



## Kegagalan Internalisasi Nilai dalam Pendidikan Agama Islam: Analisis Konseptual Kesenjangan antara Pengetahuan dan Praktik Ibadah Siswa

Siti Aisyah

Institut Agama Islam Dar Aswaja Rokan Hilir, Riau, Indonesia

Email: [siti.aisyah.84adiratna@gmail.com](mailto:siti.aisyah.84adiratna@gmail.com)

**DOI:**

<https://doi.org/10.46963/aulia.v12i1.3808>

**Sitasi Artikel ini:**

Aisyah, S. (2026). Kegagalan internalisasi nilai dalam pendidikan agama Islam: Analisis konseptual kesenjangan antara pengetahuan dan praktik ibadah siswa. *Al-Aulia: Jurnal Pendidikan dan Ilmu-Ilmu Keislaman*, 12(1), 56-70. <https://doi.org/10.46963/aulia.v12i1.3808>

### ABSTRACT

**Keywords:**

Value Internalization, Islamic Religious Education, Cognitive-Affective Gap, Moral Disengagement, MIVPA model, Islamic pedagogy

**Kata Kunci:**

internalisasi nilai, Pendidikan Agama Islam, kesenjangan kognitif-afektif, moral disengagement, model MIVPA, pedagogi Islam

*This study examines the phenomenon of value internalization failure in Islamic Religious Education (PAI) learning, manifested in the significant gap between students' religious knowledge mastery and the quality of their worship practice. Through a library research approach employing content analysis and multidisciplinary critical analysis, this study integrates four theoretical frameworks: Krathwohl's affective taxonomy, Bandura's moral disengagement theory, Al-Ghazali's pedagogical epistemology, and Bronfenbrenner's ecological systems theory. Findings reveal that internalization failure operates systemically across three interacting levels: (1) micro-individual characterized by low intrinsic motivation and active moral disengagement mechanisms; (2) meso-institutional marked by the dominance of cognitive approaches, non-affective teaching methods, and the reduction of teachers' roles to mere transmitters; and (3) macro-ecological reflected in value inconsistencies across school, family, and digital culture ecosystems. This study proposes the PAI Value Internalization Model (MIVPA), mapping internalization as a five-phase process: cognition, affection, reflection, commitment, and habituation with concrete implications for pedagogical reform, assessment systems, and Islamic religious education policy at large.*

**Informasi Artikel:**

Diterima:  
26/05/2026  
Direvisi:  
06/06/2026  
Diterbitkan:  
30/06/2026

**\*Corresponding**

**Author**  
[siti.aisyah.84adiratna@gmail.com](mailto:siti.aisyah.84adiratna@gmail.com)

### ABSTRAK

*Penelitian ini mengkaji fenomena kegagalan internalisasi nilai dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI), yang termanifestasi dalam kesenjangan antara penguasaan pengetahuan agama dan kualitas praktik ibadah siswa. Melalui pendekatan library research dengan content analysis dan analisis kritis multidisiplin, penelitian mengintegrasikan empat kerangka teoritis: taksonomi afektif Krathwohl, teori moral disengagement Bandura, epistemologi pedagogis Al-Ghazali, dan teori ekologi sistem Bronfenbrenner. Temuan menunjukkan bahwa kegagalan internalisasi bersifat sistemik pada tiga level: (1) mikro-individual, rendahnya motivasi intrinsik dan aktifnya mekanisme moral disengagement; (2) meso-institusional, dominasi pendekatan kognitif, metode pengajaran yang tidak afektif, serta peran guru yang tereduksi sebagai transmitter; dan (3) makro-ekologis, inkonsistensi nilai antara sekolah, keluarga, dan budaya digital. Penelitian ini mengajukan Model Internalisasi Nilai PAI (MIVPA) yang memetakan internalisasi melalui lima fase: kognisi, afeksi, refleksi, komitmen, dan habituasi dengan implikasi konkret bagi reformasi pedagogi, sistem penilaian, dan kebijakan pendidikan agama Islam.*



## PENDAHULUAN

Pendidikan Agama Islam (PAI) menempati posisi yang secara normatif sangat strategis dalam sistem pendidikan nasional Indonesia. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional menegaskan dalam Pasal 3 bahwa pendidikan nasional berfungsi mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, sekaligus bertujuan mengembangkan potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab. Dalam kerangka inilah PAI ditempatkan bukan sekadar sebagai mata pelajaran yang menyampaikan informasi keagamaan, melainkan sebagai instrumen utama pembentukan kepribadian spiritual yang komprehensif dan holistik. (Iswan et al., 2022) Sebagaimana diargumentasikan oleh Darlan, Pettalongi, dan Rustina (2021) peran PAI dalam membangun karakter siswa di sekolah umum melampaui dimensi kognitif semata dan mencakup tanggung jawab pembentukan identitas moral dan religius yang berkelanjutan. Konsekuensinya, keberhasilan PAI tidak cukup diukur dari capaian nilai ujian tertulis, melainkan dari sejauh mana nilai-nilai agama berhasil meresap ke dalam kesadaran, sikap, dan perilaku nyata peserta didik dalam kehidupan sehari-hari. (Idi Warsah & Habibullah, 2022)

Beberapa studi menekankan pembiasaan ibadah (shalat dhuha dan dhuhur berjamaah, tadarus, dzikir) dan budaya religius sekolah sebagai sarana internalisasi nilai, yang terbukti membentuk sikap religius, kesadaran beribadah, kejujuran, disiplin, dan kepedulian sosial siswa terutama di lingkungan sekolah/madrasah. (Arifin & Asrori, 2025)

Namun, realitas empiris di lapangan menunjukkan adanya fenomena paradoks: siswa memiliki pemahaman yang baik tentang ajaran agama, misalnya mengetahui bahwa shalat lima waktu adalah kewajiban tetapi tidak diikuti oleh praktik ibadah yang konsisten, terutama di luar lingkungan sekolah/madrasah. Fenomena ini menunjukkan adanya kesenjangan antara domain kognitif dan praksis keagamaan, yang dalam kajian pendidikan dikenal sebagai *knowledge-practice gap*. Dalam perspektif pendidikan Islam, kondisi ini mengindikasikan belum optimalnya proses internalisasi nilai dalam pembelajaran PAI.

