YAHDIFA
Jurnal Akademik Holistik Diskursus Interdisiplin Fundamental Agama

VOLUME 2
NOMOR 1
TAHUN 2026

OPEN ACCESS JURNAL

Krisis Makna Belajar dalam Perspektif Al-Qur'an: Kerangka Perbandingan Pemikiran Tafsir Ar-Razi dan Ibn Ashur

Muhamad,[1] Muhammad Yahdi[2]
[1,2] Institut Pembina Rohani Islam, Jakarta
Korespondensi: muhamad (at) iprija (dot) ac (dot) id

Kata Kunci: Tafsir tarbawi; al-Rāzī; Ibn 'Āsyūr; penilaian formatif; makna belajar

Abstrak: Artikel ini membahas krisis makna belajar secara konseptual melalui pembacaan tafsir tarbawi atas Al-Qur'an dan dialog kritis dengan teori pendidikan modern. Penelitian menggunakan studi kepustakaan kualitatif dengan sumber primer Tafsir Mafātīḥ al-Ghayb karya al-Rāzī dan Al-Taḥrīr wa al-Tanwīr karya Ibn 'Āsyūr. Analisis menemukan tiga lapis makna: nilai sebagai orientasi normatif pencarian ilmu, nilai ujian sebagai informasi formatif tentang penguasaan belajar, dan nilai kehidupan sebagai perubahan hikmah, akhlak, serta tanggung jawab sosial. Al-Rāzī menegaskan bahwa ilmu merupakan kemuliaan manusia, sementara Ibn 'Āsyūr memandang pengajaran hikmah sebagai tujuan dari tilawah, tazkiyah, dan pengajaran kitab. *Dibandingkan dengan self-determination theory*, orientasi Qur'ani memperluas kapasitas, kompetensi, dan keterhubungan melalui niat yang benar, amanah epistemik, serta maslahat. Artikel ini menawarkan kerangka penilaian yang memadukan tujuan belajar, bukti proses, umpan balik, refleksi, dan aksi bermakn bahwa nilai ujian tetap penting, tetapi tidak hakikat makna belajar itu sendiri.

Keywords: *Educational exegesis; al-Rāzī; Ibn 'Āshūr; formative assessment; meaning of learning*

This article examines the crisis of the meaning of learning through a Qur'anic educational interpretation and a critical dialogue with modern educational theory. This qualitative library study draws on al-Rāzī's Mafātīḥ al-Ghayb, Ibn 'Āshūr's Al-Taḥrīr wa al-Tanwīr. The analysis identifies three layers of meaning: value as a normative orientation for seeking knowledge, examination grade as formative information on learning progress, and life value as transformation into wisdom, character, and social responsibility. Al-Rāzī frames knowledge as a mark of human dignity, while Ibn 'Āshūr treats the teaching of wisdom as the culmination of recitation, purification, and scriptural instruction. In comparison with self-determination theory, the Qur'anic framework extends autonomy, competence, and relatedness through intention, epistemic trustworthiness, and public benefit. The article proposes an assessment framework that integrates learning purpose, process evidence, feedback, reflection, and meaningful action. Grades remain necessary, yet they should never displace the broader meaning of learning.

Artikel ini berlisensi
Creative Commons Attribution ShareAlike 4.0 International License

A. Pendahuluan

Dalam banyak ruang pendidikan, kata “nilai” membawa dua arti sekaligus: nilai sebagai orientasi yang dipandang baik dan nilai sebagai angka hasil evaluasi. Kebingungan muncul ketika arti kedua mengalahkan arti pertama. Belajar mudah direduksi menjadi strategi memperoleh skor, sementara pertanyaan tentang mengapa ilmu dicari, bagaimana ia diperoleh dengan jujur, dan untuk apa ia digunakan menjadi periferal. Artikel ini menyebut gejala itu sebagai krisis makna belajar. Istilah tersebut tidak dimaksudkan untuk menggeneralisasi kondisi seluruh peserta didik, melainkan untuk menandai risiko konseptual dalam desain pendidikan yang terlalu memusatkan perhatian pada perbandingan capaian dan produk akhir. Studi tentang orientasi belajar menunjukkan bahwa orientasi terhadap nilai dan orientasi terhadap pembelajaran membentuk penggunaan strategi belajar serta kesejahteraan akademik secara berbeda; karena itu, membedakan keduanya penting sebelum menilai keberhasilan pendidikan (Dinh & Nguyen, 2024; Urhahne & Wijnia, 2023).

Tidak dimungkiri bahwa nilai ujian tetap diperlukan. Karena nilai dapat memberi informasi mengenai penguasaan tertentu, membantu guru membuat keputusan, dan memperlihatkan bagian materi yang perlu ditindaklanjuti. Persoalannya bukan pada keberadaan nilai, tetapi pada perubahan statusnya: dari informasi tentang belajar menjadi satu-satunya alasan untuk belajar. Meta-analisis Koenka et al. (2021) menunjukkan bahwa konsekuensi motivasional dari nilai dan komentar tertulis tidak identik; penilaian yang menyertakan komentar lebih dekat dengan fungsi pengembangan pembelajaran daripada angka yang berdiri sendiri. Temuan ini sejalan dengan studi Li dan Gu (2024), yang memperlihatkan bagaimana praktik asesmen formatif dapat menguatkan fase-fase regulasi diri peserta didik. Dengan demikian, artikel ini tidak menawarkan dikotomi simplistis antara “nilai baik” dan “nilai buruk”, melainkan membedakan nilai ujian sebagai bukti terbatas dari nilai kehidupan sebagai tujuan pendidikan yang lebih luas (Koenka et al., 2021; Li & Gu, 2024).

