TSAQOFAH
Jurnal Penelitian Guru Indonesia

p-ISSN: 2810-0395
e-ISSN: 2810-0042

Terindeks : Dimensions, Scilit, Lens, Semantic, Garuda, Google Scholar, Base, etc

https://doi.org/10.58578/tsaqofah.v6i4.11306

ASESMEN PSIKOLOGIS UNTUK KEBUTUHAN PENDIDIKAN AGAMA ISLAM (PAI)

Psychological Assessment for Islamic Religious Education (PAI) Needs

Saimin & Mufida Cholil
Institut Keislaman Tuah Negeri Riau
saiminsaim71@gmail.com; fidah_cholil@syariah.uin-malang.ac.id

Article Info:

Submitted:	Revised:	Accepted:	Published:
Jun 6, 2026	Jul 4, 2026	Jul 16, 2026	Jul 21, 2026

Abstract

Although assessment in Islamic Religious Education (PAI) plays an important role in comprehensively understanding students' development, its practice still tends to focus on measuring cognitive learning outcomes, while emotional, social, moral, and spiritual conditions have not received balanced attention. This study aims to analyze the concepts, dimensions, instruments, integration strategies, and ethical challenges of psychological assessment in supporting PAI learning. This study employed a qualitative approach using a literature review method. Data were obtained from books, journal articles, research findings, and scholarly documents discussing educational psychology, Islamic psychology, learning assessment, religiosity, emotional intelligence, and student development. The data were analyzed thematically through the stages of selection, classification, comparison, synthesis, and conclusion drawing. The findings show that psychological assessment in PAI learning needs to be implemented multidimensionally by encompassing cognitive-religious, emotional-spiritual, social-interpersonal, behavioral-moral, and innate disposition and personal potential dimensions. Assessment data can be collected through psychological scales, observation, interviews, portfolios, reflective journals, and sociometry by involving multiple sources of

Tsaqofah journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

information. Assessment results can be used to design differentiated learning, determine appropriate forms of support, and make professional referrals. Its implementation must consider instrument validity, alignment with Islamic values and culture, data confidentiality, participant consent, the limits of teachers' competence, and the prevention of religious labeling. This study concludes that multidimensional, ethical, and collaborative psychological assessment can strengthen PAI learning that is more humane, responsive, and oriented toward students' holistic development.

Keywords: Psychological Assessment; Islamic Religious Education; Student Development; Differentiated Learning; Assessment Ethics

Abstrak: Meskipun asesmen dalam Pendidikan Agama Islam (PAI) berperan penting dalam memahami perkembangan peserta didik secara utuh, praktiknya masih cenderung berorientasi pada pengukuran hasil belajar kognitif, sedangkan kondisi emosional, sosial, moral, dan spiritual belum memperoleh perhatian yang seimbang. Penelitian ini bertujuan menganalisis konsep, dimensi, instrumen, strategi integrasi, serta tantangan etis asesmen psikologis untuk mendukung pembelajaran PAI. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi pustaka. Data diperoleh dari buku, artikel jurnal, hasil penelitian, dan dokumen ilmiah yang membahas psikologi pendidikan, psikologi Islam, asesmen pembelajaran, religiositas, kecerdasan emosional, dan perkembangan peserta didik. Data dianalisis secara tematik melalui tahapan seleksi, klasifikasi, perbandingan, sintesis, dan penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa asesmen psikologis dalam pembelajaran PAI perlu dilaksanakan secara multidimensional dengan mencakup aspek kognitif-religius, emosional-spiritual, sosial-interpersonal, perilaku-moral, serta fitrah dan potensi diri. Data asesmen dapat dikumpulkan melalui skala psikologis, observasi, wawancara, portofolio, jurnal reflektif, dan sosiometri dengan melibatkan berbagai sumber informasi. Hasil asesmen dapat dimanfaatkan untuk merancang pembelajaran berdiferensiasi, menentukan bentuk pendampingan, dan melakukan rujukan profesional. Penerapannya harus memperhatikan validitas instrumen, kesesuaian dengan nilai dan budaya Islam, kerahasiaan data, persetujuan peserta, batas kompetensi guru, serta pencegahan pelabelan keagamaan. Penelitian ini menyimpulkan bahwa asesmen psikologis yang multidimensional, etis, dan kolaboratif dapat memperkuat pembelajaran PAI yang lebih manusiawi, responsif, dan berorientasi pada perkembangan peserta didik secara utuh.

