaningful, and Joyful Learning can be equated with *muraqabah*, *hikmah*, and *sa'adah* in Islamic Religious Education (IRE). It employs a critical integrative literature review and philosophical-comparative analysis of 28 substantive sources, supported by three methodological references. Each pair is assessed through ontological, epistemological, axiological, and teleological dimensions, alongside its pedagogical function. The analysis finds that Mindful Learning and *muraqabah* show functional alignment only: reflective attention may support self-examination but does not establish awareness of divine supervision. Meaningful Learning and *hikmah* show functional alignment and limited conceptual proximity because cognitive integration may support understanding, while *hikmah* also requires sound judgment and ethically directed use of knowledge. Joyful Learning and *sa'adah* show functional alignment and limited conceptual proximity in their concern with positive experience, but differ in scope and ultimate purpose. None of the pairs demonstrates full philosophical equivalence. The article proposes the Conditional Pedagogical Integration Framework (KIPB) with five criteria: conceptual accuracy, ontological alignment, epistemic validity, axiological orientation, and pedagogical translation. KIPB remains a provisional conceptual synthesis and has not yet undergone expert validation or empirical effectiveness testing.

Keywords: Conceptual Analysis; Islamic Educational Philosophy; Islamic Religious Education; Joyful Learning; Meaningful Learning; Mindful Learning

Publisher's Note:

WISE Pendidikan Indonesia stays neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Copyright:
©
2026 by the author(s).
License WISE Pendidikan Indonesia, Bandar Lampung, Indonesia. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license.
(https://creativecommons.org/licenses/by/4.0//).



PENDAHULUAN

Perubahan sosial, perkembangan teknologi dan kebutuhan kompetensi abad ke-21 mendorong pendidikan untuk bergerak dari pembelajaran yang berorientasi pada penyampaian informasi menuju pengalaman belajar yang reflektif, kontekstual, dan melibatkan peserta didik secara utuh. Di Indonesia, arah tersebut tercermin dalam Naskah Akademik Pembelajaran Mendalam yang diterbitkan Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah pada 2025. Dokumen itu menempatkan pembelajaran mendalam sebagai pendekatan yang memuliakan peserta didik melalui proses berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan yang dijalankan secara holistik melalui olah pikir, olah hati, olah rasa dan olah raga [1]. Panduan Pembelajaran dan Asesmen edisi revisi 2025 kemudian menguraikan prinsip tersebut dalam kerangka perencanaan, pelaksanaan, dan asesmen pembelajaran [2].

Ketiga prinsip tersebut mempunyai penekanan yang saling berhubungan, tetapi tidak identik. Dalam dokumen kebijakan Indonesia, berkesadaran dijelaskan melalui kesadaran peserta didik sebagai pembelajar aktif yang mampu meregulasi diri; bermakna berhubungan dengan penerapan pengetahuan secara kontekstual; sedangkan menggembirakan merujuk pada suasana belajar yang positif, menantang, menyenangkan, dan memotivasi [1], [2]. Ketiganya membentuk orientasi pedagogis yang menempatkan peserta didik sebagai subjek belajar, menghubungkan pengetahuan dengan kehidupan, serta memperhatikan kualitas pengalaman afektif.

Penelitian Rahmawati, Rosidi, dan Isnaini [3] menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif di SMA Negeri 2 Ungaran melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, diskusi kelompok terarah, dan dokumentasi. Penelitian tersebut melaporkan praktik refleksi dan dzikir pada aspek *mindful learning*, pengaitan materi PAI dengan konteks kehidupan peserta didik pada aspek *meaningful learning*, serta penggunaan metode bervariasi seperti permainan, diskusi, dan bermain peran pada aspek *joyful learning*. Penulis juga mencatat kendala berupa keterbatasan waktu, keragaman karakteristik peserta didik, dan kebutuhan adaptasi metode. Temuan ini memberikan gambaran kontekstual tentang praktik dan tantangan pada satu sekolah. Karena desainnya bersifat kualitatif dan terikat pada satu lokasi, temuan tersebut tidak membuktikan hubungan kausal atau kesepadanan filosofis antara konstruk pembelajaran dan konsep Islam.

Kajian integrasi juga telah berkembang. Hadiyanto dan kolega [4] mengembangkan Model *Deep Learning* Integratif Transenden (MDLIT) dengan menyandingkan *Mindful Learning* dengan *muraqabah*, *Meaningful Learning* dengan hikmah, serta *Joyful Learning* dengan *sa'adah*. Studi tersebut menggunakan pendekatan campuran eksploratif-transendental di SMP Negeri 52 Bandung melalui analisis dokumen, observasi kelas, angket persepsi peserta didik, dan wawancara guru. Penulis melaporkan bahwa implementasi ketiga prinsip berlangsung secara parsial dan memperoleh skor persepsi rata-rata 4,05. Temuan ini memberi bukti awal mengenai penerimaan dan praktik model dalam konteks sekolah, tetapi skor persepsi dan observasi implementasi tidak dengan sendirinya membuktikan kesepadanan filosofis pada tingkat ontologi, epistemologi, aksiologi, dan tujuan. Fahrurrosi dan Husni [5] menelaah 24 studi yang teridentifikasi melalui Scopus untuk periode 2017–2026 dan menyusun *Golden Triangle of Pesantren Deep Learning*. Kajian tersebut memetakan representasi pedagogis ketiga prinsip dalam tradisi pesantren, bukan menguji kesepadanan filosofis setiap pasangan konsep. Rosmiati, Malli, dan Sumiati [6] menawarkan sintesis integratif tentang transformasi

pendidikan Islam berbasis *deep learning*, sedangkan Jannah dan Muhlis [7] secara khusus membahas integrasi teori Ausubel dengan perspektif As-Sarqawi dalam PAI.

Dengan demikian, *research gap* artikel ini bukan ketiadaan kajian integrasi. Literatur telah memuat studi penerapan di sekolah, rekonstruksi model transenden, sintesis pedagogi pesantren, serta kajian integrasi teori belajar dengan konsep pendidikan Islam. Kesenjangan yang ditelaah artikel ini terletak pada belum seragamnya dasar untuk menilai status hubungan antarkonsep yang disandingkan. Penyandingan dapat berarti kesesuaian fungsi pembelajaran, irisan makna, atau kesepadanan filosofis. Ketiganya merupakan klaim dengan beban pembuktian berbeda. Tanpa pembedaan tersebut, bukti bahwa suatu strategi reflektif dapat diterapkan dalam PAI berisiko dibaca sebagai bukti bahwa strategi itu identik dengan *muraqabah*; demikian pula keterhubungan kognitif dapat keliru dianggap telah menghasilkan hikmah, dan suasana kelas yang menyenangkan dapat dianggap sebagai pencapaian *sa'adah*. Persoalan ini bersifat teoretis karena mencampuradukkan konstruk psikopedagogis dengan konsep teologis-etis, serta bersifat pedagogis karena dapat mendorong guru menilai kualitas spiritual peserta didik hanya dari perilaku yang tampak selama pembelajaran.

Sebagai contoh, *Mindful Learning* dalam tradisi Ellen J. Langer menekankan pembentukan pembedaan baru dan kepekaan terhadap konteks serta perspektif, sedangkan *muraqabah* dalam tradisi al-Ghazali berangkat dari kesadaran teologis bahwa manusia berada dalam pengawasan Allah. *Meaningful Learning* dalam teori Ausubel menjelaskan hubungan substantif antara pengetahuan baru dan struktur kognitif yang telah dimiliki, sedangkan hikmah dalam filsafat pendidikan Islam berkaitan dengan kebijaksanaan, keadilan, dan penempatan ilmu secara tepat. Demikian pula, pengalaman belajar yang menyenangkan tidak otomatis sama dengan *sa'adah* sebagai tujuan etis dan spiritual kehidupan manusia.

Penyamaan tanpa analisis kritis dapat menimbulkan kekeliruan kategori. Secara teoretis, konsep yang menjelaskan proses psikologis atau pedagogis tidak otomatis memiliki objek, sumber pembenaran, dan tujuan yang sama dengan konsep teologis atau etis. Secara pedagogis, guru dapat keliru menyimpulkan bahwa peserta didik telah mencapai *muraqabah* hanya karena mampu melakukan refleksi, telah memiliki hikmah hanya karena dapat menghubungkan materi dengan pengalaman, atau telah mencapai *sa'adah* karena tampak senang mengikuti permainan. Contoh tersebut menunjukkan bahwa indikator proses belajar tidak dapat dipakai sebagai pengganti indikator kesadaran ketuhanan, kebijaksanaan moral, atau kebahagiaan etis-spiritual. Artikel ini tidak menolak dialog antarkonsep, tetapi mensyaratkan penjelasan tentang batas konstruk dan bukti yang mendukung setiap klaim.

Penelitian ini menjawab tiga pertanyaan: (1) bagaimana makna prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan dalam dokumen Pembelajaran Mendalam Indonesia serta hubungannya dengan teori pembelajaran kontemporer; (2) bagaimana ketiganya berhubungan dengan dimensi ontologis, epistemologis, dan aksiologis Pendidikan Islam; dan (3) apa batas adopsi pedagogis ketiga prinsip tersebut dalam PAI agar tidak mengaburkan perbedaan konseptual dengan *muraqabah*, hikmah, dan *sa'adah*.

