Al-Irsyad: Jurnal Pendidikan Agama Islam
Vol. 01, No .01, Tahun. 2026, hlm. xxx-xxx
DOI: ……
https://jurnal.stittanggamus.ac.id/index.php/al-irsyad/index
e-ISSN: 3123-9978

Rekonstruksi Teori Humanistik Carl Rogers dan Konsep Akhlak Al-Ghazali: Pembelajaran Humanistik Islam Integratif sebagai Paradigma Baru Pendidikan Akhlak di Era Digital

Feri Wahyudi [1]
[1] Sekolah Tinggi Ilmu Tarbiyah Tanggamus, Indonesia

Email korespondensi: *wahyudiferi76@gmail.com*

Diterima: Mei, 2026. Direvisi: Juni 2026. Diterbitkan: Juni, 2026

ABSTRACT
The fragmentation of moral education in the digital era has produced a paradox: learners are increasingly exposed to information and technology, yet moral crises cyberbullying, disinformation, and the dehumanization of digital relations continue to rise. This article aims to reconstruct the point of convergence between Carl Rogers' humanistic theory, particularly self-actualization, unconditional positive regard, and meaningful learning, and Al-Ghazali's concept of akhlaq grounded in tazkiyat al-nafs (purification of the soul) and the integration of knowledge (‘ilm), faith (iman), and action (‘amal). Employing a qualitative library research method with qualitative content analysis and comparative-integrative analysis, this study examines the primary works of both figures alongside internationally indexed secondary literature. The findings indicate that both theories converge epistemologically in honoring human inner potential and the role of the facilitator/murabbi, yet diverge on the locus of evaluation: Rogers situates it within the individual's internal organismic valuing process, whereas Al-Ghazali situates it in revelation and the transcendent goal (mardhatillah). From this synthesis, a new conceptual model is proposed, Integrative Islamic Humanistic Learning (IIHL), integrating four dimensions: (1) unconditional acceptance framed by sharia values, (2) experiential facilitation combined with riyadhah (spiritual exercise), (3) digital ethics literacy as a contemporary vehicle for tazkiyat al-nafs, and (4) transcendentally oriented reflective self-evaluation. This model offers a humanistic yet theocentric paradigm of moral education relevant for addressing the moral challenges of the digital generation without losing spiritual orientation.

Keywords: humanistic theory; Carl Rogers; Al-Ghazali's akhlaq; Islamic education; digital era

ABSTRAK
Fragmentasi pendidikan akhlak di era digital telah melahirkan paradoks: peserta didik semakin terpapar informasi dan teknologi, tetapi krisis moral perundungan siber, disinformasi, dan dehumanisasi relasi digital justru meningkat. Artikel ini bertujuan merekonstruksi titik temu antara teori humanistik Carl Rogers, khususnya konsep aktualisasi diri, unconditional positive regard, dan pembelajaran bermakna (meaningful learning), dengan konsep akhlak Al-Ghazali yang berbasis penyucian jiwa (tazkiyat al-nafs), integrasi ilmu-iman-amal, dan penyeimbangan potensi qalb, ‘aql,

dan nafs. Menggunakan metode kualitatif kepustakaan (library research) dengan pendekatan analisis isi kualitatif (qualitative content analysis) dan analisis komparatif-integratif, penelitian ini mengkaji karya primer kedua tokoh serta literatur sekunder terindeks internasional. Hasil kajian menunjukkan bahwa kedua teori memiliki kesamaan epistemologis pada penghormatan terhadap potensi batin manusia dan peran fasilitator/murabbi, namun berbeda pada locus of evaluation: Rogers menempatkannya pada organisme internal individu (internal locus of evaluation), sementara Al-Ghazali menempatkannya pada wahyu dan tujuan transenden (mardhatillah). Dari sintesis ini dirumuskan model konseptual baru, Pembelajaran Humanistik Islam Integratif (PHII), yang mengintegrasikan empat dimensi: (1) penerimaan tanpa syarat yang dibingkai nilai syariat, (2) fasilitasi belajar berbasis pengalaman dan riyadhah, (3) penguatan literasi-etika digital sebagai wahana tazkiyatun nafs kontemporer, dan (4) evaluasi diri reflektif yang berorientasi transenden. Model ini menawarkan paradigma pendidikan akhlak yang humanistik sekaligus teosentris, relevan untuk merespons tantangan moral generasi digital tanpa kehilangan orientasi spiritual.

Kata kunci: *teori humanistik; Carl Rogers; akhlak Al-Ghazali; pendidikan Islam; era digital.*

PENDAHULUAN

Revolusi digital telah mengubah lanskap pendidikan secara fundamental, mulai dari mekanisme transfer pengetahuan hingga pola relasi antara pendidik dan peserta didik. Akan tetapi, sebagaimana ditegaskan Harahap dan Herlambang (2025), akselerasi teknologi digital, kecerdasan buatan, dan big data yang menjadi ciri Revolusi Industri 4.0 tidak serta-merta diiringi oleh penguatan fondasi moral peserta didik; character education harus dirancang secara strategis untuk memperkuat identitas moral individu di tengah perubahan yang demikian cepat.

