RABBAYANI
Jurnal Pendidikan dan Peradaban Islami
ISSN (E): 2809-3143
Available online at: https://e-journal.staima-alhikam.ac.id/rabbayani

Model Pendidikan Spiritual Transformatif melalui Keteladanan Pembiasaan dan Pengalaman Keagamaan Santri di Pesantren

A Transformative Spiritual Education Model through Exemplarity, Habituation, and Santri Religious Experiences in Pesantren

Nury Firdausia[1], Moh. Nadhif[2], M. Yusuf Agung[3], Salma Sayed Mahmoud Ahmed[4]
[123] STAI Ma'had Aly Al-Hikam Malang, Indonesia, [4]Helwan University, Egypt
Corresponding author: firdausianury@gmail.com

Abstract

Spiritual education in pesantren is commonly described through religious routines, teacher exemplarity, moral discipline, or particular devotional programs. Such studies are important, yet they often leave one analytical question unresolved: how do repeated practices become an internal spiritual orientation rather than merely supervised religious compliance? This article develops a transformative spiritual education model that integrates exemplarity, habituation, and santri religious experiences. The study uses an integrative literature review. Recent peer-reviewed studies on pesantren, Islamic character education, spiritual leadership, Sufi curricula, habituation, and religious internalization were compared with foundational works on social cognitive learning, experiential learning, transformative learning, and Islamic moral education. The synthesis identifies six connected mechanisms: value modeling, embodied habituation, meaningful religious experience, reflective meaning-making, value internalization, and spiritual transformation. The main conceptual finding is that exemplarity and habituation create pedagogical conditions, but they do not by themselves demonstrate transformation. Transformation becomes more plausible when santri interpret religious experience, connect practice with personal meaning, and progressively regulate conduct beyond external surveillance. The novelty of the article lies in shifting the analytical focus from the frequency of religious routines to the mechanism through which routines are interpreted and internalized. The proposed model offers a conceptual basis for designing, evaluating, and empirically testing spiritual education in pesantren.

Keywords: Transformative Spiritual Education; Pesantren; Exemplarity; Habituation; Religious Experience

Rabbayani: Jurnal Pendidikan dan Peradaban Islami
ISSN ISSN (E): 2809-3143
Vol. 06 No. 01 bulan Juni 2026 PP. 123-149

Abstrak

Pendidikan spiritual di pesantren sering dijelaskan melalui rutinitas keagamaan, keteladanan pendidik, disiplin akhlak, atau program ibadah tertentu. Kajian tersebut penting, tetapi masih menyisakan satu persoalan analitis: bagaimana praktik yang berulang berubah menjadi orientasi spiritual yang terinternalisasi, bukan sekadar kepatuhan religius di bawah pengawasan. Artikel ini bertujuan membangun model pendidikan spiritual transformatif yang mengintegrasikan keteladanan, pembiasaan, dan pengalaman keagamaan santri. Penelitian menggunakan tinjauan literatur integratif dengan membandingkan studi mutakhir tentang pesantren, pendidikan karakter Islam, kepemimpinan spiritual, kurikulum sufistik, pembiasaan, dan internalisasi nilai dengan teori pembelajaran sosial-kognitif, pembelajaran eksperiensial, pembelajaran transformatif, serta pendidikan akhlak Islam. Hasil sintesis menghasilkan enam mekanisme yang saling terkait, yaitu pemodelan nilai, pembiasaan yang diwujudkan dalam praktik, pengalaman keagamaan bermakna, refleksi, internalisasi nilai, dan transformasi spiritual. Temuan konseptual utama menunjukkan bahwa keteladanan dan pembiasaan menyediakan kondisi pedagogis, tetapi keduanya belum cukup menjadi bukti transformasi. Transformasi menguat ketika santri memaknai pengalaman keagamaan, menghubungkan praktik dengan kesadaran personal, dan mampu mempertahankan perilaku tanpa bergantung pada kontrol eksternal. Kebaruan artikel terletak pada pergeseran fokus dari intensitas rutinitas menuju mekanisme pemaknaan dan internalisasi. Model ini menawarkan dasar konseptual untuk perancangan, evaluasi, dan pengujian empiris pendidikan spiritual pesantren..

Kata Kunci: Pendidikan Spiritual Transformatif; Pesantren; Keteladanan; Pembiasaan; Pengalaman Keagamaan

A. PENDAHULUAN

1. Latar Belakang dan Masalah Penelitian

Pesantren memiliki kekuatan pendidikan yang sulit direduksi menjadi kegiatan belajar di kelas. Santri belajar melalui ritme hidup bersama, kedekatan dengan kiai dan ustaz, aturan harian, praktik ibadah, pengajian, khidmah, relasi antarteman, serta pengalaman menghadapi disiplin dan tanggung jawab. Struktur kehidupan seperti ini membuat pendidikan agama berlangsung sebagai pengalaman sosial sekaligus pengalaman personal. Literatur klasik tentang pesantren telah lama menunjukkan bahwa otoritas kiai, tradisi keilmuan, kehidupan asrama, dan pembentukan adab merupakan unsur yang menyatu dalam ekologi pendidikan pesantren (Dhofier, 2011) Kajian yang lebih baru juga memperlihatkan bahwa pesantren terus beradaptasi terhadap perubahan sosial tanpa sepenuhnya melepaskan fungsi

pembentukan identitas, moral, dan kehidupan keagamaan santri (Arif et al., 2024; Hanafi et al., 2021). Karena itu, pembicaraan tentang spiritualitas santri tidak cukup dilakukan dengan menghitung banyaknya program keagamaan. Pertanyaan yang lebih penting adalah apa yang terjadi pada diri santri ketika mereka hidup di dalam rangkaian praktik tersebut.

Kegelisahan ilmiah artikel ini berangkat dari kecenderungan penelitian pendidikan pesantren yang mudah menyamakan keberulangan praktik dengan keberhasilan transformasi. Santri yang hadir dalam salat berjamaah, mengikuti zikir, membaca Al-Qur'an, menaati jadwal, atau menjalankan qiyamul lail sering diposisikan sebagai bukti bahwa nilai religius telah tertanam. Padahal, keteraturan perilaku dapat lahir dari beberapa sumber yang berbeda: kesadaran, identifikasi terhadap figur, kebiasaan, tekanan kelompok, aturan, sanksi, atau kombinasi semuanya. Perbedaan sumber tindakan ini penting secara pedagogis. Perilaku yang muncul karena pengawasan belum tentu bertahan ketika pengawasan hilang. Sebaliknya, perilaku yang telah memperoleh makna personal dapat berkembang menjadi regulasi diri. Dengan demikian, persoalan utama bukan apakah pesantren memiliki keteladanan, pembiasaan, dan kegiatan keagamaan. Hampir seluruh pesantren memilikinya dalam bentuk yang beragam. Persoalannya adalah bagaimana ketiga unsur tersebut berhubungan dan kapan hubungan itu dapat disebut menghasilkan transformasi spiritual.

Sejumlah studi RABBAYANI memberi landasan empiris penting untuk membaca persoalan tersebut. Khumaidi dan Rokhman (2022) menunjukkan bahwa program qiyamul lail di Pesantren Bahrul Maghfiroh melibatkan pembelajaran, pembinaan, pengawasan, pembiasaan, dan praktik ibadah yang diarahkan pada kecerdasan spiritual serta emosional santri. Mahsushoh dan Na'im (2022) menemukan pendidikan karakter di Pesantren Darussalam Batu melalui keteladanan, praktik, peraturan, dan kegiatan keagamaan. Muzdalifah dan Mustofa (2022) memperlihatkan implementasi pendidikan akhlak al-Ghazali melalui uswah hasanah, habituasi terbimbing, dan learning society. Pada konteks pendidikan karakter religius, Putri dan Kurnia (2024) menemukan kombinasi pembiasaan, keteladanan, nasihat, reward-punishment, refleksi, dan diskusi dalam Program Bina Baca Qur'an. Nindya dan Firdausia (2024) juga menggambarkan proses transformasi, transaksi, dan transinternalisasi nilai akhlak. Sementara itu, Aini et al. (2025) menunjukkan bahwa pembiasaan kegiatan religius dan keteladanan guru menjadi bagian dari strategi pembentukan karakter religius. Keseluruhan temuan tersebut menegaskan bahwa elemen yang menjadi fokus artikel ini

memang bekerja dalam praktik pendidikan Islam, bukan konstruksi yang dibuat tanpa basis empiris.

Namun, temuan-temuan tersebut sekaligus menunjukkan ruang analisis yang belum selesai. Sebagian studi berfokus pada satu program, satu kitab, satu sekolah, satu aspek karakter, atau satu bentuk pembiasaan. Hasilnya kaya secara kontekstual, tetapi mekanisme yang menghubungkan teladan, rutinitas, pengalaman, refleksi, dan perubahan orientasi diri belum selalu dinyatakan secara eksplisit. Studi Hidayat dan Hidayat (2024), misalnya, menegaskan pentingnya keteladanan guru dan praktik habituasi dalam membangun tanggung jawab santri, tetapi fokus hasilnya terutama pada karakter tanggung jawab. Ma'arif et al. (2024) memperlihatkan dampak internalisasi nilai karakter melalui habituasi, sedangkan Firmansyah dan Abidin (2024) menghubungkan strategi pendidikan karakter pesantren dengan moral dan spiritualitas. Penelitian tentang tarekat dan kurikulum sufistik bahkan memberi bukti bahwa tradisi spiritual dapat diorganisasi sebagai model pendidikan dan berkontribusi pada disiplin serta karakter santri (Mujiburrohman et al., 2024; Daniel et al., 2024). Masalahnya bukan kekurangan bukti tentang adanya praktik spiritual, melainkan keterpisahan penjelasan mengenai bagaimana praktik itu berubah menjadi pengalaman yang menggeser cara santri memahami dan mengarahkan dirinya.