Kontribusi artikel ini bukan mengklaim sebagai model integrasi pertama. Kebaruan yang ditawarkan terletak pada tipologi tiga tingkat relasi antarkonsep, yaitu keselarasan fungsional, kedekatan konseptual, dan kesepadanan filosofis, yang diterapkan secara konsisten pada tiga pasangan konsep. Tipologi ini menjawab persoalan substantif dalam literatur: suatu model dapat menunjukkan bahwa tiga prinsip pembelajaran dapat diterapkan bersama nilai

Islam, tetapi klaim tersebut belum tentu membuktikan bahwa konstruk-konstruknya setara secara filosofis. Berbeda dari MDLIT yang mengembangkan rekonstruksi pedagogis transenden, artikel ini mengajukan perangkat evaluatif tingkat kedua untuk memeriksa batas dan syarat penyandingan konsep. Berdasarkan analisis tersebut, artikel mengusulkan Kerangka Integrasi Pedagogis Bersyarat (KIPB) yang terdiri atas ketepatan konseptual, keselarasan ontologis, validitas epistemologis, orientasi aksiologis, dan penerjemahan pedagogis. KIPB masih merupakan sintesis konseptual yang diusulkan dalam artikel ini, bukan model yang telah divalidasi atau terbukti efektif.

METODOLOGI

Desain dan pendekatan kajian

Artikel ini menggunakan kajian kepustakaan kritis (*critical integrative literature review*) dengan analisis konseptual dan pendekatan filosofis-komparatif. Pendekatan integratif dipilih karena penelitian bertujuan menilai, mengkritik, dan menyintesiskan gagasan dari beberapa tradisi keilmuan untuk menghasilkan kerangka konseptual, bukan menghitung efek intervensi pembelajaran [8], [9]. Analisis kerangka konseptual memungkinkan konsep dari literatur multidisipliner dipetakan, dibandingkan, dan dihubungkan secara interpretatif [10]. Karena itu, hasil kajian berupa sintesis argumentatif dan perangkat evaluatif yang masih bersifat konseptual, bukan temuan empiris tentang peningkatan hasil belajar atau efektivitas KIPB.

Penelusuran sumber dan kriteria pemilihan literatur

Penelusuran terarah dilakukan hingga 31 Oktober 2026 melalui Garuda (Garba Rujukan Digital), portal resmi Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah serta Kementerian Agama untuk dokumen kebijakan dan normatif, laman resmi jurnal dan penerbit untuk artikel ilmiah, serta *resolver* DOI dan metadata bibliografis untuk memeriksa identitas sumber. Penelusuran menggunakan sumber berbahasa Indonesia dan Inggris. Kombinasi kata kunci yang digunakan dan disesuaikan dengan fasilitas pencarian masing-masing portal meliputi: (1) ("*mindful learning*" OR berkesadaran) AND ("*Islamic Religious Education*" OR "Pendidikan Agama Islam" OR PAI); (2) ("*meaningful learning*" OR bermakna) AND (hikmah OR "*Islamic education*" OR PAI); (3) ("*joyful learning*" OR menggembirakan) AND (*sa'adah* OR "*Islamic education*" OR PAI); (4) "*deep learning*" AND (pesantren OR PAI OR "*Islamic education*"); serta (5) *muraqabah* OR *tafakkur* OR *tadabbur* OR hikmah OR *sa'adah* OR fitrah OR adab. Penelusuran juga dilakukan melalui pelacakan daftar pustaka dari sumber yang relevan. Artikel ini tidak mengklaim menggunakan Scopus atau Web of Science sebagai basis penelusuran utama. Scopus disebut dalam artikel ini hanya ketika menjelaskan metode studi Fahrurrosi dan Husni [5].

Sumber dipilih secara purposif berdasarkan kriteria berikut: (1) relevan langsung dengan definisi prinsip Pembelajaran Mendalam Indonesia atau konstruk *mindful*, *meaningful*, dan *joyful learning*; (2) merupakan sumber primer teori, karya normatif, karya klasik, atau penelitian asli yang menjelaskan konsep yang dibandingkan; (3) merupakan kajian ilmiah tentang PAI, pendidikan Islam, atau pembelajaran mendalam yang membantu memetakan posisi penelitian; dan (4) memiliki identitas bibliografis yang dapat diverifikasi melalui laman jurnal/penerbit atau metadata DOI. Sumber berbahasa Indonesia dan Inggris dipertimbangkan. Karya klasik dipertahankan tanpa pembatasan tahun apabila menjadi sumber primer bagi

konsep Islam atau teori belajar. Untuk penelitian kontekstual kontemporer, penelusuran diprioritaskan pada publikasi 2015-2026. Sumber yang menggunakan istilah *deep learning* dalam arti kecerdasan buatan, tidak relevan dengan pertanyaan penelitian, atau tidak memiliki metadata bibliografis yang dapat ditelusuri dikeluarkan.

Korpus analisis substantif terdiri atas 28 sumber, yaitu dua dokumen kebijakan Pembelajaran Mendalam; enam kajian tentang PAI dan pembelajaran mendalam; sebelas karya primer teori pembelajaran, *mindfulness*, dan emosi akademik; empat sumber normatif atau klasik Pendidikan Islam; empat kajian kontemporer tentang *tafakkur*, epistemologi, dan *sa'adah*; serta satu karya pembanding mengenai tradisi *mindfulness* berbasis meditasi. Dari korpus substantif tersebut, 22 sumber diperlakukan sebagai sumber primer dalam fungsi analisisnya, meliputi dokumen kebijakan, karya teori atau klasik, dan penelitian asli; enam sumber merupakan kajian sekunder berupa tinjauan atau analisis konseptual. Tiga rujukan metodologis ditambahkan untuk menjelaskan desain kajian integratif dan pengembangan kerangka konseptual. Dengan demikian, daftar pustaka akhir memuat 31 entri. Jumlah entri bibliografi tidak disamakan dengan jumlah sumber substantif yang menjadi objek perbandingan filosofis.

Prosedur analisis

Analisis dilakukan melalui tujuh langkah. Pertama, mengidentifikasi makna berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan dalam dokumen kebijakan. Kedua, merekonstruksi genealogi dan definisi teori pembelajaran yang relevan, tanpa menganggap istilah kebijakan identik dengan satu teori tertentu. Ketiga, mengidentifikasi konsep Islam yang menjadi titik dialog berdasarkan sumber normatif dan karya klasik. Keempat, membedakan klaim deskriptif tentang proses belajar dari klaim normatif tentang kebenaran, pembenaran pengetahuan, nilai, dan tujuan pendidikan. Kelima, membandingkan setiap pasangan konsep melalui empat dimensi yang seragam, yaitu ontologis, epistemologis, aksiologis, dan teleologis, serta fungsi pedagogisnya. Keenam, menetapkan tingkat relasi tertinggi yang didukung oleh bukti. Ketujuh, menurunkan kriteria KIPB dari ketegangan konseptual yang ditemukan. Analisis bersifat interpretatif dan komparatif; tidak dilakukan penghitungan skor atau pemeringkatan kuantitatif atas konsep.

Transparansi dan batasan metode

Untuk menjaga transparansi, kajian ini merupakan penelusuran terarah dan purposif, bukan tinjauan sistematis yang mengklaim sensus seluruh publikasi. Oleh karena itu, artikel ini tidak menggunakan PRISMA, tidak menyajikan jumlah rekaman awal dan jumlah eksklusi yang tidak terdokumentasi, serta tidak mengklaim telah menelusuri semua basis data ilmiah. Penelusuran dapat melewatkan publikasi yang tidak terindeks pada portal yang digunakan atau tidak memiliki metadata yang dapat diverifikasi. Daftar 28 sumber substantif dan tiga rujukan metodologis pada daftar pustaka akhir menunjukkan sumber yang benar-benar dirujuk dalam sintesis, tetapi tidak dimaksudkan sebagai ukuran seluruh literatur yang tersedia. Kesimpulan karena itu dibatasi sebagai interpretasi konseptual atas korpus yang dinyatakan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Pemetaan penelitian terdahulu dan posisi artikel

Pemetaan penelitian terdahulu memperlihatkan bahwa pembahasan integrasi pembelajaran mendalam dengan PAI telah berkembang ke beberapa arah. Tabel 1 merangkum fokus studi yang paling dekat dengan artikel ini dan menunjukkan posisi kontribusi yang hendak dibangun.

Tabel 1. Pemetaan penelitian terdahulu dan posisi artikel

Penelitian	Fokus	Kontribusi	Batas dan posisi artikel ini
Rahmawati, Rosidi, dan Isnaini [3]	Studi kualitatif deskriptif di SMA Negeri 2 Ungaran melalui wawancara, observasi partisipatif, FGD, dan dokumentasi.	Melaporkan praktik refleksi dan dzikir, pengaitan materi PAI dengan kehidupan nyata, serta metode variatif; juga mencatat kendala waktu, keragaman peserta didik, dan adaptasi metode.	Memberi bukti kontekstual mengenai praktik pada satu sekolah. Tidak membuktikan hubungan kausal atau kesepadanan filosofis.
Rahmatullah [11]	Kajian pustaka mengenai makna dan urgensi pembelajaran mendalam bagi peserta didik dalam perspektif PAI.	Menjelaskan relevansi prinsip pembelajaran mendalam dengan *ta'dib* dan *tazkiyat al-nafs*.	Belum menjadi fokus utama pembedaan tingkat hubungan antara konstruk pedagogis dan konsep Islam.
Hadiyanto dkk. [4]	Studi campuran eksploratif-transendental di SMP Negeri 52 Bandung; analisis dokumen, observasi, angket persepsi, dan wawancara; melaporkan implementasi parsial dan skor persepsi rata-rata 4,05.	Mengembangkan MDLIT yang menyandingkan *mindful-muraqabah*, *meaningful-hikmah*, dan *joyful-sa'adah* serta menawarkan rekonstruksi tauhidik.	Bukti implementasi dan persepsi awal tidak dengan sendirinya membuktikan kesepadanan filosofis pada empat dimensi. KIPB menguji batas inferensi tersebut.
Fahrurrosi dan Husni [5]	*Systematic literature review* atas 24 studi yang dipilih dari Scopus untuk periode 2017–2026.	Menyusun *Golden Triangle of Pesantren Deep Learning*; menemukan representasi *meaningful* pada 24 studi, *joyful* pada 20, dan *mindful* pada 19 studi.	Menyintesis representasi pedagogis dalam konteks pesantren, bukan menguji kesepadanan filosofis tiap pasangan konsep.
Rosmiati, Malli, dan Sumiati [6]	Tinjauan literatur integratif tentang transformasi pendidikan Islam berbasis Al-Qur'an dan pedagogi kontemporer.	Menghubungkan prinsip pembelajaran dengan kurikulum, kompetensi guru, asesmen, dan lingkungan belajar.	Artikel ini mempersempit fokus pada status epistemik dan batas konseptual dari tiga pasangan konsep.
Jannah dan Muhlis [7]	Kajian integrasi *meaningful learning* Ausubel dengan perspektif As-Sarqawi dalam PAI.	Memberi contoh integrasi teori kognitif dan konsep *ta'dib*.	Cakupan terbatas pada *meaningful learning*; artikel ini membandingkan tiga prinsip secara terpadu.