Fenomena ini menegaskan adanya kesenjangan (gap) antara kemajuan literasi digital dan kematangan etis generasi muda. Saleh dan Hasanuddin (2024) menemukan bahwa literasi digital yang hanya berorientasi pada keterampilan teknis tanpa mempertimbangkan aspek etis berpotensi menimbulkan persoalan moral yang serius di era digital, sehingga integrasi etika digital ke dalam kurikulum literasi digital menjadi keniscayaan untuk membangun karakter generasi abad ke-21 yang bertanggung jawab, kritis, dan etis. Senada dengan itu, kajian di UIN Alauddin Makassar menegaskan bahwa anak-anak semakin terpapar berbagai pengaruh dunia maya yang berpotensi memengaruhi pembentukan karakter mereka secara signifikan, sehingga pendidikan karakter berbasis nilai keislaman menjadi fondasi penting untuk merespons kompleksitas tantangan tersebut.

Dalam konteks psikologi pendidikan Barat, teori humanistik Carl Rogers telah lama diakui sebagai fondasi filosofis-psikologis bagi pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (student-centered learning). Rogers (1969) dalam *Freedom to Learn* menegaskan bahwa manusia memiliki kecenderungan alamiah untuk berkembang menuju aktualisasi diri apabila difasilitasi dalam iklim belajar yang menghadirkan tiga kondisi inti: kesejatian (genuineness/congruence), penerimaan tanpa syarat (unconditional positive regard), dan pemahaman empatik (empathic understanding). Studi meta-analisis skala besar oleh Cornelius-White (2007), yang mensintesis ratusan penelitian sejak 1948, membuktikan bahwa relasi guru-siswa yang berpusat pada peserta didik secara konsisten berkorelasi dengan prestasi akademik, kreativitas, dan penurunan perilaku agresif, sebagaimana juga

dikonfirmasi oleh penelitian lapangan skala besar Aspy dan Roebuck (1977) di 42 negara bagian Amerika Serikat dan tujuh negara lain.

Namun demikian, teori humanistik Rogers memiliki titik lemah epistemologis ketika diterapkan pada pendidikan akhlak dalam konteks masyarakat religius, khususnya masyarakat Muslim. Feigenbaum (2024) dalam kritiknya terhadap Rogers dan Maslow sebagai pendidik mencatat bahwa locus of evaluation Rogers yang bersifat internal yakni individu sebagai sumber tertinggi penilaian atas nilai dan tindakannya sendiri berisiko melahirkan relativisme moral apabila tidak diimbangi kerangka nilai transenden. Kekosongan inilah yang secara historis telah diisi oleh tradisi pendidikan akhlak Islam, khususnya pemikiran Imam Al-Ghazali (w. 505 H/1111 M), yang dalam magnum opus-nya *Ihya' 'Ulum al-Din* merumuskan akhlak sebagai sifat yang tertanam kokoh dalam jiwa (nafs) sehingga melahirkan perbuatan secara mudah dan spontan tanpa memerlukan pertimbangan dan pemikiran terlebih dahulu.

Kajian kontemporer menunjukkan relevansi berkelanjutan pemikiran Al-Ghazali. Af'idah dkk. (2025) menegaskan bahwa Al-Ghazali menawarkan paradigma pendidikan yang holistik dan humanistik dengan mengintegrasikan ilmu ('ilm), iman, dan amal sebagai fondasi integritas moral dan kematangan spiritual, sebuah tawaran yang relevan untuk merespons krisis pendidikan yang ditandai materialisme, kemerosotan moral, dan fragmentasi nilai. Demikian pula, kajian dalam Sufiya Journal of Islamic Studies merekonstruksi karakter menurut Al-Ghazali ke dalam empat dimensi terintegrasi: moral knowing (ma'rifah dan syariat), moral feeling (qalb, niat, hikmah), moral action (akhlak, pembiasaan, keteladanan), dan moral purification (tazkiyat al-nafs, riyadhah, mujahadah), sebuah konstruksi konseptual yang oleh peneliti dinilai belum terakomodasi secara memadai dalam kerangka pendidikan karakter modern.

Titik temu antara humanisme Barat dan spiritualitas Islam sesungguhnya telah mulai dijajaki oleh sejumlah peneliti. Ali, Sa'ad, dan Anwar (2025) secara eksplisit merekomendasikan integrasi pemikiran sufistik etis Al-Ghazali dengan pendekatan pedagogi kontemporer seperti humanistik, konstruktivistik, dan pendidikan holistik untuk mengembangkan model pendidikan dasar yang menyeimbangkan moralitas, spiritualitas, dan kompetensi abad ke-21, mengingat keterbatasan pemikiran Al-Ghazali dalam merespons literasi sains dan teknologi modern. Sayangnya, upaya integrasi tersebut umumnya masih bersifat rekomendatif dan belum dirumuskan menjadi kerangka konseptual yang operasional serta teruji secara sistematis, khususnya dalam merespons tantangan spesifik pendidikan akhlak di ruang digital.