Sejumlah penelitian menegaskan bahwa internalisasi nilai dalam PAI merupakan proses yang kompleks dan berlapis, yang tidak berhenti pada penyampaian materi, tetapi

melibatkan tahapan transformasi, transaksi, hingga transinternalisasi nilai.(Kolb, 2023) Penelitian oleh Abdullah dan Rahman (Abdullah & Rahman, 2025) menunjukkan bahwa internalisasi nilai keislaman berlangsung melalui tiga tahap utama tersebut, yang pada akhirnya tercermin dalam sikap dan perilaku religius peserta didik. Artinya, tanpa proses internalisasi yang mendalam, pengetahuan keagamaan tidak secara otomatis terkonversi menjadi perilaku.(Akbar et al., 2025)

Penelitian lain yang dilakukan oleh Misnan et al., (2025) juga menekankan pentingnya pendekatan holistik dalam internalisasi nilai. Studi di SMP Al Washliyah Berastagi menemukan bahwa keberhasilan pembentukan karakter religius siswa sangat bergantung pada integrasi antara pembelajaran di kelas, kegiatan ekstrakurikuler, serta pembiasaan religius di lingkungan sekolah . Temuan ini mengindikasikan bahwa dimensi praksis sangat dipengaruhi oleh ekosistem pendidikan, bukan hanya aspek kognitif semata.

Selain itu, faktor lingkungan keluarga dan sosial juga berperan signifikan dalam proses internalisasi nilai. Penelitian Ihsan menegaskan bahwa perubahan perilaku siswa tidak terjadi secara instan, melainkan dipengaruhi oleh interaksi antara pendidikan formal, lingkungan keluarga, dan pergaulan sosial.(Ihsan, 2023) Hal ini memperkuat asumsi bahwa kegagalan praktik ibadah tidak bisa hanya dibebankan pada proses pembelajaran di kelas, tetapi juga berkaitan dengan lemahnya dukungan lingkungan religius.(Arisinah et al., 2025)

Lebih jauh, berbagai studi tentang internalisasi nilai PAI menunjukkan bahwa inovasi metode pembelajaran seperti penggunaan pendekatan pengalaman, seni, dan pembiasaan dapat memperkuat internalisasi nilai keagamaan.(Alby & Kamaluddin, 2024) Namun demikian, sebagian besar penelitian tersebut masih berfokus pada model atau strategi internalisasi, belum secara spesifik mengkaji secara mendalam fenomena kesenjangan antara pengetahuan dan praktik ibadah siswa sebagai sebuah problem epistemologis dan pedagogis.(Khairiah, 2021)

Meskipun kajian tentang internalisasi nilai dalam PAI telah banyak dilakukan, masih terbatas penelitian yang secara eksplisit menganalisis kegagalan internalisasi nilai yang ditandai oleh adanya diskrepansi antara pemahaman normatif dan praktik keagamaan siswa, khususnya dalam konteks ibadah shalat. Penelitian ini menjadi penting untuk mengidentifikasi faktor-faktor penyebab kesenjangan tersebut, baik yang bersifat pedagogis, psikologis, maupun sosiologis.

### Kegagalan Internalisasi Nilai dalam Pendidikan Agama Islam: Analisis Konseptual Kesenjangan antara Pengetahuan dan Praktik Ibadah Siswa

Dengan demikian, kajian ini menjadi urgen tidak hanya untuk memperkaya khazanah keilmuan dalam bidang Pendidikan Agama Islam, tetapi juga sebagai dasar perumusan model pembelajaran yang lebih efektif dalam mentransformasikan pengetahuan keagamaan menjadi praktik keberagamaan yang autentik. Pada akhirnya, penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi dalam menguatkan peran PAI sebagai sarana pembentukan kesalehan yang utuh tidak hanya pada tataran kognitif, tetapi juga pada dimensi afektif dan praksis kehidupan peserta didik.

#### **METODE**

Penelitian ini menggunakan pendekatan *library research* (penelitian kepustakaan) yang dalam tradisi ilmu pendidikan Islam maupun sosial humaniora dipandang sebagai metode yang sah dan produktif untuk menghasilkan sintesis teoritis yang mendalam. Pilihan metode ini bukan merupakan kompromi atas keterbatasan, melainkan keputusan epistemologis yang disengaja: pertanyaan penelitian yang diajukan bersifat konseptual dan analitis, sehingga lebih tepat dijawab melalui pembacaan kritis dan sintesis lintas literatur daripada melalui pengumpulan data lapangan yang bersifat idiografis. Sebagaimana ditegaskan oleh Danandjaja (2014) dalam tradisi penelitian kepustakaan Indonesia, metode ini menuntut kedalaman analitis dan kekayaan referensi sebagai pengganti kedalaman data empiris. Dalam konteks penelitian pendidikan, *library research* yang dilakukan secara sistematis dan dengan protokol analisis yang ketat setara validitasnya dengan penelitian lapangan, selama kriteria seleksi sumber, prosedur analisis, dan transparansi penarikan kesimpulan dipenuhi secara konsisten. Penelitian ini mengikuti prinsip-prinsip tersebut dengan seksama.