Pemetaan tersebut memperlihatkan perbedaan antara bukti penerapan dan bukti kesepadanan. Studi Rahmawati dkk. [3] memberi gambaran praktik pembelajaran pada satu sekolah; MDLIT [4] mengembangkan rekonstruksi tauhidik dan melaporkan bukti awal penerapan serta persepsi; sedangkan Fahrurrosi dan Husni [5] menyintesis pola pedagogi pesantren dari 24 studi. Ketiganya memberi kontribusi berbeda dan tidak saling menggantikan. MDLIT dan KIPB juga tidak diposisikan sebagai model yang saling meniadakan. MDLIT menawarkan model integratif yang menghubungkan prinsip pembelajaran dengan dimensi spiritual Pendidikan Islam. KIPB menawarkan alat evaluasi konseptual untuk menguji apakah hubungan yang diajukan merupakan keselarasan fungsi, kedekatan makna, atau kesepadanan filosofis. Jika pemetaan MDLIT dibaca sebagai korespondensi pedagogis dan orientasi transenden, ia dapat menjadi proposisi integratif yang produktif. Namun, jika dibaca sebagai kesetaraan penuh, klaim tersebut memerlukan bukti tekstual dan argumentasi filosofis yang

lebih luas daripada data persepsi atau implementasi kelas. Dengan demikian, KIPB melengkapi MDLIT melalui pemeriksaan batas inferensi, bukan menolak nilai praktisnya.

Sintesis literatur mengenai tiga prinsip pembelajaran

Prinsip berkesadaran dan Mindful Learning

Dokumen Pembelajaran Mendalam Indonesia menggunakan istilah berkesadaran untuk menjelaskan pengalaman belajar ketika peserta didik menyadari dirinya sebagai pembelajar aktif, memahami tujuan, memiliki motivasi intrinsik, dan mengembangkan strategi untuk mengatur proses belajar [1], [2]. Penekanan ini berdekatan dengan gagasan metakognisi dan regulasi diri, yaitu kemampuan memantau, mengarahkan, dan mengevaluasi proses belajar. Namun, istilah kebijakan tersebut tidak boleh langsung dianggap sebagai terjemahan yang sepenuhnya identik dengan seluruh tradisi teori *mindfulness*.

Tradisi Langer dipilih bukan karena mewakili seluruh makna *mindfulness*, melainkan karena paling dekat dengan persoalan pedagogis yang dibahas dalam kebijakan Indonesia. Langer menguraikan *mindfulness* sebagai keterbukaan kognitif, kemampuan membuat pembedaan baru, kepekaan terhadap konteks, dan kesediaan mempertimbangkan perspektif alternatif. Ia juga menerapkan gagasan tersebut secara langsung pada pembelajaran [12], [13], [14]. Tradisi *mindfulness* berbasis meditasi, seperti yang dijelaskan Kabat-Zinn [15], menekankan perhatian yang disengaja pada pengalaman saat ini dengan sikap tidak menghakimi serta latihan yang berkelanjutan. Tradisi tersebut penting sebagai pembanding, tetapi memiliki genealogi dan praktik yang berbeda dari prinsip kebijakan yang menekankan kesadaran tujuan belajar, metakognisi, dan regulasi diri. Karena itu, Langer dipilih sebagai pembanding utama berdasarkan kedekatan fungsional dengan konteks pembelajaran, bukan sebagai satu-satunya definisi *mindfulness* atau sebagai padanan *muraqabah*.

Ritchhart dan Perkins membahas pengembangan disposisi *mindfulness* di kelas melalui pengamatan cermat, eksplorasi perspektif, serta kesediaan menghadapi ambiguitas dan kemungkinan baru [16]. Dalam kerangka ini, *mindful learning* berhubungan dengan kualitas perhatian dan keterlibatan intelektual. Ia dapat mendorong peserta didik untuk mempertanyakan asumsi, membedakan fakta dan opini, serta menguji alasan di balik suatu kesimpulan.

Perbedaan perlu dijaga antara tiga hal: kesadaran belajar dalam dokumen kebijakan, *mindfulness Langerian* sebagai kepekaan kognitif terhadap konteks dan kebaruan, serta kesadaran spiritual dalam Pendidikan Islam. Ketiganya dapat saling mendukung dalam praktik pembelajaran, tetapi tidak mempunyai objek dan dasar yang sama. Kesadaran belajar mengatur proses belajar; *mindfulness Langerian* mengembangkan keterbukaan kognitif; sedangkan kesadaran spiritual berhubungan dengan orientasi manusia kepada Allah dan tanggung jawab moral.

Pembedaan antara *mindfulness Langerian* dan istilah berkesadaran dalam kebijakan juga penting karena keduanya berkembang dari pertanyaan yang berbeda. Langer menyoroti bagaimana individu memperhatikan kebaruan, membuat pembedaan, dan menghindari pola pikir otomatis; dokumen kebijakan Indonesia lebih eksplisit menekankan kesadaran tujuan belajar, motivasi intrinsik, serta regulasi diri [1], [2], [14]. Kedua rumusan dapat bertemu pada perhatian aktif terhadap proses belajar, tetapi tidak boleh dilebur menjadi satu konstruk tanpa

penjelasan. Pembedaan ini membantu guru memilih strategi yang tepat: refleksi atas asumsi dan perspektif berbeda dari perencanaan tujuan belajar atau pemantauan kemajuan diri.

Prinsip bermakna dan Meaningful Learning

Dokumen Pembelajaran Mendalam menjelaskan pembelajaran bermakna sebagai proses ketika peserta didik merasakan manfaat dan relevansi materi, membangun pengetahuan baru berdasarkan pengetahuan sebelumnya, serta menerapkan pengetahuan secara kontekstual [1], [2]. Rumusan kebijakan ini memuat setidaknya dua unsur: integrasi pengetahuan dengan pengalaman awal dan penerapan pengetahuan dalam konteks kehidupan nyata.

Teori *meaningful verbal learning* David P. Ausubel menjelaskan bahwa informasi baru menjadi bermakna apabila dihubungkan secara substantif dan tidak arbitrer dengan gagasan relevan yang telah tersedia dalam struktur kognitif peserta didik [17], [18]. Proses ini berbeda dari belajar hafalan yang hanya menekankan reproduksi informasi. Dalam teori Ausubel, pembelajaran bermakna mensyaratkan sekurang-kurangnya tiga kondisi: peserta didik memiliki pengetahuan awal yang relevan sebagai tempat penautan; materi pembelajaran memiliki kebermaknaan potensial karena struktur dan hubungan konsepnya dapat dipahami; dan peserta didik memiliki kesiapan atau kecenderungan untuk menghubungkan informasi baru secara substantif, bukan sekadar menghafalnya [18], [19]. Jika salah satu kondisi tidak terpenuhi, pengaitan materi dengan pengalaman sehari-hari belum tentu menghasilkan pembelajaran bermakna dalam pengertian Ausubel.

Novak kemudian mengembangkan penggunaan peta konsep sebagai perangkat untuk mengorganisasi, merepresentasikan, dan membangun pengetahuan [20]. Kontribusi teori Ausubel terutama terletak pada penjelasan struktur kognitif dan cara pengetahuan baru diintegrasikan. Karena itu, *Meaningful Learning* tidak boleh dipersempit menjadi sekadar pemberian contoh yang dekat dengan kehidupan peserta didik; hubungan konseptual antara pengetahuan awal dan pengetahuan baru tetap menjadi inti prosesnya.

Dalam PAI, materi tentang amanah, kejujuran, tanggung jawab, ibadah, atau *tabayyun* dapat dikaitkan dengan pengalaman peserta didik agar pemahaman tidak berhenti pada hafalan. Kajian Jannah dan Muhlis menunjukkan salah satu bentuk pengembangan tersebut melalui penggunaan *advance organizer* berbasis ayat atau hadis dan dialog dengan gagasan *ta'dib* [7]. Akan tetapi, keterhubungan kognitif belum cukup untuk memastikan bahwa pengetahuan yang dipahami benar, adil, atau telah diwujudkan dalam amal.

Dalam teori Ausubel, kebermaknaan tidak hanya bergantung pada relevansi topik bagi kehidupan peserta didik. Pembelajaran juga memerlukan materi yang dapat dihubungkan secara substantif dengan pengetahuan yang telah dimiliki dan kesiapan struktur kognitif untuk menerima hubungan tersebut [17], [18]. *Advance organizer* dapat membantu menyediakan kerangka awal, sedangkan peta konsep dapat membantu menampakkan hubungan antaride [19], [20]. Dengan demikian, contoh kontekstual merupakan pintu masuk, bukan keseluruhan proses belajar bermakna.

Pengetahuan awal peserta didik juga tidak selalu tepat. Jika guru hanya menghubungkan informasi baru dengan pengalaman tanpa menguji validitas pengalaman tersebut, pembelajaran dapat memperkuat miskonsepsi. Dalam PAI, guru perlu mengidentifikasi pemahaman awal, membuka ruang dialog, memeriksa sumber, dan membantu peserta didik menyusun kembali pemahaman yang kurang tepat. Karena itu, kebermaknaan

kognitif harus berjalan bersama pemeriksaan epistemologis dan orientasi etis, bukan menggantikan keduanya.

