Indonesian Society and Religion Research
E-ISSN: 3046-9678
Volume 3 Nomor 3 November 2026
https://ccg-edu.org/index.php/isah

Relasi Pedagogis Pendidik dan Peserta Didik dalam Pembentukan Akhlak pada Pembelajaran PAI di Era Digital: Sebuah Kerangka Konseptual

Abdur Razzaq[1], Halimatussakdiah[2], Anta Pebrio[3], Fahlepi Juandes[4]

[1234]Program Studi S2 Pendidikan Agama Islam, UIN Raden Fatah Palembang, Indonesia

Email korespondensi: abdurrazzaq_uin@radenfatah.ac.id*, halimatussakdiah_uin@radenfatah.ac.id, antapebrio03@gmail.com, lephie1989@gmail.com,

Abstract: *This conceptual article examines the pedagogical relationship between teachers and students in Islamic Religious Education (IRE) and its role in moral (akhlāq) formation in the digital era. Digital technologies broaden students' access to religious knowledge, yet they also bring information overload, unethical online communication, learning distraction, and a gap between moral knowledge and everyday conduct. The article aims to formulate a conceptual framework that connects teachers' roles, student agency, and IRE learning strategies in sustaining pedagogical relationships amid technology use. Using a conceptual literature revien, it draws on a purposively selected corpus of works on Islamic education, character education, teacher–student relationships, digital literacy, and digital learning. The literature was analysed thematically across four dimensions: teacher role-modelling, dialogue and mentoring, student agency and responsibility, and the integration of digital ethics into learning. The synthesis suggests that technology should function as an educational means rather than a substitute for human pedagogical relationships, and that moral formation requires consistent role-modelling, reflective dialogue, habituation accompanied by understanding, student participation, and cooperation between schools and families. The article contributes a four-dimensional pedagogical-relational framework, complete with learning strategies and observable indicators, that connects role-modelling, dialogue and reflection, student agency, and digital ethics. Because the framework is derived from the literature rather than from field data, it is offered as a set of conceptual propositions to be tested in empirical research in primary and secondary education*

Keywords: *Islamic Religious Education teachers; students; morality; digital literacy; pedagogical relationships*

Abstrak *: Artikel ini membahas relasi pedagogis antara pendidik dan peserta didik dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) di era digital, dengan perhatian khusus pada pembentukan akhlak. Teknologi digital memperluas akses peserta didik terhadap sumber pengetahuan agama, tetapi juga menimbulkan tantangan berupa banjir informasi, komunikasi daring yang kurang beretika, distraksi belajar, dan kesenjangan antara pengetahuan moral dengan perilaku sehari-hari. Artikel ini bertujuan merumuskan kerangka konseptual yang menghubungkan peran pendidik, agensi peserta didik, dan strategi pembelajaran PAI dalam menjaga kualitas relasi pedagogis di tengah penggunaan teknologi. Kajian ini menggunakan pendekatan studi literatur konseptual terhadap korpus sumber yang dipilih secara purposif dari karya tentang pendidikan Islam, pendidikan karakter, relasi guru–peserta didik, literasi digital, dan pembelajaran digital. Literatur dianalisis secara tematik melalui empat dimensi, yaitu keteladanan pendidik, dialog dan pendampingan, agensi peserta didik, serta integrasi etika digital dalam pembelajaran. Sintesis menunjukkan bahwa teknologi sebaiknya ditempatkan sebagai sarana, bukan pengganti relasi edukatif. Pembentukan akhlak membutuhkan keteladanan yang konsisten, dialog reflektif, pembiasaan yang disertai pemahaman, partisipasi peserta didik, serta kerja sama sekolah dan keluarga. Kontribusi artikel ini adalah kerangka relasi pedagogis PAI empat dimensi yang dilengkapi strategi pembelajaran dan indikator yang dapat diamati. Karena disusun dari kajian literatur, kerangka ini berstatus proposisi konseptual yang perlu diuji melalui penelitian empiris pada satuan pendidikan dasar dan menengah*

Kata kunci: *pendidik PAI; peserta didik; akhlak; literasi digital; relasi pedagogis*

PENDAHULUAN

Pendidikan Agama Islam (PAI) tidak hanya diarahkan pada penguasaan pengetahuan tentang ajaran Islam, tetapi juga pada pembentukan sikap, kebiasaan, dan per-

ilaku yang mencerminkan akhlak mulia. Orientasi ini sejalan dengan tujuan pendidikan nasional yang menempatkan keimanan, ketakwaan, dan akhlak mulia sebagai bagian dari kualitas peserta didik (Republik Indonesia, 2003) serta dengan konsep pendidikan dalam tradisi Islam yang bertujuan membentuk manusia beradab (Al-Attas, 1980; Halstead, 2004). Dalam konteks pendidikan formal, tujuan tersebut menempatkan pendidik dan peserta didik sebagai dua unsur yang saling berhubungan. Pendidik tidak cukup bertindak sebagai penyampai materi, sedangkan peserta didik tidak tepat diposisikan hanya sebagai penerima informasi. Pembelajaran PAI berlangsung melalui interaksi yang memungkinkan peserta didik memahami nilai, mempertimbangkan alasan moral, membiasakan perilaku baik, dan menguji pemahamannya dalam situasi kehidupan nyata.

Penelitian pendidikan memberikan dukungan terhadap pentingnya kualitas relasi tersebut. Meta-analisis Roorda dkk. (2011) menunjukkan bahwa relasi guru–peserta didik yang hangat berkaitan dengan keterlibatan dan capaian belajar yang lebih tinggi, sedangkan relasi yang konfliktual berkaitan dengan keterlibatan dan capaian yang lebih rendah. Meta-analisis Cornelius-White (2007) menemukan bahwa hubungan guru–peserta didik yang berpusat pada peserta didik berasosiasi positif dengan hasil belajar kognitif, afektif, dan perilaku. Dalam kajian pendidikan karakter, Berkowitz dan Bier (2004) menelaah program-program yang didukung bukti dan menekankan peran komunitas sekolah yang peduli serta keterlibatan peserta didik, sementara Noddings (2005) berargumen bahwa pendidikan moral bertumpu pada relasi kepedulian yang dicontohkan, didialogkan, dipraktikkan, dan diteguhkan. Karena sebagian besar bukti tersebut berasal dari konteks pendidikan umum dan bersifat korelasional, penerapannya pada pembentukan akhlak dalam PAI merupakan inferensi konseptual yang perlu diuji, bukan kesimpulan yang sudah mapan.

Perubahan ekologi informasi digital membuat relasi tersebut semakin kompleks. Peserta didik dapat mengakses video ceramah, konten keagamaan, forum percakapan, dan berbagai sumber pembelajaran melalui perangkat digital. Akses ini membuka kesempatan belajar yang luas, tetapi kualitas informasi dan cara penggunaannya tidak selalu terjamin. Konten yang terpotong dari konteks, ujaran kebencian, perundungan siber, penyebaran informasi tanpa verifikasi, serta kecenderungan menilai orang lain secara cepat dapat berhadapan dengan nilai adab, tanggung jawab, tabayyun, dan penghormatan terhadap sesama. Karena itu, tantangan pendidikan bukan sekadar bagaimana memasukkan perangkat digital ke ruang kelas, melainkan bagaimana membimbing peserta didik menggunakan teknologi secara kritis, beretika, dan bertanggung jawab (Livingstone & Blum-Ross, 2020; Selwyn, 2016).