Kata Kunci: Asesmen Psikologis; Pendidikan Agama Islam; Perkembangan Peserta Didik; Pembelajaran Berdiferensiasi; Etika Asesmen

PENDAHULUAN

Pendidikan Agama Islam (PAI) mempunyai kedudukan strategis dalam membentuk peserta didik yang beriman, bertakwa, berakhlak mulia, dan mampu mengaktualisasikan nilai-nilai Islam dalam kehidupan pribadi maupun sosial. Orientasi tersebut sejalan dengan tujuan pendidikan nasional sebagaimana tercantum dalam Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Dengan demikian, keberhasilan PAI tidak cukup diukur melalui penguasaan pengetahuan mengenai akidah, ibadah, Al-Qur'an, hadis, fikih, dan sejarah Islam, tetapi juga melalui perkembangan sikap, kesadaran

beragama, pengendalian diri, serta perilaku peserta didik. PAI perlu ditempatkan sebagai proses transformasi yang menghubungkan pengetahuan keagamaan dengan pembentukan karakter religius secara berkelanjutan. Pembelajaran PAI yang bersifat transformasional bahkan berkaitan dengan efikasi diri peserta didik dalam meyakini kemampuannya untuk mengamalkan nilai agama dalam kehidupan sehari-hari (Husniah et al., 2025). Oleh sebab itu, evaluasi pembelajaran PAI semestinya mampu menggambarkan perkembangan peserta didik secara utuh, bukan hanya menghasilkan skor kognitif dari tes tertulis.

Persoalan yang masih ditemukan dalam pembelajaran PAI adalah dominannya penggunaan asesmen yang berorientasi pada hasil belajar kognitif. Peserta didik sering dinilai berdasarkan kemampuan mengingat definisi, menyebutkan dalil, menjelaskan ketentuan hukum, atau menjawab soal pilihan ganda, sedangkan kondisi emosional, motivasi, efikasi diri, kematangan moral, orientasi religius, dan perkembangan spiritual belum memperoleh perhatian yang seimbang. Padahal, pendidikan Islam menempatkan dimensi kognitif, afektif, spiritual, dan karakter sebagai bagian yang saling berhubungan. Alfani et al. (2026) menjelaskan bahwa evaluasi dalam pendidikan Islam perlu mengintegrasikan penilaian kognitif, afektif, spiritual, dan psikologis berdasarkan prinsip keadilan, kejujuran, keseimbangan, serta tanggung jawab moral. Ketidakseimbangan asesmen dapat menyebabkan guru memperoleh gambaran yang terbatas mengenai peserta didik. Seorang peserta didik mungkin memperoleh nilai akademik tinggi, tetapi belum mampu mengendalikan emosi, menunjukkan empati, melaksanakan ibadah secara konsisten, atau mengimplementasikan nilai kejujuran dan tanggung jawab. Kondisi ini memperlihatkan perlunya perluasan paradigma asesmen PAI dari sekadar pengukuran pencapaian materi menuju pemetaan kebutuhan psikologis dan perkembangan keagamaan peserta didik.

Kebutuhan terhadap asesmen psikologis semakin penting karena peserta didik memasuki proses pembelajaran dengan karakteristik yang beragam. Perbedaan usia, perkembangan kognitif, kematangan emosi, kondisi keluarga, pengalaman keagamaan, kemampuan sosial, gaya belajar, motivasi, serta lingkungan pergaulan memengaruhi cara peserta didik memahami dan menginternalisasikan ajaran Islam. Lingkungan pembelajaran juga berpengaruh terhadap kesejahteraan dan keterlibatan peserta didik melalui interaksi antara guru, desain pembelajaran, iklim kelas, dan ketersediaan sumber belajar (Konstantinidis, 2024). Dalam pembelajaran PAI, heterogenitas tersebut menyebabkan pendekatan yang sama belum tentu menghasilkan perkembangan keagamaan yang sama pada setiap peserta didik. Materi mengenai tanggung jawab, pengendalian diri, pergaulan, ibadah,

atau akhlak memerlukan pendekatan yang disesuaikan dengan tahap perkembangan dan kondisi psikologis peserta didik. Guru tidak cukup hanya mengetahui materi yang belum dikuasai, tetapi juga perlu memahami alasan psikologis yang melatarbelakangi kesulitan belajar, rendahnya partisipasi, perilaku menyimpang, ketidakstabilan emosi, atau lemahnya pengamalan nilai agama. Asesmen psikologis dapat menjadi dasar bagi guru untuk merancang pembelajaran yang lebih responsif, diferensiatif, dan berpusat pada kebutuhan peserta didik.