Dalam perspektif pendidikan Islam, penyempitan tujuan belajar sulit dipertahankan karena wahyu menempatkan ilmu dalam horizon ketuhanan, kemanusiaan, dan pembentukan akhlak. Q.S. al-'Alaq [96]: 1–5 memulai pengalaman kenabian dengan perintah membaca “dengan nama Tuhanmu”, bukan

dengan perintah mengumpulkan informasi tanpa arah. Kajian kontemporer mengenai epistemologi pendidikan Islam menegaskan bahwa Al-Qur'an tidak memperlakukan pengetahuan hanya sebagai komoditas kognitif, tetapi juga sebagai jalan pembentukan cara pandang, tanggung jawab, dan pemaknaan hidup. Pembacaan maqāṣidī atas al-'Alaq bahkan menekankan tujuan belajar yang melampaui literasi teknis menuju orientasi kemanusiaan dan kemaslahatan (Fauzi & Chirzin, 2023; Hashim & Nashrullah, 2025; Subakat & Harahap, 2022).

Namun, rujukan Qur'ani tidak boleh dipakai sekadar untuk memberi legitimasi religius pada praktik yang tetap berpusat pada angka. Tafsir tarbawi memerlukan pembacaan terhadap struktur makna ayat, bukan hanya pencantuman dalil di awal pembelajaran. Di sinilah al-Rāzī dan Ibn 'Āsyūr relevan. Al-Rāzī memberi perhatian kuat pada martabat ilmu, proses belajar, dan fungsi pena sebagai pengawet pengetahuan; Ibn 'Āsyūr membaca ayat pendidikan melalui keterkaitan tilawah, tazkiyah, kitab, dan hikmah. Kajian mengenai corak *maqāṣidī Tafsir al-Taḥrīr wa al-Tanwīr* menunjukkan bahwa Ibn 'Āsyūr membuka ruang pembacaan kontekstual sambil tetap bertumpu pada analisis bahasa dan tujuan syariat. Karena itu, kedua tafsir tersebut dapat dipertemukan tanpa memaksakan keseragaman metodologis di antara keduanya (Laila & Ochviardi, 2023; Wijaya & Muzammil, 2021).

Artikel ini bertujuan merumuskan kembali makna belajar melalui tiga pertanyaan: (1) bagaimana al-Rāzī dan Ibn 'Āsyūr memaknai ilmu, belajar, dan hikmah pada ayat-ayat yang relevan; (2) bagaimana nilai ujian ditempatkan secara proporsional melalui dialog dengan teori pembelajaran modern; dan (3) bagaimana kerangka tersebut diterjemahkan ke dalam desain pembelajaran dan asesmen. Kontribusi artikel terletak pada pemisahan analitis antara nilai sebagai orientasi, nilai ujian sebagai informasi evaluatif, dan nilai kehidupan sebagai perubahan diri serta dampak sosial. Pemisahan ini dimaksudkan untuk menghindari dua ekstrem: mengkultuskan angka ataupun menafikan pengukuran akademik. Kerangka ini juga beresonansi dengan penelitian kontemporer tentang motivasi determinasi diri yang menempatkan kualitas motivasi, bukan hanya jumlah dorongan eksternal, sebagai unsur penting dalam keterlibatan belajar (Mukhoiyaroh & Aziz, 2024; Wang et al., 2024).

B. Metode

Penelitian ini menggunakan desain studi kepustakaan kualitatif dengan pendekatan analisis tafsir-komparatif. Sumber primer terdiri atas penafsiran al-Rāzī dalam Mafātīḥ al-Ghayb pada Q.S. al-'Alaq [96]: 3–5 dan Q.S. al-Mujādilah [58]: 11, serta penafsiran Ibn 'Āsyūr dalam Al-Taḥrīr wa al-Tanwīr pada Q.S. al-'Alaq [96]: 1 dan Q.S. al-Jumu'ah [62]: 2. Sumber primer dibaca melalui basis teks tafsir daring yang menampilkan teks Arab dan penanda ayat. Sumber sekunder dipilih dari artikel jurnal Indonesia dan internasional tahun 2021–2025 yang membahas epistemologi pendidikan Islam, tafsir maqāṣidī, orientasi nilai atau belajar, *self-determination theory*, regulasi diri, dan asesmen formatif. Penggunaan studi kepustakaan untuk membaca epistemologi pendidikan Qur'ani juga sejalan dengan desain penelitian yang dipakai Fauzi dan Chirzin (2023) serta Hashim dan Nashrullah (2025).

Analisis dilakukan dalam tiga tahap. Pertama, ayat dan teks tafsir dikodekan melalui tema orientasi ilmu, relasi belajar-mengajar, tazkiyah, hikmah, dan kedudukan orang berilmu. Kedua, tema tersebut dibandingkan dengan konstruk pendidikan modern yang paling dekat secara fungsional: motivasi otonom, kompetensi, keterhubungan, pembelajaran bermakna, regulasi diri, dan umpan balik formatif. Perbandingan ini tidak dimaksudkan untuk menyamakan konsep Qur'ani dengan teori Barat, melainkan untuk menemukan titik dialog dan batas perbedaannya. Ketiga, hasil pembacaan dirumuskan dalam matriks implikasi pembelajaran dan asesmen. Model penafsiran berbasis tujuan (maqāṣid) dipilih sebagai sensitivitas analitis karena dapat menghubungkan makna tekstual dengan tujuan pendidikan kontemporer tanpa melepaskan konteks ayat (Wijaya & Muzammil, 2021; Laila & Ochviardi, 2023).

Keandalan penafsiran dijaga melalui triangulasi konseptual. Setiap simpulan utama diturunkan dari satu kutipan, dan juga dibaca bersama ayat, penjelasan mufasir, dan diskusi jurnal mutakhir. Batasan hasil penelitian ini adalah implikasi berupa rancangan konseptual yang membutuhkan pengujian lebih lanjut melalui penelitian desain, studi kelas, atau mixed methods, bukan sebagai klaim efektivitas yang sudah terverifikasi (Faza & Lestari, 2025; Li & Gu, 2024).