Sumber data penelitian ini diklasifikasikan ke dalam tiga kategori yang saling melengkapi. *Kategori pertama* adalah sumber primer, mencakup teks normatif Al-Qur'an dan hadis sahih sebagai rujukan epistemologis dasar, kitab-kitab klasik pedagogis Islam terutama *Ihya' Ulum al-Din* karya Al-Ghazali dan *Muqaddimah* karya Ibn Khaldun, serta dokumen kebijakan resmi kurikulum PAI termasuk Peraturan Menteri Agama dan Kerangka Dasar Kurikulum Merdeka. *Kategori kedua* adalah sumber sekunder berupa artikel jurnal ilmiah. *Kategori ketiga* adalah sumber tersier berupa buku teks psikologi pendidikan dan pedagogis Islam.

Proses analisis data dalam penelitian ini mengikuti empat tahapan yang berurutan dan saling membangun. *Tabap pertama* adalah *inventarisasi dan pengkodean*, seluruh sumber yang

lolos kriteria seleksi dikategorikan berdasarkan tema utama menggunakan sistem koding tematik. *Tabap kedua* adalah *klasifikasi perspektif*, literatur dikelompokkan berdasarkan kerangka teori yang digunakan: perspektif psikologis, perspektif pedagogis Islam, dan perspektif ekologi pendidikan. *Tabap ketiga* adalah *interpretasi kritis*, setiap kelompok literatur dibaca secara mendalam untuk mengidentifikasi argumen utama, asumsi dasar, dan implikasi pedagogisnya, dengan memperhatikan konsensus maupun kontradiksi antar sumber. *Tabap keempat* adalah *sintesis konseptual*, temuan dari ketiga perspektif diintegrasikan untuk membangun model konseptual yang orisinal. Validitas analisis dijaga melalui triangulasi sumber (membandingkan temuan dari perspektif berbeda untuk menemukan titik konvergensi), *audit trail* yang mendokumentasikan jejak keputusan analitis, dan konsultasi dengan literatur meta-analisis sebagai pembanding.

## **HASIL DAN PEMBAHASAN**

### **Konsep Pedagogis Islam**

Dalam khazanah intelektual pedagogis Islam klasik, persoalan kesenjangan antara pengetahuan dan amal sesungguhnya telah menjadi objek kajian yang mendalam jauh sebelum psikologi pendidikan modern lahir. Imam Al-Ghazali, dalam magnum opus-nya *Ihya' Ulum al-Din*, membangun sebuah epistemologi pedagogis yang secara tajam membedakan antara *'ilm* sebagai pengetahuan intelektual yang berada di tataran akal, dengan *ma'rifah* sebagai pengetahuan yang telah meresap ke dalam hati dan menggerakkan kehendak menuju amal. (Asiah & Desky, 2025) Al-Ghazali menegaskan bahwa pengetahuan (*'ilm*) harus bermuara pada transformasi etis dan kedekatan dengan Allah, karena hanya pengetahuan yang telah melewati proses transformasi batiniah inilah yang menjadi landasan bagi terbentuknya karakter dan perilaku yang selaras dengan nilai-nilai Islam. (Asiah & Desky, 2025) Konsekuensinya, dalam perspektif Al-Ghazali, seorang siswa yang hafal seluruh teks fikih ibadah namun tidak menunaikan ibadah itu dengan kesungguhan hati adalah bukti bahwa proses pendidikan baru sampai pada level *'ilm al-yaqin* (keyakinan intelektual), tetapi belum mencapai *'ain al-yaqin* (keyakinan melalui pengalaman) apalagi *haqq al-yaqin* (keyakinan yang telah menyatu dengan seluruh eksistensi). Perbedaan epistemologis ini memiliki implikasi pedagogis yang sangat jauh: pendidikan agama yang efektif haruslah pendidikan yang mampu menggerakkan proses internal dalam diri siswa, bukan sekadar mengisi kepala mereka dengan informasi.

Kegagalan Internalisasi Nilai dalam Pendidikan Agama Islam: Analisis Konseptual Kesenjangan antara Pengetahuan dan Praktik Ibadah Siswa

Dari perspektif psikologi pendidikan kontemporer, kerangka taksonomi ranah afektif yang dikembangkan oleh Krathwohl, Bloom, dan Masia (1964) menyediakan peta konseptual yang sangat berguna untuk memahami dan mendiagnosis level internalisasi nilai yang telah dicapai siswa. Taksonomi ini memetakan perkembangan afektif dalam lima level hierarkis yang progresif: *receiving* (kesadaran dan keterbukaan terhadap stimulus nilai), *responding* (reaksi aktif terhadap nilai yang diterima), *valuing* (penilaian dan penghargaan terhadap nilai secara sukarela), *organizing* (pengintegrasian nilai ke dalam sistem keyakinan pribadi), dan *characterizing* (nilai telah menjadi karakter yang menentukan identitas dan perilaku secara konsisten). Level tertinggi, *characterization*, adalah kondisi di mana nilai-nilai seseorang terintegrasi dalam filsafat hidup atau pandangan dunia, sehingga individu bertindak secara konsisten selaras dengan nilai-nilai tersebut, Krathwohl sendiri mengakui bahwa pendidikan formal umumnya tidak mampu mencapai level ini, karena kematangan dan integrasi personal yang diperlukan biasanya baru tercapai beberapa tahun setelah seseorang menyelesaikan pendidikan formalnya. Pengakuan Krathwohl ini justru menegaskan urgensi pertanyaan penelitian ini: jika level tertinggi internalisasi memang sangat menantang untuk dicapai melalui pendidikan formal, maka pertanyaannya bukan lagi "apakah siswa belum terinternalisasi?" melainkan "mengapa bahkan level-level tengah (*valuing* dan *organizing*) pun gagal dicapai oleh sebagian besar siswa PAI? (Arnstine, 1965)