Di sinilah istilah pendidikan spiritual transformatif digunakan secara lebih ketat. 'Spiritual' dalam artikel ini tidak dipakai sebagai label untuk semua aktivitas keagamaan, melainkan menunjuk pada orientasi diri yang menghubungkan praktik agama, kesadaran nilai, hubungan dengan Allah, tanggung jawab moral, dan konsistensi tindakan. Sementara 'transformatif' tidak berarti setiap kegiatan harus menghasilkan perubahan dramatis. Istilah tersebut dipakai untuk menandai perubahan pada kerangka pemaknaan, alasan bertindak, dan regulasi diri. Mezirow (1991) menjelaskan transformasi belajar sebagai perubahan kerangka rujukan melalui proses penilaian kembali asumsi dan pemaknaan pengalaman. Dalam konteks pendidikan agama, gagasan ini perlu ditempatkan secara hati-hati karena pengalaman spiritual tidak identik dengan pembelajaran orang dewasa sekuler. Namun, konsep perubahan kerangka makna tetap berguna untuk membedakan antara menjalankan praktik karena tuntutan eksternal dan menjalankan praktik karena telah dipahami sebagai bagian dari orientasi diri. Pendekatan ini juga sejalan dengan pemikiran pendidikan Islam yang menempatkan pengetahuan, adab, tindakan, dan pembentukan diri sebagai proses yang saling berhubungan (Halstead, 2004; Sahin, 2013).

2. Kajian Terdahulu, Gap, dan Kebaruan

Kajian terdahulu dapat dipetakan ke dalam empat arus. Arus pertama membahas keteladanan dan pembiasaan sebagai strategi pembentukan karakter. Hidayat dan Hidayat (2024) memperlihatkan bahwa inisiatif guru yang konsisten, praktik komunal, wacana etis, dan rutinitas disiplin berkontribusi pada tanggung jawab santri. Candra et al. (2021), melalui kajian pemikiran Ibn Miskawaih, juga menempatkan pembiasaan sebagai sarana pendidikan karakter. Dalam tradisi pemikiran al-Ghazali, Attaran (2015) menjelaskan hubungan antara pendidikan moral, habituasi, dan bantuan ilahi. Kontribusi arus ini jelas: nilai tidak cukup dijelaskan, tetapi perlu ditampilkan dan dilatih. Keterbatasannya, keberhasilan sering dinilai dari kemunculan kebiasaan atau karakter yang tampak, sementara peralihan dari repetisi menuju pemaknaan internal belum menjadi objek analisis utama.

Arus kedua menekankan internalisasi nilai religius. Nursalim et al. (2023) mengembangkan model internalisasi karakter religius untuk memperkuat moral siswa. Nindya dan Firdausia (2024) memperlihatkan transformasi nilai, transaksi nilai, dan transinternalisasi dalam kegiatan GPH. Putri dan Kurnia (2024) menunjukkan bahwa program Al-Qur'an yang disertai refleksi dan diskusi membantu peserta didik menghubungkan nilai yang dipelajari dengan kehidupan sehari-hari. Arus ini bergerak lebih dekat ke pertanyaan artikel karena tidak berhenti pada perilaku. Akan tetapi, istilah internalisasi kadang digunakan sebagai hasil akhir tanpa mengurai pengalaman apa yang memicu perubahan, siapa yang menjadi model, bagaimana rutinitas menyiapkan disposisi, dan bagaimana refleksi membuat nilai diterima sebagai milik diri. Artikel ini menempatkan internalisasi sebagai satu tahap di dalam mekanisme, bukan sebagai kotak akhir yang menjelaskan dirinya sendiri.

Arus ketiga memusatkan perhatian pada praktik dan kurikulum spiritual. Khumaidi dan Rokhman (2022) mengkaji qiyamul lail sebagai program yang terkait dengan kecerdasan spiritual dan emosional. Mujiburrohman et al. (2024) menunjukkan model pendidikan pesantren berbasis tarekat yang memberi ruang bagi disiplin spiritual di tengah masyarakat modern. Daniel et al. (2024) menghubungkan kurikulum sufistik dengan perkembangan spiritual dan karakter santri di dayah Aceh. Abitolkha dan Mas'ud (2021) juga membahas integrasi nilai sufisme dalam kurikulum Pendidikan Agama Islam. Studi-studi ini memperkaya pemahaman tentang isi dan bentuk pengalaman keagamaan. Meski demikian, pengalaman spiritual sering diposisikan sebagai program atau isi kurikulum, belum selalu sebagai peristiwa pedagogis yang harus dimaknai oleh santri. Artikel ini menggeser perhatian dari 'apa programnya' menuju 'apa mekanisme perubahan maknanya'.

Arus keempat melihat pesantren sebagai lingkungan sosial dan kepemimpinan. Kepemimpinan kiai dapat membentuk budaya organisasi, arah moral, dan kemandirian santri melalui legitimasi spiritual dan kedekatan sosial (Arifin et al., 2024; Karim et al., 2025). Kajian tentang khidmah bahkan menunjukkan kemungkinan menghubungkan pelayanan, tarbiyah, dan pengalaman belajar dalam kehidupan pesantren (Taisir et al., 2025). Sementara itu, Latif dan Hafid (2021) serta Mujahid (2021) memperlihatkan bahwa karakter dan sikap santri juga dibentuk melalui kultur, orientasi kelembagaan, dan interaksi dengan keragaman sosial. Arus ini penting karena transformasi tidak terjadi di ruang kosong. Santri belajar di dalam komunitas yang menyediakan figur, norma, reward sosial, ritus, dan peluang mempraktikkan nilai. Tetapi, penelitian lingkungan pesantren belum otomatis menjelaskan bagaimana rangkaian pengalaman sosial tersebut diproses menjadi komitmen spiritual personal.

Berdasarkan peta tersebut, gap penelitian bukan ketiadaan studi tentang keteladanan, pembiasaan, spiritualitas, atau pengalaman keagamaan. Gap terletak pada belum terbangunnya penjelasan integratif yang menempatkan ketiganya sebagai mekanisme berurutan dan timbal balik menuju transformasi spiritual. Artikel ini mengajukan pushback terhadap dua asumsi yang sering tersirat. Pertama, semakin sering ritual dilakukan tidak selalu berarti semakin dalam transformasi spiritual. Frekuensi penting untuk membentuk keteraturan, tetapi kedalaman transformasi membutuhkan pemaknaan. Kedua, keteladanan tidak bekerja hanya karena figur dianggap baik. Keteladanan menjadi pedagogis ketika santri memperhatikan, mengidentifikasi nilai, mencoba perilaku, menerima umpan balik, lalu mengintegrasikan makna ke dalam keputusan personal. Karena itu, kebaruan artikel bukan menemukan tiga strategi yang sama sekali baru, melainkan mengubah unit analisis dari strategi yang terpisah menjadi mekanisme transformasi yang dapat ditelusuri tahap demi tahap.

Secara teoritis, sintesis artikel menghubungkan empat lensa. Teori sosial-kognitif Bandura (1986) digunakan untuk menjelaskan observasi, pemodelan, identifikasi, dan regulasi diri dalam keteladanan. Experiential Learning Kolb (1984) membantu membaca hubungan pengalaman konkret, refleksi, pembentukan makna, dan percobaan tindakan baru. Transformative Learning Mezirow (1991) serta pengembangannya (Mezirow & Associates, 2000; Cranton, 2016; Formenti & Hoggan-Kloubert, 2023) digunakan untuk menjelaskan perubahan kerangka pemaknaan, tetapi tidak diimpor secara mekanis ke konteks pesantren. Kerangka ini dipertemukan dengan pemikiran pendidikan Islam tentang pembentukan adab, akhlak, dan diri melalui ilmu

serta praktik (Halstead, 2004; Attaran, 2015; Sahin, 2013). Integrasi tersebut dimaksudkan untuk menghasilkan model yang teoritis sekaligus sensitif terhadap kekhasan pendidikan pesantren.

3. Tujuan dan Kontribusi Penelitian

Artikel ini bertujuan merumuskan model pendidikan spiritual transformatif yang menjelaskan hubungan antara keteladanan, pembiasaan, dan pengalaman keagamaan santri sampai pada refleksi, internalisasi, dan perubahan orientasi spiritual. Tujuan turunannya adalah memetakan kecenderungan penelitian terdahulu, mengidentifikasi titik putus konseptual di antara strategi pendidikan dan hasil spiritual, serta merumuskan indikator yang dapat membedakan kepatuhan ritual dari transformasi yang lebih terinternalisasi. Dengan tujuan tersebut, artikel tidak mengklaim mengukur tingkat spiritualitas santri pada pesantren tertentu. Kontribusinya bersifat konseptual: menyediakan mekanisme yang dapat diuji dalam penelitian lapangan berikutnya.

Cerita baru yang dibangun dari judul hingga simpulan ialah bahwa pendidikan spiritual pesantren sebaiknya tidak dinilai terutama dari banyaknya kegiatan, melainkan dari perjalanan pedagogis santri ketika melihat nilai dalam figur, mengulangnya dalam praktik, mengalami konsekuensi dan makna religius, merefleksikannya, lalu membawa nilai itu ke dalam keputusan yang semakin mandiri. Model ini sengaja menempatkan refleksi dan internalisasi setelah pengalaman, karena tanpa proses pemaknaan, repetisi mudah berhenti sebagai rutinitas. Sebaliknya, tanpa keteladanan dan pembiasaan, refleksi berisiko terlalu abstrak. Dengan demikian, transformasi spiritual dipahami sebagai hasil kerja bersama antara contoh hidup, disiplin praktik, pengalaman yang dirasakan, proses memberi makna, dan kemampuan mengatur diri.

B. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan konseptual dengan metode integrative literature review. Metode ini dipilih karena tujuan artikel bukan menghitung efek satu intervensi, melainkan mengkritik, membandingkan, dan menyintesis rumpun literatur yang tersebar untuk membangun kerangka baru. Integrative review sesuai ketika literatur berasal dari tradisi teori dan desain penelitian yang beragam tetapi dapat dipertemukan pada satu persoalan konseptual (Snyder, 2019; Torraco, 2016). Fokus sintesis ialah mekanisme pendidikan spiritual di pesantren, terutama keterkaitan keteladanan, pembiasaan, pengalaman keagamaan, refleksi, internalisasi, dan transformasi.

Penelusuran dilakukan pada portal jurnal resmi, GARUDA, laman penerbit, serta metadata DOI yang dapat diverifikasi sampai Agustus 2026. Kata kunci yang digunakan dalam bahasa Indonesia dan Inggris antara lain 'keteladanan pesantren', 'pembiasaan santri', 'pendidikan karakter religius pesantren', 'spiritual education pesantren', 'santri religious experience', 'Sufi curriculum', 'religious internalization', 'transformative learning spirituality', dan 'spiritual leadership kyai'. Kriteria inklusi meliputi artikel peer-reviewed yang membahas pesantren atau pendidikan Islam dan berhubungan langsung dengan keteladanan, habituasi, pengalaman keagamaan, karakter religius, spiritualitas, internalisasi, atau proses transformasi. Prioritas diberikan pada publikasi 2021-2026, sedangkan karya yang lebih lama dipertahankan hanya jika berfungsi sebagai landasan teori atau sumber klasik yang relevan. Artikel opini, tulisan tanpa informasi penerbitan yang dapat dilacak, duplikasi, serta studi yang hanya menyebut kegiatan keagamaan secara periferal tidak digunakan sebagai basis argumen utama.

Seleksi dan sintesis dilakukan melalui empat tahap. Pertama, sumber dikelompokkan berdasarkan fokus dominan: keteladanan, pembiasaan, internalisasi, praktik spiritual, kepemimpinan atau kultur pesantren, dan teori transformasi. Kedua, setiap kelompok dibandingkan pada lima aspek, yaitu bentuk praktik pendidikan, aktor yang terlibat, proses yang dijelaskan, indikator hasil, dan keterbatasan penjelasan. Ketiga, titik sambung antar kelompok diidentifikasi dengan pertanyaan: proses apa yang menjembatani paparan nilai dengan tindakan; tindakan berulang dengan pengalaman bermakna; dan pengalaman dengan regulasi diri. Keempat, temuan disintesiskan menjadi model konseptual. Langkah ini mengikuti prinsip integrative review yang tidak sekadar merangkum studi, tetapi menggunakan perbedaan dan keterbatasan literatur untuk menghasilkan pemahaman baru (Torraco, 2016).

Keandalan konseptual dijaga melalui verifikasi identitas sumber pada laman jurnal atau DOI, pencocokan sitasi dalam teks dengan daftar pustaka, perbandingan hasil antarkajian, dan pemisahan tegas antara temuan empiris penelitian terdahulu dengan inferensi yang dibuat dalam artikel ini. Karena studi ini tidak mengumpulkan data lapangan, istilah 'hasil' pada bagian berikut merujuk pada hasil sintesis literatur, bukan temuan responden. Model yang dihasilkan diposisikan sebagai proposisi teoritis yang membutuhkan validasi melalui studi kasus multipesantren, penelitian longitudinal, atau mixed methods pada penelitian berikutnya.

C. HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Peta Temuan Kajian dan Titik Masalah Konseptual

Sintesis literatur memperlihatkan satu pola yang konsisten: pendidikan spiritual dan karakter di pesantren hampir selalu bersifat multimodal. Kiai atau guru berperan sebagai figur, jadwal menciptakan pengulangan, komunitas menyediakan tekanan dan dukungan sosial, ritus memberi pengalaman afektif, teks memberi bahasa normatif, sedangkan pembinaan memberi ruang penjelasan. Karena itu, menjelaskan perubahan santri dengan satu variabel pedagogis sering menyederhanakan kenyataan. Mahsushoh dan Na'im (2022) menemukan keteladanan, praktik, peraturan, dan kegiatan keagamaan bekerja bersama. Muzdalifah dan Mustofa (2022) juga menunjukkan kombinasi uswah hasanah, habituasi terbimbing, dan learning society. Pola serupa muncul pada strategi guru PAI yang menggabungkan pembiasaan, keteladanan, pembelajaran integratif, dan pembinaan berkelanjutan (Aini et al., 2025). Temuan ini menguatkan alasan untuk menggunakan model mekanisme, bukan daftar metode.

Walaupun multimodal, penelitian yang ada cenderung menggunakan indikator yang dekat dengan perilaku yang terlihat. Disiplin, keteraturan ibadah, tanggung jawab, adab, kepedulian, dan partisipasi sering menjadi bukti keberhasilan. Indikator tersebut relevan, tetapi memiliki keterbatasan inferensial. Perubahan perilaku tidak selalu memberi informasi tentang alasan di balik perilaku. Seorang santri dapat hadir tepat waktu karena takut sanksi, karena ingin diterima kelompok, karena menghormati pengasuh, atau karena ia memandang ibadah sebagai kebutuhan. Secara observasional, semua alasan itu dapat menghasilkan tindakan yang sama. Padahal, secara spiritual dan pedagogis, kedudukannya berbeda. Khumaidi dan Rokhman (2022) memberi petunjuk penting ketika mencatat bahwa qiyamul lail yang semula program dapat berkembang menjadi kebutuhan dan kebiasaan yang tetap dibawa santri. Titik perubahan dari 'harus' menjadi 'butuh' inilah yang perlu dibuat lebih eksplisit sebagai objek penelitian.

Keterbatasan kedua adalah kecenderungan memakai istilah internalisasi atau spiritualitas sebagai outcome yang luas. Nursalim et al. (2023) memberikan model internalisasi karakter religius yang kuat untuk menjelaskan penguatan moral. Nindya dan Firdausia (2024) memakai tahapan transformasi, transaksi, dan transinternalisasi nilai. Namun, ketika istilah internalisasi digunakan terlalu cepat, ia berisiko menutup proses yang justru perlu dijelaskan. Pertanyaan analitisnya ialah apa yang membuat nilai berpindah dari norma eksternal menjadi alasan internal. Putri dan Kurnia (2024) memberi petunjuk dengan memasukkan refleksi dan diskusi dalam

program pembinaan Al-Qur'an. Artinya, rutinitas tidak berdiri sendiri; ia dapat disertai ruang untuk menghubungkan teks dengan kehidupan. Artikel ini menjadikan hubungan itu sebagai salah satu poros model.

Keterbatasan ketiga muncul ketika spiritualitas dipahami terutama dari jenis kegiatan. Studi tentang tarekat dan kurikulum sufistik membuktikan bahwa struktur kurikulum dapat menampung latihan spiritual secara sistematis (Mujiburrohman et al., 2024; Daniel et al., 2024). Abitolkha dan Mas'ud (2021) juga menunjukkan relevansi integrasi nilai sufisme dalam pendidikan agama. Akan tetapi, kegiatan yang secara isi bersifat spiritual belum otomatis menghasilkan pengalaman spiritual yang sama pada setiap peserta. Pengalaman dipengaruhi kesiapan, hubungan dengan pembimbing, suasana komunitas, interpretasi, sejarah personal, dan tingkat partisipasi. Karena itu, model artikel ini membedakan 'praktik keagamaan' sebagai aktivitas yang diselenggarakan dengan 'pengalaman keagamaan' sebagai pengalaman yang dirasakan dan dimaknai oleh santri. Perbedaan ini penting agar evaluasi tidak berhenti pada daftar kehadiran.

Keterbatasan keempat adalah fragmentasi teori. Studi keteladanan sering berbicara tentang contoh dan imitasi, studi pembiasaan tentang repetisi, studi spiritualitas tentang kegiatan religius, dan studi internalisasi tentang perubahan nilai. Masing-masing benar di wilayahnya, tetapi hubungan temporal dan fungsional di antara semuanya belum cukup terang. Bandura (1986) menjelaskan bahwa observasi dan model sosial dapat memengaruhi pembelajaran sekaligus self-regulation. Kolb (1984) menempatkan pengalaman dan refleksi dalam siklus belajar. Mezirow (1991) menekankan perubahan kerangka makna. Jika ketiganya dibaca bersama dengan pemikiran pendidikan Islam, maka keteladanan dapat dipahami sebagai paparan nilai yang hidup, pembiasaan sebagai latihan embodied, pengalaman keagamaan sebagai bahan mentah pemaknaan, refleksi sebagai proses interpretasi, dan internalisasi sebagai pergeseran sumber regulasi. Peta ini menjadi dasar model yang dikembangkan pada bagian berikutnya.

Tabel 1. Peta Kajian Terdahulu dan Gap Konseptual

Rumpun Kajian	Studi Representatif	Kontribusi	Gap yang Tersisa
Keteladanan dan pembiasaan	Hidayat & Hidayat (2024); Ma'arif et al. (2024); Aini et al. (2025)	Menunjukkan pentingnya contoh, rutinitas, dan konsistensi pendidik.	Outcome dominan berupa karakter/perilaku; mekanisme perubahan makna belum dirinci.
Internalisasi nilai	Nursalim et al. (2023); Nindya & Firdausia (2024); Putri & Kurnia (2024)	Menjelaskan tahap internalisasi dan hubungan nilai dengan kehidupan.	Internalisasi sering menjadi kategori hasil; pengalaman pemicu dan regulasi diri belum selalu dilacak.
Praktik spiritual/sufistik	Khumaidi & Rokhman (2022); Mujiburrohman et	Menunjukkan struktur program dan kurikulum	Kegiatan spiritual belum otomatis menjelaskan

Rumpun Kajian	Studi Representatif	Kontribusi	Gap yang Tersisa
	al. (2024); Daniel et al. (2024)	yang kaya pengalaman religius.	bagaimana santri memaknai pengalaman.
Kepemimpinan dan kultur	Arifin et al. (2024); Karim et al. (2025); Taisir et al. (2025)	Menjelaskan peran kiai, budaya, dan pengalaman sosial pesantren.	Hubungan kultur dengan transformasi personal masih membutuhkan mekanisme penghubung.
Gap artikel ini	Sintesis integratif	Menghubungkan temuan yang terfragmentasi.	Mengusulkan alur: keteladanan -> pembiasaan -> pengalaman -> refleksi -> internalisasi -> transformasi.