Literatur pendidikan digital mengingatkan bahwa teknologi tidak secara otomatis menghasilkan pembelajaran yang lebih baik. Efektivitasnya bergantung pada tujuan pedagogis, desain pembelajaran, dukungan pendidik, akses yang setara, dan keterlibatan peserta didik. UNESCO (2023a) menekankan perlunya menilai teknologi pendidikan berdasarkan kesesuaian konteks, pemerataan, dan bukti manfaatnya, bukan semata-mata karena kebaruan alat. Dalam PAI, prinsip ini penting karena tujuan pembelajaran meliputi dimensi kognitif, afektif, sosial, dan spiritual yang tidak dapat direduksi menjadi aktivitas daring atau capaian teknis.

Pembicaraan mengenai pembentukan akhlak juga perlu menghindari anggapan bahwa perilaku peserta didik sepenuhnya ditentukan oleh guru. Pendidik berperan penting sebagai teladan, fasilitator dialog, pembimbing, dan perancang pengalaman belajar; namun peserta didik tetap merupakan subjek yang memiliki pengalaman, pilihan, dan kemampuan menilai. Hubungan yang mendidik memerlukan rasa aman, penghargaan, batasan yang jelas, serta kesempatan bagi peserta didik untuk mengembangkan tanggung jawab. Dengan demikian, relasi pendidik–peserta didik seharusnya dipahami sebagai relasi pedagogis yang memadukan otoritas profesional dengan penghormatan terhadap martabat peserta didik (Freire, 1970/2000; Peters, 1966).

Kajian tentang pendidikan karakter menunjukkan bahwa nilai moral lebih mungkin menjadi kebiasaan apabila didukung keteladanan, budaya sekolah, pembiasaan, refleksi, dan konsistensi lingkungan (Berkowitz & Bier, 2004; Lickona, 1991). Namun, keselarasan antara pendidikan karakter modern dan pendidikan akhlak dalam tradisi Islam perlu dianalisis, bukan sekadar diasumsikan. Lickona (1991) merumuskan karakter sebagai kesatuan pengetahuan moral, perasaan moral, dan tindakan moral, serta memandang pembentukannya sebagai hasil lingkungan sekolah yang secara sadar menyediakan teladan, kesempatan berlatih, dan komunitas moral. Al-Ghazali, dalam pembahasan tentang latihan jiwa (riyāḍat al-nafs), memandang akhlak sebagai keadaan yang mengakar dalam jiwa sehingga tindakan muncul dengan mudah tanpa pertimbangan panjang, dan berpendapat bahwa keadaan itu dapat diubah melalui latihan dan pembiasaan yang berulang di bawah bimbingan yang tepat (Al-Ghazali, 1995).

Kedua tradisi bertemu pada tiga hal: karakter dipandang sebagai sesuatu yang diperoleh, bukan semata-mata bawaan; pengetahuan saja tidak cukup untuk membentuk perilaku; dan praktik berulang dalam lingkungan yang konsisten diperlukan. Perbedaannya terletak pada kerangka makna dan mekanisme. Lickona bertumpu pada komponen psikologis yang dapat diamati dan pada budaya moral sekolah, sedangkan Al-Ghazali menempatkan pembiasaan dalam proyek penyucian jiwa (tazkiyat al-nafs) yang berorientasi pada pertanggungjawaban kepada Allah, dengan kondisi moral pembimbing sebagai bagian dari proses itu. Dengan demikian kedua perspektif saling melengkapi: Lickona menyediakan komponen yang dapat dioperasionalkan menjadi indikator pembelajaran, sedangkan Al-Ghazali menjelaskan mengapa pembiasaan tanpa pemaknaan dan tanpa keteladanan pembimbing berisiko menjadi kepatuhan mekanis. Pada saat yang sama, penekanan Al-Ghazali pada disiplin dan pembimbingan perlu dibaca secara kritis dalam konteks pendidikan kontemporer yang menuntut penghormatan terhadap martabat dan agensi peserta didik. Ketegangan inilah yang hendak dijembatani oleh kerangka relasi pedagogis dalam artikel ini.

Walaupun kajian tentang teknologi pendidikan, pendidikan karakter, dan pendidikan Islam telah berkembang, pembahasan ketiganya cenderung berjalan pada jalur yang terpisah: teknologi dilihat sebagai alat, karakter sebagai hasil pendidikan, dan guru sebagai pelaksana kurikulum. Tabel 1 memetakan kajian yang ditelaah dalam artikel ini menurut empat dimensi relasi pedagogis. Pemetaan tersebut menunjukkan bahwa tiap dimensi telah dibahas secara mapan, tetapi umumnya sendiri-sendiri. Keteladanan telah dibahas dalam teori belajar sosial dan pendidikan karakter, tetapi jarang dielaborasi sebagai praktik di ruang digital. Kualitas relasi dan dialog telah dikaitkan dengan keterli-

batan dan hasil belajar, tetapi buktinya terutama berasal dari konteks pendidikan umum. Agensi peserta didik dibahas dalam tradisi filsafat pendidikan, tetapi jarang dipertautkan dengan batas, perlindungan, dan tahap perkembangan dalam lingkungan daring. Adapun kajian literasi digital dalam pendidikan Islam yang ditelaah memperlihatkan peran mediasi guru, tetapi tidak menjadikan relasi pedagogis sebagai kerangka analitis yang eksplisit.

Tabel 1. Pemetaan kajian yang ditelaah menurut dimensi relasi pedagogis

Dimensi	Kajian yang ditelaah	Penekanan utama	Bagian yang belum terintegrasi
Keteladanan dan integritas pendidik	Bandura (1977); Lickona (1991); Berkowitz & Bier (2004); Al-Ghazali (1995)	Peserta didik belajar nilai dengan mengamati model; keselarasan antara kata dan tindakan pendidik; peran pembimbing dalam latihan jiwa	Keteladanan di ruang digital (verifikasi informasi, privasi, kesantunan daring) belum dielaborasi sebagai praktik pembelajaran
Dialog, pendampingan, dan kualitas relasi	Freire (1970/2000); Noddings (2005); Cornelius-White (2007); Roorda dkk. (2011)	Dialog dan relasi yang peduli berkaitan dengan keterlibatan serta hasil belajar kognitif, afektif, dan perilaku	Bukti terutama berasal dari konteks pendidikan umum; belum dikaitkan dengan pembiasaan akhlak dan media digital dalam PAI
Agensi dan tanggung jawab peserta didik	Dewey (1916); Peters (1966); Piaget (1932); Kohlberg (1984); Biesta (2010)	Peserta didik sebagai subjek yang bernalar secara moral; partisipasi berkembang sesuai tahap perkembangan	Belum dipertautkan dengan batas, perlindungan, dan penyesuaian usia dalam interaksi daring
Etika dan literasi digital dalam pembelajaran	Selwyn (2016); UNESCO Institute for Statistics (2018); OECD (2021); UNESCO (2023a, 2023b); Livingstone & Blum-Ross (2020); Nashir dkk. (2026)	Teknologi tidak otomatis memperbaiki pembelajaran; literasi digital berkaitan dengan capaian dan kebiasaan belajar bila dimediasi guru dan dibingkai etika	Relasi pedagogis belum dijadikan mekanisme penghubung yang eksplisit antara akses digital dan pembentukan akhlak

Catatan. Pemetaan ini terbatas pada korpus yang ditelaah dalam artikel ini (lihat Metode) dan tidak dimaksudkan sebagai klaim bahwa tidak ada kajian lain yang membahas sebagian dimensi tersebut secara bersamaan.