C. Hasil dan Pembahasan

C.1 Pemetaan Krisis Nilai: Angka dan Pergeseran Tujuan

Krisis makna belajar dapat dipetakan melalui tiga pergeseran. Pertama, terjadi pergeseran dari pertanyaan "apa yang benar-benar saya pahami?" menuju "berapa angka yang saya peroleh?". Kedua, terjadi pergeseran dari bukti proses menuju performa sekali jadi; tugas, ujian, dan portofolio dinilai terutama sebagai tiket menuju peringkat. Ketiga, terjadi pergeseran dari penggunaan ilmu untuk menimbang tindakan menuju penggunaan ilmu sebagai modal kompetisi semata. Ketiga pergeseran itu bukan selalu hadir bersama dan bukan pula kesalahan individual peserta didik; ia dapat muncul dari kultur evaluasi, ekspektasi institusi, desain tugas, dan bentuk umpan balik. Studi Dinh dan Nguyen (2024) memperlihatkan relevansi membedakan orientasi nilai dan orientasi belajar, sementara kajian motivasi integratif menekankan bahwa tujuan prestasi, emosi, regulasi diri, serta lingkungan belajar saling berkelindan (Dinh & Nguyen, 2024; Urhahne & Wijnia, 2023).

Dalam kerangka ini, "nilai" harus dipulihkan sebagai kata yang berlapis. Nilai normatif menjawab alasan dan arah belajar: apakah pengetahuan dicari dengan niat yang lurus, cara yang bertanggung jawab, dan tujuan yang bermanfaat. Nilai ujian menjawab pertanyaan yang lebih sempit: sejauh mana bukti saat ini menunjukkan penguasaan terhadap capaian tertentu. Nilai kehidupan menjawab akibat yang lebih dalam: apakah belajar memperbaiki penilaian moral, relasi, ketekunan, kemampuan memecahkan persoalan, dan kontribusi kepada orang lain. Ketiganya tidak perlu dipertentangkan, tetapi hierarkinya perlu dijaga. Nilai ujian bekerja sebagai alat pembacaan proses; nilai kehidupan menjadi horizon penghayatan ilmu. Pembacaan al-'Alaq sebagai fondasi epistemologi pendidikan memberi dasar bahwa pengetahuan, kesadaran spiritual, rasionalitas, etika, teknologi, dan transformasi sosial harus dihubungkan, bukan dipisahkan (Subakat & Harahap, 2022; Fauzi & Chirzin, 2023).

3.2 Nilai sebagai Orientasi Ilmu: Diskursus Konsep Al-'Alaq

Surah al-'Alaq [96]: 1 dimulai dengan perintah membaca yang diikat oleh frasa "bi-smi rabbika". Dalam penjelasan Ibn 'Āsyūr, keterikatan tersebut dapat dibaca sebagai kebersamaan membaca dengan pemahaman dan kesadaran akan

keagungan Tuhan. Ia menulis, "فالمصاحبة مصاحبة الفهم والملاحظة لجلاله" - kebersamaan itu adalah kebersamaan pemahaman dan penghayatan terhadap keagungan-Nya. Dengan demikian, membaca bukan tindakan netral tanpa orientasi. Ia merupakan kegiatan intelektual yang diletakkan dalam kesadaran tentang asal, batas, dan tanggung jawab manusia. Penekanan ini penting bagi pendidikan kontemporer karena literasi tanpa kompas etis dapat berubah menjadi keterampilan yang canggih tetapi tidak bertanggung jawab. Kajian kontemporer tentang epistemologi Qur'ani juga menempatkan pengetahuan dalam relasi antara akal, wahyu, dan pembentukan manusia, bukan sebagai data yang terlepas dari tujuan hidup (Ibn 'Āsyūr, n.d.-a; Fauzi & Chirzin, 2023; Hashim & Nashrullah, 2025).

Ibn 'Āsyūr juga menjelaskan pilihan kata "rabbika", bukan sekadar nama "Allah", dengan menunjukkan makna pemeliharaan, kasih sayang, dan perhatian Tuhan kepada yang dipelihara. Konsekuensinya bagi pendidikan bukan menjadikan kelas sebagai ruang ceramah moral yang mematikan nalar, melainkan menolak model belajar yang hanya mengagungkan penguasaan. Peserta didik dibimbing untuk melihat ilmu sebagai amanah: ia harus dicari dengan jujur, diuji dengan alasan, disampaikan dengan adab, dan dipakai tanpa merusak manusia lain. Dari sudut ini, "nilai" bukan hiasan tambahan setelah materi selesai; nilai adalah orientasi awal yang menentukan cara seseorang membaca, menulis, memilih sumber, memakai teknologi, dan menghadapi perbedaan pendapat. Pembacaan maqāṣidī atas Ibn 'Āsyūr relevan karena menekankan hubungan antara makna bahasa, tujuan syariat, dan pembaikan kehidupan sosial (Ibn 'Āsyūr, n.d.-a; Laila & Ochviardi, 2023; Wijaya & Muzammil, 2021).

Al-Rāzī mengembangkan dimensi lain yang sangat penting bagi krisis makna belajar. Pada Q.S. al-'Alaq [96]: 3–5, ia mencatat kemungkinan bahwa perintah membaca pertama berkaitan dengan belajar, sedangkan yang kedua berkaitan dengan mengajar: "الأول للتعلم من جبريل والثاني للتعليم yaitu Yang pertama untuk belajar dari Jibril, sedangkan yang kedua untuk mengajar. Formulasi singkat ini tidak harus dipahami sebagai satu-satunya makna ayat, tetapi ia memperlihatkan kesinambungan antara menerima pengetahuan dan menyampaikannya. Belajar yang baik tidak berhenti pada akumulasi personal; ia mempersiapkan kemampuan berbagi, menjelaskan, dan memelihara ilmu. Secara pedagogis, ini mengoreksi orientasi nilai ujian yang membuat pengetahuan tampak sebagai milik privat untuk

memenangkan persaingan. Pembelajaran kolaboratif, diskusi berbasis bukti, tutor sebaya, dan penulisan penjelasan bagi orang lain menjadi lebih dari teknik aktif: semuanya dapat dipahami sebagai latihan mengubah ilmu menjadi manfaat (al-Rāzī, n.d.-a; Faza & Lestari, 2025; Yang et al., 2025).