2. Keteladanan sebagai Gerbang Transformasi Spiritual

Tahap pertama model adalah keteladanan. Dalam pesantren, keteladanan tidak hanya terjadi saat kiai memberi nasihat. Ia hadir dalam cara figur otoritatif beribadah, menggunakan bahasa, merespons konflik, menjaga waktu, memperlakukan tamu, menjalankan khidmah, atau menunjukkan konsistensi antara ajaran dan tindakan. Inilah alasan mengapa keteladanan memiliki daya yang berbeda dari instruksi verbal. Santri tidak sekadar menerima proposisi tentang nilai, tetapi melihat bagaimana nilai dipraktikkan dalam situasi konkret. Hidayat dan Hidayat (2024) menegaskan peran inisiatif guru yang konsisten dan praktik yang dipimpin figur teladan dalam pengembangan tanggung jawab. Di RABBAYANI, Muzdalifah dan Mustofa (2022) serta Mahsushoh dan Na'im (2022) juga menempatkan uswah atau keteladanan sebagai metode utama pendidikan akhlak dan karakter.

Teori sosial-kognitif membantu menjelaskan mengapa figur menjadi penting. Bandura (1986) menempatkan observational learning bukan sebagai peniruan mekanis, melainkan proses perhatian, penyimpanan representasi, reproduksi tindakan, dan motivasi. Dalam konteks pesantren, model sosial memperoleh tambahan kekuatan karena figur kiai atau ustaz tidak hanya dianggap kompeten, tetapi sering memiliki legitimasi moral dan spiritual. Namun, legitimasi ini tidak boleh diasumsikan otomatis menghasilkan internalisasi. Santri dapat meniru perilaku untuk memperoleh penerimaan sosial tanpa menyerap alasan normatifnya. Karena itu, indikator keteladanan yang lebih tajam bukan hanya 'guru memberi contoh', tetapi apakah santri mampu mengidentifikasi nilai yang dicontohkan, menjelaskan alasan moralnya, dan menggunakannya sebagai referensi ketika menghadapi situasi baru.

Keteladanan juga memiliki dimensi relasional. Figur yang jauh secara sosial mungkin dikagumi, tetapi tidak selalu mudah dijadikan acuan tindakan sehari-hari. Sebaliknya, kedekatan dalam kehidupan asrama membuat santri menyaksikan konsistensi dan ketidakkonsistenan secara berulang. Di sinilah

kepemimpinan kiai dan budaya pesantren saling bertemu. Arifin et al. (2024) menunjukkan bagaimana kepemimpinan transformatif kiai berhubungan dengan pengembangan budaya organisasi pesantren, sedangkan Karim et al. (2025) menekankan spiritual leadership kiai dalam pembentukan kemandirian santri. Dua studi tersebut memperluas makna keteladanan: model bukan hanya individu, tetapi individu yang membentuk norma komunitas. Ketika norma lembaga konsisten dengan perilaku figur, pesan nilai menjadi lebih kuat. Ketika keduanya bertentangan, santri menerima pesan ganda yang dapat melemahkan proses internalisasi.

Dari sini muncul proposisi pertama: keteladanan berfungsi sebagai gerbang transformasi apabila santri tidak berhenti pada imitasi, tetapi bergerak menuju identifikasi nilai. Identifikasi berarti santri mulai melihat hubungan antara tindakan figur dan prinsip yang mendasarinya. Pada tahap ini, pendidikan perlu memberi bahasa untuk membaca teladan. Nasihat, pengajian, dialog, dan koreksi tidak menggantikan contoh, tetapi membantu santri menamai nilai yang sedang ia lihat. Hal ini juga menjelaskan mengapa keteladanan dan pembiasaan perlu dihubungkan. Teladan memberi orientasi, sedangkan pembiasaan memberi kesempatan untuk mencoba dan mengulang orientasi tersebut dalam tubuh dan jadwal kehidupan. Tanpa kesempatan praktik, teladan berisiko hanya menjadi kekaguman. Tanpa teladan, pembiasaan berisiko berubah menjadi rutinitas tanpa model makna.

3. Pembiasaan dari Repetisi menuju Habitus Spiritual

Tahap kedua adalah pembiasaan. Pendidikan pesantren memberi ruang yang sangat luas bagi habituasi karena kehidupan santri disusun dalam ritme yang relatif stabil. Waktu bangun, salat berjamaah, membaca Al-Qur'an, belajar, piket, makan, khidmah, tidur, dan kegiatan kolektif berlangsung berulang. Dari sisi pendidikan, pengulangan mengurangi ketergantungan pada keputusan sesaat. Perilaku yang mula-mula membutuhkan dorongan dapat menjadi lebih mudah dilakukan karena telah memperoleh pola. Ma'arif et al. (2024) menunjukkan bahwa internalisasi karakter Islam melalui habituasi memiliki implikasi positif terhadap pembentukan individu. Candra et al. (2021) juga menegaskan posisi pembiasaan dalam pendidikan karakter melalui telaah pemikiran Ibn Miskawaih. Dalam konteks RABBAYANI, pembiasaan muncul secara konsisten pada qiyamul lail, pendidikan akhlak, pembinaan Al-Qur'an, dan pembentukan karakter religius (Khumaidi & Rokhman, 2022; Putri & Kurnia, 2024; Aini et al., 2025).

Namun, pembiasaan perlu dibedakan dari automatisasi kosong. Dalam pendidikan spiritual, tujuan pembiasaan bukan membuat santri melakukan ritual tanpa kesadaran, tetapi membebaskan energi kognitif dasar agar

perhatian dapat bergerak dari 'bagaimana melakukan' menuju 'untuk apa dan dengan kesadaran apa melakukan'. Hal ini dapat dianalogikan dengan keterampilan yang menjadi lancar setelah latihan. Kelancaran bukan akhir, melainkan kondisi yang memungkinkan perhatian lebih tinggi. Attaran (2015), ketika membaca al-Ghazali, menempatkan habituasi sebagai bagian penting pendidikan moral, tetapi kerangka moral Islam tetap menghubungkan kebiasaan dengan orientasi kebaikan. Karena itu, pembiasaan spiritual yang sehat perlu memiliki dua lapis: konsistensi praktik dan pemeliharaan makna.

Perbedaan antara habit yang hidup dan rutinitas yang mati dapat dilihat dari respons santri ketika struktur eksternal berubah. Jika perilaku hanya berlangsung karena bel, absensi, sanksi, atau pengawasan, maka pesantren memang berhasil menciptakan kepatuhan situasional, tetapi belum cukup bukti untuk menyebut transformasi. Sebaliknya, ketika santri mampu mempertahankan praktik pada masa libur, memilih melakukannya tanpa instruksi, atau mengadaptasi nilai pada konteks baru, terdapat indikasi perpindahan regulasi dari luar ke dalam. Khumaidi dan Rokhman (2022) memberi contoh penting tentang pembiasaan qiyamul lail yang dilaporkan tetap menjadi rutinitas santri saat berada di rumah. Artikel ini tidak menggeneralisasi satu temuan tersebut, tetapi menggunakannya untuk menunjukkan jenis indikator yang lebih kuat daripada sekadar partisipasi selama program berlangsung.

Pembiasaan juga harus dibaca bersama pengalaman afektif. Rutinitas yang sama dapat menghasilkan makna berbeda. Salat berjamaah dapat dirasakan sebagai beban, sebagai kebersamaan, sebagai kedisiplinan, sebagai ketenangan, atau sebagai perjumpaan religius. Perbedaan pengalaman inilah yang membuat pendidikan tidak dapat dipahami sebagai hubungan linear antara frekuensi dan kedalaman spiritual. Kolb (1984) mengingatkan bahwa pengalaman konkret baru menjadi pembelajaran ketika diproses melalui refleksi dan konseptualisasi. Dalam konteks pesantren, refleksi tidak harus berbentuk diskusi formal setelah setiap ibadah. Ia dapat muncul melalui pengajian, muhâsabah, nasihat, percakapan dengan pembina, menulis catatan, pengalaman krisis, atau perjumpaan sosial yang membuat santri menilai ulang tindakannya. Yang penting adalah tersedianya proses yang menghubungkan apa yang dilakukan dengan apa yang dipahami.

Dengan demikian, proposisi kedua model adalah bahwa pembiasaan berfungsi sebagai medium embodied yang menstabilkan praktik, tetapi efek transformatifnya bergantung pada kualitas pengalaman dan pemaknaan. Pembiasaan menyediakan frekuensi serta konteks. Ia menciptakan kemungkinan bagi santri untuk bertemu berulang kali dengan nilai yang sama

dalam keadaan berbeda. Dari pengulangan itu, santri dapat melihat konsekuensi, merasakan resistensi diri, mengalami keberhasilan, menerima koreksi, dan mengembangkan keterampilan pengendalian diri. Proses tersebut lebih kaya daripada sekadar repetisi. Karena itu, evaluasi program pembiasaan sebaiknya tidak hanya menanyakan 'berapa kali kegiatan dilakukan', tetapi juga 'apa yang dipelajari santri dari pengulangan', 'perubahan alasan apa yang terjadi', dan 'apakah praktik tetap bertahan ketika kontrol berkurang'.