Asesmen psikologis dalam konteks pendidikan merupakan proses sistematis untuk mengumpulkan, mengintegrasikan, dan menginterpretasikan informasi mengenai karakteristik peserta didik sebagai dasar pengambilan keputusan pendidikan. Asesmen tersebut tidak hanya berupa tes kecerdasan atau pemeriksaan gangguan psikologis, tetapi dapat mencakup observasi, wawancara, angket, skala psikologis, catatan perkembangan, penilaian diri, penilaian teman sebaya, serta dokumentasi perilaku. Informasi yang dihasilkan digunakan untuk mengenali potensi, hambatan, kebutuhan belajar, perkembangan sosial-emosional, dan kondisi yang memengaruhi keterlibatan peserta didik. Cadime dan Mendes (2024) menegaskan bahwa asesmen psikologis di lingkungan sekolah harus dilaksanakan secara kontekstual, menggunakan informasi dari berbagai sumber, serta mempertimbangkan dampak keputusan terhadap kesejahteraan peserta didik. Penggunaan instrumen juga perlu didasarkan pada bukti validitas, reliabilitas, sensitivitas, dan kesesuaiannya dengan tujuan pengukuran. Ride et al. (2025) menunjukkan bahwa pemilihan alat ukur yang mampu mendeteksi perubahan merupakan bagian penting dalam evaluasi psikologis berbasis sekolah. Dengan demikian, asesmen psikologis dalam PAI harus dipahami sebagai instrumen pendukung pembelajaran dan pengembangan peserta didik, bukan sebagai alat untuk memberi label, menghakimi tingkat keimanan, atau menetapkan diagnosis secara sembarangan.

Relevansi asesmen psikologis dengan PAI terlihat dari keterkaitan antara proses keberagamaan dan berbagai dimensi psikologis peserta didik. Pembentukan karakter religius dipengaruhi oleh kemampuan mengelola emosi, memahami diri, membangun hubungan sosial, memaknai pengalaman, meyakini kemampuan diri, dan mengarahkan perilaku berdasarkan nilai agama. Ali et al. (2023) mengemukakan bahwa filosofi pendidikan Islam memiliki hubungan dengan pengembangan kecerdasan emosional melalui internalisasi nilai moral dan spiritual. Temuan Yusri et al. (2020) juga menunjukkan adanya hubungan antara kecerdasan emosional dan pencapaian belajar dalam perspektif pendidikan Islam. Secara lebih luas, meta-analisis Zhou et al. (2024) menemukan bahwa kecerdasan emosional dan

kecerdasan spiritual berhubungan secara signifikan dengan pencapaian peserta didik. Kecerdasan emosional bahkan ditemukan sebagai prediktor yang lebih kuat daripada kecerdasan spiritual dalam menjelaskan pencapaian akademik. Temuan-temuan tersebut menunjukkan bahwa kualitas pembelajaran PAI tidak dapat dilepaskan dari kondisi psikologis peserta didik. Dalam perspektif Islam, hal ini juga sejalan dengan Q.S. Asy-Syams ayat 8–10 yang menggambarkan adanya potensi ketakwaan dan penyimpangan dalam jiwa manusia serta pentingnya proses penyucian jiwa. Oleh karena itu, pemahaman terhadap kondisi psikologis peserta didik dapat menjadi bagian dari ikhtiar pendidikan untuk mengembangkan kesadaran diri, kematangan spiritual, dan akhlak yang baik.