Lebih jauh, al-Rāzī menyebut ilmu sebagai "أشرف الصفات الإنسانية" - ilmu adalah salah satu sifat manusia yang paling mulia" (al-Rāzī, n.d.-a, tafsir Q.S. al-'Alaq [96]: 3–5). Dalam konteks ayat, ia menghubungkan perpindahan manusia dari keadaan yang sangat lemah menuju pengetahuan tentang hakikat berbagai perkara. Di sini kemuliaan belajar bukan terletak pada ijazah atau legitimasi sosialnya semata, melainkan pada kapasitas manusia untuk keluar dari ketidaktahuan secara bertanggung jawab. Ini menempatkan kompetensi sebagai sesuatu yang layak dikejar, tetapi tidak untuk tujuan narsistik. Kompetensi menjadi bentuk syukur dan pengabdian ketika ia meningkatkan kemampuan membedakan bukti dari prasangka, membantu sesama memahami masalah, dan menahan diri dari klaim yang tidak diketahui. Pemaknaan ini sejalan dengan diskusi mutakhir tentang al-'Alaq yang melihat pembelajaran Qur'ani sebagai relasi antara pemahaman, pencatatan pengetahuan, kesadaran etis, dan orientasi kemanusiaan (al-Rāzī, n.d.-a; Hashim & Nashrullah, 2025; Subakat & Harahap, 2022).

Ketika dibaca bersama Q.S. al-Isrā' [17]: 36, orientasi ilmu tersebut menuntut amanah epistemik: jangan mengikuti sesuatu yang tidak diketahui dasarnya. Prinsip ini penting pada masa ketika peserta didik dapat mengakses jawaban instan, teks otomatis, dan informasi tanpa penelusuran sumber. Krisis makna belajar pada konteks digital bukan hanya masalah distraksi, melainkan kemungkinan mengganti proses pemahaman dengan salin-tempel yang tampak cerdas. Dalam kerangka al-Rāzī, pena bukan sekadar alat produksi tugas; ia adalah medium yang membuat ilmu bertahan dan karenanya menuntut tanggung jawab. Tinjauan sistematis tentang self-regulated learning di era digital menekankan perlunya strategi perencanaan, pemantauan, dan evaluasi diri; kerangka Qur'ani menambahkan pertanyaan etis tentang kejujuran proses dan manfaat hasilnya (al-Rāzī, n.d.-a; Faza & Lestari, 2025; Ikhlas et al., 2025).

Dialog dengan *self-determination theory* (SDT) membantu memperjelas, tetapi tidak boleh menyamakan, horizon tersebut. SDT mengkaji kualitas motivasi melalui pemenuhan kebutuhan psikologis akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan.

Meta-analisis Howard et al. (2021) dan Wang et al. (2024) menguatkan relevansi motivasi yang lebih otonom dalam pendidikan. Perspektif Qur'ani dapat berdialog dengan SDT ketika ia menolak belajar yang sepenuhnya dikendalikan rasa takut atau hadiah eksternal. Namun, otonomi dalam kerangka Qur'ani bukan kedaulatan diri tanpa arah; ia merupakan kemampuan memilih dan bertindak dengan kesadaran akan kebenaran, amanah, serta pertanggungjawaban. Kompetensi bukan hanya "mampu", tetapi mampu secara jujur; keterhubungan bukan hanya merasa diterima, tetapi juga terikat pada kemaslahatan dan adab bersama (Howard et al., 2021; Wang et al., 2024; Mukhoiyaroh & Aziz, 2024).

C.3 Nilai Ujian dalam al-Mujādilah [58]: 11 dan Asesmen Formatif

Surah al-Mujādilah [58]: 11 sering dikutip untuk menegaskan kemuliaan orang berilmu. Al-Rāzī menafsirkan pengangkatan derajat itu dengan menautkannya pada iman, ketaatan, dan ilmu: Allah mengangkat orang beriman karena kepatuhan mereka, dan orang berilmu di antara mereka secara khusus. Ia lalu menjelaskan bahwa makna pengangkatan yang masyhur adalah derajat pahala dan keridaan, bukan sekadar posisi sosial di majelis. Penjelasan ini penting untuk membedakan "peringkat" dari "derajat" dalam cakrawala Qur'ani. Nilai ujian dapat menunjukkan hasil pada suatu domain, tetapi tidak otomatis menunjukkan kedalaman iman, kematangan akhlak, atau kebijaksanaan menggunakan ilmu. Karena itu, menjadikan angka sebagai ukuran tunggal kemuliaan manusia bertentangan dengan struktur makna ayat yang lebih luas (al-Rāzī, n.d.-b; Fauzi & Chirzin, 2023; Hashim & Nashrullah, 2025).

يَرْفَعُ اللَّهُ الْمُؤْمِنِينَ بِامْتِثَالِ أَوَامِرِ رَسُولِهِ، وَالْعَالِمِينَ مِنْهُمْ خَاصَّةً دَرَجَاتٍ

"Allah mengangkat orang-orang beriman karena menaati perintah Rasul-Nya, dan orang-orang berilmu di antara mereka secara khusus beberapa derajat" (al-Rāzī, n.d.-b, tafsir Q.S. al-Mujādilah [58]: 11).

Dari sini, nilai ujian perlu dipulihkan sebagai bukti yang terbatas, bukan sebagai identitas peserta didik. Angka memadatkan informasi yang kaya menjadi satu simbol; karena itu ia berguna untuk komunikasi cepat, tetapi mudah menutupi cara seseorang sampai pada jawaban. Peserta didik dengan skor sama dapat memiliki proses yang berbeda: seorang mungkin menalar secara mandiri, yang lain

menebak, meniru, atau hanya menghafal dalam waktu pendek. Studi tentang orientasi akademik menunjukkan bahwa berpusat pada nilai dan berpusat pada pembelajaran bukan sekadar dua label, tetapi berkaitan dengan strategi belajar dan kesejahteraan. Ini mengharuskan pendidik untuk bertanya "berapa hasilnya?", "bukti apa yang menunjukkan proses berpikir, strategi, revisi, dan pemahaman peserta didik?" (Dinh & Nguyen, 2024; Koenka et al., 2021).