4. Pengalaman Keagamaan dan Refleksi sebagai Titik Perubahan Makna

Tahap ketiga adalah pengalaman keagamaan, diikuti refleksi. Istilah pengalaman keagamaan dalam artikel ini tidak dibatasi pada pengalaman mistik atau kejadian luar biasa. Ia mencakup pengalaman yang dirasakan santri ketika menjalankan ibadah, belajar teks agama, berkhidmah, menerima nasihat, menghadapi konflik, meminta maaf, merasakan kegagalan, hidup sederhana, atau mengalami solidaritas dalam komunitas. Sifat keagamaannya muncul ketika pengalaman tersebut dipahami dalam horizon nilai dan hubungan dengan Allah. Perspektif ini penting agar spiritualitas tidak disempitkan menjadi intensitas emosi dalam ritus tertentu. Pendidikan spiritual justru bekerja melalui banyak pengalaman kecil yang, ketika diproses, dapat mengubah cara santri memahami diri dan tindakan.

Penelitian kurikulum sufistik memberi contoh bahwa pengalaman spiritual dapat ditata dalam sistem pendidikan. Daniel et al. (2024) mengkaji keterkaitan kurikulum Sufi dengan perkembangan spiritual dan karakter santri dayah. Mujiburrohman et al. (2024) menunjukkan bahwa pesantren berbasis tarekat mengorganisasi pendidikan yang berorientasi spiritual di tengah tantangan masyarakat modern. Abitolkha dan Mas'ud (2021) menegaskan integrasi nilai sufisme dalam kurikulum PAI. Tiga kajian ini penting, tetapi model artikel menambahkan satu pertanyaan: bagaimana santri menginterpretasikan pengalaman yang disediakan kurikulum tersebut? Pertanyaan ini dibutuhkan karena kurikulum dapat menjamin kesempatan pengalaman, tetapi tidak dapat menjamin makna yang identik pada setiap individu.

Refleksi menjadi mekanisme penghubung. Dalam experiential learning, pengalaman konkret tidak dianggap cukup. Pembelajar perlu meninjau pengalaman, mengenali pola, membangun pemahaman, dan mencoba tindakan yang diperbarui (Kolb, 1984). Transformative learning menambah dimensi evaluasi kerangka makna: pengalaman tertentu dapat membuat

seseorang mempertanyakan asumsi, menilai cara pandang, dan membangun orientasi baru (Mezirow, 1991; Cranton, 2016). Dalam artikel ini, refleksi tidak diartikan harus selalu kritis dalam pengertian konfrontatif. Pada pendidikan pesantren, refleksi dapat bersifat kontemplatif, moral, dialogis, dan religius. Santri dapat menilai niat, menimbang konsekuensi akhlak, menghubungkan teks dengan pengalaman, atau menyadari jarak antara nilai yang diyakini dan perilaku yang dilakukan.

Temuan Putri dan Kurnia (2024) tentang refleksi dan diskusi dalam Program BBQ menunjukkan bahwa praktik Al-Qur'an dapat disertai upaya menghubungkan nilai dengan kehidupan. Pembinaan setelah qiyamul lail yang dicatat Khumaidi dan Rokhman (2022) juga memperlihatkan fungsi penjelasan dan penanaman makna setelah aktivitas ritual. Dua contoh tersebut memperkuat argumen bahwa pengalaman memerlukan bahasa dan ruang interpretasi. Bahkan, ketika refleksi tidak dirancang sebagai sesi khusus, pendidik tetap dapat menciptakan pertanyaan yang mendorong santri menjelaskan alasan, perasaan, konflik nilai, dan rencana tindakan. Dengan cara itu, pesantren tidak mengubah ritual menjadi diskusi tanpa akhir, tetapi mencegah ritual menjadi tindakan yang kehilangan kesadaran.

Refleksi juga menjadi titik di mana pengalaman negatif dapat memperoleh fungsi pedagogis. Pelanggaran aturan, kejenuhan, rasa terpaksa, konflik dengan teman, atau kegagalan menjaga konsistensi tidak selalu berarti pendidikan gagal. Jika pengalaman tersebut hanya dibalas dengan hukuman, santri mungkin belajar menghindari sanksi. Jika diolah melalui dialog, tanggung jawab, pemulihan relasi, dan penilaian diri, pengalaman negatif dapat membantu santri memahami konsekuensi moral dan keterbatasan dirinya. Inilah aspek yang sering hilang ketika keberhasilan spiritual hanya diceritakan melalui program yang berjalan tertib. Transformasi justru dapat bermula dari disonansi antara diri yang ideal dan praktik aktual. Mezirow (1991) menggunakan gagasan disorienting dilemma untuk menjelaskan pemicu transformasi. Dalam pesantren, bentuknya tidak harus krisis besar; ketegangan moral sehari-hari dapat berfungsi sebagai pemicu refleksi.

Proposisi ketiga ialah pengalaman keagamaan menjadi transformatif ketika santri diberi kesempatan menghubungkan pengalaman dengan nilai, menilai dirinya, dan merumuskan tindakan berikutnya. Refleksi mengubah pengalaman dari kejadian yang lewat menjadi sumber pembelajaran. Tanpa refleksi, pengalaman dapat tetap kuat secara emosional tetapi tidak terintegrasi dalam kerangka tindakan. Sebaliknya, refleksi tanpa praktik mudah menjadi diskursus abstrak. Karena itu, model menempatkan

pengalaman dan refleksi sebagai jembatan yang menghubungkan habitus eksternal dengan internalisasi.

5. Integrasi Mekanisme dalam Model Pendidikan Spiritual Transformatif

Hasil sintesis menghasilkan enam mekanisme yang saling terkait: (1) pemodelan nilai melalui keteladanan; (2) pembiasaan sebagai latihan embodied dan disiplin praktik; (3) pengalaman keagamaan sebagai pengalaman konkret yang memiliki bobot afektif dan sosial; (4) refleksi makna; (5) internalisasi nilai menjadi regulasi diri; dan (6) transformasi spiritual yang ditandai perubahan kerangka orientasi serta konsistensi tindakan. Model ini tidak dimaksudkan sebagai tangga yang selalu berjalan lurus. Santri dapat kembali ke tahap sebelumnya, mengalami resistensi, atau memperoleh pengalaman baru yang mengubah pemahamannya. Karena itu, panah model bersifat dinamis. Transformasi yang telah terjadi juga dapat memperkuat keteladanan ketika santri senior menjadi model bagi santri lain.

Mekanisme pertama sampai ketiga terutama membangun kondisi pedagogis. Keteladanan memberikan referensi nilai yang konkret. Pembiasaan memberikan frekuensi dan kesempatan bertindak. Pengalaman keagamaan memberikan bahan afektif, sosial, dan eksistensial yang membuat nilai tidak hanya diketahui. Tiga unsur tersebut dapat hadir sekaligus dalam satu peristiwa. Ketika santri mengikuti qiyamul lail yang dipimpin pengasuh, misalnya, ia melihat teladan, menjalankan pembiasaan, dan mengalami situasi religius. Namun, model menolak menyimpulkan transformasi hanya dari hadirnya tiga unsur itu. Transformasi baru dapat dibicarakan lebih kuat ketika pengalaman tersebut diproses menjadi makna dan mengubah sumber regulasi tindakan.

Mekanisme keempat, refleksi, merupakan titik yang paling kurang terlihat dalam banyak penelitian pembiasaan, padahal ia menentukan kualitas peralihan. Refleksi menjawab 'apa arti pengalaman ini bagi saya', 'mengapa saya melakukan ini', 'apa nilai yang sedang dilatih', dan 'bagaimana nilai itu berlaku ketika tidak ada pengawasan'. Pertanyaan seperti ini membuat santri membangun hubungan antara norma pesantren dan pilihan personal. Di sinilah pembelajaran transformatif memberi sumbangan, bukan sebagai paket teori yang dipindahkan mentah-mentah, tetapi sebagai perangkat untuk membaca perubahan kerangka makna. Formenti dan Hoggan-Kloubert (2023) menekankan bahwa transformative learning juga dapat dibaca sebagai pembelajaran yang memiliki dimensi sosial. Dalam pesantren, dimensi sosial sangat relevan karena refleksi individual terjadi di dalam budaya, relasi guru-murid, dan komunitas santri.

Mekanisme kelima, internalisasi, ditandai perpindahan nilai dari sesuatu yang terutama dijaga oleh struktur eksternal menuju sesuatu yang semakin diatur oleh diri. Ini bukan berarti aturan menjadi tidak diperlukan. Struktur tetap penting, terutama pada tahap pembentukan. Namun, keberhasilan pendidikan tidak boleh membuat santri selamanya bergantung pada struktur. Nursalim et al. (2023) dan Nindya dan Firdausia (2024) memberi dasar bahwa internalisasi berhubungan dengan penguatan moral dan perubahan perilaku. Model ini menambahkan indikator regulasi: santri mampu menjelaskan alasan, memilih tindakan konsisten ketika kontrol berkurang, melakukan koreksi diri, dan memindahkan nilai ke konteks yang berbeda. Indikator tersebut lebih dekat pada ownership nilai daripada sekadar kepatuhan.