Prinsip menggembirakan dan Joyful Learning

Dokumen Pembelajaran Mendalam Indonesia menjelaskan suasana menggembirakan sebagai pengalaman belajar yang positif, menantang, menyenangkan, dan memotivasi. Peserta didik diharapkan merasa dihargai, terhubung secara emosional, dan lebih mudah memahami, mengingat, serta menerapkan pengetahuan [1], [2]. Definisi ini tidak membatasi kegembiraan pada permainan, hiburan, atau aktivitas tanpa tuntutan akademik.

Berbeda dari *Mindful Learning* dan *Meaningful Learning* yang mempunyai rujukan teori primer lebih teridentifikasi, *Joyful Learning* dalam kebijakan Indonesia lebih tepat dipahami sebagai prinsip atau orientasi pedagogis, bukan satu teori tunggal dengan seorang pendiri dan definisi baku. Prinsip kebijakan ini menjelaskan kualitas suasana belajar yang positif, menantang, menyenangkan, memotivasi, dan memuliakan peserta didik [1], [2]. Teori emosi positif Fredrickson menjelaskan potensi emosi positif dalam memperluas repertoar pikiran dan tindakan [21], sedangkan *control-value theory* Pekrun menjelaskan bagaimana penilaian peserta didik terhadap kendali dan nilai aktivitas atau hasil belajar berkaitan dengan emosi akademik, termasuk *enjoyment* [22], [23]. Kedua teori tersebut digunakan sebagai penjelas mekanisme afektif, bukan sebagai definisi atau landasan filosofis tunggal bagi *Joyful Learning*. Dengan demikian, prinsip kebijakan, teori emosi positif, dan teori emosi akademik perlu dibedakan.

Control-value theory Pekrun menjelaskan bahwa emosi akademik, termasuk *enjoyment*, berkaitan dengan penilaian peserta didik terhadap kendali dan nilai aktivitas atau hasil belajar [22]. Pengembangan teori tersebut memperluas cakupan analisis emosi ke ranah epistemik, sosial, dan eksistensial, serta menekankan peran *appraisal* kendali dan nilai dalam pengalaman emosi [23]. Kerangka tersebut membantu menjelaskan bahwa emosi belajar tidak berdiri sendiri, melainkan dipengaruhi oleh karakteristik tugas, keyakinan peserta didik, lingkungan sosial, dan tujuan pembelajaran.

Atas dasar itu, *Joyful Learning* tidak dapat direduksi menjadi kewajiban membuat semua aktivitas selalu menyenangkan. Pembelajaran yang bermakna dapat memuat tantangan, latihan berulang, koreksi, disiplin, dan evaluasi. Suasana positif seharusnya memungkinkan peserta didik menghadapi tantangan tanpa dipermalukan atau kehilangan martabat, bukan menghilangkan standar belajar dan tanggung jawab.

Pembedaan tersebut mempunyai implikasi langsung bagi asesmen. Rasa senang yang tampak, frekuensi permainan, atau antusiasme sesaat hanya dapat menjadi petunjuk keterlibatan afektif, bukan bukti tercapainya *sa'adah* atau kesejahteraan spiritual. Guru perlu menilai suasana belajar melalui indikator yang sesuai dengan prinsip pedagogis, seperti rasa aman untuk bertanya, partisipasi, ketekunan menghadapi tugas, kualitas interaksi, dan persepsi peserta didik bahwa aktivitas memiliki nilai. Sebaliknya, klaim tentang perkembangan etis atau spiritual memerlukan bukti yang berbeda, misalnya kualitas pertimbangan moral, refleksi atas tanggung jawab, konsistensi tindakan dalam konteks yang relevan, dan tindak lanjut yang memadai. Asesmen tidak boleh menyimpulkan kondisi batin peserta didik hanya dari ekspresi senang atau kepatuhan yang tampak.

Tingkat relasi antara prinsip pembelajaran dan konsep Islam

Tiga tingkat relasi dalam artikel ini merupakan kategori analitis yang diurutkan menurut kekuatan klaim, bukan tiga tahap perkembangan yang harus selalu dilalui. Keselarasan fungsional merupakan klaim paling terbatas, yaitu dua konsep dapat mendukung fungsi pedagogis yang searah. Kedekatan konseptual merupakan klaim yang lebih kuat karena terdapat irisan makna, meskipun objek, cakupan, dasar pembenaran, atau tujuannya berbeda. Kesepadanan filosofis merupakan klaim paling kuat dan mensyaratkan koherensi pada dimensi ontologis, epistemologis, aksiologis, serta teleologis. Kategori-kategori tersebut tidak sepenuhnya saling eksklusif pada tingkat hubungan nyata: suatu pasangan yang berdekatan secara konseptual biasanya juga dapat mempunyai fungsi yang searah. Namun, untuk pelaporan, artikel menetapkan satu klasifikasi dominan, yaitu tingkat tertinggi yang benar-benar didukung bukti. Kesepadanan filosofis tidak dapat disimpulkan dari kemiripan istilah, manfaat praktis, atau satu indikator empiris. Klaim tersebut memerlukan pembacaan sumber primer kedua tradisi, rekonstruksi genealogi konsep, kesesuaian asumsi pada seluruh dimensi, dan penjelasan atas perbedaan atau kontradiksi yang ditemukan.

Tabel 2. Kategori relasi antara prinsip pembelajaran dan konsep Islam

Tingkat relasi	Kriteria	Contoh dalam artikel ini	Batas interpretasi
Keselarasan fungsional	Dua konsep dapat mendukung fungsi pedagogis yang searah dalam konteks tertentu, meskipun objek dan dasar pembenarannya berbeda.	Refleksi dalam *Mindful Learning* dapat menyediakan kegiatan untuk pemeriksaan diri, tetapi tidak dengan sendirinya membuktikan *muraqabah*.	Klaim terbatas pada fungsi pembelajaran. Tidak menyatakan kesamaan makna atau landasan filosofis.
Kedekatan konseptual	Dua konsep memiliki irisan makna yang dapat dijelaskan, tetapi berbeda dalam cakupan, objek, dasar pembenaran, atau tujuan.	*Meaningful Learning* dan hikmah sama-sama menolak pengetahuan yang terlepas dari makna dan konteks, tetapi hikmah juga menuntut penilaian etis dan penggunaan ilmu secara tepat.	Irisan makna tidak cukup untuk menyatakan sinonimitas atau kesepadanan filosofis.
Kesepadanan filosofis	Dua konsep menunjukkan koherensi kuat pada asumsi ontologis, epistemologis, aksiologis, dan teleologis berdasarkan sumber primer serta argumentasi yang dapat dipertanggungjawabkan.	Tidak ada pasangan dalam artikel ini yang memenuhi ambang kesepadanan filosofis penuh.	Merupakan klaim paling kuat. Kemiripan istilah, fungsi, atau satu indikator empiris tidak cukup sebagai bukti.

Kerangka Integrasi Pedagogis Bersyarat (KIPB)

Analisis menunjukkan bahwa ketiga prinsip dapat dimanfaatkan dalam PAI secara selektif, tetapi tidak boleh disamakan secara otomatis dengan konsep Islam. Atas dasar itu, artikel ini mengusulkan Kerangka Integrasi Pedagogis Bersyarat (KIPB). KIPB merupakan sintesis konseptual yang diturunkan dari ketegangan antara konstruk pedagogis kontemporer dan fondasi Pendidikan Islam. Kerangka ini belum melalui validasi isi oleh panel ahli, uji konsistensi penilaian, maupun pengujian efektivitas pembelajaran. Oleh sebab itu, KIPB tidak disebut sebagai model yang mapan atau tervalidasi, melainkan sebagai perangkat evaluatif awal untuk menilai kelayakan suatu integrasi.

KIPB memuat lima kriteria yang saling berhubungan. Pertama, ketepatan konseptual memastikan bahwa setiap prinsip dijelaskan menurut definisi dan tradisi asalnya. Kedua, keselarasan ontologis memastikan bahwa penerapan memandang peserta didik sebagai manusia utuh yang memiliki dimensi intelektual, spiritual, moral, sosial, dan jasmani. Ketiga, validitas epistemologis membedakan proses memperoleh atau mengolah pengetahuan dari

penetapan kebenaran dan pembenarannya. Keempat, orientasi aksiologis memastikan bahwa pembelajaran diarahkan pada ilmu yang bermanfaat, amal, akhlak, dan adab. Kelima, penerjemahan pedagogis mengubah orientasi filosofis menjadi tujuan, aktivitas, interaksi, dan asesmen yang dapat diamati. Kelima kriteria ini bukan indikator yang dapat saling menggantikan atau dijumlahkan secara mekanis; masing-masing memeriksa dimensi persoalan yang berbeda.

Kriteria tersebut berfungsi sebagai gerbang evaluasi, bukan daftar cek administratif. Untuk menyatakan bahwa suatu prinsip telah diintegrasikan secara bertanggung jawab dalam PAI, kelima kriteria harus dipenuhi. Namun, penerapan terbatas pada fungsi pedagogis tertentu masih dimungkinkan apabila klaimnya dibatasi secara eksplisit dan tidak bertentangan dengan fondasi tauhidik, epistemik, serta etis Pendidikan Islam. Jika ketepatan konseptual tidak terpenuhi, istilah harus diperbaiki dan tidak boleh digunakan sebagai sinonim konsep Islam. Jika ditemukan ketegangan ontologis, epistemologis, atau aksiologis, penerapan harus dibatasi atau dirancang ulang sebelum disebut integrasi. Jika penerjemahan pedagogis belum dapat ditunjukkan, konsep hanya dapat dinyatakan sebagai orientasi teoretis, bukan praktik pembelajaran yang telah terlaksana. Tidak digunakan skor total yang memungkinkan kegagalan pada satu kriteria ditutupi oleh nilai tinggi pada kriteria lain.