Asesmen formatif menawarkan jalur praktis untuk mengubah posisi nilai ujian. Dalam model ini, bukti belajar dikumpulkan bukan terutama untuk mengakhiri pembelajaran, tetapi untuk menentukan langkah berikutnya. Guru mengajukan pertanyaan diagnostik, membaca kesalahan sebagai petunjuk, memberikan umpan balik yang dapat ditindaklanjuti, dan memberi ruang bagi peserta didik untuk memperbaiki pekerjaan. Studi Li dan Gu (2024) menunjukkan bagaimana penguatan asesmen formatif melalui pengembangan profesional guru berkaitan dengan penguatan fase regulasi diri peserta didik. Penilaian formatif tidak meniadakan standar; justru standar dibuat lebih terlihat karena peserta didik dapat memahami kriteria, memantau jarak antara kondisi saat ini dan tujuan, lalu merevisi strategi. Dalam istilah artikel ini, nilai ujian menjadi salah satu jejak dalam perjalanan belajar, bukan titik akhir yang memutus perjalanan (Li & Gu, 2024; Cen & Zheng, 2024).

Umpan balik juga perlu dibedakan dari pujian umum atau koreksi yang hanya menyebut salah-benar. Umpan balik yang bermakna menunjukkan apa yang telah dipahami, apa yang belum tepat, mengapa belum tepat, dan tindakan kecil apa yang dapat dilakukan selanjutnya. Dalam konteks penulisan, misalnya, rubrik dapat memisahkan kualitas bukti, koherensi argumen, akurasi sitasi, dan kemampuan merevisi. Peserta didik kemudian diminta menulis respons terhadap umpan balik: bagian mana yang diterima, perbaikan apa yang dibuat, dan alasan perbaikannya. Meta-analisis Cen dan Zheng (2024) menegaskan pentingnya memerhatikan sumber serta kualitas umpan balik bagi motivasi; pada saat yang sama, meta-analisis Koenka et al. (2021) mengingatkan bahwa angka dan komentar tertulis memiliki konsekuensi berbeda bagi motivasi dan capaian. Kedua temuan itu mendukung penilaian yang tidak berhenti pada angka telanjang (Cen & Zheng, 2024; Koenka et al., 2021).

Tabel 1. Kerangka Tiga Lapis Makna Belajar

Lapis	Pertanyaan Kunci	Indikator/Keluaran	Risiko bila Dipisahkan
Nilai sebagai orientasi	Mengapa dan dengan cara apa ilmu dicari?	Niat, amanah sumber, adab dialog, ketekunan	Ilmu menjadi alat status atau manipulasi
Nilai ujian	Apa bukti penguasaan saat ini?	Skor, rubrik, tugas, kuis, demonstrasi	Angka diperlakukan sebagai identitas akhir
Nilai kehidupan	Perubahan apa yang lahir dari pembelajaran?	Hikmah, akhlak, keputusan bertanggung jawab, kontribusi	Belajar terputus dari tindakan dan kemaslahatan

Sumber: Matriks ini merupakan sintesis konseptual penulis dari pembacaan al-Rāzī dan Ibn 'Āsyūr serta literatur asesmen formatif dan motivasi (al-Rāzī, n.d.-a, n.d.-b; Ibn 'Āsyūr, n.d.-a, n.d.-b; Li & Gu, 2024; Wang et al., 2024).

Tabel di atas menunjukkan bahwa penyelesaian krisis tidak menuntut penghapusan evaluasi, tetapi penataan ulang relasinya. Nilai orientatif harus memandu cara belajar; nilai ujian harus menyediakan bukti yang cukup dan dapat ditindaklanjuti; nilai kehidupan harus menjadi uji akhir atas manfaat ilmu. Ketika ketiganya terhubung, peserta didik dapat mengejar prestasi tanpa menyamakan prestasi dengan harga diri. Guru pun dapat menjaga standar tanpa menjadikan evaluasi sebagai alat kontrol yang mematikan rasa ingin tahu. Kerangka ini sejalan dengan penelitian self-determination theory di lingkungan pendidikan, yang menunjukkan pentingnya intervensi untuk mendukung kebutuhan psikologis dan motivasi intrinsik, meski kerangka Qur'ani menambahkan dimensi niat serta pertanggungjawaban moral yang tidak direduksi menjadi kebutuhan psikologis saja (Wang et al., 2024; Howard et al., 2021).

Dalam pendidikan Islam, penerapan asesmen demikian perlu berhati-hati agar “akhlak” tidak diubah menjadi angka moral yang seolah-olah mampu mengukur kedalaman batin. Yang dapat dinilai secara lebih adil adalah perilaku yang teramati dan bukti refleksi, seperti ketepatan sitasi, kedisiplinan revisi, kontribusi dalam kerja kelompok, tanggung jawab pada tugas, dan kemampuan mengakui kesalahan. Penilaian itu tetap perlu kriteria yang transparan, kesempatan memperbaiki diri, dan dialog agar tidak menjadi alat pelabelan. Penelitian tentang motivasi determinasi diri pada mahasiswa pendidikan Islam mendukung pentingnya membedakan motivasi internal dan eksternal dalam hubungan dengan performa;

implikasinya, kebijakan penilaian hendaknya tidak sebatas menambah tekanan, tetapi juga memperkuat penghayatan tujuan belajar (Mukhoiyaroh & Aziz, 2024; Abdillah et al., 2022).