Dimensi psikologis dari kegagalan internalisasi ini mendapatkan penjelasan yang sangat iluminatif dari teori *moral disengagement* yang dikembangkan oleh Albert Bandura. Teori ini secara khusus menjelaskan mekanisme psikologis yang memungkinkan seseorang yang secara kognitif mengetahui standar moral dan bahkan menyetujuinya untuk tetap tidak berperilaku sesuai standar tersebut tanpa mengalami disonansi kognitif yang menyakitkan. (Bussey et al., 2024) *Moral disengagement* mengacu pada pembenaran diri yang digunakan orang untuk menjustifikasi perilaku yang mereka sendiri tahu tidak bermoral, merugikan orang lain, dan bertentangan dengan standar moral mereka sendiri. Mekanisme-mekanisme *moral disengagement* yang diidentifikasi Bandura seperti *moral justification* (membenarkan pelanggaran dengan alasan yang terdengar mulia), *euphemistic labeling* (memberi nama eufemistik pada perilaku yang sebenarnya melanggar nilai), dan *displacement of responsibility* (mengalihkan tanggung jawab kepada pihak lain) sangat relevan untuk memahami mengapa siswa yang hafal dalil tentang kewajiban shalat dapat tetap meninggalkan shalat

tanpa merasa terbebani. Rasionalisasi seperti "*yang penting hatinya baik*", "*Allah Maha Tabu niatku*", atau "*situasinya tidak memungkinkan*" adalah contoh nyata mekanisme *moral disengagement* yang bekerja dalam konteks praktik ibadah.

Memahami kegagalan internalisasi nilai dalam PAI tidak cukup hanya dengan melihat faktor internal psikologis siswa, persoalan ini hanya dapat dipahami secara utuh dengan mempertimbangkan ekologi sosial yang melingkupi proses pendidikan itu. Di sinilah teori ekologi perkembangan manusia yang dikembangkan oleh Urie Bronfenbrenner memberikan kontribusi yang sangat berharga. Teori ekologi sistem Bronfenbrenner memandang perkembangan individu sebagai sistem relasi yang kompleks yang dipengaruhi oleh berbagai level lingkungan yang saling berhubungan mulai dari lingkungan terdekat seperti keluarga, hingga struktur sosial yang lebih luas seperti budaya. (Angu, 2022) Dalam aplikasinya pada persoalan PAI, kerangka ini menunjukkan bahwa internalisasi nilai agama bukan proses yang hanya terjadi di dalam kelas (mikrosistem sekolah), melainkan proses yang dipengaruhi secara simultan oleh: kualitas hubungan antara sekolah dan keluarga (*mesosystem*), kebijakan pendidikan dan budaya media (*exosystem*), serta nilai-nilai budaya dominan masyarakat (*macrosystem*). Kegagalan internalisasi sering kali merupakan akibat dari inkonsistensi atau bahkan kontradiksi di antara berbagai sistem ekologis ini ketika sekolah mengajarkan satu nilai, sementara keluarga, media, dan lingkungan sosial mengirimkan pesan yang berlawanan.

Pada tataran paradigmatik, kegagalan internalisasi nilai dalam PAI juga dapat dianalisis sebagai akibat dari ketegangan konseptual yang belum terselesaikan antara dua orientasi pedagogis yang berbeda dalam tradisi Islam: *ta'lim* dan *ta'dib*. Syed Muhammad Naquib Al-Attas, salah satu pemikir pendidikan Islam paling berpengaruh di era kontemporer, berargumen dengan tegas bahwa pendidikan Islam yang autentik seharusnya bertumpu pada konsep *ta'dib* pembentukan *adab* (akhlak mulia dan tata nilai yang terintegrasi dalam kepribadian) bukan sekadar *ta'lim* yang berarti transmisi pengetahuan dari guru ke murid. Filosofi pendidikan Islam menempatkan perkembangan etis-spiritual (*taẓkiyah* dan *adab*) sebagai inti dari pendidikan, sementara Al-Attas berargumen bahwa hilangnya *adab* adalah krisis terbesar yang sedang dihadapi dunia Islam dalam konteks pendidikan. (Asiah & Desky, 2025) Ironinya, sistem PAI yang ada hari ini didominasi ujian tertulis, standar kompetensi yang berpusat pada pengetahuan, dan evaluasi yang mengabaikan dimensi *adab* secara sistematis lebih condong ke paradigma *ta'lim*. Akibatnya, siswa menghasilkan para

### Kegagalan Internalisasi Nilai dalam Pendidikan Agama Islam: Analisis Konseptual Kesenjangan antara Pengetahuan dan Praktik Ibadah Siswa

pelajar yang *alim* secara tekstual tetapi miskin dalam hal *adab* sebagai *habitus* yang menjiwai seluruh tindakan mereka

#### **Faktor Kegagalan Internalisasi PAI**

Analisis kritis terhadap dokumen kurikulum PAI dari Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) hingga Kurikulum Merdeka yang berlaku saat ini mengungkapkan pola yang konsisten dan mengkhawatirkan: dominasi orientasi kognitif dalam rumusan tujuan pembelajaran, standar kompetensi, dan indikator penilaian. Capaian pembelajaran yang dirumuskan dalam dokumen kurikulum cenderung menggunakan kata kerja operasional yang berada di tataran kognitif bawah hingga menengah yaitu *mengetahui*, *memahami*, *menjelaskan*, *mengidentifikasi* sementara kata kerja yang mencerminkan internalisasi afektif seperti *menghayati*, *merasakan*, *meyakini*, *mengintegrasikan*, dan *membiasakan* muncul tetapi jarang disertai indikator pencapaian yang konkret dan terukur. Evaluasi pembelajaran tidak hanya seharusnya menilai aspek kognitif saja, tetapi juga mengenai aplikasi atau *performance*, aspek afektif yang menyangkut sikap serta internalisasi nilai-nilai yang perlu ditanamkan dan jika dikaitkan dengan PAI, maka faktor penilaian perilaku (ranah afektif) menjadi sangat penting, karena agama menjadi salah satu pertahanan terakhir dalam menghadapi globalisasi. (Marlina et al., 2024) Kondisi ini menciptakan apa yang dapat disebut sebagai *kurikulum semu* kurikulum yang secara normatif mengklaim menargetkan pembentukan karakter, tetapi secara operasional hanya mengukur dan menghargai hafalan dan pemahaman tekstual.