Artikel ini tidak mengklaim bahwa relasi guru–peserta didik belum pernah dibahas. Kebaruan konseptual yang ditawarkan adalah integrasi analitis keempat dimensi tersebut—keteladanan, dialog–refleksi, agensi peserta didik, dan etika digital—ke dalam satu kerangka yang menempatkan kualitas relasi pedagogis sebagai penghubung antara pemanfaatan teknologi dan pembentukan akhlak, lengkap dengan strategi pembelajaran dan indikator yang dapat diamati.

Berdasarkan latar belakang tersebut, artikel ini menjawab tiga pertanyaan. Pertama, bagaimana posisi pendidik dan peserta didik dalam pembelajaran PAI di era digital? Kedua, dimensi relasi pedagogis apa yang relevan bagi pembentukan akhlak? Ketiga, bagaimana kerangka tersebut dapat diterjemahkan menjadi strategi pembelajaran dan indikator yang dapat diuji melalui penelitian lapangan? Tujuan artikel adalah menyusun sintesis konseptual yang dapat membantu pendidik PAI merancang pembelajaran yang tidak berhenti pada penyampaian materi, tetapi membangun kemampuan moral dan tanggung jawab digital peserta didik. Pertanyaan pertama dijawab pada bagian Hasil (subbagian 1–3) dan dirangkum pada Pembahasan (A); pertanyaan kedua di-

jawab melalui kerangka empat dimensi pada Hasil (subbagian 4); dan pertanyaan ketiga dijawab melalui strategi pembelajaran serta indikator pada Tabel 4 dan implikasi praktis pada Pembahasan (C).

METODE

Artikel ini menggunakan pendekatan kajian literatur konseptual (conceptual literature review), bukan laporan penelitian lapangan. Pendekatan ini dipilih karena tujuan artikel adalah menyusun kerangka analitis dari gagasan dan bukti yang sudah ada, bukan mengukur pengaruh suatu intervensi. Hasil kajian karenanya berupa sintesis dan proposisi konseptual, bukan temuan empiris.

Sumber dipilih secara purposif melalui tiga tahap. Pada tahap pertama, penulis menetapkan lima kluster konsep sebagai dasar penelusuran: (1) pendidikan Islam dan akhlak, (2) pendidikan karakter, (3) relasi guru–peserta didik dan pedagogi dialogis, (4) literasi dan etika digital, serta (5) teknologi dalam pendidikan. Penelusuran memakai kombinasi kata kunci berbahasa Indonesia dan Inggris, misalnya "relasi guru–peserta didik", "pendidikan akhlak", "pendidikan karakter", "literasi digital", teacher–student relationship, Islamic education, character education, digital literacy, dan digital ethics. Penelusuran dilakukan melalui [basis data/mesin telusur yang benar-benar digunakan, mis. Google Scholar, Scopus, DOAJ, atau Garuda — penulis mengonfirmasi] pada [bulan dan tahun penelusuran], serta melalui situs resmi penerbit dan organisasi internasional. Pada tahap kedua, sumber disaring berdasarkan kriteria pada Tabel 2. Pada tahap ketiga, sumber terpilih dibaca secara penuh, dan hanya yang relevan dengan salah satu dari empat dimensi relasi pedagogis atau dengan pembentukan akhlak yang dipertahankan.

Tabel 2. Kriteria pemilihan literatur

Aspek	Kriteria inklusi	Kriteria eksklusi
Relevansi tematik	Membahas sekurang-kurangnya satu dimensi (keteladanan, dialog dan relasi, agensi peserta didik, atau etika dan literasi digital) atau pembentukan akhlak/karakter	Hanya membahas aspek teknis teknologi tanpa kaitan dengan nilai atau relasi pendidikan
Jenis sumber	Buku akademik, artikel jurnal ilmiah termasuk meta-analisis, laporan lembaga internasional, dan regulasi nasional	Opini non-ilmiah, blog, dan materi tanpa penanggung jawab yang jelas
Keterverifikasian	Metadata lengkap (penulis, tahun, penerbit atau jurnal, serta DOI atau URL bila tersedia) dan dapat ditelusuri pembaca	Sumber dengan metadata tidak lengkap atau tidak dapat diverifikasi
Rentang waktu	Karya fondasional tanpa batas tahun; bukti empiris, sintesis, dan dokumen lembaga terbitan 1999–2026, dengan prioritas 2016–2026 untuk isu literasi dan teknologi digital	Sumber teknis yang membahas teknologi yang sudah tidak relevan dengan konteks pembelajaran saat ini
Bahasa	Bahasa Indonesia dan Inggris; karya klasik berbahasa Arab dirujuk melalui terjemahan yang edisinya jelas	Bahasa lain tanpa terjemahan yang dapat diverifikasi

Korpus akhir terdiri atas 26 sumber: 14 buku akademik (terbit 1916–2020), 6 artikel jurnal (1999–2026), 4 laporan lembaga internasional (2018–2023), dan 2 regulasi

nasional (2003 dan 2022). Karya fondasional teoretis (1916–2005) dipertahankan karena menjadi landasan konsep, sedangkan sumber terbitan 2016–2026 dipakai terutama untuk kondisi literasi digital dan teknologi pendidikan kontemporer. Dua karya konseptual yang lebih awal tentang kesenjangan digital dan hambatan integrasi teknologi (Ertmer, 1999; van Dijk, 2005) dipertahankan karena konsep analitisnya masih relevan.

Analisis dilakukan melalui pembacaan tematik. Pertama, konsep kunci—pendidik, peserta didik, akhlak, relasi pedagogis, dan etika digital—diidentifikasi. Kedua, gagasan yang berulang dikelompokkan ke dalam empat tema: (1) keteladanan dan integritas pendidik; (2) dialog, pendampingan, dan umpan balik; (3) agensi, refleksi, serta tanggung jawab peserta didik; dan (4) penggunaan teknologi yang berorientasi pada tujuan pendidikan. Ketiga, tema-tema tersebut disintesiskan menjadi kerangka konseptual, strategi pembelajaran, dan indikator yang dapat diamati. Untuk menjaga ketertelusuran, setiap pernyataan substantif dihubungkan dengan sumber pendukungnya, dan pernyataan yang melampaui bukti yang tersedia diberi status proposisi konseptual.