Tabel 3. Kriteria Kerangka Integrasi Pedagogis Bersyarat (KIPB)

Kriteria KIPB	Pertanyaan evaluatif	Contoh indikator penerapan dalam PAI
Ketepatan konseptual	Apakah definisi setiap prinsip dijelaskan menurut sumber asalnya dan dibedakan dari konsep Islam yang menjadi pembanding?	Rencana pembelajaran menjelaskan indikator refleksi dan regulasi diri tanpa otomatis memberi label *muraqabah*.
Keselarasan ontologis	Apakah penerapan memandang peserta didik sebagai manusia utuh, bukan hanya pemroses informasi atau penerima rangsangan afektif?	Aktivitas menghargai martabat, kemampuan, kebutuhan, serta dimensi intelektual, spiritual, moral, sosial, dan jasmani peserta didik.
Validitas epistemologis	Apakah proses memperoleh pengetahuan dibedakan dari penilaian atas kebenaran dan pembenarannya?	Peserta didik membandingkan klaim digital dengan sumber tepercaya, dalil yang relevan, dan argumentasi yang dapat diuji.
Orientasi aksiologis	Apakah tujuan pembelajaran mengarah pada ilmu bermanfaat, amal, akhlak, dan adab, bukan hanya keterlibatan atau kepuasan?	Asesmen menilai alasan, tanggung jawab, refleksi tindakan, dan pertimbangan etis.
Penerjemahan pedagogis	Apakah orientasi filosofis diterjemahkan ke tujuan, materi, aktivitas, interaksi, umpan balik, dan asesmen yang dapat diamati?	Guru menghubungkan diskusi kasus, refleksi, pemeriksaan sumber, umpan balik, dan asesmen formatif.

Tabel 4. Peta derivasi persoalan filosofis menuju kriteria KIPB

Persoalan atau ketegangan yang ditemukan	Konsekuensi analitis	Kriteria KIPB yang diturunkan
Penyamaan istilah lintas tradisi tanpa rekonstruksi definisi dan genealogi.	Fungsi yang mirip dapat menutupi perbedaan makna, objek, dan konteks historis.	Ketepatan konseptual
Reduksi peserta didik menjadi subjek kognitif atau afektif semata.	Dimensi fitrah, spiritual, moral, sosial, dan jasmani tidak terakomodasi.	Keselarasan ontologis
Integrasi kognitif dianggap sama dengan kebenaran atau pembenaran pengetahuan.	Pengetahuan awal dan pengalaman perlu diuji melalui sumber serta argumentasi yang sahih.	Validitas epistemologis

Persoalan atau ketegangan yang ditemukan	Konsekuensi analitis	Kriteria KIPB yang diturunkan
Kesenangan belajar dianggap otomatis sebagai kebajikan atau kebahagiaan etis-spiritual.	Emosi positif, akhlak, hikmah, dan *sa'adah* harus dibedakan menurut tujuan dan ukuran masing-masing.	Orientasi aksiologis
Konsep filosofis berhenti sebagai label dan tidak diterjemahkan ke praktik.	Klaim integrasi harus ditunjukkan melalui tujuan, aktivitas, interaksi, dan asesmen yang dapat diperiksa.	Penerjemahan pedagogis

Kelima kriteria KIPB membentuk sistem pengendalian konseptual dan pedagogis. Ketepatan konseptual menjadi prasyarat untuk menghindari penyamaan istilah; keselarasan ontologis menjaga pemahaman tentang peserta didik sebagai manusia utuh; validitas epistemologis menjaga perbedaan antara proses belajar dan kebenaran pengetahuan; orientasi aksiologis menjaga arah moral-spiritual; sedangkan penerjemahan pedagogis memastikan bahwa orientasi tersebut dapat diwujudkan dan diperiksa melalui rancangan serta asesmen. Keempat kriteria pertama menjadi syarat substantif, sedangkan kriteria kelima menjadi syarat operasional ketika integrasi diterapkan dalam pembelajaran. Jika satu syarat substantif gagal, penerapan tidak boleh diklaim sebagai integrasi penuh. Jika syarat operasional belum terpenuhi, klaim harus dibatasi pada usulan konseptual. Matriks perbandingan pada Tabel 5 merangkum hasil analisis ontologis, epistemologis, aksiologis, dan teleologis serta klasifikasi relasi ketiga pasangan konsep.

Tabel 5. Matriks perbandingan filosofis tiga pasangan konsep

Pasangan konsep	Ontologis	Epistemologis	Aksiologis	Teleologis	Klasifikasi
Mindful Learning dan *muraqabah*	*Mindful*: peserta didik sebagai subjek kognitif. *Muraqabah*: manusia sebagai hamba dalam relasi pengawasan Allah.	*Mindful*: perhatian, konteks, perspektif. *Muraqabah*: iman, pengetahuan agama, dan kesadaran pengawasan Ilahi.	*Mindful*: keterbukaan dan pengurangan pola pikir otomatis. *Muraqabah*: penjagaan niat dan perilaku.	*Mindful*: kualitas perhatian dan belajar. *Muraqabah*: kewaspadaan spiritual dan tanggung jawab moral.	Keselarasan fungsional saja.
Meaningful Learning dan hikmah	*Meaningful*: subjek kognitif dengan pengetahuan awal. Hikmah: subjek moral yang bertanggung jawab menggunakan ilmu.	*Meaningful*: penautan substantif pengetahuan baru. Hikmah: penilaian kebenaran, relevansi, dan kedudukan ilmu.	*Meaningful*: pemahaman, retensi, dan transfer. Hikmah: keadilan dan penggunaan ilmu secara tepat.	*Meaningful*: pemahaman konseptual. Hikmah: kebijaksanaan dalam berpikir dan bertindak.	Keselarasan fungsional dan kedekatan konseptual terbatas.
Joyful Learning dan *sa'adah*	*Joyful*: peserta didik yang mengalami emosi akademik.	*Joyful*: penilaian kendali dan nilai aktivitas. *Sa'adah*: pertimbangan	*Joyful*: keterlibatan, rasa aman, dan pengalaman positif.	*Joyful*: motivasi dan partisipasi belajar. *Sa'adah*: tujuan	Keselarasan fungsional dan kedekatan konseptual terbatas.

Pasangan konsep	Ontologis	Epistemologis	Aksiologis	Teleologis	Klasifikasi
	Sa'adah: manusia yang mengupayakan kesempurnaan jiwa dan keutamaan.	etis-filosofis tentang kebaikan dan kesempurnaan manusia.	*Sa'adah*: keutamaan moral dan kebahagiaan menyeluruh.	kehidupan yang baik.	

Pembahasan

Interpretasi atas hasil perbandingan filosofis pada Tabel 5 perlu diawali dengan fondasi Pendidikan Islam. Dimensi ontologis berkenaan dengan hakikat manusia sebagai subjek pendidikan. Al-Qur'an menghubungkan fitrah manusia dengan agama yang lurus dalam Q.S. al-Rum [30]:30, menjelaskan amanah kekhalifahan dalam Q.S. al-Baqarah [2]:30, dan menegaskan orientasi pengabdian dalam Q.S. al-Dzariyat [51]:56 [24]. Ayat-ayat tersebut memberikan landasan bahwa peserta didik tidak hanya dipahami sebagai individu yang mengolah informasi, tetapi sebagai manusia yang mempunyai dimensi jasmani, intelektual, spiritual, moral, dan sosial.

Implikasinya, teori pembelajaran yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dapat diterima sebagai penjelasan pedagogis, tetapi tidak cukup untuk menjelaskan seluruh hakikat manusia dalam Pendidikan Islam. Regulasi diri, struktur kognitif, dan emosi merupakan aspek penting dari proses belajar, sedangkan tujuan dan orientasi manusia tetap perlu dibaca dalam kerangka fitrah, pengabdian, dan tanggung jawab.

Dimensi epistemologis berkaitan dengan sumber, proses memperoleh, dan dasar pembenaran pengetahuan. Dalam analisis ini, perlu dibedakan klaim deskriptif dan klaim normatif. Klaim deskriptif menjelaskan bagaimana peserta didik memperhatikan, mengingat, menghubungkan, atau menilai informasi, misalnya melalui regulasi diri, struktur kognitif, dan emosi akademik. Klaim normatif menjawab pengetahuan apa yang layak diterima sebagai benar, sumber apa yang berwenang, dan alasan apa yang membenarkan suatu keyakinan atau tindakan. Teori Ausubel terutama menjelaskan proses integrasi kognitif, bukan menetapkan kebenaran materi yang dipelajari. Dalam Pendidikan Islam, pembahasan sumber pengetahuan melibatkan wahyu, akal, indera, dan intuisi dengan fungsi serta batas yang perlu dijelaskan [25]. Q.S. al-'Alaq [96]:1–5 menghubungkan membaca dan belajar dengan pengajaran, sedangkan Q.S. al-Isra' [17]:36 menegaskan tanggung jawab atas apa yang didengar, dilihat, dan diyakini [24]. Dengan demikian, teori pembelajaran dapat menjelaskan bagaimana pengetahuan dipelajari, sementara penilaian atas kebenaran dan pembenarannya memerlukan kerangka epistemologis yang lebih luas.

Dimensi aksiologis berkaitan dengan tujuan dan nilai yang hendak diwujudkan melalui pendidikan. Al-Attas menempatkan ilmu, hikmah, keadilan, amal, dan adab dalam satu kerangka filsafat pendidikan Islam. Gagasan *ta'dib* menegaskan bahwa pendidikan tidak berhenti pada transfer informasi, tetapi juga menyangkut pengenalan dan pengakuan terhadap kedudukan yang tepat [26]. Dalam karya al-Ghazali, *muraqabah* dan muhasabah dibahas sebagai bagian dari disiplin batin, kewaspadaan, dan pemeriksaan diri dalam kehidupan beragama [27].