C.4 Nilai Kehidupan: Tazkiyah, Kitab, dan Hikmah

Jika nilai ujian adalah bukti terbatas, maka nilai kehidupan menunjukkan arah hasil belajar yang lebih mendalam. Q.S. al-Jumu'ah [62]: 2 menyusun misi pendidikan Rasul melalui empat unsur: membacakan ayat, menyucikan jiwa, mengajarkan kitab, dan mengajarkan hikmah. Ibn 'Āsyūr menjelaskan urutan itu dengan sangat jelas. Tilawah adalah penyampaian wahyu; tazkiyah adalah pembersihan dari kekotoran maknawi; pengajaran kitab menerangkan maksud dan makna; sedangkan pengajaran hikmah adalah tujuan dari semua proses tersebut. Susunan ini menolak pemisahan antara literasi, karakter, pemahaman, dan kebijaksanaan. Pendidikan yang hanya menghasilkan kemampuan menjawab soal, tetapi tidak meningkatkan kejernihan menilai tindakan, belum mencapai horizon hikmah yang digambarkan ayat (Ibn 'Āsyūr, n.d.-b; Laila & Ochviardi, 2023; Fauzi & Chirzin, 2023).

وَتَعْلِيمُ الْحِكْمَةِ هُوَ غَايَةُ ذَلِكَ كُلِّهِ

"Pengajaran hikmah adalah tujuan dari seluruh proses itu" (Ibn 'Āsyūr, n.d.-b, tafsir Q.S. al-Jumu'ah [62]: 2).

Hikmah dalam kerangka ini tidak dapat disamakan begitu saja dengan kecerdasan teknis. Hikmah menuntut kemampuan membaca makna, mempertimbangkan akibat, menempatkan sesuatu secara proporsional, dan bertindak sesuai kebenaran yang dipahami. Karena itu, nilai kehidupan tidak boleh disederhanakan sebagai "kegiatan sosial" tambahan di luar kurikulum. Ia harus tampak dalam cara peserta didik meneliti, membangun argumen, bekerja sama, menggunakan teknologi, menyelesaikan konflik, serta memutuskan apa yang patut dilakukan dengan ilmu yang dikuasainya. Pembacaan maqāṣidī membantu menjaga orientasi ini karena ia menanyakan tujuan kemanusiaan dan kemaslahatan dari suatu pembacaan, bukan hanya ketepatan literal yang terlepas dari konteks (Wijaya & Muzammil, 2021; Hashim & Nashrullah, 2025).

Penjelasan al-Rāzī atas Q.S. al-Mujādilah [58]: 11 menambahkan dimensi etis pada kedudukan ilmu. Ia menautkan kemuliaan orang berilmu dengan iman dan

ketaatan, lalu mengarahkan makna pengangkatan pada derajat pahala serta keridaan. Dengan cara itu, ilmu tidak menjadi legitimasi otomatis bagi siapa pun yang memiliki informasi. Nilai kehidupan menuntut kesesuaian antara pengetahuan dan penggunaan pengetahuan. Seorang peserta didik yang mampu mengutip banyak sumber tetapi menyembunyikan plagiarisme, memanipulasi data, atau merendahkan orang lain belum menunjukkan kematangan makna belajar. Dalam pendidikan tinggi, hal ini menggeser integritas akademik dari sekadar aturan sanksi menjadi latihan membangun diri yang dapat dipercaya sebagai pencari, pengolah, dan penyampai ilmu (al-Rāzī, n.d.-b; Fauzi & Chirzin, 2023; Ikhlas et al., 2025).

Teori pembelajaran bermakna modern menyediakan titik dialog berikutnya. Kajian Bryce dan Blown (2024) menghidupkan kembali gagasan bahwa belajar bermakna tidak sama dengan menerima informasi secara pasif; ia berkaitan dengan hubungan substansial antara pengetahuan baru dan struktur pemahaman yang telah dimiliki peserta didik. Dalam perspektif Qur'ani, hubungan tersebut tidak berhenti pada struktur kognitif. Pengetahuan baru juga perlu terhubung dengan orientasi ketuhanan, tazkiyah, serta hikmah. Karena itu, pembelajaran bermakna Qur'ani dapat dipahami sebagai keterhubungan tiga arah: dengan realitas yang dipelajari, dengan diri yang sedang dibentuk, dan dengan tanggung jawab kepada Tuhan serta masyarakat. Tambahan normatif ini adalah perbedaan penting, bukan alasan untuk menolak dialog dengan teori modern (Bryce & Blown, 2024; Hashim & Nashrullah, 2025).

Perbandingan dengan SDT juga memperlihatkan posisi tersebut. Otonomi, kompetensi, dan keterhubungan menjelaskan kondisi psikologis yang mendukung keterlibatan belajar. Kerangka Qur'ani dapat menerima pentingnya ketiga unsur itu, tetapi menempatkannya dalam arah yang lebih luas. Otonomi menjadi kemampuan memilih kebenaran dan bertanggung jawab; kompetensi menjadi kemampuan mengelola ilmu secara amanah; keterhubungan menjadi solidaritas dan kepedulian pada kemaslahatan. Penelitian tentang keterlibatan belajar daring berbasis SDT memperlihatkan peran dukungan sosial, regulasi diri, dan pengalaman alir dalam keterlibatan peserta didik. Artikel ini menambahkan bahwa dukungan tersebut perlu disertai budaya kejujuran, kerendahan hati intelektual, dan tujuan belajar yang tidak berhenti pada performa (Yang et al., 2025; Wang et al., 2024).

Nilai kehidupan dapat dirancang melalui tugas yang mengharuskan transfer pengetahuan, bukan hanya reproduksi. Contohnya, peserta didik diminta membandingkan dua sumber yang berbeda kualitasnya dan menjelaskan alasan pemilihannya; menyusun rekomendasi berbasis bukti untuk persoalan lokal; membuat jurnal kesalahan dan revisi; atau mempresentasikan konsep kepada audiens nonspesialis dengan bahasa yang jujur dan akurat. Tugas semacam ini memberi ruang bagi kompetensi akademik sekaligus menampakkan tanggung jawab sosial. Penting untuk dicatat bahwa nilai kehidupan tidak bisa dipastikan hanya oleh satu tugas; ia lebih tepat dipahami sebagai pola kebiasaan dan refleksi yang tumbuh melalui proses berulang. Penelitian regulasi diri digital menegaskan perlunya strategi yang berkelanjutan, bukan intervensi sesaat (Faza & Lestari, 2025; Li & Gu, 2024).