Berdasarkan uraian di atas, penelitian ini diarahkan untuk menjawab tiga pertanyaan pokok: (1) bagaimana struktur epistemologis teori humanistik Carl Rogers dan konsep akhlak Al-Ghazali dapat direkonstruksi secara komparatif? (2) pada titik mana kedua kerangka teoretis tersebut berkonvergensi dan berdivergensi? dan (3) bagaimana merumuskan model pembelajaran integratif yang menggabungkan kekuatan humanisme Rogerian dengan orientasi teosentris Al-Ghazali untuk menjawab tantangan pendidikan akhlak di era digital? Kebaruan (novelty) artikel ini terletak pada tawaran model konseptual Pembelajaran

Humanistik Islam Integratif (PHII) sebagai paradigma yang secara eksplisit mengoperasionalkan sintesis kedua teori ke dalam dimensi-dimensi pedagogis yang aplikatif, termasuk dalam merespons fenomena spesifik era digital seperti perundungan siber, kecanduan gawai, dan krisis empati daring.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain *library research* (penelitian kepustakaan) yang bersifat deskriptif analitis dan komparatif integratif. Desain ini dipilih karena objek kajian berupa gagasan, konsep, dan konstruksi teoretis dari dua tradisi keilmuan yang berbeda psikologi humanistik Barat dan pemikiran etika-pendidikan Islam klasik yang menuntut penelusuran, pembacaan mendalam, dan interpretasi terhadap teks primer dan sekunder, sebagaimana lazim digunakan dalam kajian rekonstruksi pemikiran tokoh pendidikan Islam.

Data primer bersumber dari karya asli Carl Rogers, yaitu *On Becoming a Person* (Rogers, 1961), *Freedom to Learn* (Rogers, 1969; Rogers & Freiberg, 1994), dan *Client-Centered Therapy* (Rogers, 2012), serta karya Al-Ghazali *Ihya' 'Ulum al-Din* dan *Ayyuha al-Walad* sebagaimana dikaji ulang dalam literatur kontemporer (Af'idah dkk., 2025; Daenuri, 2021). Data sekunder mencakup artikel jurnal internasional dan nasional terindeks yang membahas teori humanistik dan pemikiran pendidikan Al-Ghazali dalam kurun 2005–2026, ditelusuri melalui basis data Scopus, Google Scholar, SAGE Journals, dan repositori jurnal ilmiah nasional terakreditasi.

Analisis data dilakukan melalui tiga tahap mengikuti prosedur content analysis (Krippendorff, 2019): (1) reduksi data, yaitu mengidentifikasi unit-unit konsep kunci dari kedua tokoh (mis. self-actualization, unconditional positive regard, tazkiyat al-nafs, mujahadah); (2) kategorisasi tematik, yaitu mengelompokkan unit konsep ke dalam kategori epistemologi manusia, tujuan pendidikan, peran pendidik, dan metode pembentukan perilaku; dan (3) analisis komparatif-integratif, yaitu membandingkan kategori-kategori tersebut untuk menemukan titik konvergensi dan divergensi, dilanjutkan dengan sintesis konseptual untuk merumuskan model integratif baru. Keabsahan data diperiksa melalui triangulasi sumber, yaitu membandingkan interpretasi peneliti terhadap teks primer dengan berbagai interpretasi ahli dalam literatur sekunder yang relevan.

HASIL DAN DISKUSI

Struktur Epistemologis Teori Humanistik Carl Rogers

Hasil analisis terhadap karya-karya Rogers menunjukkan bahwa teori humanistiknya dibangun di atas asumsi fenomenologis bahwa setiap individu memiliki *actualizing tendency* kecenderungan bawaan untuk mengembangkan seluruh potensi dirinya ke arah yang konstruktif (Rogers, 1961). Dalam ranah pendidikan, kecenderungan ini teraktualisasi melalui *significant learning* atau pembelajaran bermakna, yang menurut Rogers hanya dapat terjadi ketika peserta didik dilibatkan secara utuh kognitif dan afektif dan ketika pendidik berperan sebagai fasilitator, bukan otoritas tunggal penyampai pengetahuan (Rogers, 1969;

Rogers & Freiberg, 1994). Tiga kondisi inti fasilitasi belajar yang dirumuskan Rogers congruence, unconditional positive regard, dan empathic understanding kemudian dibuktikan secara empiris oleh Aspy dan Roebuck (1977, 1983) sebagai prediktor kuat terhadap capaian akademik dan iklim kelas yang lebih rendah kekerasannya, temuan yang direplikasi di Jerman oleh Tausch dan Tausch (sebagaimana dikutip dalam Cadmus Journal, t.t.) serta dikonfirmasi ulang melalui meta analisis besar Cornelius-White (2007).