Kajian ini memiliki batasan. Naskah tidak mengklaim sebagai systematic review atau meta-analisis karena tidak menggunakan protokol pencarian dan penyaringan yang didaftarkan secara formal. Seleksi purposif membuka kemungkinan bias seleksi, dan literatur empiris tentang literasi digital dalam PAI yang masuk ke korpus masih terbatas. Karena itu, hasil kajian dibaca sebagai sintesis konseptual yang terbuka terhadap koreksi, bukan sebagai peta lengkap seluruh literatur.

HASIL KAJIAN KONSEPTUAL

Bagian ini menyajikan hasil sintesis literatur yang dikelompokkan ke dalam empat tema sebagaimana dijelaskan pada bagian Metode. Seluruh pernyataan merupakan hasil penalaran konseptual atas literatur yang ditelaah, bukan temuan dari observasi, wawancara, atau pengukuran lapangan. Dengan demikian, istilah "hasil" dalam artikel ini merujuk pada hasil sintesis konseptual.

Pendidik PAI sebagai Teladan dan Perancang Lingkungan Moral

Sintesis literatur menunjukkan bahwa pendidik PAI menjalankan fungsi instruksional sekaligus moral (Halstead, 2004; Lickona, 1991). Fungsi instruksional berkaitan dengan pemilihan materi, metode, sumber belajar, dan evaluasi. Fungsi moral berkaitan dengan cara pendidik memperlakukan peserta didik, merespons perbedaan, mengelola konflik, mengakui kesalahan, serta menunjukkan konsistensi antara nasihat dan tindakan. Teori belajar sosial menjelaskan bahwa peserta didik mempelajari nilai tidak hanya dari instruksi verbal, tetapi juga dari mengamati perilaku model yang mereka hormati (Bandura, 1977). Ketika pendidik mengajarkan kejujuran tetapi memanipulasi penilaian, atau mengajarkan kesantunan tetapi mempermalukan peserta didik, pesan moral yang diterima melalui tindakan dapat melemahkan pesan verbal (Lickona, 1991). Dalam tradisi Islam, keteladanan juga berkaitan dengan kondisi moral pendidik sendiri sebagai pembimbing (Al-Ghazali, 1995). Pernyataan-pernyataan ini merupakan proposisi yang diturunkan dari teori dan kajian literatur; besarnya pengaruh keteladanan terhadap akhlak peserta didik PAI pada konteks sekolah tertentu belum ditunjukkan oleh data dalam artikel ini.

Keteladanan bukan berarti pendidik harus tampil tanpa kekurangan. Keteladanan justru terlihat ketika pendidik menunjukkan integritas, bersikap adil, bersedia menjelaskan keputusan, dan memperbaiki kesalahan secara bertanggung jawab. Di ruang digital, perilaku pendidik juga mencakup kehati-hatian membagikan informasi, penghormatan terhadap privasi, penggunaan bahasa yang santun, serta kemampuan membedakan fakta, opini, dan konten manipulatif. Dengan demikian, literasi digital pendidik bukan sekadar kemampuan teknis mengoperasikan aplikasi, tetapi kemampuan memberi contoh praktik digital yang etis (UNESCO Institute for Statistics, 2018).

Pendidik juga bertanggung jawab merancang lingkungan kelas yang memungkinkan nilai dipraktikkan (Dewey, 1916; Lickona, 1991). Nilai amanah dapat dilatih melalui tanggung jawab menyelesaikan tugas; kejujuran melalui pengakuan atas sumber informasi; adab melalui aturan diskusi; dan kepedulian melalui kegiatan kolaboratif. Pembelajaran semacam ini membuat akhlak tidak hanya menjadi definisi yang dihafal, melainkan prinsip yang digunakan untuk mengambil keputusan. Walau demikian, pembiasaan perlu disertai penjelasan makna agar tidak berubah menjadi kepatuhan mekanis (Al-Ghazali, 1995; Dewey, 1916).

Dalam perspektif pendidikan karakter, integrasi pengetahuan, perasaan, dan tindakan moral merupakan unsur penting (Lickona, 1991, hlm. 51–63). Dalam konteks PAI, integrasi tersebut dapat dilakukan dengan menghubungkan konsep ajaran dengan situasi autentik yang dialami peserta didik. Contohnya, ketika membahas kejujuran, pendidik dapat mengajak peserta didik menganalisis tindakan menyalin jawaban dari internet, menggunakan karya orang lain tanpa menyebut sumber, atau menyebarkan kabar yang belum diperiksa. Pendidik kemudian membimbing mereka merumuskan pilihan yang bertanggung jawab berdasarkan nilai agama dan dampaknya terhadap orang lain.

Peserta Didik sebagai Subjek Aktif Pembentukan Akhlak

Peserta didik tidak semestinya dipahami sebagai objek yang hanya menerima aturan. Mereka perlu dilibatkan dalam proses mengenali persoalan, mengemukakan alasan, mendengarkan perspektif orang lain, dan menilai konsekuensi dari tindakan (Dewey, 1916; Freire, 1970/2000). Keterlibatan ini tidak menghilangkan kewibawaan pendidik; sebaliknya, ia mengubah otoritas menjadi bimbingan yang membantu peserta didik membangun pertimbangan moral (Peters, 1966). Namun, keterlibatan aktif tidak berarti peran yang setara tanpa batas. Kapasitas peserta didik untuk bernalar secara moral, menyampaikan alasan, dan mengelola perbedaan pendapat berkembang seiring usia (Kohlberg, 1984; Piaget, 1932). Oleh karena itu, tingkat keterlibatan, kerumitan dilema yang dibahas, dan bentuk dialog perlu disesuaikan dengan usia, kemampuan, dan kebutuhan masing-masing peserta didik, termasuk kebutuhan khusus yang mungkin dimiliki sebagian dari mereka. Dengan penyesuaian ini, dialog berlangsung secara efektif, tidak membebani peserta didik, dan tetap berada dalam bimbingan pendidik.

Agensi peserta didik berkembang ketika mereka mendapat kesempatan untuk bertanya, berlatih mengambil keputusan, melakukan refleksi, dan menerima umpan balik yang spesifik (Biesta, 2010; Noddings, 2005). Misalnya, setelah diskusi tentang adab berkomunikasi, peserta didik dapat menilai contoh percakapan daring yang santun dan

tidak santun, mengidentifikasi pihak yang terdampak, lalu menyusun alternatif respons yang lebih baik. Pendidik perlu menjaga agar aktivitas ini tidak mempermalukan individu atau menjadikan pengalaman pribadi peserta didik sebagai bahan penghakiman.

Pembentukan akhlak juga memerlukan pemahaman terhadap tahap perkembangan anak. Bahasa, contoh kasus, beban tugas, dan bentuk refleksi harus sesuai usia serta konteks sosial peserta didik. Di sekolah dasar, latihan dapat dilakukan melalui cerita, permainan peran, kesepakatan kelas, jurnal sederhana, dan kegiatan kolaboratif. Pada jenjang lebih tinggi, peserta didik dapat terlibat dalam debat terarah, analisis konten digital, proyek layanan masyarakat, atau penyusunan kampanye etika digital. Prinsip dasarnya tetap sama: nilai dijelaskan, dipraktikkan, direfleksikan, dan dihubungkan dengan tanggung jawab (Kohlberg, 1984; Lickona, 1991).