Dominasi orientasi kognitif dalam kurikulum termanifestasi secara langsung dalam praktik pengajaran sehari-hari di kelas PAI. Kajian literatur secara konsisten menunjukkan bahwa metode ceramah (*lecturing*) satu arah masih menjadi metode dominan dalam pembelajaran PAI di Indonesia, disusul oleh hafalan teks dan drill soal ujian. Metode-metode ini memang efisien dalam hal transfer pengetahuan deklaratif, tetapi memiliki keterbatasan yang fundamental untuk tujuan internalisasi nilai: mereka tidak menciptakan ruang bagi siswa untuk *merasakan*, *merefleksikan*, *mendialogkan*, dan *menginternalisasi* nilai secara personal. Strategi afektif yang tepat sangat diperlukan agar pembelajaran PAI dapat bergerak dari sekadar transfer pengetahuan menuju internalisasi nilai-nilai Islam yang sesungguhnya karena kelemahan pembelajaran PAI yang masih bersifat kognitif menjadi salah satu penyebab utama degradasi moral generasi muda. Perbandingan dengan pendekatan *experiential learning* (Kolb), *moral reasoning* (Kohlberg), dan *reflective learning* (Dewey) menunjukkan bahwa

internalisasi nilai memerlukan keterlibatan aktif siswa dalam proses berpikir, merasakan, dan mencoba menerapkan nilai dalam konteks kehidupan nyata elemen-elemen yang hampir sepenuhnya absen dalam metode ceramah dan hafalan. (Marlina et al., 2024)

Salah satu akar struktural dari kegagalan internalisasi yang paling fundamental namun paling jarang dibahas adalah distorsi dalam sistem penilaian PAI. Sistem penilaian yang ada saat ini menghadapi paradoks epistemis yang serius: ia mengukur dengan presisi yang tinggi hal-hal yang paling mudah diukur (pengetahuan proposisional), tetapi mengabaikan hal-hal yang paling penting dan relevan dengan tujuan PAI (kualitas penghayatan dan konsistensi perilaku keagamaan). Kondisi ini menciptakan apa yang dalam teori asesmen pendidikan dikenal sebagai *washback effect* yang negative di mana sistem penilaian membalikkan prioritas pembelajaran: siswa belajar untuk ujian, bukan untuk pembentukan karakter. Para pendidik seharusnya memulai dengan mengartikulasikan capaian pembelajaran afektif yang jelas dan dapat diamati seperti mendemonstrasikan komunikasi empatik atau pengambilan keputusan etis yang selaras dengan taksonomi Krathwohl; kemudian mengimplementasikan strategi asesmen multi-metode seperti jurnal reflektif terstruktur dan e-portofolio untuk memungkinkan pelacakan longitudinal terhadap internalisasi nilai. (Potgieter et al., 2025) Tanpa reformasi mendasar dalam sistem penilaian, reformasi metode pengajaran PAI sekalipun tidak akan mampu mengubah perilaku belajar siswa, karena rasionalitas siswa secara alami akan selalu beradaptasi dengan struktur insentif yang ditentukan oleh sistem penilaian yang berlaku.

Faktor ekologis berikutnya yang secara konsisten muncul dalam kajian literatur sebagai penentu utama keberhasilan atau kegagalan internalisasi nilai agama adalah peran keluarga. Dalam kerangka ekologi Bronfenbrenner, keluarga adalah mikrosistem pertama dan paling berpengaruh dalam pembentukan nilai dan karakter anak jauh sebelum sekolah memiliki kesempatan untuk berperan. (Ainiyah et al., 2025) Pendidikan agama yang diterima pada masa kanak-kanak akan berpengaruh secara signifikan terhadap kehidupan keagamaan pada masa remaja atau dewasa yang menerima pendidikan agama yang komprehensif sejak dini akan mengembangkan semangat keagamaan yang kuat sehingga mampu mempertahankan keseimbangan jiwanya melalui internalisasi nilai-nilai agama yang berbasis keyakinan yang kokoh. Implikasi dari temuan ini sangat kritis: ketika orang tua tidak mempraktikkan ibadah secara konsisten di rumah, atau bahkan secara eksplisit menunjukkan

### Kegagalan Internalisasi Nilai dalam Pendidikan Agama Islam: Analisis Konseptual Kesenjangan antara Pengetahuan dan Praktik Ibadah Siswa

sikap permisif terhadap kewajiban agama, maka *formal curriculum* PAI di sekolah harus berjuang melawan arus yang jauh lebih kuat. Sekolah mengajarkan kewajiban salat lima waktu selama tiga jam per minggu, sementara keluarga melalui pemodelan perilaku nyata selama tujuh hari seminggu dan dua puluh empat jam sehari mengirimkan pesan yang berlawanan. Dalam kompetisi pengaruh ini, sekolah hampir selalu kalah.