Ciri khas lain dari teori Rogers adalah penempatan *locus of evaluation* pada organisme internal individu (internal locus of evaluation); individu yang berfungsi penuh (fully functioning person) dipandang mampu menjadi penilai terbaik atas pengalamannya sendiri, terbuka terhadap pengalaman, dan hidup secara eksistensial (dikutip dalam Academia.edu, t.t.). Perkembangan lanjut teori ini pada era digital tampak pada konsep person-centered e-learning yang dirumuskan Motschnig-Pitrik (2005), yang menegaskan bahwa nilai-nilai inti Rogerian keterlibatan intelektual, sosial, dan afektif tetap dapat dimanifestasikan dalam lingkungan belajar berbasis teknologi, meskipun transisinya ke praktik pendidikan tinggi masih tertinggal karena tingginya tuntutan usaha fasilitasi personal.

3.2 Struktur Epistemologis Konsep Akhlak Al-Ghazali

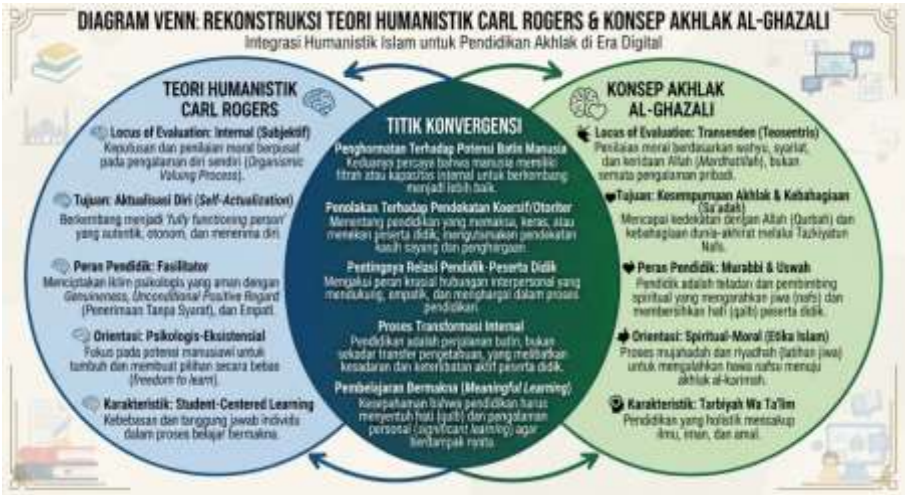
Analisis terhadap pemikiran Al-Ghazali menunjukkan bahwa akhlak didefinisikan sebagai kondisi jiwa (hay'ah fi al-nafs) yang telah mengakar kokoh, sehingga melahirkan perbuatan secara spontan tanpa memerlukan pertimbangan rasional yang berulang. Kondisi jiwa ini terbentuk melalui interaksi seimbang antara tiga potensi batin manusia: qalb (hati sebagai pusat kesadaran spiritual), 'aql (akal sebagai daya nalar), dan nafs (jiwa yang cenderung pada hawa) (Tambak, 2011; Ulum, 2023). Kajian Ulum (2023) menegaskan bahwa puncak kesempurnaan manusia terletak pada keseimbangan peran akal dan qalb dalam mengembangkan ruh manusia, sehingga sasaran inti pendidikan adalah kesempurnaan akhlak melalui pembudayaan ruh (tazkiyat al-ruh), dan qalb berperan dalam ranah humanistik berupa kognisi, persepsi, dan lainnya dalam upaya membentuk tatanan moral yang baik.

Metode pembentukan akhlak menurut Al-Ghazali bersifat integratif-progresif, mencakup mujahadah (kesungguhan spiritual melawan hawa nafsu), riyadhah (latihan jiwa), muhasabah (introspeksi diri), ta'wid (pembiasaan), mau'izhah (nasihat), dan uswah (keteladanan) (Marpaung dkk., 2026; Isbah & Sihono, 2025). Kajian Sufiya Journal of Islamic Studies (2026) merumuskan hal ini ke dalam empat dimensi terpadu: moral knowing, moral feeling, moral action, dan moral purification, yang secara bersama membentuk model pendidikan karakter yang mengintegrasikan dimensi kognitif, afektif, perilaku, dan spiritual. Berbeda dari Rogers, tujuan akhir pembentukan akhlak dalam pandangan Al-Ghazali bukan aktualisasi diri yang berpusat pada individu, melainkan mardhatillah (keridaan Allah) dan kebahagiaan hakiki (sa'adah) di dunia dan akhirat, sebagaimana ditegaskan Af'idah dkk. (2025), sehingga locus of evaluation bersifat teosentris-transenden, bersumber dari wahyu dan syariat, bukan semata pengalaman subjektif individu.

Titik Konvergensi dan Divergensi

Perbandingan sistematis terhadap kedua kerangka teoretis menghasilkan pemetaan sebagaimana disajikan pada Tabel 1.