Keterlibatan peserta didik harus disertai kejelasan batas. Kebebasan menyampaikan pendapat bukan berarti semua perilaku dapat diterima; pendidik perlu menetapkan aturan yang melindungi keselamatan, martabat, dan hak belajar setiap orang. Jika terjadi perundungan atau penyebaran konten yang merugikan, respons pendidikan harus berorientasi pada perlindungan korban, akuntabilitas pelaku, pemulihan relasi jika memungkinkan, serta pencegahan pengulangan. Pendekatan ini lebih mendidik daripada hukuman yang mempermalukan tanpa proses pembelajaran (Peters, 1966).

Teknologi Digital: Peluang Belajar dan Tantangan Etis

Teknologi digital dapat memperkaya pembelajaran PAI melalui video pembelajaran, kuis interaktif, perpustakaan digital, diskusi terarah, dan tugas berbasis proyek. Media digital juga dapat membantu guru menghadirkan contoh situasi yang dekat dengan kehidupan peserta didik. Akan tetapi, pemilihan media harus didasarkan pada tujuan pembelajaran dan kondisi akses, bukan pada anggapan bahwa media yang lebih baru selalu lebih baik (Selwyn, 2016; UNESCO, 2023a).

Tantangan penggunaan teknologi dalam PAI dapat dipilah menjadi tiga jenis yang menuntut respons berbeda (Tabel 3). Kendala infrastruktur menyangkut akses material: ketersediaan perangkat, kualitas koneksi, dan dukungan keluarga (van Dijk, 2005). Kendala pedagogis menyangkut kesiapan dan keyakinan pendidik, desain pembelajaran, serta keterampilan peserta didik membaca dan menilai informasi digital; literatur integrasi teknologi menyebutnya hambatan tingkat kedua karena berakar pada keyakinan dan praktik mengajar, bukan pada alat (Ertmer, 1999). Kendala etis menyangkut kualitas penggunaan: verifikasi informasi keagamaan, privasi, perundungan siber, dan kesantunan komunikasi. Pemilahan ini penting karena kendala infrastruktur tidak dapat diatasi hanya dengan pelatihan etika, kendala etis tidak otomatis teratasi dengan penyediaan perangkat, dan kendala pedagogis menentukan apakah investasi pada alat benar-benar berdampak pada pembelajaran (Selwyn, 2016; UNESCO, 2023a).

Tabel 3. Klasifikasi kendala penggunaan teknologi dalam pembelajaran PAI

Jenis kendala	Contoh dalam pembelajaran PAI	Respons yang relevan	Rujukan
Infrastruktur	Perangkat terbatas atau bergiliran, koneksi tidak stabil, dukungan keluarga yang tidak merata	Memilih media sesuai akses (termasuk pilihan luring atau cetak), merancang tugas yang tidak menuntut perangkat pribadi, serta kebijakan sekolah untuk memperluas akses	van Dijk (2005); UNESCO (2023a)
Pedagogis	Media dipakai hanya sebagai penyampai materi; anggapan bahwa media menggantikan diskusi; peserta didik sulit menilai kredibilitas sumber	Desain pembelajaran berbasis tujuan, penguatan kompetensi pendidik dalam merancang dialog dan asesmen formatif, serta latihan literasi informasi	Ertmer (1999); Selwyn (2016); OECD (2021)
Etis	Penyebaran konten keagamaan tanpa verifikasi, perundungan siber, berbagi foto atau data tanpa izin	Prosedur *tabayyun*, kesepakatan etika kelas, kebijakan privasi, dan prosedur pelaporan perundungan	UNESCO Institute for Statistics (2018); Livingstone & Blum-Ross (2020); Republik Indonesia (2022)

Salah satu tantangan etis yang penting adalah kelimpahan informasi keagamaan yang tidak selalu disertai konteks dan otoritas sumber yang jelas (OECD, 2021). Pendidik perlu mengembangkan kebiasaan tabayyun: memeriksa asal informasi, membandingkan sumber yang kredibel, mengenali judul provokatif, dan tidak segera menyebarkan konten yang belum diverifikasi. Prinsip ini sejalan dengan tanggung jawab moral atas ucapan dan tindakan. Dalam pembelajaran, tabayyun dapat diterjemahkan menjadi prosedur sederhana: berhenti sejenak, memeriksa sumber, mencari konfirmasi, menilai dampak, kemudian memutuskan apakah informasi layak dibagikan.

Tantangan etis lain adalah privasi dan jejak digital. Peserta didik perlu memahami bahwa foto, nama, lokasi, dan percakapan orang lain tidak boleh dibagikan tanpa pertimbangan dan izin yang sesuai. Guru harus berhati-hati saat membuat grup kelas, mengunggah foto kegiatan, atau menggunakan platform pihak ketiga. Pengumpulan data peserta didik perlu dibatasi pada kebutuhan pembelajaran, mengikuti kebijakan sekolah, dan melibatkan orang tua atau wali sesuai ketentuan yang berlaku, termasuk ketentuan pelindungan data pribadi (Republik Indonesia, 2022).

UNESCO (2023a) menekankan bahwa penggunaan teknologi pendidikan perlu mempertimbangkan bukti manfaat, kesesuaian konteks, pemerataan akses, dan kepentingan peserta didik. Prinsip ini relevan untuk PAI: teknologi sebaiknya membantu interaksi, pemahaman, dan refleksi, bukan menggantikan pendampingan manusia. Materi digital yang baik tetap membutuhkan fasilitasi pendidik, sementara pembelajaran tatap muka tetap penting untuk membaca ekspresi, menyelesaikan konflik, membangun empati, dan mengembangkan kebiasaan sosial (UNESCO, 2023b).

Kerangka Relasi Pedagogis untuk Pembentukan Akhlak di Era Digital

Sintesis literatur dalam artikel ini menghasilkan kerangka relasi pedagogis yang terdiri atas empat dimensi yang saling mendukung. Pertama, keteladanan pendidik menyediakan contoh konkret tentang bagaimana nilai diwujudkan. Kedua, dialog dan refleksi membantu peserta didik memahami alasan moral di balik nilai. Ketiga, agensi pe-

serta didik memberi ruang untuk mempraktikkan tanggung jawab dan mengambil keputusan. Keempat, etika digital memastikan bahwa nilai akhlak diterapkan dalam interaksi daring maupun luring. Keempat dimensi ini dipandang saling bergantung: keteladanan tanpa dialog cenderung menjadi imitasi tanpa pemahaman, dialog tanpa agensi tidak berlanjut menjadi tindakan, agensi tanpa batas etis berisiko merugikan, dan etika digital tanpa keteladanan serta dialog menjadi aturan yang dipatuhi hanya ketika diawasi. Tabel 4 menerjemahkan kerangka ini menjadi strategi pembelajaran dan indikator yang dapat diamati.