Sejumlah penelitian terdahulu telah membahas dimensi psikologis tertentu dalam pendidikan Islam. Elya et al. (2024) menemukan bahwa kecerdasan emosional mempunyai hubungan positif dan signifikan dengan hasil belajar PAI pada siswa sekolah menengah pertama. Abdullah et al. (2023) mengembangkan skala religiositas pemuda Muslim Indonesia dan membuktikan validitas konstruknya pada siswa sekolah menengah. Suryadi et al. (2020) menguji karakteristik psikometrik *Muslim Daily Religiosity Assessment Scale* pada sampel Muslim Indonesia dengan model Rasch dan memperoleh bukti validitas serta reliabilitas yang baik. Rahmah et al. (2025) juga memvalidasi versi Indonesia dari *Religious Orientation Scale* untuk mengukur orientasi religius intrinsik dan ekstrinsik remaja Muslim. Sementara itu, Malyuna et al. (2025) mengembangkan skala empati berbasis teologi Islam untuk calon guru PAI. Penelitian Syukrilla et al. (2024) menunjukkan bahwa religiositas dan pola asuh berkontribusi terhadap moderasi beragama remaja Muslim Indonesia. Berbagai penelitian tersebut menegaskan bahwa religiositas, kecerdasan emosional, empati, pola asuh, dan orientasi keagamaan merupakan konstruk yang dapat diukur secara ilmiah menggunakan instrumen psikologis yang dikembangkan atau diadaptasi sesuai karakteristik masyarakat Muslim Indonesia.

Walaupun penelitian mengenai dimensi psikologis dan religius telah berkembang, sebagian besar penelitian terdahulu masih berfokus pada pengujian satu atau dua variabel secara terpisah. Studi mengenai kecerdasan emosional lebih banyak diarahkan pada hubungannya dengan hasil belajar, sedangkan penelitian religiositas dan orientasi keagamaan lebih menekankan pengembangan atau validasi alat ukur. Penelitian tentang empati juga masih terbatas pada kelompok calon guru PAI. Belum banyak pembahasan yang secara sistematis menyatukan asesmen terhadap kemampuan kognitif, kondisi emosional, motivasi, efikasi diri, empati, regulasi diri, perkembangan moral, orientasi religius, dan kecerdasan

spiritual dalam satu kerangka asesmen untuk kebutuhan pembelajaran PAI. Selain itu, belum dijelaskan secara memadai batas kewenangan guru PAI dalam menggunakan hasil asesmen psikologis, prosedur tindak lanjut, bentuk kolaborasi dengan guru bimbingan dan konseling atau psikolog, serta perlindungan terhadap kerahasiaan data peserta didik. Kesenjangan tersebut menunjukkan bahwa ketersediaan instrumen psikologis belum secara otomatis menghasilkan praktik asesmen yang utuh. Diperlukan kerangka konseptual yang menjelaskan dimensi yang perlu diukur, tujuan pengukuran, instrumen yang dapat digunakan, pihak yang berwenang mengadministrasikan instrumen, dan cara memanfaatkan hasilnya untuk memperbaiki pembelajaran PAI.

Kebaruan artikel ini terletak pada penyusunan kerangka integratif asesmen psikologis untuk kebutuhan PAI yang menghubungkan prinsip psikologi pendidikan, pengukuran psikologis, dan tujuan pendidikan Islam. Kerangka tersebut menempatkan peserta didik sebagai individu yang memiliki dimensi kognitif, afektif, sosial, moral, dan spiritual yang berkembang secara dinamis. Asesmen diarahkan pada beberapa fungsi, yaitu asesmen diagnostik untuk mengenali kebutuhan awal, asesmen formatif untuk memantau perkembangan, asesmen preventif untuk mendeteksi risiko, dan asesmen pengembangan untuk menentukan tindak lanjut pembelajaran. Dimensi yang dapat dipetakan meliputi kemampuan kognitif, motivasi belajar, efikasi diri, regulasi emosi, empati, penyesuaian sosial, kesejahteraan psikologis, religiositas, orientasi beragama, kecerdasan spiritual, dan perilaku moral. Kerangka ini tidak menempatkan seluruh instrumen psikologis sebagai alat yang bebas digunakan oleh guru. Instrumen yang bersifat pendidikan dan nonklinis dapat dimanfaatkan sesuai kompetensi guru, sedangkan instrumen yang bersifat klinis, diagnostik, atau memiliki pembatasan profesional harus ditangani oleh psikolog atau tenaga yang berwenang. Asesmen juga harus memenuhi prinsip persetujuan, keadilan, kemanfaatan, kerahasiaan, nonmalefikensi, sensitivitas budaya, dan penghormatan terhadap martabat peserta didik (Cadime & Mendes, 2024). Hasil asesmen tidak boleh digunakan untuk menyimpulkan kualitas iman seseorang secara mutlak, melainkan sebagai data terbatas untuk membantu perencanaan dan pendampingan pendidikan.