Aspek	Teori Humanistik Carl Rogers	Konsep Akhlak Al-Ghazali
Hakikat manusia	Positif, memiliki actualizing tendency ke arah konstruktif	Fitrah baik, namun rentan didominasi hawa nafsu (nafs ammarah)
Tujuan pembelajaran/pendidikan	Aktualisasi diri (self-actualization) & pembelajaran bermakna	Kesempurnaan akhlak, mardhatillah, dan sa'adah dunia-akhirat
Locus of evaluation	Internal (pengalaman & organisme individu)	Transenden (wahyu, syariat, dan nurani yang tersucikan)
Peran pendidik	Fasilitator: congruence, unconditional positive regard, empathy	Murabbi/mursyid: uswah (teladan), mau'izhah, dan mujahadah bersama
Metode pembentukan	Pengalaman langsung, self-directed learning, penerimaan tanpa syarat	Riyadhah, muhasabah, ta'wid, mujahadah, penyucian qalb
Titik rawan	Berpotensi relativisme moral tanpa kerangka nilai eksternal	Berpotensi legalistik-normatif tanpa penghayatan afektif-pengalaman



Gambar 1. Diagram Venn atau Matriks Komparasi Visual (Infografis)

Tabel 1 dan Gambar 1 menegaskan bahwa, konvergensi utama kedua teori terletak pada: (1) pandangan optimistis terhadap potensi batin manusia untuk berkembang ke arah kebaikan; (2) penolakan terhadap pendekatan pendidikan yang koersif dan berpusat pada otoritas semata; dan (3) penekanan pada peran pendidik sebagai pendamping proses batin peserta didik, bukan sekadar transmiter informasi. Adapun divergensi utama terletak pada sumber otoritas nilai (locus of evaluation): Rogers menaruhnya pada pengalaman subjektif-organismik individu, sedangkan Al-Ghazali menaruhnya pada wahyu dan tujuan transenden. Divergensi inilah yang menjadi titik tolak perumusan model integratif pada bagian berikut.

Model Konseptual Pembelajaran Humanistik Islam Integratif (PHII)

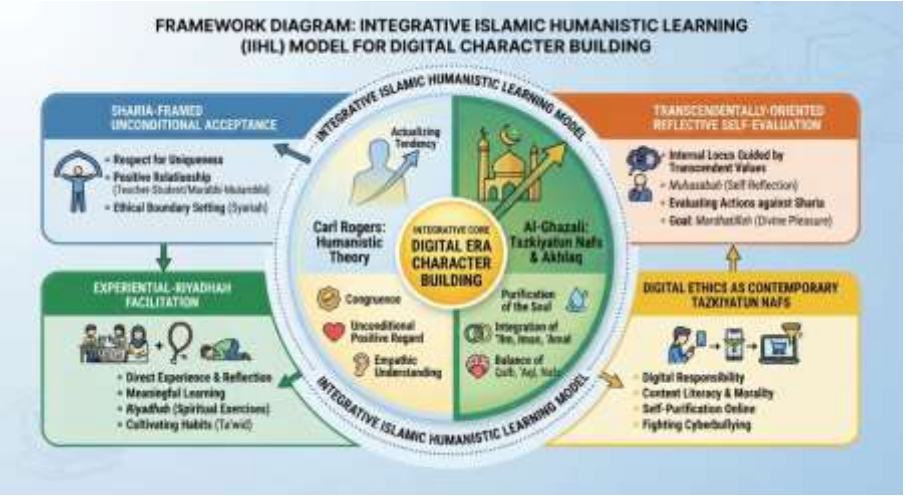
Berdasarkan sintesis titik konvergensi dan resolusi atas titik divergensi, penelitian ini merumuskan model Pembelajaran Humanistik Islam Integratif (PHII) yang tersusun atas empat dimensi utama:

1) Penerimaan Tanpa Syarat Bernilai Syariat (*Sharia-Framed Unconditional Acceptance*) mengadopsi unconditional positive regard Rogers sebagai sikap penerimaan pendidik terhadap keunikan peserta didik, namun dibingkai oleh nilai syariat sehingga penerimaan terhadap pribadi tidak berarti pembiaran terhadap perilaku yang menyimpang dari akhlak al-karimah.

2) Fasilitasi Belajar Berbasis Pengalaman dan Riyadhah (E*xperiential-Riyadhah Facilitation*) menggabungkan significant learning Rogers dengan riyadhah dan mujahadah Al-Ghazali, sehingga peserta didik tidak hanya belajar dari pengalaman kognitif-afektif, tetapi juga dilatih melalui pembiasaan spiritual yang terstruktur.

3) Literasi-Etika Digital sebagai Tazkiyatun Nafs Kontemporer (*Digital Ethics as Contemporary Tazkiyatun Nafs*) merespons temuan Saleh dan Hasanuddin (2024) dan Putri (2025) tentang perlunya integrasi etika digital ke dalam kurikulum, dimensi ini memosisikan aktivitas digital (bermedia sosial, berkomunikasi daring) sebagai medan riil penyucian jiwa, bukan ranah netral yang terpisah dari pembinaan akhlak.

4) Evaluasi Diri Reflektif Berorientasi Transenden (*Transcendentally-Oriented Reflective Self-Evaluation*) mengadaptasi muhasabah Al-Ghazali sebagai bentuk internal locus of evaluation Rogerian yang "diarahkan", yaitu proses refleksi diri peserta didik yang tetap berpijak pada pengalaman personal namun ditera dengan tolok ukur nilai-nilai transenden, bukan semata kepuasan subjektif.