Tabel 4. Kerangka relasi pedagogis: strategi pembelajaran dan indikator yang dapat diamati

Dimensi	**Strategi pembelajaran PAI (contoh)**	**Indikator yang dapat diamati**	**Sumber data penelitian lanjutan**
Keteladanan dan integritas pendidik	Menjelaskan alasan keputusan dan mengakui kesalahan di depan kelas; mencontohkan praktik digital etis (mencantumkan sumber, memverifikasi sebelum membagikan, bahasa santun di grup kelas); menyusun kesepakatan etika kelas bersama peserta didik	*Pendidik:* Konsistensi antara nasihat dan tindakan (termasuk dalam penilaian); koreksi kesalahan secara terbuka; membagikan informasi setelah verifikasi; menjaga privasi *Peserta didik:* Merujuk perilaku pendidik sebagai alasan bertindak; meniru praktik pencantuman sumber dan verifikasi dalam tugas; menyatakan rasa aman dan percaya kepada pendidik	Observasi kelas berulang; wawancara; telaah komunikasi di grup kelas dengan izin
Dialog, pendampingan, dan refleksi	Diskusi kasus dilema digital berbasis skenario fiktif; jurnal refleksi; umpan balik formatif yang spesifik; pertemuan pendampingan singkat	*Pendidik:* Mengajukan pertanyaan terbuka; mendengarkan; memberi umpan balik spesifik tanpa melabeli; menindaklanjuti catatan refleksi *Peserta didik:* Mengemukakan alasan moral; mempertimbangkan sudut pandang lain; merevisi pendapat setelah diskusi; mengajukan pertanyaan	Observasi; transkrip diskusi dengan izin; jurnal refleksi; wawancara
Agensi dan tanggung jawab peserta didik	Proyek kolaboratif sesuai usia (misalnya kampanye etika digital); kesepakatan kelas; peran dan tanggung jawab bergilir; penilaian diri	*Pendidik:* Memberi ruang memilih dan memutuskan sesuai usia; menjaga batas dan keselamatan; menyesuaikan tugas dengan kemampuan peserta didik *Peserta didik:* Berinisiatif; menyusun alternatif respons yang bertanggung jawab; menyelesaikan tanggung jawab; mengakui kesalahan dan memperbaikinya	Dokumen proyek; penilaian diri; observasi; wawancara

Dimensi	Strategi pembelajaran PAI (contoh)	Indikator yang dapat diamati	Sumber data penelitian lanjutan
Integrasi etika digital	Prosedur *tabayyun* (berhenti, periksa sumber, cari konfirmasi, nilai dampak, putuskan); latihan literasi informasi keagamaan; aturan penggunaan perangkat yang dijelaskan alasannya; komunikasi prinsip kepada orang tua atau wali	*Pendidik:* Mengaitkan materi PAI dengan situasi digital nyata; menetapkan aturan yang jelas dan proporsional; mengomunikasikan prinsip kepada orang tua atau wali *Peserta didik:* Menerapkan langkah *tabayyun* pada tugas; menghormati privasi; berkomunikasi santun secara daring; menanggapi atau melaporkan perundungan sesuai prosedur	Analisis tugas dan modul ajar; wawancara guru dan orang tua; catatan sekolah

Catatan. Indikator bersifat awal dan perlu divalidasi serta disesuaikan dengan usia peserta didik, tujuan kurikulum, karakteristik sekolah, dan pertimbangan etis sebelum dipakai sebagai instrumen.

Kerangka ini bukan instrumen baku yang telah tervalidasi, melainkan proposisi konseptual yang dapat digunakan untuk merancang penelitian empiris. Peneliti dapat menguji kerangka melalui observasi pembelajaran, wawancara pendidik dan peserta didik, analisis modul ajar, serta dokumentasi kegiatan sekolah. Triangulasi sumber dan metode diperlukan agar kesimpulan tidak hanya bertumpu pada pengakuan guru atau persepsi sesaat.

PEMBAHASAN

Bagian ini membahas hasil sintesis secara terpisah dari bagian Hasil: pertama dengan menjawab pertanyaan penelitian, kemudian menganalisisnya secara kritis, menurunkan implikasi bagi praktik, dan menyebutkan keterbatasan serta agenda penelitian lanjutan. Subbagian diberi huruf agar tidak dianggap sebagai kelanjutan penomoran pada bagian Hasil.

Jawaban atas Pertanyaan Penelitian

Pertanyaan pertama: posisi pendidik dan peserta didik. Berdasarkan sintesis literatur, pendidik PAI diposisikan sebagai teladan, fasilitator dialog, pembimbing, dan perancang lingkungan belajar yang aman, sedangkan peserta didik diposisikan sebagai subjek aktif yang bernalar, memilih, dan bertanggung jawab sesuai usia dan kemampuannya. Relasi keduanya dipahami sebagai relasi pedagogis yang memadukan otoritas profesional dengan penghormatan terhadap martabat peserta didik. Teknologi diposisikan sebagai sumber dan lingkungan belajar yang pengaruhnya bergantung pada kualitas relasi tersebut, bukan sebagai penentu akhlak.

Pertanyaan kedua: dimensi relasi pedagogis. Empat dimensi dinilai relevan bagi pembentukan akhlak: keteladanan dan integritas pendidik, dialog dan pendampingan, agensi dan tanggung jawab peserta didik, serta integrasi etika digital. Keempatnya saling bergantung sebagaimana diuraikan pada Hasil subbagian 4, dan masing-masing ditopang oleh sumber yang dipetakan pada Tabel 1.

Pertanyaan ketiga: strategi dan indikator. Kerangka tersebut diterjemahkan menjadi strategi pembelajaran dan indikator yang dapat diamati pada pendidik dan peserta didik (Tabel 4), dilengkapi implikasi praktis pada subbagian C dan agenda pengujian pada subbagian D. Status indikator tetap sebagai proposisi awal yang memerlukan validasi empiris.

Analisis Kritis dan Kontribusi Ilmiah

1. Kesenjangan antara tujuan normatif dan bukti praktik

Salah satu persoalan dalam pembahasan PAI dan karakter adalah kecenderungan bergerak langsung dari norma ideal—misalnya guru harus menjadi teladan dan peserta didik harus berakhlak mulia—ke rekomendasi praktis tanpa menjelaskan mekanisme perubahan perilaku. Pernyataan normatif penting bagi pendidikan agama, tetapi belum cukup untuk menjelaskan kapan, bagaimana, dan dalam kondisi apa peserta didik menginternalisasi nilai. Biesta (2010) mengingatkan bahwa pertanyaan tentang tujuan pendidikan tidak dapat digantikan oleh ukuran hasil yang kebetulan tersedia; peringatan ini berlaku ke dua arah, sebab klaim tentang tujuan juga tidak dapat menggantikan bukti tentang praktik. Analisis yang lebih kuat perlu membedakan (a) nilai yang dinyatakan dalam kurikulum, (b) nilai yang benar-benar dipraktikkan dalam interaksi pembelajaran, dan (c) perilaku yang dapat diamati secara konsisten. Pembedaan ini membantu menghindari kesimpulan bahwa keberadaan materi akhlak atau penggunaan media digital dengan sendirinya membuktikan terbentuknya karakter.