Berdasarkan uraian tersebut, artikel ini berfokus pada asesmen psikologis yang dapat digunakan untuk mengidentifikasi dan memenuhi kebutuhan peserta didik dalam pembelajaran PAI. Artikel ini bertujuan untuk menganalisis konsep dan fungsi asesmen psikologis dalam pendidikan; mengidentifikasi dimensi psikologis yang relevan dengan tujuan PAI; menjelaskan jenis instrumen dan teknik pengumpulan data yang dapat digunakan;

merumuskan strategi integrasi hasil asesmen ke dalam perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran; serta menganalisis tantangan etis dan profesional dalam penerapannya. Pembahasan ini diharapkan dapat menghasilkan landasan konseptual bagi guru PAI, guru bimbingan dan konseling, psikolog sekolah, pengembang kurikulum, dan pengelola satuan pendidikan dalam menyusun layanan pembelajaran yang lebih personal, inklusif, dan berbasis bukti. Melalui pemanfaatan asesmen psikologis yang tepat, PAI diharapkan tidak hanya menghasilkan peserta didik yang menguasai pengetahuan agama, tetapi juga memiliki kesadaran diri, kestabilan emosi, kematangan moral, kepedulian sosial, dan kemampuan mengaktualisasikan nilai-nilai Islam dalam kehidupan sehari-hari.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi pustaka (*library research*) untuk menganalisis asesmen psikologis dalam konteks Pendidikan Agama Islam (PAI). Data penelitian berupa data sekunder yang diperoleh dari buku, artikel jurnal ilmiah, hasil penelitian, peraturan perundang-undangan, serta dokumen akademik yang membahas psikologi pendidikan, psikologi Islam, asesmen psikologis, religiositas, kecerdasan emosional, perkembangan peserta didik, pembelajaran berdiferensiasi, dan etika asesmen. Sumber literatur dipilih secara purposif berdasarkan kesesuaiannya dengan fokus penelitian, kredibilitas penerbit atau jurnal, kejelasan metode, serta relevansinya terhadap kebutuhan pembelajaran PAI. Artikel ilmiah mutakhir diprioritaskan untuk menggambarkan perkembangan penelitian terkini, sedangkan literatur klasik tetap digunakan sebagai landasan konseptual, khususnya teori asesmen psikologis, perkembangan kognitif dan moral, kecerdasan emosional, psikologi humanistik, serta psikologi Islam.

Pengumpulan data dilakukan melalui tahapan identifikasi, penelusuran, seleksi, dan pengelompokan literatur berdasarkan tema penelitian. Literatur yang tidak membahas asesmen, perkembangan psikologis, pendidikan Islam, atau kebutuhan peserta didik secara relevan tidak digunakan dalam analisis. Data dianalisis menggunakan analisis isi tematik melalui proses reduksi data, klasifikasi konsep, perbandingan hasil penelitian terdahulu, interpretasi, dan penyusunan sintesis. Analisis difokuskan pada konsep dan fungsi asesmen psikologis dalam PAI, dimensi psikologis yang perlu diukur, instrumen dan teknik pengumpulan data, pemanfaatan hasil asesmen dalam pembelajaran, serta tantangan etis dan profesional dalam penerapannya. Keabsahan hasil analisis diperkuat melalui perbandingan antarsumber dan triangulasi teori dengan memeriksa kesesuaian antara literatur psikologi

pendidikan, psikologi Islam, hasil penelitian empiris, dan prinsip-prinsip pendidikan agama. Hasil analisis selanjutnya dirumuskan menjadi kerangka asesmen psikologis PAI yang bersifat multidimensional, multisumber, pedagogis, kolaboratif, dan etis.