Gambar 2. Bagan Alir / Model Konseptual (*Framework Diagram*)

Pembahasan

Menjembatani Humanisme Sekular dan Teosentrisme Islam

Temuan penelitian ini memperkuat argumen Ali dkk. (2025) bahwa integrasi pemikiran sufistik-etis Al-Ghazali dengan pendekatan humanistik-konstruktivistik kontemporer merupakan langkah yang diperlukan untuk mengembangkan model pendidikan yang menyeimbangkan moralitas, spiritualitas, dan kompetensi abad ke-21. Namun, penelitian ini melangkah lebih jauh dengan menawarkan resolusi eksplisit atas titik divergensi paling mendasar, yaitu locus of evaluation. Ketegangan filosofis antara otonomi individu (Rogers) dan otoritas wahyu (Al-Ghazali) sesungguhnya bukan kontradiksi yang saling meniadakan, melainkan dua lapis yang dapat disusun secara hierarkis: pengalaman subjektif individu tetap dihargai sebagai data batin yang otentik (sebagaimana ditekankan Rogers), tetapi penilaian akhir atas kebaikan atau keburukan pengalaman tersebut dikembalikan pada kerangka nilai wahyu (sebagaimana ditekankan Al-Ghazali). Dengan demikian, PHII tidak menegasikan subjektivitas peserta didik, melainkan "menera" subjektivitas tersebut dengan kompas transenden.

Resolusi semacam ini konsisten dengan temuan Feigenbaum (2024) yang mengkritik Rogers karena terlalu optimistis terhadap organisme manusia tanpa mempertimbangkan kemungkinan penyimpangan nilai akibat kondisi sosial atau spiritual yang tidak sehat. Dalam kerangka Al-Ghazali, potensi penyimpangan ini justru menjadi titik tolak: nafs manusia memang memiliki kecenderungan pada kebaikan (fitrah), tetapi juga rentan didominasi hawa nafsu sehingga memerlukan mujahadah yang disiplin. Dengan memasukkan elemen mujahadah dan riyadhah ke dalam kerangka fasilitasi Rogerian, PHII menutup celah relativisme moral yang

menjadi kelemahan struktural teori humanistik Barat ketika diterapkan tanpa modifikasi pada masyarakat religius.

Relevansi PHII bagi Pendidikan Akhlak di Era Digital

Era digital menghadirkan tantangan akhlak yang secara kualitatif berbeda dari era sebelumnya. Hiljati dkk. (2024) menegaskan bahwa anak-anak di era digital senantiasa terpapar berbagai pengaruh dunia maya yang secara signifikan dapat memengaruhi pembentukan karakter mereka, sementara kajian di Malang (Universitas Islam Negeri Malang, 2024) melaporkan peningkatan kasus kekerasan pada anak yang berkaitan dengan dukungan media sosial. Dalam konteks ini, dimensi ketiga PHII literasi-etika digital sebagai tazkiyatun nafs kontemporer menjadi kontribusi paling operasional dari model ini. Alih-alih memperlakukan pendidikan akhlak dan pendidikan literasi digital sebagai dua ranah terpisah sebagaimana kritik Saleh dan Hasanuddin (2024), PHII mengintegrasikan keduanya: setiap interaksi digital peserta didik (mengunggah konten, berkomentar, berselancar informasi) diperlakukan sebagai arena riil pembentukan akhlak yang memerlukan muhasabah dan mujahadah, sejalan dengan prinsip Al-Ghazali bahwa akhlak teraktualisasi dalam tindakan nyata, bukan sekadar wacana normatif.

Dari sisi pedagogis, dimensi kedua PHII fasilitasi berbasis pengalaman dan riyadhah dapat diwujudkan melalui pengembangan person-centered e-learning sebagaimana dirintis Motschnig-Pitrik (2005), namun dengan penambahan modul refleksi spiritual terstruktur (jurnal muhasabah digital, umpan balik nilai-nilai akhlak dalam forum diskusi daring) yang memastikan bahwa keterlibatan intelektual, sosial, dan afektif peserta didik senantiasa diarahkan pada penguatan kesadaran transenden, bukan sekadar peningkatan keterampilan teknis. Pendekatan ini juga menjawab tantangan yang diidentifikasi Putri (2025) bahwa pembelajaran berbasis teknologi platform daring, media interaktif, aplikasi berbasis nilai dapat meningkatkan keterlibatan siswa dan memperluas akses sumber belajar karakter, asalkan dirancang dengan kerangka nilai yang jelas dan bukan sekadar alat netral.