2. Kritik terhadap anggapan bahwa pengetahuan digital otomatis menjadi akhlak

Salah satu studi terbaru tentang literasi digital dalam pendidikan Islam menunjukkan pentingnya mediasi pedagogis dan kondisi institusional. Nashir dkk. (2026), dengan desain metode campuran pada dua sekolah di Indonesia dan Thailand (230 peserta didik), melaporkan bahwa literasi digital memprediksi capaian penguasaan PAI sebagai hasil moral-kognitif ($\beta = 0{,}721$) dan kebiasaan belajar atau regulasi diri sebagai hasil moral-perilaku ($\beta = 0{,}387$). Hubungan dengan hasil kognitif tersebut lebih kuat daripada hubungan dengan kebiasaan perilaku. Temuan kualitatif studi itu memperlihatkan bahwa proyek digital mendukung internalisasi nilai pada satu konteks, sedangkan refleksi etis yang dipandu guru memperkuat adab, toleransi, dan komunikasi yang santun pada konteks lain. Para penulisnya menyimpulkan bahwa literasi digital dapat memperkuat pendidikan karakter apabila dibingkai bimbingan etika Islam, kebijakan institusi, mediasi guru, dan penguatan perilaku yang berulang.

Karena desain, jenjang, dan konteks studi tersebut berbeda dari fokus artikel ini, temuannya tidak dapat dipindahkan begitu saja ke sekolah dasar negeri. Namun, ia mendukung pertanyaan kritis bahwa akses dan kecakapan informasi tidak otomatis menghasilkan kebiasaan moral yang stabil, dan bahwa mediasi guru merupakan bagian dari mekanisme yang perlu diteliti. Hal ini sejalan dengan penekanan UNESCO (2023a) pada bukti manfaat dan konteks, sehingga klaim tentang dampak teknologi terhadap karakter perlu diuji secara empiris.

3. Ketegangan antara kontrol, otonomi, dan pembentukan akhlak

Pendidikan akhlak mengandung ketegangan pedagogis: sekolah perlu menetapkan batas yang melindungi peserta didik, tetapi kontrol yang berlebihan dapat membuat kepatuhan bergantung pada pengawasan. Tujuan pendidikan bukan hanya menghindari pelanggaran ketika guru hadir, melainkan membantu peserta didik memahami alasan moral dan mengembangkan pengendalian diri (Peters, 1966). Karena itu, aturan digital harus dijelaskan, diterapkan secara konsisten, dan disertai kesempatan untuk berdialog serta memperbaiki kesalahan. Di sisi lain, pendekatan dialogis tidak berarti membiarkan tindakan yang membahayakan; perlindungan korban, penghentian perilaku merugikan, dan akuntabilitas tetap diperlukan (Noddings, 2005). Ketegangan ini juga tampak pada pembacaan terhadap tradisi disiplin jiwa: penekanan Al-Ghazali (1995) pada latihan dan pembimbingan memperoleh makna pedagogisnya apabila dijalankan dengan penghormatan terhadap martabat dan agensi peserta didik.

4. Relasi pedagogis sebagai mekanisme penghubung

Kontribusi utama artikel ini adalah menempatkan relasi pedagogis sebagai mekanisme penghubung antara akses digital dan pembentukan akhlak. Dalam kerangka ini, akses teknologi merupakan kondisi yang memungkinkan, bukan penyebab yang cukup. Guru menafsirkan pengalaman digital menjadi kesempatan belajar; peserta didik menimbang dan mempraktikkan nilai; budaya sekolah dan keluarga menguatkan atau melemahkan pembiasaan. Kerangka ini menghindari determinisme teknologi—anggapan bahwa teknologi dengan sendirinya memperbaiki atau merusak karakter (Selwyn, 2016)—dan menghindari pula individualisasi masalah yang menyalahkan peserta didik tanpa memperhatikan lingkungan, desain pembelajaran, serta akses yang tidak setara.

Implikasi bagi Praktik Pembelajaran PAI

Pertama, tujuan pembelajaran sebaiknya memadukan pengetahuan keagamaan dengan praktik akhlak yang spesifik. Rumusan seperti "memahami kejujuran" dapat diperjelas menjadi kemampuan mengidentifikasi perilaku jujur, menjelaskan alasannya, dan menerapkannya dalam tugas serta komunikasi digital. Tujuan yang konkret memudahkan pendidik menyusun aktivitas dan memberikan umpan balik (Lickona, 1991).

Kedua, pendidik perlu menggunakan kasus yang dekat dengan kehidupan peserta didik tanpa mengekspos atau mempermalukan individu tertentu. Kasus dapat berupa skenario fiktif yang realistis: menerima pesan yang belum jelas kebenarannya, melihat teman diejek dalam grup, atau menggunakan gambar dari internet tanpa mencantumkan sumber. Peserta didik diminta menilai pilihan tindakan, mengemukakan alasan, dan merumuskan respons yang menjaga martabat semua pihak (Freire, 1970/2000).

Ketiga, asesmen akhlak harus dilakukan secara hati-hati. Guru tidak seharusnya memberi label permanen seperti "anak tidak berakhlak" berdasarkan satu perilaku atau satu kejadian. Penilaian lebih tepat diarahkan pada perilaku yang dapat diamati, perkembangan dari waktu ke waktu, dan kebutuhan pendampingan. Catatan refleksi, observasi berulang, penilaian diri, serta umpan balik dapat digunakan sebagai informasi formatif, dengan menjaga kerahasiaan dan menghindari reduksi akhlak menjadi skor tunggal.

Keempat, pembentukan akhlak membutuhkan kemitraan sekolah dan keluarga. Pesan tentang penggunaan perangkat, kesantunan, dan privasi akan lebih konsisten apabila sekolah mengomunikasikan prinsip-prinsipnya kepada orang tua atau wali. Kemitraan tidak berarti memindahkan seluruh tanggung jawab kepada keluarga, melainkan menyepakati bahasa dan kebiasaan yang membantu anak menerapkan nilai di berbagai lingkungan (Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Kelima, sekolah perlu membangun budaya digital yang aman dan inklusif. Aturan penggunaan perangkat hendaknya jelas, proporsional, dan disertai edukasi. Sekolah juga perlu memiliki prosedur pelaporan perundungan, perlindungan data, dan penanganan konflik. Pendekatan yang hanya melarang tanpa menjelaskan alasan cenderung tidak cukup untuk membentuk pertimbangan moral; sebaliknya, aturan yang dipahami dan dipraktikkan bersama dapat menjadi bagian dari pendidikan tanggung jawab (Selwyn, 2016).

Untuk memperjelas kontribusi ilmiah, artikel ini tidak memperlakukan teknologi sebagai variabel yang secara langsung menentukan akhlak. Sebaliknya, teknologi diposisikan sebagai lingkungan dan sumber belajar yang pengaruhnya bergantung pada kualitas relasi pedagogis, tujuan pembelajaran, kemampuan literasi digital, budaya sekolah, dan dukungan keluarga. Dengan posisi ini, artikel bergerak dari rekomendasi umum menuju proposisi yang dapat diuji: semakin konsisten pendidik memadukan keteladanan, dialog reflektif, partisipasi peserta didik, dan praktik etika digital, semakin besar peluang pengalaman digital menjadi bahan pembelajaran moral—meskipun proposisi tersebut tetap memerlukan pengujian empiris.