HASIL

Berdasarkan hasil analisis terhadap literatur psikologi pendidikan, psikologi Islam, asesmen pembelajaran, dan pendidikan agama, ditemukan lima temuan utama mengenai penggunaan asesmen psikologis untuk kebutuhan Pendidikan Agama Islam (PAI). Pertama, asesmen psikologis dalam PAI memiliki fungsi yang lebih luas daripada penilaian hasil belajar karena diarahkan untuk memahami kesiapan, potensi, hambatan, dan kebutuhan perkembangan peserta didik. Kedua, asesmen psikologis PAI harus mencakup dimensi kognitif-religius, emosional-spiritual, sosial-interpersonal, perilaku-moral, serta fitrah dan potensi diri. Ketiga, pengumpulan data perlu dilakukan melalui berbagai metode dan sumber informasi agar kondisi peserta didik tidak disimpulkan hanya berdasarkan satu skor. Keempat, hasil asesmen harus diintegrasikan ke dalam pembelajaran berdiferensiasi, pendampingan, dan layanan rujukan. Kelima, penerapannya harus memperhatikan kompetensi pelaksana, validitas instrumen, kerahasiaan data, persetujuan peserta, serta pencegahan stigma keagamaan.

1. Kedudukan Asesmen Psikologis dalam Pendidikan Agama Islam

Hasil telaah menunjukkan bahwa asesmen psikologis dalam PAI tidak dapat disamakan dengan tes hasil belajar. Penilaian hasil belajar pada umumnya digunakan untuk mengetahui tingkat pencapaian kompetensi peserta didik setelah mengikuti pembelajaran, seperti kemampuan menjelaskan konsep akidah, membaca Al-Qur'an, memahami hukum fikih, atau menganalisis sejarah kebudayaan Islam. Sementara itu, asesmen psikologis diarahkan untuk memahami kondisi yang memengaruhi kemampuan peserta didik dalam menerima, memproses, memaknai, dan mengamalkan materi keagamaan. Asesmen tersebut dapat memetakan motivasi belajar, efikasi diri, regulasi emosi, ketahanan menghadapi masalah, empati, penyesuaian sosial, orientasi beragama, dan kebutuhan pendampingan peserta didik.

Secara konseptual, asesmen psikologis merupakan proses pengumpulan dan pengintegrasian data untuk mendukung pengambilan keputusan mengenai individu. Data

tersebut dapat diperoleh melalui tes, skala psikologis, wawancara, observasi, portofolio, dan informasi dari pihak-pihak yang berinteraksi dengan peserta didik (Anastasi & Urbina, 1997; Kaplan & Saccuzzo, 2010). Karena itu, asesmen psikologis tidak berhenti pada kegiatan memberikan instrumen, menghitung skor, dan menentukan kategori. Asesmen mencakup penetapan tujuan, pemilihan teknik, pengumpulan data, interpretasi, pemberian umpan balik, penentuan tindak lanjut, dan pemantauan perkembangan.

Dalam konteks PAI, asesmen psikologis berfungsi sebagai asesmen diagnostik dan formatif. Fungsi diagnostik digunakan untuk mengenali kesiapan awal, hambatan belajar, kebutuhan emosional, dan latar belakang pengalaman beragama peserta didik. Fungsi formatif digunakan untuk memantau perubahan selama proses pembelajaran dan memperbaiki strategi pengajaran. Dengan demikian, guru tidak hanya memperoleh informasi mengenai materi yang belum dikuasai peserta didik, tetapi juga memahami penyebab yang melatarbelakangi kesulitan tersebut. Rendahnya hasil belajar PAI, misalnya, dapat disebabkan oleh lemahnya kemampuan membaca, kurangnya motivasi, kecemasan ketika berbicara di depan kelas, pengalaman keagamaan yang tidak menyenangkan, konflik keluarga, atau penggunaan metode pembelajaran yang tidak sesuai dengan karakteristik peserta didik.

Dalam perspektif pendidikan Islam, pemahaman terhadap keadaan peserta didik berhubungan dengan prinsip mengenali potensi manusia secara utuh. Manusia tidak hanya dipandang sebagai makhluk yang memiliki akal, tetapi juga memiliki hati, emosi, kehendak, kebutuhan sosial, dan potensi spiritual. Badri (2000) mengemukakan bahwa psikologi yang digunakan dalam pendidikan Islam perlu memperhitungkan dimensi spiritual manusia, bukan hanya perilaku yang dapat diamati. Namun, integrasi nilai Islam ke dalam asesmen tidak berarti menjadikan asesmen sebagai alat untuk menentukan kualitas iman seseorang. Kondisi keimanan, ketulusan, dan hubungan seseorang dengan Tuhan tidak dapat disimpulkan secara mutlak melalui skor psikologis. Asesmen hanya dapat menggambarkan kecenderungan sikap, pengalaman, perilaku, dan kebutuhan pendidikan yang muncul pada konteks tertentu.