Kerangka nilai kehidupan juga menjadi pagar terhadap romantisasi pembelajaran. Tidak semua kegiatan reflektif otomatis mendalam, dan tidak semua proyek sosial otomatis membentuk hikmah. Kualitas pendidikan tetap memerlukan ketelitian konsep, bukti yang dapat diperiksa, penilaian yang adil, dan umpan balik yang jelas. Dengan kata lain, kritik terhadap hegemoni angka tidak boleh menghasilkan anti-intelektualisme atau pengabaian standar. Justru standar akademik dapat menjadi lebih manusiawi ketika peserta didik memahami alasan kriteria, memperoleh kesempatan memperbaiki kerja, dan melihat kaitan antara ketelitian ilmiah dengan kebermanfaatan hidup. Literatur umpan balik dan asesmen formatif memberikan dasar praktis untuk menjaga keseimbangan tersebut (Cen & Zheng, 2024; Koenka et al., 2021; Li & Gu, 2024).

C.5 Implikasi bagi Kurikulum, Pembelajaran, dan Penilaian

Kerangka tiga lapis dapat diterjemahkan ke dalam kurikulum melalui empat langkah yang saling terkait. Pertama, setiap unit pembelajaran menyatakan tujuan akademik sekaligus tujuan epistemik-etis. Kedua, kegiatan belajar mengundang penyelidikan, bukan hanya penerimaan jawaban; peserta didik diminta menelusuri bukti, membandingkan alasan, dan menjelaskan pertimbangan. Ketiga, asesmen formatif mengumpulkan jejak proses berupa draf, catatan kesalahan, pertanyaan, umpan balik, dan revisi. Keempat, pembelajaran ditutup dengan refleksi transfer: bagaimana konsep tersebut membantu memahami persoalan kehidupan atau

mengambil tindakan yang lebih bertanggung jawab. Empat langkah ini menyambungkan "iqra'" sebagai aktivitas memahami, "qalam" sebagai pemeliharaan pengetahuan, "tazkiyah" sebagai pembentukan diri, dan "hikmah" sebagai kemampuan menggunakan ilmu secara tepat (Subakat & Harahap, 2022; Hashim & Nashrullah, 2025).

Dalam praktik kelas, guru dapat memulai dengan pertanyaan orientasi yang singkat tetapi substantif: "Masalah apa yang dapat dijelaskan oleh konsep ini?", "Bukti apa yang membuat kita yakin?", "Siapa yang terdampak apabila konsep ini diterapkan secara keliru?", dan "Apa yang perlu direvisi dari pemahaman awal saya?". Pertanyaan semacam itu tidak menambah beban materi secara berlebihan, tetapi mengubah perhatian peserta didik dari berburu jawaban ke menimbang alasan. Setelah itu, guru dapat menggunakan exit ticket yang bukan hanya menanyakan materi tersulit, melainkan juga sumber bukti yang paling meyakinkan dan satu tindakan perbaikan yang akan dilakukan. Praktik ini sejalan dengan prinsip regulasi diri dan penggunaan bukti untuk memandu langkah belajar berikutnya (Li & Gu, 2024; Faza & Lestari, 2025).

Desain rubrik juga perlu diperbaiki. Selain kriteria ketepatan isi, rubrik dapat memuat kualitas alasan, ketepatan penggunaan sumber, keterbukaan terhadap revisi, dan kemampuan menjelaskan kegunaan konsep. Porsi setiap kriteria harus disesuaikan dengan jenis mata kuliah; tidak semua tugas perlu menilai seluruh aspek. Yang penting, peserta didik mengetahui bahwa kebenaran jawaban tidak dipisahkan dari cara memperoleh jawaban. Rubrik demikian tidak menjadikan pendidik "mengukur jiwa", melainkan menilai bukti kerja akademik dan kebiasaan ilmiah yang tampak. Praktik ini berpotensi mengurangi sentralitas angka tunggal dan memperbesar fungsi penilaian sebagai bahasa untuk belajar (Koenka et al., 2021; Cen & Zheng, 2024).

Bagi penelitian lanjutan, kerangka ini dapat diuji melalui desain kuasi-eksperimental atau *design-based research*. Peneliti dapat membandingkan kelas yang menggunakan rubrik tiga lapis dengan kelas yang menggunakan angka dan komentar biasa, lalu mengamati perubahan pada regulasi diri, kualitas revisi, integritas sitasi, pemaknaan belajar, dan capaian akademik. Wawancara mendalam juga diperlukan untuk memastikan bahwa refleksi peserta didik tidak sekadar mengikuti tuntutan guru. Penelitian tersebut perlu menghindari klaim bahwa satu

pendekatan religius pasti bekerja untuk semua konteks; efektivitas akan dipengaruhi usia peserta didik, budaya institusi, kompetensi guru, desain materi, dan dukungan teknologi. Literatur terkini tentang pembelajaran digital dan motivasi menyediakan variabel yang dapat dipakai untuk merancang pengujian lebih ketat (Faza & Lestari, 2025; Yang et al., 2025; Dinh & Nguyen, 2024).

D. Kesimpulan

Penelitian ini menegaskan tiga temuan utama dalam merespons krisis makna belajar. *Pertama*, berdasarkan tafsir al-Rāzī dan Ibn 'Āsyūr, Al-Qur'an menempatkan ilmu dalam tiga lapis nilai yang saling terintegrasi: nilai sebagai orientasi normatif yang menentukan arah dan niat pencarian ilmu, nilai ujian sebagai informasi formatif yang terbatas namun diperlukan untuk membaca capaian belajar, dan nilai kehidupan sebagai transformasi hikmah, akhlak, serta tanggung jawab sosial yang menjadi tujuan akhir pendidikan. *Kedua*, penyempitan makna belajar terjadi ketika nilai ujian bergeser dari fungsi informatif menjadi tujuan tunggal, sehingga mengancam esensi pendidikan Islam yang menempatkan ilmu sebagai amanah, kemuliaan manusia, dan jalan menuju kebijaksanaan sebagaimana ditegaskan dalam Q.S. al-'Alaq, al-Mujādilah, dan al-Jumu'ah. *Ketiga*, melalui dialog kritis dengan teori determinasi diri dan asesmen formatif, penelitian ini menawarkan kerangka penilaian yang memadukan tujuan belajar, bukti proses, umpan balik, refleksi, dan aksi bermakna—dengan menegaskan bahwa nilai ujian tetap diperlukan secara proporsional sebagai alat baca proses, namun tidak boleh menggantikan hakikat makna belajar yang lebih luas.