Keterbatasan dan Agenda Penelitian Lanjutan

Artikel ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, kajian bersifat konseptual dan tidak menggunakan protokol systematic review, sehingga seleksi literatur dapat memuat bias seleksi. Kedua, literatur empiris tentang literasi digital dan akhlak dalam PAI yang masuk ke korpus masih terbatas, sehingga penelusuran lanjutan pada basis data ilmiah dan penambahan literatur primer terbaru diperlukan. Ketiga, kerangka dan indikator belum divalidasi, dan penyusunannya banyak bertumpu pada karya yang berasal dari konteks pendidikan umum maupun konteks non-Indonesia sehingga memerlukan penyesuaian konteks.

Dari sisi agenda penelitian, kerangka ini dapat diuji melalui studi kasus kualitatif di sekolah dasar negeri dengan membandingkan tujuan pembelajaran, praktik interaksi kelas, dan pengalaman peserta didik. Data sebaiknya diperoleh melalui observasi berulang, wawancara guru PAI dan kepala sekolah, percakapan yang sesuai usia dengan peserta didik, analisis modul ajar, serta komunikasi dengan orang tua bila relevan. Peneliti perlu menjelaskan konteks sekolah, pemilihan informan, proses pengodean, refleksivitas, triangulasi, dan pertimbangan etik. Untuk peserta didik di bawah umur, persetujuan orang tua atau wali dan persetujuan anak sesuai kapasitasnya harus diperhatikan, termasuk perlindungan data peserta didik. Temuan tidak boleh digeneralisasi melampaui konteks data. Tahap berikutnya dapat berupa validasi indikator pada Tabel 4 melalui penilaian pakar dan uji coba terbatas, sebelum dipakai pada desain metode campuran.

Evaluasi pembelajaran perlu memisahkan tiga hal yang kerap disatukan: pengetahuan moral, penilaian moral, dan kebiasaan perilaku (Kohlberg, 1984; Lickona, 1991). Peserta didik yang dapat menjelaskan nilai kejujuran belum tentu selalu menerapkannya, sedangkan satu perilaku yang keliru tidak cukup untuk menyimpulkan karakter seseorang. Karena itu, evaluasi formatif sebaiknya menggunakan bukti beragam dan berulang, misalnya refleksi peserta didik, observasi interaksi, penyelesaian konflik, serta tanggung jawab dalam tugas. Bukti tersebut dipakai untuk memberi umpan balik dan merancang pendampingan, bukan untuk memberi label moral yang permanen.

KESIMPULAN

Berdasarkan sintesis literatur, artikel ini menyimpulkan secara konseptual bahwa relasi pendidik dan peserta didik merupakan unsur mendasar dalam pembelajaran PAI di era digital. Teknologi memperluas sumber dan cara belajar, tetapi menurut literatur yang ditelaah tidak otomatis membentuk akhlak. Pembentukan akhlak dipandang memerlukan keteladanan pendidik, dialog reflektif, kesempatan bagi peserta didik untuk mengambil tanggung jawab sesuai usianya, dan penerapan etika digital dalam situasi nyata. Peserta didik perlu diposisikan sebagai subjek aktif, sementara pendidik berperan sebagai teladan, pembimbing, fasilitator, dan perancang lingkungan belajar yang aman.

Artikel ini menawarkan kerangka konseptual empat dimensi—keteladanan, dialog–refleksi, agensi peserta didik, dan etika digital—untuk menghubungkan tujuan PAI dengan praktik pendidikan sehari-hari, beserta strategi pembelajaran dan indikator yang dapat diamati. Kerangka tersebut dapat membantu guru menyusun aktivitas, indikator pengamatan, dan asesmen formatif yang lebih konkret. Namun, karena artikel ini berbasis kajian konseptual dan tidak memuat data lapangan, kerangka tersebut belum dapat dinyatakan terbukti efektif secara empiris; seluruh kesimpulan di atas berstatus proposisi yang perlu diuji. Penelitian lanjutan perlu mengujinya melalui studi kasus pada satu atau beberapa sekolah dengan data observasi, wawancara, dokumen pembelajaran, dan prosedur etika yang jelas.

Implikasi praktisnya, sekolah perlu mengembangkan pembelajaran PAI yang memadukan pemahaman ajaran, pembiasaan perilaku, refleksi moral, dan kecakapan digital. Kajian berikutnya dapat meneliti bagaimana pendidik menerapkan kerangka tersebut, bagaimana peserta didik memaknai etika digital, serta faktor sekolah dan keluarga yang mendukung atau menghambat pembentukan akhlak.

REFERENSI

Al-Attas, S. M. N. (1980). The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education. Muslim Youth Movement of Malaysia.

Al-Ghazali. (1995). On disciplining the soul and on breaking the two desires: Books XXII and XXIII of The revival of the religious sciences (Iḥyāʾ ʿulūm al-dīn) (T. J. Winter, Trans.). Islamic Texts Society.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice Hall.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Research-based character education. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591(1), 72–85. https://doi.org/10.1177/0002716203260082

Biesta, G. J. J. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Paradigm Publishers.

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

Dewey, J. (1916). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. Macmillan.

Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. Educational Technology Research and Development, 47(4), 47–61. https://doi.org/10.1007/BF02299597

Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed (M. B. Ramos, Trans.). Continuum. (Original work published 1970)

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

Kohlberg, L. (1984). Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development. Harper & Row.

Lickona, T. (1991). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility. Bantam Books.

Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives. Oxford University Press.

Nashir, A., Ferdinan, & Waeno, M. (2026). Strengthening character education through digital literacy in Islamic education: Evidence from Indonesia and Thailand. Mumtaz, 6(1). https://doi.org/10.69552/mumtaz.v6i1.3649

Noddings, N. (2005). The challenge to care in schools: An alternative approach to education (2nd ed.). Teachers College Press.

OECD. (2021). 21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en

Peters, R. S. (1966). Ethics and education. George Allen & Unwin.

Piaget, J. (1932). The moral judgment of the child (M. Gabain, Trans.). Kegan Paul, Trench, Trubner.

Republik Indonesia. (2003). Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional.

Republik Indonesia. (2022). Undang-Undang Nomor 27 Tahun 2022 tentang Pelindungan Data Pribadi.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. Review of Educational Research, 81(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Selwyn, N. (2016). Education and technology: Key issues and debates (2nd ed.). Bloomsbury Academic.

UNESCO. (2023a). Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? https://www.unesco.org/gem-report/en/technology

UNESCO. (2023b). Guidance for generative AI in education and research. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

UNESCO Institute for Statistics. (2018). A global framework of reference on digital literacy skills for Indicator 4.4.2. UNESCO Institute for Statistics.

van Dijk, J. A. G. M. (2005). The deepening divide: Inequality in the information society. SAGE Publications.