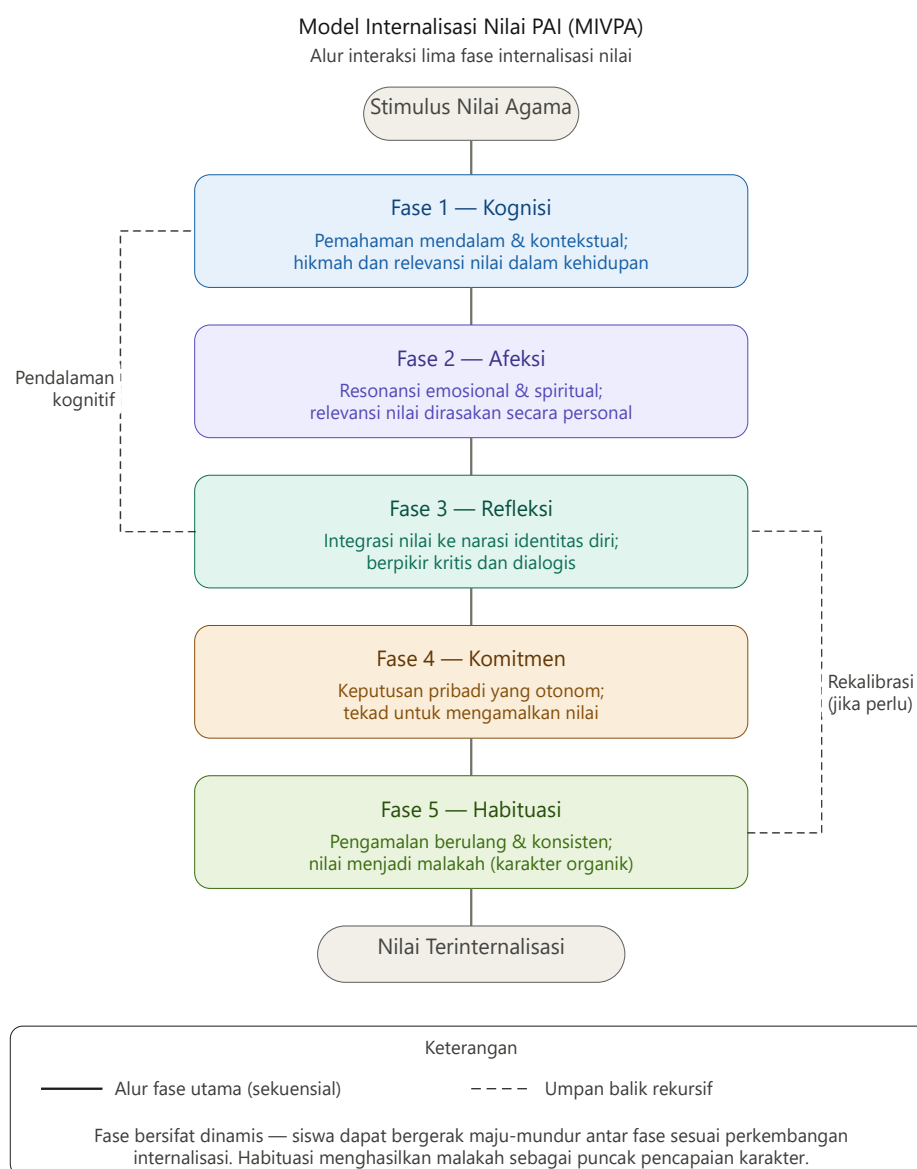
Ekosistem digital yang berkembang dengan pesat dalam satu dekade terakhir telah menambahkan dimensi baru yang sangat kompleks dalam lanskap tantangan internalisasi nilai PAI. Generasi siswa yang lahir setelah tahun 2000 yang oleh para peneliti disebut sebagai *digital natives* atau Generasi Z tumbuh dalam lingkungan di mana media sosial, platform streaming, dan konten digital bukan sekadar hiburan tetapi telah menjadi infrastruktur utama sosialisasi dan pembentukan identitas. Kegagalan pada salah satu level sistem ekologi baik mikro, meso, ekosistem, maupun makrosistem akan memperkuat dampak negatif pada level yang lain secara siklikal. Dalam konteks ini, konten digital yang menormalisasi gaya hidup hedonistik, materialistik, dan sekularistik beroperasi di level *exosystem* dan *macrosystem* ekologi Bronfenbrenner mempengaruhi nilai-nilai budaya yang mengelilingi siswa secara masif dan terus-menerus. (Yang & Oh, 2024) PAI, yang hanya berinteraksi dengan siswa beberapa jam per minggu dalam suasana formal yang sering kali membosankan, harus bersaing melawan konten digital yang dirancang dengan algoritma canggih untuk memaksimalkan keterlibatan emosional dan waktu tonton. Dalam kompetisi untuk memenangkan hati dan pikiran siswa ini, strategi pengajaran PAI konvensional tidak memiliki peralatan yang memadai.

#### **Model Konseptual MIVPA**

Berdasarkan sintesis teoritis yang telah dibangun melalui integrasi perspektif psikologi moral Bandura, taksonomi afektif Krathwohl, epistemologi pedagogis Al-Ghazali, dan ekologi pendidikan Bronfenbrenner, penelitian ini mengajukan sebuah model konseptual yang dinamai *Model Internalisasi Nilai PAI* (MIVPA). MIVPA menggambarkan internalisasi nilai sebagai proses bertahap yang berjalan melalui lima fase dinamis: *Fase Kognisi*, siswa memperoleh pemahaman yang mendalam dan kontekstual (bukan sekadar hafalan) tentang nilai agama beserta *hikmah* dan relevansinya dengan kehidupan; *Fase Afeksi*, siswa mengalami resonansi emosional dan spiritual terhadap nilai yang dipelajari, merasakan relevansinya secara personal; *Fase Refleksi* siswa secara aktif mengintegrasikan nilai ke dalam narasi identitas dirinya melalui proses berpikir kritis dan dialogis; *Fase Komitmen* siswa membuat

keputusan pribadi yang otonom untuk mengamalkan nilai; dan *Fase Habitiasi*, siswa mengamalkan nilai secara berulang dan konsisten hingga ia menjadi *malakah* (karakter) yang melekat secara organik. Kegagalan pada fase manapun akan menghentikan atau membelokkan proses internalisasi dari jalurnya dan identifikasi pada fase mana kegagalan terjadi adalah langkah diagnostik pertama yang harus dilakukan oleh pendidik sebelum merancang intervensi pedagogis. Adapun kelima fase tersebut dapat digambarkan dalam diagram berikut:

**Gambar 1**  
*Diagram 5 Fase MIVPA*



Kegagalan Internalisasi Nilai dalam Pendidikan Agama Islam: Analisis Konseptual Kesenjangan antara Pengetahuan dan Praktik Ibadah Siswa

Setiap fase dalam model MIVPA memiliki implikasi yang spesifik dan konkret terhadap desain pembelajaran PAI. Pada *Fase Kognisi*, implikasinya adalah bahwa penjelasan tentang nilai agama harus melampaui aspek prosedural dan menyentuh *hikmah* guru perlu menjelaskan tidak hanya *bagaimana* salat, tetapi *mengapa* manusia memerlukan salat secara psikologis, spiritual, dan sosial. Pada *Fase Afeksi*, strategi *storytelling* naratif yang menyentuh, diskusi kasus moral yang relevan dengan kehidupan remaja, dan pengalaman ibadah yang berkualitas dan bermakna (bukan sekadar ceklis kehadiran) menjadi instrumen utama. Pada *Fase Refleksi*, jurnal reflektif, dialog Sokrates, dan proyek kritis tentang relevansi nilai dalam konteks kehidupan kontemporer siswa menjadi metode yang paling efektif. Pada *Fase Komitmen*, guru perlu memfasilitasi siswa untuk merumuskan *tujuan pribadi* (*personal goal setting*) yang terkait dengan nilai yang dipelajari mengubah nilai dari sesuatu yang bersifat eksternal menjadi agenda pribadi yang dimiliki siswa. Pada *Fase Habitiasi*, program pembiasaan terstruktur yang melibatkan tidak hanya sekolah tetapi juga keluarga melalui *buku ibadah harian*, *home visit*, dan *parenting program* keagamaan menjadi komponen yang tidak dapat ditinggalkan. Keteladanan guru, pembiasaan praktik keagamaan, dan refleksi nilai sangat penting dalam memperkuat internalisasi nilai, dan keberhasilan implementasinya memerlukan penguatan pelatihan guru, keterlibatan keluarga, dan kolaborasi lintas lingkungan sebagai kunci. (Arisinah et al., 2025)

Pada tataran kebijakan, model MIVPA memiliki implikasi yang jauh melampaui metode mengajar dan menyentuh arsitektur sistem pendidikan PAI secara keseluruhan. *Pertama*, revisi standar kompetensi dan capaian pembelajaran PAI perlu dilakukan untuk secara eksplisit dan operasional memasukkan indikator afektif dan psikomotorik yang dapat diamati dan dinilai bukan hanya dinyatakan sebagai aspirasi normatif. *Kedua*, instrumen penilaian perlu didiversifikasi dengan memasukkan *portfolio reflektif*, *observasi terbimbing* terhadap praktik ibadah, *narasi pertumbuhan karakter* yang ditulis siswa secara periodik, dan *penilaian berbasis proyek nilai* yang mengharuskan siswa mendemonstrasikan penerapan nilai dalam konteks nyata. *Ketiga*, program pelatihan guru PAI perlu direorientasi dari penguasaan konten semata menuju kompetensi pedagogis afektif: kemampuan membangun relasi yang autentik dengan siswa, memfasilitasi refleksi moral, dan menjadi *moral mentor* yang konsisten. (Potgieter et al., 2025) Asesmen reflektif terstruktur memungkinkan pelacakan longitudinal terhadap internalisasi nilai dan kedalaman wawasan emosional siswa elemen yang

mustahil ditangkap oleh tes tertulis konvensional. Tanpa ketiga reformasi kebijakan ini, model MIVPA akan tetap menjadi ideal konseptual yang indah tetapi tidak akan berhasil mentransformasi realitas pembelajaran PAI.

## SIMPULAN

(Berdasarkan seluruh rangkaian analisis yang telah dibangun dalam penelitian ini, dapat disimpulkan bahwa kegagalan internalisasi nilai dalam PAI merupakan persoalan yang bersifat sistemik, multilevel, dan multidimensional — bukan akibat dari satu faktor tunggal yang dapat diselesaikan dengan satu solusi sederhana. Secara epistemologis, PAI menghadapi ketegangan paradigmatik antara orientasi *ta'lim* (yang mendominasi implementasi aktual) dan *ta'dib* (yang merupakan idealnya). Secara psikologis, mekanisme *moral disengagement* Bandura menjelaskan mengapa siswa yang berpengetahuan agama dapat tetap tidak berperilaku sesuai nilai tanpa mengalami konflik batin yang berarti. Secara pedagogis, dominasi metode kognitif, sistem penilaian yang tidak holistik, dan keterbatasan peran guru telah menciptakan ekosistem pembelajaran yang tidak kondusif untuk internalisasi afektif. Secara ekologis, inkonsistensi nilai antara sekolah, keluarga, dan budaya digital menciptakan *double bind* yang membuat upaya internalisasi di sekolah sering kali tidak mampu bertahan menghadapi tekanan kontraproduktif dari sistem ekologi yang lebih luas. Model MIVPA yang diajukan menyediakan kerangka analitis dan preskriptif yang integratif untuk memahami, mendiagnosis, dan merespons kompleksitas persoalan ini secara sistematis.