Referensi

Abdillah, H. Z., Rahman, F., Husna, M., Sitinjak, C., Hidayah, N., & Mujidin, M. (2022). School well-being in terms of self-determination and patience in vocational high school students. International Journal of Islamic Educational Psychology, 3(1). https://doi.org/10.18196/ijiep.v3i1.14476

al-Rāzī, F. al-D. (n.d.-a). Mafātīḥ al-ghayb: Tafsir Q.S. al-'Alaq [96]: 3-5. Tafsir.app. Retrieved July 6, 2026, from https://tafsir.app/alrazi/96/3

al-Rāzī, F. al-D. (n.d.-b). Mafātīḥ al-ghayb: Tafsir Q.S. al-Mujādilah [58]: 11. Tafsir.app. Retrieved July 6, 2026, from https://tafsir.app/alrazi/58/11

Bryce, T. G. K., & Blown, E. J. (2024). Ausubel's meaningful learning revisited. Current Psychology, 43(5), 4579-4598. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04440-4

Cen, Y., & Zheng, Y. (2024). The motivational aspect of feedback: A meta-analysis on the effect of different feedback practices on L2 learners' writing motivation. Assessing Writing, 59, 100802. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100802

Dinh, M. H. D., & Nguyen, H. T. V. (2024). For grades or for learning? Influence of academic orientations on Vietnamese undergraduates' learning strategy use and mental well-being. European Journal of Psychology and Educational Research, 7(3), 129-141. https://doi.org/10.12973/ejper.7.3.129

Fauzi, M. R., & Chirzin, M. (2023). Epistemological views of Islamic education in the Qur'an and its urgency in the development of Islamic education. Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam, 17(1), 74-91. https://doi.org/10.21580/nw.2023.17.1.15069

Faza, A., & Lestari, I. A. (2025). Self-regulated learning in the digital age: A systematic review of strategies, technologies, benefits, and challenges. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 26(2), 23-58. https://doi.org/10.19173/irrodl.v26i2.8119

Hashim, M., & Nashrullah. (2025). Maqāṣidī tafsir and the epistemology of education in Q.S. al-'Alaq: A Qur'anic vision for learning. Ulul Albab: Jurnal Studi Islam, 26(1), 164-184. https://doi.org/10.18860/ua.v26i132144

Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. Perspectives on Psychological Science, 16(6), 1300-1323. https://doi.org/10.1177/1745691620966789

Ibn 'Āsyūr, M. al-Ṭ. (n.d.-a). Al-Taḥrīr wa al-Tanwīr: Tafsir Q.S. al-'Alaq [96]: 1. Quran-Tafsir.net. Retrieved July 6, 2026, from https://quran-tafsir.net/ashour/sura96-aya1.html

Ibn 'Āsyūr, M. al-Ṭ. (n.d.-b). Al-Taḥrīr wa al-Tanwīr: Tafsir Q.S. al-Jumu'ah [62]: 2. Tafsir.app. Retrieved July 6, 2026, from https://tafsir.app/ibn-aashoor/62/2

Ikhlas, M., Pentang, J. T., Yasmin, L., Yusup, M., Daris, & Kuswanto. (2025). Self-regulated learning of college students toward ICT. International Journal on Studies in Education, 7(4), 978-1003. https://doi.org/10.46328/ijonse.5108

Koenka, A. C., Linnenbrink-Garcia, L., Moshontz, H., Atkinson, K. M., Sanchez, C. E., & Cooper, H. (2021). A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: A case for written feedback. Educational Psychology, 41(7), 922-947. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1659939

Laila, A. N., & Ochviardi, D. (2023). Corak tafsir maqasidi dalam Tafsir al-Tahrir wa al-Tanwir. JIQTA: Jurnal Ilmu Al-Qur'an dan Tafsir, 2(2), 151-163. https://doi.org/10.36769/jiqta.v2i2.440

Li, J., & Gu, P. Y. (2024). Formative assessment for self-regulated learning: Evidence from a teacher continuing professional development programme. System, 125, 103414. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103414

Mukhoiyaroh, & Aziz, Y. (2024). Effects of student self-determination motivation on student academic performance. Scaffolding: Jurnal Pendidikan Islam dan Multikulturalisme, 6(3), 104-122. https://doi.org/10.37680/scaffolding.v6i3.5150

Subakat, R., & Harahap, A. Y. M. (2022). Foundation of Islamic education curriculum (Study of Q.S. Al-'Alaq 1-5) perspective of transcendental structuralism. At-Turats, 16(1), 67-76. https://doi.org/10.24260/at-turats.v16i1.2214

Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. Educational Psychology Review, 35, Article 45. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9

Wang, Y., Wang, H., Wang, S., Wind, S. A., & Gill, C. (2024). A systematic review and meta-analysis of self-determination-theory-based interventions in the education context. Learning and Motivation, 87, 102015. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102015

Wijaya, A., & Muzammil, S. (2021). Maqāṣidi tafsir: Uncovering and presenting maqāṣid ilāhī-Qur'ānī into contemporary context. Al-Jami'ah: Journal of

Islamic Studies, 59(2), 449-478. https://doi.org/10.14421/ajis.2021.592.449-478

Yang, Y., Chen, J., & Zhuang, X. (2025). Self-determination theory and the influence of social support, self-regulated learning, and flow experience on student learning engagement in self-directed e-learning. Frontiers in Psychology, 16, 1545980. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1545980