Peran Pendidik sebagai Fasilitator-Murabbi

Salah satu implikasi teoretis penting dari sintesis ini adalah redefinisi peran pendidik. Jika Rogers menempatkan pendidik sebagai fasilitator yang menghadirkan iklim congruence, unconditional positive regard, dan empathic understanding (Rogers, 1969), dan Al-Ghazali menempatkan pendidik sebagai murabbi atau mursyid yang menjadi teladan (uswah) sekaligus pembimbing spiritual, maka PHII merumuskan peran gabungan "fasilitator-murabbi": pendidik yang menghadirkan iklim psikologis yang aman dan empatik (dimensi Rogerian)

sekaligus menjadi teladan akhlak yang aktif membimbing proses penyucian jiwa peserta didik (dimensi Ghazalian). Peran ganda ini konsisten dengan temuan Mainuddin, Tobroni, dan Nurhakim (2023) yang membandingkan pemikiran pendidikan karakter Al-Ghazali dengan Kohlberg dan Lickona, di mana keteladanan dan pembiasaan (bukan sekadar penalaran moral kognitif) tetap menjadi elemen krusial pembentukan karakter.

Keterbatasan dan Agenda Penelitian Lanjutan

Sebagaimana dicatat Ali dkk. (2025), salah satu keterbatasan pemikiran Al-Ghazali adalah minimnya perhatian eksplisit terhadap literasi sains dan teknologi modern, mengingat konteks historis abad ke-11 M. Model PHII berupaya mengatasi keterbatasan ini melalui dimensi literasi-etika digital, namun operasionalisasi konkretnya misalnya dalam bentuk modul kurikulum, instrumen evaluasi, atau aplikasi pembelajaran berbasis PHII memerlukan penelitian lanjutan yang bersifat pengembangan (research and development) dan pengujian empiris di lapangan, mengingat penelitian ini masih bersifat konseptual-kepustakaan. Penelitian mendatang juga perlu menguji validitas model ini lintas konteks budaya dan jenjang pendidikan, mengingat kajian rujukan dalam artikel ini didominasi konteks pendidikan Islam di Indonesia.

KESIMPULAN

Penelitian ini menyimpulkan bahwa teori humanistik Carl Rogers dan konsep akhlak Al-Ghazali, meskipun berasal dari tradisi keilmuan dan zaman yang berbeda, memiliki konvergensi epistemologis yang kuat pada penghormatan terhadap potensi batin manusia, penolakan terhadap pendekatan pendidikan yang koersif, dan penempatan pendidik sebagai pendamping proses batin peserta didik. Divergensi utama terletak pada locus of evaluation internal-organismik pada Rogers dan transenden-wahyu pada Al-Ghazali yang justru dapat direkonsiliasi secara hierarkis, bukan dipertentangkan secara diametral. Dari rekonsiliasi ini dirumuskan model Pembelajaran Humanistik Islam Integratif (PHII) yang mencakup empat dimensi: penerimaan tanpa syarat bernilai syariat, fasilitasi berbasis pengalaman dan riyadhah, literasi-etika digital sebagai tazkiyatun nafs kontemporer, dan evaluasi diri reflektif berorientasi transenden. Model ini menawarkan paradigma pendidikan akhlak yang humanistik sekaligus teosentris, yang secara khusus relevan untuk merespons tantangan moral generasi digital tanpa mengorbankan orientasi spiritual maupun otonomi psikologis peserta didik. Implikasi praktis dari penelitian ini mendorong lembaga pendidikan Islam untuk mengembangkan kurikulum akhlak yang tidak lagi bersifat normatif-verbal semata, melainkan terintegrasi dengan pengalaman digital riil peserta didik, sementara implikasi teoretisnya membuka ruang bagi kajian lanjutan mengenai

psikologi pendidikan Islam yang berdialog secara kritis dan produktif dengan psikologi humanistik Barat.

REFERENSI

Af'idah, S., Syarafina, A. Z., Hamida, D., & Sholeka, S. (2025). Al-Ghazali's holistic philosophy of education: Relevance and reconstruction of contemporary Islamic educational paradigms. Edukasi: Jurnal Pendidikan Islam.

Afif, N., Mukhtarom, A., Qowim, A. N., & Fauziah, E. (2024). Pendidikan karakter dalam era digital: Pengintegrasian nilai-nilai moral dalam kurikulum berbasis teknologi. Tadarus Tarbawy: Jurnal Kajian Islam dan Pendidikan, 6(1), 18–27. https://doi.org/10.31000/jkip.v6i1.11512

Ali, M., Sa'ad, S., & Anwar, E. S. (2025). Al-Ghazali's thought in Islamic education philosophy: Its relevance for basic education. At-Turots: Jurnal Pendidikan Islam.

Arikewuyo, A. N. (2020). A comparative study of Al-Ghazali and Ibn Taymiyyah's views on Sufism. International Journal of Islamic Thought, 17(6), 15–24.

Aspy, D. N., & Roebuck, F. N. (1977). Kids don't learn from people they don't like. Human Resource Development Press.

Aulia, R., Prastowo, A., Fathunnajih., & Saputri, D. A. (2024). Implementing moral education through Al-Ghazali's perspective in Islamic studies: A case study at elementary school in Yogyakarta.