Tabel 2. Komponen dan Indikator Model Pendidikan Spiritual Transformatif

Tahap	Mekanisme Pedagogis	Proses yang Dicari	Landasan	Indikator Transformasi
Keteladanan	Observasi dan identifikasi nilai	Santri mengenali nilai dalam perilaku figur	Bandura (1986)	Mampu menjelaskan nilai, bukan hanya meniru
Pembiasaan	Repetisi dan latihan embodied	Praktik menjadi stabil dan lebih mudah dilakukan	Attaran (2015); Candra et al. (2021)	Konsistensi disertai kesadaran
Pengalaman keagamaan	Pengalaman konkret, afektif, sosial	Santri mengalami konsekuensi dan makna praktik	Kolb (1984)	Mampu menghubungkan pengalaman dengan nilai
Refleksi	Penilaian pengalaman dan kerangka makna	Santri menilai niat, alasan, konflik nilai, dan tindakan	Mezirow (1991); Cranton (2016)	Muncul perubahan alasan dan pemahaman
Internalisasi	Perpindahan regulasi eksternal ke regulasi diri	Nilai menjadi pertimbangan personal	Nursalim et al. (2023)	Self-correction, pilihan mandiri, transfer nilai
Transformasi spiritual	Perubahan orientasi yang relatif stabil	Nilai agama mengarahkan keputusan lintas konteks	Sahin (2013); Halstead (2004)	Keberlanjutan tanpa bergantung penuh pada kontrol

Mekanisme keenam, transformasi spiritual, tidak diposisikan sebagai keadaan sempurna. Transformasi merupakan perubahan yang relatif stabil dalam cara santri memaknai hubungan dengan Allah, dirinya, orang lain, dan tanggung jawab moral, yang tercermin pada pola keputusan. Karena itu, ukuran transformasi tidak harus berupa pengalaman yang dramatis. Tanda yang lebih masuk akal justru bisa sederhana: alasan ibadah berubah dari takut hukuman menjadi kebutuhan nilai; disiplin berubah dari respons terhadap bel menjadi kemampuan mengatur waktu; khidmah berubah dari tugas menjadi kesediaan melayani; nasihat berubah dari kalimat yang dihafal menjadi pertimbangan ketika mengambil keputusan. Perubahan seperti ini sesuai dengan semangat pendidikan Islam yang tidak memisahkan pengetahuan dari pembentukan tindakan dan adab (Halstead, 2004; Sahin, 2013).

Model juga memiliki elemen penguat lintas tahap. Pertama, konsistensi figur dan aturan. Pesan nilai menjadi lemah jika pendidik meminta disiplin tetapi tidak disiplin, atau jika aturan diterapkan secara tidak adil. Kedua, keamanan relasional. Refleksi membutuhkan ruang di mana santri dapat mengakui kesulitan tanpa selalu takut dipermalukan. Ketiga, komunitas sebaya. Teman dapat memperkuat atau melemahkan kebiasaan. Keempat, peluang transfer. Santri perlu menghadapi konteks di luar rutinitas untuk menguji apakah nilai dapat dipakai secara mandiri. Kelima, feedback. Koreksi yang hanya menyatakan salah-benar memberi informasi minimum; feedback yang menjelaskan alasan moral membantu pemaknaan. Kelima elemen ini menjadikan transformasi sebagai proses ekologis, meskipun fokus model tetap pada integrasi tiga mekanisme utama dalam judul.

Dalam kerangka tersebut, keteladanan, pembiasaan, dan pengalaman keagamaan tidak bersaing menentukan mana yang paling efektif. Pertanyaan 'mana paling berpengaruh' bahkan kurang tepat untuk tujuan konseptual ini. Keteladanan tanpa habituasi dapat berhenti sebagai observasi. Habituasi tanpa pengalaman bermakna dapat menjadi otomatis. Pengalaman tanpa refleksi dapat cepat berlalu. Refleksi tanpa struktur praktik dapat kehilangan daya pembentukan. Internalisasi tanpa kesempatan transfer belum teruji. Karena itu, kontribusi model terletak pada relasi fungsional di antara unsur, bukan pada penjumlahan strategi.

Gambar 1. Model Konseptual Pendidikan Spiritual Transformatif dan Titik Gap

6. Pushback: Kepatuhan Ritual Tidak Identik dengan Transformasi Spiritual

Pushback utama artikel ini diarahkan pada persamaan antara kepatuhan ritual dan transformasi spiritual. Kepatuhan bukan hal negatif. Dalam pendidikan, struktur, aturan, dan disiplin diperlukan agar peserta didik memiliki kesempatan membentuk kebiasaan. Masalah muncul ketika kepatuhan dijadikan satu-satunya atau bukti final keberhasilan. Jika indikator hanya berupa kehadiran, ketertiban, dan jumlah kegiatan, penelitian akan sulit membedakan santri yang patuh karena pengawasan dengan santri yang telah mengembangkan komitmen personal. Artikel ini karena itu mengusulkan dua lapis evaluasi: indikator praktik dan indikator pemaknaan. Indikator praktik mencakup keteraturan, konsistensi, disiplin, dan partisipasi. Indikator pemaknaan mencakup alasan bertindak, kemampuan refleksi, self-correction, transfer nilai, dan keberlanjutan tanpa pengawasan.

Pushback kedua menyasar pandangan bahwa keteladanan bekerja secara otomatis. Figur kiai memang memiliki posisi penting dalam tradisi pesantren, tetapi efek pendidikan bergantung pada bagaimana santri membaca figur tersebut. Teori Bandura (1986) menunjukkan adanya proses perhatian dan motivasi dalam observational learning. Karena itu, lembaga perlu memperhatikan bukan hanya kualitas pribadi figur, tetapi juga akses santri terhadap relasi pedagogis yang memungkinkan penjelasan, pertanyaan, dan feedback. Keteladanan yang terlalu jauh dapat menjadi simbol; keteladanan yang hadir dalam interaksi memberi peluang identifikasi dan koreksi. Hal ini tidak mengurangi otoritas kiai. Justru, pendekatan tersebut menerjemahkan otoritas menjadi proses pendidikan yang dapat dipahami dan diteliti.

Pushback ketiga ialah terhadap anggapan bahwa refleksi akan melemahkan tradisi pembiasaan. Refleksi sering dicurigai membuat praktik yang seharusnya sederhana menjadi terlalu diskursif. Model ini tidak mengusulkan santri menganalisis setiap gerakan ibadah secara berlebihan. Refleksi yang dimaksud bersifat

proporsional dan kontekstual. Pada saat tertentu, cukup berupa penjelasan singkat, muhâsabah, cerita, atau pertanyaan yang menghubungkan praktik dengan kehidupan. Putri dan Kurnia (2024) menunjukkan kemungkinan menggabungkan pembinaan Al-Qur'an dengan refleksi dan diskusi. Pembinaan qiyamul lail dalam penelitian Khumaidi dan Rokhman (2022) juga menunjukkan bahwa aktivitas ritual dapat diikuti penanaman makna. Dengan demikian, refleksi bukan lawan disiplin, tetapi mekanisme agar disiplin tidak kehilangan orientasi.

Pushback keempat berkaitan dengan klaim perubahan yang terlalu cepat. Banyak penelitian pendidikan karakter menggunakan desain kualitatif jangka pendek dan menyimpulkan adanya pembentukan atau peningkatan karakter dari observasi selama program. Desain tersebut berguna untuk memahami proses, tetapi transformasi spiritual memiliki dimensi keberlanjutan. Hidayat dan Hidayat (2024) sendiri menyebut kebutuhan penelitian pada konteks berbeda dan dampak jangka panjang. Karena itu, klaim transformasi yang kuat sebaiknya didukung oleh data longitudinal, pengalaman alumni, perilaku saat santri berada di luar pesantren, atau triangulasi antara laporan diri dan observasi. Model ini sengaja memasukkan 'transfer dan keberlanjutan' sebagai indikator penting agar istilah transformatif tidak menjadi label retoris.

Pushback kelima berkaitan dengan kecenderungan menyamakan spiritualitas dengan satu bentuk kesalehan. Pesantren memiliki tradisi dan corak yang beragam. Ada pesantren salaf, modern, tarekat, tahfiz, sekolah berbasis pesantren, dan banyak varian lokal. Arif et al. (2024) menunjukkan keluasan transformasi dan model pendidikan pesantren dalam satu dekade terakhir. Karena itu, model pendidikan spiritual transformatif harus cukup lentur untuk mengakomodasi keragaman bentuk praktik. Unsur inti bukan nama ritual tertentu, melainkan fungsi pedagogisnya: apakah tersedia model nilai, latihan konsisten, pengalaman bermakna, refleksi, internalisasi, dan peluang transfer. Dengan cara ini, model dapat diuji pada konteks berbeda tanpa menganggap satu corak pesantren sebagai standar tunggal.

Pada titik ini, 'transformasi' juga perlu dibatasi secara etis. Pendidikan spiritual tidak boleh menghapus agensi santri atau menjadikan ketaatan personal kepada figur sebagai ukuran spiritualitas. Orientasi akhirnya adalah kemampuan santri menghidupi nilai agama secara bertanggung jawab. Halstead (2004) menempatkan pendidikan Islam dalam hubungan erat dengan pembentukan moral, sementara Sahin (2013) menekankan pentingnya pedagogi dan pembentukan identitas. Model artikel ini membaca keduanya melalui regulasi diri: keteladanan dan komunitas membantu, tetapi tujuan jangka panjang ialah santri mampu membawa nilai ke dalam pilihan ketika figur dan aturan tidak hadir secara langsung. Ini juga membuat pendidikan spiritual lebih relevan terhadap kehidupan setelah pesantren.

7. Implikasi Operasional, Agenda Empiris, dan Keterbatasan Model

Secara praktis, model memiliki implikasi bagi desain program pesantren. Pertama, setiap program keagamaan perlu memiliki kejelasan nilai yang ingin dibentuk, bukan hanya jadwal pelaksanaan. Jika sebuah kegiatan ditujukan untuk disiplin spiritual, pendidik perlu menjelaskan seperti apa disiplin yang dimaksud dan

bagaimana santri dapat mengenalinya di luar kegiatan. Kedua, figur pendidik harus dipandang sebagai bagian dari desain kurikulum. Konsistensi perilaku, cara memberi koreksi, dan hubungan dengan santri menjadi data pedagogis, bukan urusan personal yang terpisah dari pembelajaran. Ketiga, pembiasaan perlu memberi ruang bertahap bagi kemandirian. Kontrol yang sangat ketat mungkin efektif pada awal, tetapi perlu diikuti peluang self-monitoring dan tanggung jawab agar regulasi internal berkembang.