Ibn Miskawayh menempatkan pembentukan karakter dan keutamaan sebagai persoalan utama etika. Pembahasan tentang kebahagiaan dalam tradisi Miskawayh berhubungan dengan

kesempurnaan moral dan perkembangan jiwa, bukan sekadar kondisi afektif yang menyenangkan [28], [29]. Dengan demikian, orientasi aksiologis Pendidikan Islam mencakup ilmu yang bermanfaat, amal, akhlak, dan adab; bukan hanya keterlibatan, pemahaman, atau rasa senang selama proses belajar.

Kerangka ontologi, epistemologi, dan aksiologi dalam artikel ini digunakan sebagai perangkat analisis. Kerangka tersebut bukan klaim bahwa seluruh tradisi filsafat Islam hanya dapat dijelaskan melalui tiga kategori tersebut. Kajian Ni'mah dan kolega membantu memperlihatkan penggunaan tiga dimensi tersebut dalam pengantar filsafat pendidikan Islam [30].

Ketiga dimensi filosofis tersebut saling berhubungan, tetapi tidak dapat saling menggantikan. Pertimbangan ontologis menjawab siapa manusia yang dididik dan potensi apa yang hendak dikembangkan; pertimbangan epistemologis menjawab pengetahuan apa yang dipelajari, dari mana sumbernya, dan bagaimana kebenarannya dipertanggungjawabkan; sedangkan pertimbangan aksiologis menjawab untuk tujuan apa pengetahuan dan kemampuan tersebut digunakan. Ketiga pertanyaan itu membantu menilai apakah prinsip pedagogis kontemporer hanya memperbaiki proses belajar atau juga diarahkan pada tujuan pendidikan Islam.

Dalam konteks PAI, misalnya, aktivitas diskusi yang membuat peserta didik aktif belum otomatis menunjukkan keselarasan ontologis jika prosesnya mengabaikan martabat dan perbedaan peserta didik. Pemahaman materi yang kuat belum cukup secara epistemologis jika sumbernya tidak diperiksa. Suasana yang menyenangkan juga belum cukup secara aksiologis jika tidak mengarahkan peserta didik pada tanggung jawab dan perilaku yang baik. Pembedaan dimensi ini mencegah evaluasi pembelajaran berhenti pada satu indikator yang mudah diamati.

Dalam kerangka filosofis tersebut, *Mindful Learning* Langerian berkaitan dengan keterbukaan kognitif, pembentukan pembedaan baru, dan kepekaan terhadap konteks serta perspektif [12], [13], [14]. *Muraqabah* dalam pembahasan al-Ghazali berangkat dari kesadaran teologis bahwa manusia berada dalam pengawasan Allah, sehingga niat, tindakan, dan keadaan batin perlu dijaga [27]. Secara ontologis, *Mindful Learning* memandang peserta didik sebagai subjek yang mengembangkan perhatian dan pemrosesan kognitif, sedangkan *muraqabah* memandang manusia sebagai hamba yang berada dalam relasi pertanggungjawaban kepada Allah. Secara epistemologis, *Mindful Learning* mengandalkan perhatian, pengamatan konteks, dan peninjauan perspektif; *muraqabah* bertumpu pada iman, pengetahuan keagamaan, dan kesadaran akan pengawasan Ilahi. Secara aksiologis, *Mindful Learning* mendukung keterbukaan dan pengurangan pola pikir otomatis, sedangkan *muraqabah* mengarahkan penjagaan niat dan perilaku. Secara teleologis, yang pertama bertujuan memperbaiki kualitas perhatian dan belajar, sementara yang kedua mengarahkan kewaspadaan spiritual dan tanggung jawab moral.

Mindful Learning dapat mendukung aktivitas reflektif yang membantu peserta didik mengamati alasan, memeriksa asumsi, dan menilai konsekuensi perilaku. Aktivitas ini dapat menjadi ruang pedagogis untuk melakukan *tafakkur* atau muhasabah apabila guru mengarahkannya melalui pertanyaan tentang tanggung jawab, niat, dan nilai ajaran. Namun, refleksi kognitif tidak otomatis menjadi *tafakkur* yang berorientasi tauhid dan tidak dapat disebut *muraqabah* tanpa dasar iman serta pembinaan spiritual yang relevan [27], [31]. Dengan

demikian, titik temu kedua konsep berada pada fungsi perhatian dan pemeriksaan diri, bukan pada objek kesadaran atau dasar teologisnya.

Berdasarkan empat dimensi tersebut, hubungan *Mindful Learning* dan *muraqabah* diklasifikasikan sebagai keselarasan fungsional saja. Keduanya dapat mendukung perhatian dan pemeriksaan diri, tetapi tidak memiliki kesepadanan ontologis, epistemologis, aksiologis, atau teleologis yang cukup untuk dinyatakan setara. Klasifikasi ini tidak meniadakan kemungkinan penggunaan refleksi sebagai strategi pembelajaran PAI; klasifikasi ini hanya membatasi klaim bahwa strategi tersebut dengan sendirinya telah mewujudkan *muraqabah*.

Berbeda dari penekanan pada perhatian reflektif, *Meaningful Learning* menjelaskan hubungan substantif antara informasi baru dan struktur kognitif yang telah dimiliki peserta didik [17], [18], [19]. Hikmah dalam kerangka al-Attas berkaitan dengan kebijaksanaan, keadilan, dan kemampuan menempatkan sesuatu secara tepat dalam tatanan ilmu dan realitas [26]. Secara ontologis, *Meaningful Learning* berangkat dari peserta didik sebagai subjek kognitif dengan struktur pengetahuan awal, sedangkan hikmah menempatkan manusia sebagai subjek moral yang bertanggung jawab menggunakan ilmu. Secara epistemologis, *Meaningful Learning* menjelaskan bagaimana pengetahuan baru ditautkan secara substantif, sedangkan hikmah melibatkan penilaian atas kebenaran, relevansi, dan kedudukan pengetahuan. Secara aksiologis, *Meaningful Learning* mendukung pemahaman, retensi, dan transfer, sedangkan hikmah mengarahkan ilmu pada keadilan dan penggunaan yang tepat. Secara teleologis, yang pertama bertujuan membangun pemahaman konseptual, sedangkan yang kedua mengarah pada kebijaksanaan dalam berpikir dan bertindak.

Perbandingan ini berpengaruh pada desain pembelajaran. Ketika guru menghubungkan materi dengan pengalaman peserta didik, guru perlu mengidentifikasi pengetahuan awal yang relevan, memeriksa kesiapan peserta didik, dan memastikan materi memiliki struktur konseptual yang dapat dipelajari. Sumber normatif tidak cukup ditempelkan sebagai kutipan pembuka; peserta didik perlu dibimbing memahami konteks, makna, dan dasar argumentasinya. Dengan cara ini, ayat atau hadis menjadi sumber yang dipelajari secara bertanggung jawab, bukan dekorasi pembelajaran.

Pengetahuan yang dipahami secara bermakna belum tentu benar. Peserta didik dapat menghubungkan informasi baru dengan pengalaman sebelumnya secara konsisten, tetapi pengetahuan awal tersebut mungkin keliru atau tidak lengkap. Dalam PAI, pengalaman peserta didik dapat menjadi titik awal pembelajaran, tetapi harus diuji melalui sumber ajaran, argumentasi, dan penalaran yang bertanggung jawab. Karena itu, kebermaknaan kognitif tidak boleh diperlakukan sebagai dasar pembenaran kebenaran suatu klaim.

Meaningful Learning dapat mendukung pembentukan pemahaman dan penerapan ilmu dalam kehidupan. Konsep tersebut juga memiliki kedekatan terbatas dengan hikmah karena keduanya menolak pengetahuan yang terlepas dari struktur makna dan konteks. Akan tetapi, hikmah menuntut penilaian yang benar, adil, dan tepat dalam penggunaan ilmu, sedangkan teori Ausubel terutama menjelaskan proses belajar kognitif. Oleh sebab itu, hubungan keduanya diklasifikasikan sebagai keselarasan fungsional dan kedekatan konseptual yang terbatas, bukan kesepadanan filosofis.

Hikmah tidak tepat diperlakukan sebagai hasil otomatis dari pemahaman konseptual. Pemahaman dapat menjadi salah satu prasyarat untuk mengambil keputusan, tetapi kebijaksanaan juga melibatkan penilaian terhadap tujuan, konteks, akibat, dan kedudukan

sesuatu. PAI perlu memberi ruang bagi peserta didik untuk mempertimbangkan implikasi moral dari pengetahuan yang dipelajari, bukan hanya menjelaskan hubungan antaride. Asesmen dapat meminta peserta didik memberikan alasan atas keputusan, membandingkan pilihan tindakan, dan menjelaskan konsekuensi etis berdasarkan sumber yang relevan.

Pada dimensi pengalaman afektif, *Joyful Learning* dalam dokumen Pembelajaran Mendalam menekankan suasana belajar yang positif, menantang, menyenangkan, dan memotivasi [1], [2]. Teori Fredrickson serta *control-value theory* Pekrun membantu menjelaskan bagaimana emosi positif dan penilaian terhadap kendali serta nilai aktivitas berhubungan dengan keterlibatan belajar [21], [22], [23]. Secara ontologis, *Joyful Learning* berfokus pada peserta didik sebagai individu yang mengalami emosi akademik dalam situasi belajar, sedangkan *sa'adah* dalam tradisi etika Miskawayh berhubungan dengan kesempurnaan jiwa dan keutamaan moral [28], [29]. Secara epistemologis, teori emosi menjelaskan pengalaman afektif melalui respons dan penilaian terhadap aktivitas, sedangkan *sa'adah* dipahami melalui pertimbangan etis-filosofis tentang kebaikan dan kesempurnaan manusia. Secara aksiologis, *Joyful Learning* mengutamakan keterlibatan, rasa aman, dan pengalaman belajar positif, sedangkan *sa'adah* mengarah pada keutamaan dan kebahagiaan yang lebih menyeluruh. Secara teleologis, *Joyful Learning* menopang motivasi dan partisipasi belajar, sementara *sa'adah* mengacu pada tujuan kehidupan yang baik.