## REFERENSI

- Abdullah, M., & Rahman, R. A. (2025). Internalisasi nilai-nilai Islam dalam pendidikan agama Islam: Membangun karakter religius mahasiswa. *TAKLIM: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 23(1), 19–33. <https://doi.org/10.17509/tk.v23i1.46878>
- Ainiyah, Q., Mirrota, D. D., & Khasanah, M. (2025). Religious moderation: A model for internalizing inclusive Islamic values in student education. *Urwatul Wutsqo: Jurnal Studi Kependidikan dan Keislaman*, 14(1), 86–101. <https://doi.org/10.54437/urwatulwutsqo.v14i1.2031>
- Akbar, M., Samsudin, Saiful, M., & Sahril. (2025). Evaluasi pembelajaran pendidikan agama Islam berbasis nilai Pancasila: Tinjauan konseptual dan normatif. *LEARNING: Jurnal Inovasi Penelitian Pendidikan dan Pembelajaran*, 5(3), 1205–1215. <https://doi.org/10.51878/learning.v5i3.6643>
- Alby, M. F., & Kamaluddin, M. (2024). Internalisasi nilai-nilai pendidikan karakter melalui seni karawitan di SMA Surya Buana Malang. *Mudarrisuna: Media Kajian Pendidikan Agama Islam*, 14(2), 159–178. <https://doi.org/10.22373/jm.v14i2.22727>

Kegagalan Internalisasi Nilai dalam Pendidikan Agama Islam: Analisis Konseptual Kesenjangan antara Pengetahuan dan Praktik Ibadah Siswa

- Angu, P. E. (2022). Remote teaching and learning at a South African University during covid-19 lockdown: Moments of resilience, agency and resignation in first- year students' online discussions. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(8), 219–234. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.8.13>
- Arifin, S., & Asrori, M. (2025). Internalisasi nilai-nilai pendidikan agama Islam dalam membentuk karakter religius melalui metode pembiasaan shalat berjamaah di SDN Andonosari I Tuter Pasuruan. *EduInovasi: Journal of Basic Educational Studies*, 5(1), 602–611. <https://doi.org/47467/eduinovasi.v5i1.6854>
- Arisinah, Renita, Tohariah, & Kartini Asmaul Husna Fikriansyah. (2025). Internalisasi nilai-nilai qur'ani dalam pembelajaran pendidikan agama Islam di sekolah dasar. *JIT: Jurnal Ilmu Tarbiyah*, 4(1), 8–15. <https://doi.org/10.566237/jit.v4i1.150>
- Arnstine, D. (1965). Taxonomy of educational objectives, Handbook II: Affective domain by David R. Krathwohl, Benjamin S. Bloom, and Bertram B. Masia. New York: David McKay Company, Inc., 1964. 196 pp. \$2.50. *The Educational Forum*, 29(3), 371–372. <https://doi.org/10.1080/00131726509339406>
- Asiah, N., & Desky, H. (2025). Islamic educational philosophy and its relevance to global educational discourse. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 30(5), 47–52. <https://doi.org/10.9790/0837-3005024752>
- Bussey, K., Luo, A., & Jackson, E. (2024). The role of moral disengagement in youth bullying behaviour. *International Journal of Psychology*, 59(6), 1254–1262. <https://doi.org/10.1002/ijop.13254>
- Danandjaja, J. (2014). *Metode penelitian kepustakaan*. Universitas Indonesia Press.
- Darlan, Pettalongi, S. S., & Rustina, R. (2021). The roles of Islamic education in building students' character within indonesia public schools. *International Journal of Contemporary Islamic Education*, 3(2), 20–39. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10779-7>
- Idi Warsah, & Habibullah. (2022). Implementasi evaluasi hasil belajar pendidikan agama Islam di madrasah. *JOEAI (Journal of Education and Instruction)*, 5(1), 213–225. <https://doi.org/10.31539/joeai.v5i1.3595>
- Ihsan, M. (2023). Upaya internalisasi nilai pendidikan agama Islam dalam peningkatan produktivitas akademik peserta didik. *Journal Of Islamic Education*, 8(2), 138–156. <https://doi.org/10.52615/jie.v8i2.295>
- Iswan, Murod, M., Bahar, H., & Mujtaba, I. (2022). Character formation through internalization of religious values in elementary school students. *International Journal Of Multidisciplinary Research And Analysis*, 5(02), 420–435. <https://doi.org/10.47191/ijmra/v5-i2-27>
- Khairiah, K. (2021). Evaluasi pendidikan dalam perspektif hadits Rasulullah SAW (Afektif dan psikomotorik). *Al-Aulia: Jurnal Pendidikan Dan Ilmu-Ilmu Keislaman*, 7(1), 53–74. <https://ejournal.stai-tbh.ac.id/al-aulia/article/view/430>
- Kolb, J. (2023). Muslim diversity, religious formation and Islamic religious education. Everyday practical insights into Muslim parents' concepts of religious education in Austria. *British Journal of Religious Education*, 45(2), 172–185. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1911787>

- Marlina, Irfiana, Y., Ismail, & Hilaliati, N. (2024). Pentingnya evaluasi pembelajaran pada mata pelajaran pendidikan agama Islam (PAI) di sekolah. *Geneologi PAI Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 11(02), 214–226. <https://doi.org/10.32678/geneologipai.v11i2.10179>
- Misnan, Ochtavia, J., Milala, S. T., & Pratama, A. (2025). Internalisasi nilai-nilai pendidikan Islam dalam pembentukan karakter religius siswa di SMP Swasta Al Washliyah 42 Berastagi. *PENDALAS: Jurnal Penelitian Tindakan Kelas dan Pengabdian Masyarakat*, 5(3), 294–311. <https://doi.org/10.47006/pendalas.v5i3.643>
- Potgieter, M. L., Filmalter, C., & Maree, C. (2025). Teaching, learning and assessment of the affective domain of undergraduate students: A scoping review. *Nurse Education in Practice*, 86, 104417. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2025.104417>
- Yang, S., & Oh, E. (2024). Analysis of children's development pathways based on bronfenbrenner ' s ecological systems theory. *International Journal of Education and Humanities*, 16(3), 250-258. <https://doi.org/10.54097/vaap3p97>