Keempat, pengalaman keagamaan perlu diikuti mekanisme pemaknaan yang sesuai usia dan tradisi pesantren. Bentuknya dapat berupa muhâsabah, dialog kelompok kecil, catatan refleksi, mentoring, pembahasan kasus akhlak, atau pengaitan ayat dan hadis dengan pengalaman santri. Kelima, evaluasi perlu memperluas instrumen. Absensi dan pelanggaran tetap berguna, tetapi dapat dilengkapi wawancara reflektif, jurnal santri, observasi ketika pengawasan berkurang, penilaian diri, penilaian pembina, dan data alumni. Keenam, lembaga perlu membaca peer culture. Teman sebaya dapat menjadi penguat model nilai, sumber dukungan dalam praktik, sekaligus ruang transfer nilai. Khidmah dan pelayanan sosial dapat digunakan sebagai kesempatan menguji apakah spiritualitas bergerak dari ritus menuju tanggung jawab sosial, sebagaimana arah service-learning pesantren yang dibahas Taisir et al. (2025).

Untuk penelitian empiris, model ini dapat diuji melalui beberapa desain. Studi kasus multipesantren dapat membandingkan bagaimana enam mekanisme muncul pada pesantren dengan tradisi berbeda. Penelitian longitudinal dapat mengikuti santri sejak awal masuk sampai kembali ke rumah untuk melihat perubahan sumber regulasi. Mixed methods dapat menggabungkan skala regulasi religius, observasi praktik, wawancara pengalaman, dan analisis jaringan dukungan. Penelitian kuantitatif dapat menguji apakah refleksi dan internalisasi berperan sebagai mediator antara keteladanan atau pembiasaan dengan indikator spiritual. Namun, konstruk harus dirumuskan hati-hati agar spiritualitas tidak direduksi menjadi skor. Data naratif tetap diperlukan untuk menangkap perubahan alasan, konflik nilai, dan pengalaman yang menjadi titik balik.

Keterbatasan artikel ini terletak pada sifatnya sebagai sintesis konseptual. Literatur yang digunakan berasal dari konteks pesantren dan pendidikan Islam yang beragam, dengan desain penelitian, subjek, serta indikator hasil yang tidak seragam. Karena itu, hubungan antartahap dalam model belum dapat dibaca sebagai hubungan kausal yang telah terbukti. Selain itu, publikasi yang tersedia lebih banyak melaporkan praktik yang berhasil daripada kegagalan atau resistensi santri, sehingga gambaran tentang proses transformasi mungkin masih terlalu positif. Keterbatasan tersebut justru memperjelas agenda riset: model perlu diuji dengan data yang mampu menangkap keberhasilan, ambivalensi, kepatuhan semu, resistensi, dan perubahan jangka panjang.

Kontribusi konseptual akhirnya adalah pergeseran cara bertanya. Alih-alih hanya bertanya 'program apa yang membentuk spiritualitas santri', penelitian dapat bertanya 'bagaimana santri bergerak dari melihat nilai menuju menghidupi nilai'.

Pergeseran ini membuat keteladanan, pembiasaan, dan pengalaman keagamaan tidak lagi berdiri sebagai tiga daftar metode. Ketiganya menjadi rangkaian kondisi yang perlu dihubungkan oleh refleksi, internalisasi, dan transfer. Dengan demikian, model tetap berakar pada praktik pesantren yang telah banyak dilaporkan, tetapi menawarkan unit analisis baru yang lebih dekat pada makna transformasi.

8. Kriteria Evaluasi Transformasi Spiritual dan Batas Interpretasi

Agar model tidak berhenti sebagai skema normatif, transformasi spiritual perlu diterjemahkan menjadi kriteria evaluasi yang dapat ditelusuri. Artikel ini mengusulkan lima lapis bukti. Lapis pertama ialah pemahaman nilai: santri mampu menjelaskan alasan religius dan moral di balik praktik. Lapis kedua ialah konsistensi perilaku: praktik tidak hanya muncul pada momen evaluasi. Lapis ketiga ialah regulasi diri: santri dapat memulai, mempertahankan, dan mengoreksi tindakan tanpa selalu menunggu instruksi. Lapis keempat ialah transfer: nilai yang dilatih pada satu kegiatan digunakan dalam situasi berbeda. Lapis kelima ialah keberlanjutan: pola tetap terlihat ketika struktur pesantren berkurang, misalnya pada masa libur atau setelah lulus. Lima lapis ini tidak dimaksudkan menjadi skor tunggal, tetapi sebagai kerangka triangulasi agar istilah transformasi tidak terlalu mudah diberikan.

Pembedaan tersebut juga membantu memperjelas istilah karakter, akhlak, moral, dan spiritualitas. Maksudin (2023) menunjukkan bahwa relasi moral, akhlaq, dan character perlu dibaca secara konseptual agar istilah tidak saling menggantikan tanpa penjelasan. Dalam model ini, karakter merujuk pada pola disposisi dan tindakan yang relatif konsisten; akhlak menempatkan kualitas tindakan dalam horizon normatif Islam; sedangkan spiritualitas menunjuk pada orientasi makna dan hubungan religius yang memberi arah pada tindakan. Ketiganya dapat beririsan, tetapi tidak identik. Karena itu, penelitian tentang disiplin tidak otomatis dapat menyimpulkan transformasi spiritual kecuali data juga menunjukkan perubahan alasan, pemaknaan, dan hubungan nilai dengan regulasi diri.

Aspek regulasi diri menjadi penting karena pesantren sekaligus merupakan lingkungan yang sangat terstruktur. Struktur tersebut adalah kekuatan, tetapi dapat menyulitkan peneliti membedakan perilaku yang lahir dari kultur dengan perilaku yang telah menjadi pilihan personal. Nurdin dan Rasyid (2022) menunjukkan bahwa model pendidikan boarding school dapat dibaca sebagai sistem yang membentuk integritas kepemimpinan. Temuan semacam ini mengingatkan bahwa outcome tidak berasal dari satu program, melainkan dari sistem. Karena itu, desain penelitian model spiritual transformatif perlu mengamati santri dalam beberapa tingkat kontrol: kegiatan wajib, kegiatan pilihan, situasi informal, dan konteks di luar pesantren. Perbandingan lintas situasi akan memberi bukti yang lebih kuat tentang apakah nilai telah bergerak dari aturan menuju self-regulation.

Dimensi usia dan perkembangan juga perlu diperhitungkan. Transformative learning banyak berkembang dalam studi pembelajaran orang dewasa, sehingga penerapannya pada santri remaja tidak boleh dilakukan secara langsung. Merriam dan Baumgartner (2020) menunjukkan bahwa pembelajaran orang dewasa berkaitan dengan pengalaman, konteks, dan konstruksi makna yang kompleks. Artikel ini

karena itu hanya mengambil prinsip analitis perubahan kerangka makna, bukan menganggap santri harus memenuhi seluruh karakteristik pembelajar dewasa. Pada santri yang lebih muda, refleksi dapat lebih terbimbing dan konkret. Pada santri senior, ruang dialog, tanggung jawab, dan pengambilan keputusan dapat diperluas. Penyesuaian perkembangan ini menjaga agar istilah transformatif tidak menjadi kerangka yang memaksakan satu model psikologis pada semua jenjang.

Evaluasi juga perlu memberi ruang bagi ambivalensi. Santri dapat menjalankan ibadah dengan disiplin tetapi masih merasa terpaksa; dapat mengagumi kiai tetapi mempertanyakan aturan; atau dapat mengalami fase spiritual yang kuat lalu menurun. Data seperti ini tidak semestinya dibuang sebagai deviasi. Justru, ambivalensi menunjukkan bahwa transformasi berlangsung melalui negosiasi dan bukan garis lurus. Penelitian kualitatif dapat menggali turning points, bentuk resistensi, pengalaman kegagalan, dan proses kembali pada praktik. Penelitian longitudinal dapat melihat apakah perubahan alasan bertahan. Sementara survei dapat memberi pola umum, tetapi perlu disertai data yang menjelaskan mengapa jawaban berubah. Kombinasi tersebut membuat model lebih empiris tanpa mereduksi spiritualitas menjadi indeks tunggal.

Atas dasar itu, model pendidikan spiritual transformatif lebih tepat dipakai sebagai kerangka diagnosis pedagogis daripada resep seragam. Pesantren dapat memetakan pada tahap mana proses pembentukan kuat dan pada tahap mana terjadi putus hubungan. Sebuah lembaga mungkin kuat dalam keteladanan dan pembiasaan, tetapi lemah dalam refleksi. Lembaga lain mungkin kaya pengalaman spiritual, tetapi tidak memiliki mekanisme transfer ketika santri pulang. Diagnosis semacam ini menghasilkan perbaikan yang lebih spesifik daripada sekadar menambah jumlah kegiatan. Dengan demikian, model menawarkan kontribusi praktis sekaligus menjaga kehati-hatian ilmiah: ia membantu menanyakan proses transformasi, tetapi tidak mengklaim bahwa enam tahap selalu terjadi dengan urutan yang sama pada setiap santri dan setiap pesantren.

PULAN DAN SARAN

Artikel ini menyimpulkan bahwa model pendidikan spiritual transformatif di pesantren tidak cukup dijelaskan melalui keberadaan keteladanan, pembiasaan, atau pengalaman keagamaan secara terpisah. Sintesis literatur menunjukkan hubungan yang lebih masuk akal dalam enam mekanisme: pemodelan nilai melalui keteladanan, pembiasaan sebagai latihan embodied, pengalaman keagamaan yang dirasakan santri, refleksi makna, internalisasi menjadi regulasi diri, dan transformasi spiritual yang tampak pada perubahan orientasi serta keberlanjutan tindakan. Keteladanan memberi referensi nilai, pembiasaan memberi stabilitas praktik, dan pengalaman memberi bahan bagi pemaknaan. Refleksi kemudian menentukan apakah praktik tetap menjadi rutinitas atau bergerak menuju ownership nilai.