Keduanya memiliki titik temu terbatas pada perhatian terhadap pengalaman positif dan kesejahteraan manusia. Namun, *sa'adah* tidak dapat direduksi menjadi rasa senang selama kegiatan belajar. Kebahagiaan dalam tradisi Miskawayh melibatkan perkembangan jiwa, akal, dan keutamaan moral [28], [29]. Dengan demikian, hubungan *Joyful Learning* dan *sa'adah* diklasifikasikan sebagai keselarasan fungsional dan kedekatan konseptual yang terbatas pada perhatian terhadap pengalaman positif, bukan kesepadanan filosofis.

Suasana belajar yang menggembirakan tetap penting dalam PAI. Guru perlu membangun interaksi yang menghargai martabat peserta didik, menghindari penghinaan, memberikan tantangan proporsional, dan menyediakan ruang partisipasi. Namun, kegiatan belajar juga memerlukan kesungguhan, disiplin, latihan, tanggung jawab, dan koreksi. Kegiatan yang menantang tidak otomatis bertentangan dengan suasana menggembirakan apabila disertai dukungan dan umpan balik yang membangun.

Hubungan *Joyful Learning* dengan rahmah dan adab lebih tepat dirumuskan sebagai orientasi etis dalam membangun lingkungan belajar, bukan penyamaan konsep. Rahmah mengarahkan cara pendidik memperlakukan peserta didik, sedangkan adab memberi batas dan arah bagi interaksi. Kedua prinsip tersebut dapat membimbing penciptaan suasana belajar positif tanpa mengubah *sa'adah* menjadi kesenangan sesaat.

Matriks pada Tabel 5 memperlihatkan bahwa perbedaan antarpasangan tidak hanya terletak pada istilah, tetapi juga pada subjek yang diasumsikan, dasar pengetahuan, nilai yang dituju, dan tujuan akhirnya. Oleh karena itu, klasifikasi ditentukan berdasarkan tingkat relasi tertinggi yang didukung oleh seluruh dimensi, bukan berdasarkan satu kesamaan yang terpisah.

Dalam asesmen, guru dapat mengukur keterlibatan dan kualitas lingkungan belajar melalui partisipasi, rasa aman untuk bertanya, ketekunan, serta kualitas interaksi. Akan tetapi, indikator tersebut tidak dapat dipakai sebagai ukuran tunggal kebahagiaan etis-spiritual. Untuk menilai pembentukan nilai, guru memerlukan tugas reflektif, analisis dilema moral, alasan atas pilihan tindakan, dan bukti penerapan nilai dalam konteks yang relevan. Penilaian tersebut

tetap tidak boleh mengklaim mampu mengukur keseluruhan keadaan batin atau *sa'adah* peserta didik.

Sebagai implikasi pedagogis dari hasil analisis tersebut, berikut disajikan ilustrasi analitis yang diusulkan untuk menunjukkan bagaimana KIPB dapat diterjemahkan ke dalam rancangan pembelajaran. Ilustrasi ini bukan pembelajaran yang telah dilaksanakan, diamati, atau dievaluasi secara empiris dalam penelitian ini. Guru dapat memulai dengan menyajikan kasus beredarnya informasi digital yang belum terverifikasi. Peserta didik diminta mengidentifikasi klaim, sumber, konteks, informasi yang belum diketahui, dan kemungkinan dampak jika informasi tersebut disebarkan. Kegiatan ini memanfaatkan fungsi *mindful learning* berupa perhatian terhadap konteks, pemeriksaan asumsi, dan keterbukaan terhadap perspektif.

Selanjutnya, peserta didik menghubungkan kasus dengan materi *tabayyun*, kejujuran, amanah, dan tanggung jawab berdasarkan Al-Qur'an, hadis, serta sumber pembelajaran yang dapat dipertanggungjawabkan. Guru menggali pengetahuan awal, mengidentifikasi miskonsepsi, dan membimbing peserta didik menautkan konsep baru secara substantif dengan pengetahuan yang relevan. Kegiatan ini memanfaatkan fungsi *meaningful learning*, tetapi tetap membedakan pemahaman kognitif dari pembenaran kebenaran. Peserta didik perlu menjelaskan alasan mengapa sumber tertentu layak dipercaya dan bagaimana dalil atau prinsip normatif diterapkan pada kasus.

Diskusi kelompok, simulasi pemeriksaan informasi, atau presentasi dapat dirancang dalam suasana aman dan saling menghargai. Guru memberi tantangan yang sesuai, membuka ruang bertanya, dan memberikan umpan balik tanpa mempermalukan peserta didik. Kegiatan ini memanfaatkan prinsip *joyful learning* dengan tetap menuntut ketepatan analisis dan tanggung jawab. Indikator yang dapat diamati mencakup kualitas partisipasi, keberanian mengajukan pertanyaan, ketekunan memeriksa sumber, dan kemampuan bekerja sama, bukan sekadar ekspresi senang atau banyaknya permainan.

Asesmen dapat memeriksa empat aspek: ketepatan mengidentifikasi masalah dan konteks; kualitas serta kredibilitas sumber; kekuatan argumentasi yang menghubungkan konsep PAI dengan kasus; dan kemampuan merumuskan tindakan yang bertanggung jawab. Guru juga dapat meminta peserta didik menuliskan refleksi tentang alasan, nilai, dan konsekuensi dari pilihan tindakan. Hasil asesmen tersebut dapat menunjukkan kualitas pemahaman dan pertimbangan etis dalam tugas, tetapi tidak boleh ditafsirkan sebagai bukti langsung bahwa peserta didik telah mencapai *muraqabah*, hikmah, atau *sa'adah*.

Ilustrasi dapat diperluas menjadi kegiatan kolaboratif dengan keluarga atau lingkungan sekolah, misalnya menyusun panduan sederhana untuk memeriksa informasi dan etika komunikasi digital. Namun, dampak terhadap perilaku digital tidak boleh diasumsikan hanya karena kegiatan dirancang atau dilaksanakan. Klaim perubahan perilaku memerlukan penelitian empiris tersendiri dengan indikator, periode pengamatan, dan prosedur pengumpulan data yang jelas.

Dalam pengembangan pendidik, KIPB dapat digunakan sebagai bahan diskusi sejawat untuk menilai kesesuaian antara istilah, tujuan, aktivitas, dan asesmen dalam rancangan pembelajaran. Penggunaan KIPB pada tahap ini masih merupakan usulan pemanfaatan konseptual. Penelitian ini tidak menguji apakah kerangka tersebut meningkatkan kompetensi guru atau hasil belajar peserta didik.

Berdasarkan keseluruhan analisis tersebut, kontribusi artikel ini adalah tipologi analitis untuk membedakan keselarasan fungsional, kedekatan konseptual, dan kesepadanan filosofis, serta KIPB sebagai perangkat evaluatif awal untuk menguji kelayakan integrasi prinsip pembelajaran kontemporer dalam PAI. KIPB dapat menjadi bahan pengembangan perangkat ajar, diskusi komunitas belajar guru, dan rancangan penelitian lanjutan. Kontribusi tersebut bersifat konseptual dan belum dapat diperlakukan sebagai bukti efektivitas atau validitas instrumen.

KIPB belum dapat disebut sebagai model yang tervalidasi. Pengembangan lanjutan perlu membedakan tiga tahap yang tidak boleh dicampur. Tahap pertama ialah pematangan konsep, yaitu memperjelas definisi, dimensi, dan aturan keputusan berdasarkan sumber primer serta kritik akademik; tahap ini merupakan kontribusi sementara artikel ini. Tahap kedua ialah validasi isi oleh panel ahli filsafat Pendidikan Islam, ahli teori belajar, dan praktisi PAI, disertai revisi berdasarkan kesepakatan dan alasan para ahli. Tahap ketiga ialah pengujian empiris, yang dapat dimulai dari uji keterbacaan, kelayakan, konsistensi penilaian antarpenilai, dan uji coba terbatas sebelum penelitian efektivitas dengan desain yang sesuai. Validasi isi tidak sama dengan uji efektivitas, dan keberhasilan uji coba terbatas tidak otomatis membuktikan dampak kausal terhadap hasil belajar.

Penelitian selanjutnya juga perlu memperhatikan variasi makna konsep dalam tradisi Islam. Istilah *muraqabah*, hikmah, rahmah, adab, dan *sa'adah* mempunyai sejarah intelektual serta penggunaan yang beragam. Pengembangan instrumen atau model pembelajaran perlu bertumpu pada sumber primer yang jelas dan tidak mereduksi konsep tersebut menjadi indikator perilaku yang terlalu sederhana.

Agenda penelitian dapat dilakukan secara bertahap: pertama, memperluas dan menguji rekonstruksi konseptual melalui dialog dengan ahli; kedua, menyusun rubrik dan melakukan validasi isi; ketiga, menguji keterbacaan, kelayakan, dan reliabilitas antarpenilai; keempat, melakukan uji penerapan pada beberapa konteks pembelajaran; dan kelima, apabila instrumen dan prosedur telah memadai, menguji efektivitas pedagogis dengan desain empiris yang memungkinkan penarikan kesimpulan secara proporsional. Setiap tahap perlu melaporkan bukti sesuai jenis klaim yang dibuat.

KESIMPULAN

Mindful Learning dan *muraqabah* memiliki keselarasan fungsional saja. Refleksi dan perhatian terhadap proses belajar dapat mendukung pemeriksaan diri, tetapi tidak membuktikan kesadaran teologis tentang pengawasan Allah. *Meaningful Learning* dan hikmah memiliki keselarasan fungsional serta kedekatan konseptual yang terbatas karena integrasi kognitif dapat mendukung pemahaman, tetapi hikmah juga menuntut penilaian yang benar, adil, dan tepat dalam penggunaan ilmu. *Joyful Learning* dan *sa'adah* memiliki keselarasan fungsional serta kedekatan konseptual yang terbatas pada perhatian terhadap pengalaman positif, tetapi *sa'adah* mencakup kesempurnaan jiwa dan keutamaan moral. Tidak satu pun dari ketiga pasangan tersebut menunjukkan kesepadanan filosofis penuh berdasarkan korpus dan kriteria analisis artikel ini.