Bugental, J. F. T. (1964). The third force in psychology. Journal of Humanistic Psychology, 4(1), 19–26.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. Review of Educational Research, 77(1), 113–143. https://doi.org/10.3102/003465430298563

Daenuri, M. A. (2021). Keutamaan belajar menurut Imam Al-Ghazali dalam kitab Ihya Ulumuddin. Cv. Azka Pustaka.

DeCarvalho, R. J. (1990). A history of the "third force" in psychology. Journal of Humanistic Psychology, 30(4), 22–44.

Dewey, J. (1938). Experience and education. Kappa Delta Pi.

Dewa, R. S., Lathifah, Z. K., & Indra, S. (2023). Konsep kurikulum pendidikan akhlak perspektif Imam Abu Hamid Al-Ghazali dalam kitab Ihya Ulumuddin. Al-Kaff: Jurnal Sosial Humaniora, 1(5), 468–477.

Feigenbaum, K. D. (2024). A critique of Abraham Maslow and Carl Rogers as educators. Journal of Humanistic Psychology, 64(1), 44–63. https://doi.org/10.1177/00221678231154819

Harahap, A. A. P., & Herlambang, Y. T. (2025). The urgency of character education in the era of the Industrial Revolution 4.0: A review from a philosophical perspective. Jurnal Ilmiah Global Education, 6(4), 2907–2917. https://doi.org/10.55681/jige.v6i4.4813

Hiljati, Naro, W., Syamsudduha, S., Rahman, U., & Pananrang, A. D. (2024). Children's character education in the digital era from an Islamic perspective. Proceedings of the 2nd International Conference on Science and Islamic Studies, 2, 1649–1655.

Holistic character education: Strategic formation through the lens of Al-Ghazali. (2026). Sufiya Journal of Islamic Studies.

Isbah, M. F., & Sihono, S. (2025). Pemikiran Al-Ghazali tentang pendidikan spiritual: Membangun fondasi akhlak anak dalam pendidikan Islam.

Krippendorff, K. (2019). Content analysis: An introduction to its methodology (4th ed.). Sage Publications.

Kurniawan, S. (2018). Pendidikan karakter dalam Islam: Pemikiran Al-Ghazali tentang pendidikan karakter anak berbasis akhlaq al-karimah. Tadrib: Jurnal Pendidikan Agama Islam, 3(2), 197–210.

Madhar, M. (2024). Pemikiran pendidikan Imam Al-Ghazali dan relevansinya dalam sistem pendidikan Islam kontemporer. Tarqiyatuna: Jurnal Pendidikan Agama Islam dan Madrasah Ibtidaiyah, 3(2), 115–126.

Mainuddin, M., Tobroni, T., & Nurhakim, M. (2023). Pemikiran pendidikan karakter Al-Ghazali, Lawrence Kohlberg dan Thomas Lickona. Attadrib: Jurnal Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah, 6(2), 283–290.

Marpaung, M. A., Juriono, J., & Prasetyo, R. (2026). Konsep pendidikan akhlak dalam kitab Bidayatul Hidayah karya Imam Al-Ghazali dan relevansinya dengan Kurikulum Merdeka.

Maslow, A. H. (2019). Personality and growth: A humanistic psychologist in the classroom. Maurice Bassett.

Motschnig-Pitrik, R. (2005). Person-centered e-learning in action: Can technology help to manifest person-centered values in academic environments? Journal of Humanistic Psychology, 45(4), 503–530.

Nasution, R., & Uqba, M. S. S. (2024). Irfani epistemology: Imam Al-Ghazali's perspective in Islamic education.

Putri, C. (2025). Technology-enhanced learning for moral and character education. Proceedings of ICOERESS, Universitas Islam Negeri Sulthan Thaha Saifuddin Jambi.

Rogers, C. R. (1961). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn. Charles E. Merrill.

Rogers, C. (2012). Client-centered therapy (New ed.). Hachette UK.

Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). Freedom to learn (3rd ed.). Merrill.

Rogers, C. R., Lyon, H. C., & Tausch, R. (2013). On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon. Routledge.

Saleh, M., & Hasanuddin. (2024). Integration of digital ethics into the digital literacy curriculum: Building the character of 21st century generation. Proceeding of the International Conference on Language Pedagogy (ICOLP), 4(1), 107–112. https://doi.org/10.24036/icolp.v4i1.203

Tambak, S. (2011). Pemikiran pendidikan Al-Ghazali. Jurnal Al-Hikmah, 8(1), 1–20.

Tarmizi, T. (2020). The concept of maslahah according to Imam Al-Ghazali. Jurnal Al-Dustur, 3(1), 22–29.

The need for person-centered education. (n.d.). Cadmus Journal.

Ulum. (2023). The concept of Qalbu education according to Imam Ghazali. Maharot: Journal of Islamic Education, 7(2).

Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang. (2024). Dampak pendidikan karakter kedalam moralitas remaja di era digital saat ini. Maliki Interdisciplinary Journal, 2(11), 133–137.

Vasalou, S. (2021). Al-Ghazālī and the idea of moral beauty. Routledge.