Kebaruan artikel terletak pada pushback terhadap penyamaan frekuensi ritual dengan transformasi spiritual. Kepatuhan tetap penting sebagai fase pembentukan, tetapi belum cukup menjadi bukti bahwa nilai telah menjadi bagian dari diri santri. Transformasi lebih kuat ditunjukkan oleh kemampuan menjelaskan alasan, mengoreksi diri, membawa nilai ke situasi baru, dan mempertahankan praktik ketika kontrol eksternal berkurang. Karena penelitian ini berupa integrative literature review, model yang dihasilkan merupakan proposisi konseptual, bukan model kausal yang telah tervalidasi. Penelitian lanjutan perlu menguji model melalui studi multikasus, longitudinal, dan mixed methods di beragam corak pesantren. Dengan batas tersebut, model menawarkan dasar yang sinkron dengan judul dan tujuan penelitian: menjelaskan bagaimana keteladanan, pembiasaan, dan pengalaman keagamaan dapat bekerja sebagai mekanisme menuju transformasi spiritual santri, bukan sekadar sebagai kumpulan kegiatan religius.

REFERENCES

Abitolkha, A. M., & Mas'ud, A. (2021). Integration of Sufism values into the curriculum of Islamic Religious Education subject in junior high school. Jurnal Pendidikan Agama Islam (Journal of Islamic Education Studies), 9(1), 1-16. https://doi.org/10.15642/jpai.2021.9.1.1-16

Aini, A. Q., Azizah, N., Nisa, N. K., & Qomarudin, A. (2025). Strategi Guru Pendidikan Agama Islam (PAI) dalam pembentukan karakter religius melalui program pembiasaan pada siswa kelas X di sekolah menengah atas. RABBAYANI: Jurnal Pendidikan dan Peradaban Islami, 5(2), 70-79. https://doi.org/10.32478/a83z0e59

Arif, M., Dorloh, S., & Abdullah, S. (2024). A systematic literature review of Islamic boarding school (pesantren) education in Indonesia (2014-2024). Tribakti: Jurnal Pemikiran Keislaman, 35(2), 161-180. https://doi.org/10.33367/tribakti.v35i2.5330

Arifin, S., Chotib, M., Rahayu, N. W. I., Hosaini, H., & Samsudi, W. (2024). Kiai's transformative leadership in developing an organizational culture of Islamic boarding schools: Multicase study. AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan, 16(2), 2608-2620. https://doi.org/10.35445/alishlah.v16i2.5325

Attaran, M. (2015). Moral education, habituation, and divine assistance in view of Ghazali. Journal of Research on Christian Education, 24(1), 43-51. https://doi.org/10.1080/10656219.2015.1008083

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.

Candra, H., Putra, P. H., & Erniyati, Y. (2021). A habituation method in education character: An Ibn Miskawaih thought. AJIS: Academic Journal of Islamic Studies, 6(2), 245-262. https://doi.org/10.29240/ajis.v6i2.3501

Cranton, P. (2016). Understanding and promoting transformative learning: A guide to theory and practice (3rd ed.). Stylus.

Daniel, M., Subita, A., Mukhtar, K., & Hidayatullah, M. F. (2024). The connection between the Sufi curriculum and character education of santri dayah in Aceh. J-PAI: Jurnal Pendidikan Agama Islam, 11(1), 21-31. https://doi.org/10.18860/jpai.v11i1.28516

Dhofier, Z. (2011). Tradisi pesantren: Studi pandangan hidup kyai dan visinya mengenai masa depan Indonesia (edisi revisi). LP3ES.

Firmansyah, S. B., & Abidin, Z. (2024). Character education strategy in pesantren: Integrating morals and spirituality. Ta'dib: Jurnal Pendidikan Islam, 29(2), 261-275. https://doi.org/10.19109/td.v29i2.25112

Formenti, L., & Hoggan-Kloubert, T. (2023). Transformative learning as societal learning. New Directions for Adult and Continuing Education, 2023(177), 105-118. https://doi.org/10.1002/ace.20482

Halstead, J. M. (2004). An Islamic concept of education. Comparative Education, 40(4), 517-529. https://doi.org/10.1080/0305006042000284510

Hanafi, Y., Taufiq, A., Saefi, M., Ikhsan, M. A., Diyana, T. N., Thoriquttyas, T., & Anam, F. K. (2021). The new identity of Indonesian Islamic boarding schools in the 'new normal': The education leadership response to COVID-19. Heliyon, 7(3), e06549. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06549

Hidayat, W., & Hidayat, N. (2024). Character building through exemplification and habitual practices at API ASRI Islamic Boarding School Tegalrejo Magelang. Journal of Islamic Education Management Research, 2(1), 39-48. https://doi.org/10.14421/jiemr.2024.21-05

Karim, A., Fathurohman, O., Sulaiman, Marliani, L., Kurniawan, F. F., Nugraha, F., Muaripin, Meliani, F., Ridwan, M., & Sianturi, R. (2025). Islamic spiritual leadership of kyai in fostering santris' entrepreneurial spirit and independence in boarding school. Social Sciences & Humanities Open, 12, 101817. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101817

Khumaidi, & Rokhman, I. A. (2022). Implementasi program Qiyamul Lail dalam meningkatkan kecerdasan spiritual dan emosional santri Bahrul Maghfiroh Malang. RABBAYANI: Jurnal Pendidikan dan Peradaban Islami, 2(2), 1-6. https://e-journal.staima-alhikam.ac.id/rabbayani/article/view/2285

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.

Latif, M., & Hafid, E. (2021). Multicultural attitudes in an Islamic boarding school of South Sulawesi-Indonesia. Cogent Education, 8(1), 1968736. https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1968736

Ma'arif, M. A., Muqorrobin, F. M., Kartiko, A., Sirojuddin, A., & Rofiq, A. (2024). Developing Islamic character values through student habituation. Al-Hayat: Journal of Islamic Education, 8(1), 337-349. https://doi.org/10.35723/ajie.v8i1.501

Mahsushoh, R., & Na'im, Z. (2022). Penerapan pendidikan karakter santri berbasis Kitab Adabul 'Alim Wal Muta'allim di Pesantren Darussalam Batu. RABBAYANI: Jurnal Pendidikan dan Peradaban Islami, 2(2), 7-17. https://e-journal.staima-alhikam.ac.id/rabbayani/article/view/2286

Maksudin. (2023). Uncovering the moral nexus: Morality, akhlaq, and character in Islamic Religious Education: A comprehensive conceptual analysis. Jurnal Pendidikan Agama Islam, 20(1), 119-131. https://doi.org/10.14421/jpai.v20i1.7028

Merriam, S. B., & Baumgartner, L. M. (2020). Learning in adulthood: A comprehensive guide (4th ed.). Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. Jossey-Bass.

Mezirow, J., & Associates. (2000). Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress. Jossey-Bass.

Mujahid, I. (2021). Islamic orthodoxy-based character education: Creating moderate Muslim in a modern pesantren in Indonesia. Indonesian Journal of Islam and Muslim Societies, 11(2), 185-212. https://doi.org/10.18326/ijims.v11i2.185-212

Mujiburrohman, Saepudin, D., & Alfelahi, I. A. H. (2024). Education model of tarekat based Islamic boarding school and its influence on modern society. Jurnal Indo-Islamika, 14(1), 36-50. https://doi.org/10.15408/jii.v14i1.39293

Muzdalifah, Z., & Mustofa, A. (2022). Konsep pendidikan Islam menurut Imam Al-Ghazali dalam Bidayatul Hidayah dan implementasinya di Pondok Pesantren Darul Faqih Malang. RABBAYANI: Jurnal Pendidikan dan Peradaban Islami, 2(1), 1-11. https://e-journal.staima-alhikam.ac.id/rabbayani/article/view/2255

Nindya, A. R. S., & Firdausia, N. (2024). Internalisasi nilai pendidikan akhlak melalui Gerakan Pandu Hidayatullah (GPH) di SMA Ar-Rohmah Putri Islamic Boarding School Kabupaten Malang. RABBAYANI: Jurnal Pendidikan dan Peradaban Islami, 4(1), 15-25. https://e-journal.staima-alhikam.ac.id/rabbayani/article/view/2604

Nurdin, D., & Rasyid, S. (2022). Islamic Boarding School Education Model (IB-SEM) to create leadership integrity: Using NVivo 12 analysis. AL-ISHLAH:

Jurnal Pendidikan, 14(4), 6243-6254. https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i4.1936

Nursalim, E., Zurqoni, & Khojir. (2023). Model of internalization religious character values to strengthen moral student. TARBIYA: Journal of Education in Muslim Society, 10(2), 163-182. https://doi.org/10.15408/tjems.v10i2.37575

Putri, J. A., & Kurnia, N. (2024). Penanaman nilai-nilai karakter religius pada peserta didik melalui Program Bina Baca Qur'an (BBQ) di MTs Surya Buana Malang. RABBAYANI: Jurnal Pendidikan dan Peradaban Islami, 4(1), 42-54. https://e-journal.staima-alhikam.ac.id/rabbayani/article/view/2605

Sahin, A. (2013). New directions in Islamic education: Pedagogy and identity formation. Kube Publishing.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 104, 333-339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Taisir, M., Sanusi, A., & Aprillah, A. (2025). Integrating khidmah and tarbiyah: A service-learning model in Indonesia's Islamic boarding school education. Al-Hayat: Journal of Islamic Education, 9(2), 347-368. https://doi.org/10.35723/ajie.v9i2.151

Torraco, R. J. (2016). Writing integrative literature reviews: Using the past and present to explore the future. Human Resource Development Review, 15(4), 404-428. https://doi.org/10.1177/1534484316671606