Hasil tersebut menegaskan perlunya membedakan klaim deskriptif tentang proses belajar dari klaim normatif tentang kebenaran pengetahuan, nilai, dan tujuan pendidikan. Pendidikan Islam menyediakan kerangka ontologis tentang fitrah dan pengabdian manusia,

kerangka epistemologis tentang sumber serta pertanggungjawaban pengetahuan, dan kerangka aksiologis-teleologis tentang ilmu, amal, akhlak, adab, dan tujuan kehidupan. Oleh karena itu, adopsi prinsip pembelajaran kontemporer perlu dilakukan secara selektif dan berdasarkan bukti yang sesuai dengan jenis klaimnya.

Kontribusi konseptual artikel ini adalah tipologi tiga tingkat relasi dan KIPB yang memuat ketepatan konseptual, keselarasan ontologis, validitas epistemologis, orientasi aksiologis, dan penerjemahan pedagogis. KIPB merupakan sintesis konseptual awal yang belum divalidasi isi dan belum diuji efektivitasnya. Keterbatasan penelitian terletak pada sifat kepustakaan, penelusuran terarah, dan ketergantungan pada sumber yang dapat diidentifikasi. Penelitian berikutnya perlu memisahkan pematangan konsep, validasi isi oleh ahli, pengujian kelayakan dan konsistensi penilaian, serta pengujian efektivitas pedagogis.

INFORMASI PENULIS

Penulis Koresponden

Kiki Wiyandi – Program Studi Magister Pendidikan Agama Islam, Universitas Islam Negeri Raden Fatah Palembang (Indonesia);
Email: 25162160007@radenfatah.ac.id

Penulis

Kiki Wiyandi – Program Studi Magister Pendidikan Agama Islam, Universitas Islam Negeri Raden Fatah Palembang (Indonesia);
Email: 25162160007@radenfatah.ac.id
Hanifatun Nisa – Program Studi Magister Pendidikan Agama Islam, Universitas Islam Negeri Raden Fatah Palembang (Indonesia);
Email: 25162160003@radenfatah.ac.id
Febriayanti – Program Studi Magister Pendidikan Agama Islam, Universitas Islam Negeri Raden Fatah Palembang (Indonesia);
Email: febriyanti_uin@radenfatah.ac.id
Hartatiana – Program Studi Magister Pendidikan Agama Islam, Universitas Islam Negeri Raden Fatah Palembang (Indonesia);
Email: hartatiana_uin@radenfatah.ac.id

KONFLIK KEPENTINGAN

"Penulis menyatakan tidak ada konflik kepentingan."

DAFTAR PUSTAKA

[1] Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, *Naskah Akademik Pembelajaran Mendalam: Menuju Pendidikan Bermutu untuk Semua*. Jakarta: Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, 2025.

[2] Y. Anggraena, D. E. Ginanto, A. T. Kesuma, and D. Setiyowati, *Panduan Pembelajaran dan Asesmen Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah*, Edisi Revisi 2025. Jakarta: Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, 2025.

[3] S. Rahmawati, A. Rosidi, and Isnaini, "Penerapan pembelajaran mendalam (deep learning) dalam kurikulum PAI di SMA Negeri 2 Ungaran," *Jurnal Tarbiyah*, vol. 32, no. 2, pp. 201–208, 2025. https://doi.org/10.30829/tar.v32i2.4900
[4] Hadiyanto, Irawan, O. T. Kurahman, and E. Haryanti, "Validasi empiris Model Deep Learning Integratif Transenden (MDLIT): Rekonstruksi epistemologi tauhidik dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam," *Al-Ihda': Jurnal Pendidikan dan Pemikiran*, vol. 21, no. 1, pp. 2450–2461, 2026. https://doi.org/10.55558/al-ihda.v21i1.377
[5] L. Fahrurrosi and M. Husni, "Deep learning architecture in pesantren: A systematic literature review integrating mindful, meaningful, and joyful pedagogy toward Indonesian Islamic education," *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, vol. 18, no. 3, pp. 3705–3725, 2026. https://doi.org/10.35445/alishlah.v18i3.10065
[6] Rosmiati, R. Malli, and Sumiati, "Transformasi pendidikan Islam berbasis deep learning: Telaah literatur dalam perspektif Al-Qur'an dan pedagogi kontemporer," *Almarhalah: Jurnal Pendidikan Islam*, vol. 10, no. 2, pp. 136–147, 2026. https://doi.org/10.38153/q3vddk72
[7] W. Jannah and A. Muhlis, "Pembelajaran bermakna berbasis teori Ausubel menurut As-Sarqawi dalam PAI," *Bayani: Jurnal Studi Islam*, vol. 5, no. 2, pp. 248–260, 2025. https://doi.org/10.52496/bayaniV.5I.2pp248-260
[8] R. J. Torraco, "Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples," *Human Resource Development Review*, vol. 4, no. 3, pp. 356–367, 2005. https://doi.org/10.1177/1534484305278283
[9] H. Snyder, "Literature review as a research methodology: An overview and guidelines," *Journal of Business Research*, vol. 104, pp. 333–339, 2019. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039
[10] Y. Jabareen, "Building a conceptual framework: Philosophy, definitions, and procedure," *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 8, no. 4, pp. 49–62, 2009. https://doi.org/10.1177/160940690900800406
[11] A. Rahmatullah, "Makna dan urgensi deep-learning bagi peserta didik dalam perspektif Pendidikan Agama Islam," *Ta'limuna: Jurnal Pendidikan Islam*, vol. 15, no. 1, pp. 259–268, 2026. https://doi.org/10.32478/aed31j69
[12] E. J. Langer, "Matters of mind: Mindfulness/mindlessness in perspective," *Consciousness and Cognition*, vol. 1, no. 3, pp. 289–305, 1992. https://doi.org/10.1016/1053-8100(92)90066-J
[13] E. J. Langer, *The Power of Mindful Learning*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1997.
[14] E. J. Langer, "Mindful learning," *Current Directions in Psychological Science*, vol. 9, no. 6, pp. 220–223, 2000. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00099
[15] J. Kabat-Zinn, "Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future," *Clinical Psychology: Science and Practice*, vol. 10, no. 2, pp. 144–156, 2003. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016
[16] R. Ritchhart and D. N. Perkins, "Life in the mindful classroom: Nurturing the disposition of mindfulness," *Journal of Social Issues*, vol. 56, no. 1, pp. 27–47, 2000. https://doi.org/10.1111/0022-4537.00150
[17] D. P. Ausubel, "A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention," *The Journal of General Psychology*, vol. 66, no. 2, pp. 213–224, 1962. https://doi.org/10.1080/00221309.1962.9711837
[18] D. P. Ausubel, *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton, 1963.
[19] D. P. Ausubel, J. D. Novak, and H. Hanesian, *Educational Psychology: A Cognitive View*, 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.
[20] J. D. Novak, *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*, 2nd ed. New York: Routledge, 2010.

[21] B. L. Fredrickson, "The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions," *American Psychologist*, vol. 56, no. 3, pp. 218–226, 2001. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218
[22] R. Pekrun, "The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice," *Educational Psychology Review*, vol. 18, pp. 315–341, 2006. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9
[23] R. Pekrun, "Control-value theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions," *Educational Psychology Review*, vol. 36, Art. no. 83, 2024. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7
[24] Lajnah Pentashihan Mushaf Al-Qur'an, *Al-Qur'an dan Terjemahannya: Edisi Penyempurnaan 2019*. Jakarta: Badan Litbang dan Diklat, Kementerian Agama Republik Indonesia, 2019.
[25] M. Basri, F. Fadriati, and E. Suryana, "Sources of knowledge in Islam: Epistemology of revelation, reason, senses, and intuition," *At-Tasyrih: Jurnal Pendidikan dan Hukum Islam*, vol. 11, no. 2, pp. 178–187, 2025. https://doi.org/10.55849/attasyrih.v11i2.353
[26] S. M. N. al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: Muslim Youth Movement of Malaysia (ABIM), 1980.
[27] A. H. al-Ghazali, *Al-Ghazali on Vigilance and Self-Examination: Book XXXVIII of the Revival of the Religious Sciences*, A. F. Shaker, Trans. Cambridge: The Islamic Texts Society, 2015.
[28] A. ibn Miskawayh, *The Refinement of Character: A Translation from the Arabic of Ahmad ibn-Muhammad Miskawayh's Tahdhīb al-Akhlāq*, C. K. Zurayk, Trans. Beirut: American University of Beirut, 1968.
[29] M. N. Omar, A. S. Long, A. R. Mahmood, and Z. A. Rahman, "Islamic notion of happiness (Al-Sa'ada): An analysis of Miskawayh's thought," *International Journal of Islamic Thought*, vol. 19, no. 1, pp. 49–57, 2021. https://doi.org/10.24035/ijit.19.2021.195
[30] S. J. Ni'mah, M. Murjazin, A. Nurhuda, N. M. L. Umrani, and M. Al Fajri, "Ontology, epistemology, and axiology of Islamic educational philosophy: An introduction," *Matan: Journal of Islam and Muslim Society*, vol. 6, no. 1, pp. 32–43, 2024. https://doi.org/10.20884/1.matan.2024.6.1.11367
[31] M. Zaini and M. Fauziah, "In-depth exploration of 'tafakkur' through the spirit of Quranic verses," *TAFSE: Journal of Qur'anic Studies*, vol. 9, no. 1, pp. 109–121, 2024. https://doi.org/10.22373/tafse.v9i1.22572