2. Landasan Psikologis Asesmen untuk Kebutuhan PAI

Hasil analisis memperlihatkan bahwa asesmen psikologis dalam PAI memerlukan landasan teoretis yang bersifat integratif. Psikologi perkembangan memberikan dasar untuk memahami bahwa kemampuan peserta didik dalam menerima konsep agama dipengaruhi oleh tahap perkembangan kognitif, emosional, sosial, dan moral. Teori perkembangan kognitif Piaget menunjukkan bahwa anak pada tahap operasional konkret lebih mudah

memahami konsep melalui objek, peristiwa, contoh, dan aktivitas yang dapat diamati. Sebaliknya, remaja yang mulai memasuki tahap operasional formal memiliki kemampuan lebih baik untuk memikirkan konsep abstrak, kemungkinan, argumentasi, dan hubungan sebab-akibat.

Implikasinya, penyampaian konsep keagamaan perlu disesuaikan dengan tahap perkembangan peserta didik. Konsep tentang pahala, dosa, kematian, hari akhir, takdir, dan sifat-sifat Allah tidak tepat apabila disampaikan secara seragam kepada seluruh kelompok usia. Pembelajaran yang terlalu menekankan ancaman dan hukuman kepada anak tanpa penjelasan mengenai kasih sayang, pengampunan, tanggung jawab, dan perkembangan moral dapat menimbulkan ketakutan yang tidak proporsional. Pada usia remaja, peserta didik dapat dilibatkan dalam dialog mengenai persoalan moral, makna hidup, keadilan, tanggung jawab sosial, dan hubungan agama dengan perkembangan ilmu pengetahuan. Asesmen psikologis membantu guru menentukan tingkat kesiapan peserta didik untuk mengikuti pembahasan tersebut.

Psikologi humanistik juga memberikan landasan bahwa peserta didik harus diperlakukan sebagai subjek yang memiliki potensi untuk berkembang. Maslow (1987) menjelaskan bahwa perkembangan individu dipengaruhi oleh terpenuhi atau tidaknya kebutuhan dasar, seperti kebutuhan fisik, rasa aman, kasih sayang, penghargaan, dan aktualisasi diri. Peserta didik yang mengalami perundungan, penolakan sosial, konflik keluarga, atau ketidakamanan psikologis mungkin mengalami kesulitan berkonsentrasi dan menginternalisasikan nilai-nilai agama. Oleh karena itu, perilaku tidak disiplin atau rendahnya partisipasi dalam pembelajaran tidak seharusnya langsung ditafsirkan sebagai kemalasan atau lemahnya religiositas.

Rogers (1961) menekankan pentingnya empati, keaslian, dan penerimaan positif dalam membantu perkembangan individu. Dalam pembelajaran PAI, prinsip ini menuntut guru untuk membedakan antara menerima peserta didik sebagai manusia dan menyetujui seluruh perilakunya. Guru tetap dapat mengoreksi kesalahan, tetapi koreksi dilakukan tanpa mempermalukan, memberi cap negatif, atau menutup kesempatan peserta didik untuk berubah. Asesmen psikologis yang humanistik bertujuan memahami latar belakang perilaku dan menentukan bantuan yang diperlukan, bukan mencari kesalahan untuk dijadikan dasar pemberian hukuman.

Di samping itu, teori kecerdasan emosional menjelaskan bahwa kemampuan mengelola emosi merupakan bagian penting dalam keberhasilan belajar dan pembentukan karakter. Goleman (1995) membagi kecerdasan emosional ke dalam kesadaran diri, pengaturan diri, motivasi, empati, dan keterampilan sosial. Kelima komponen tersebut memiliki hubungan yang kuat dengan tujuan PAI. Kesadaran diri berkaitan dengan kemampuan mengenali niat, perasaan, kekuatan, dan kelemahan diri. Pengaturan diri berkaitan dengan kemampuan mengendalikan amarah, impuls, dan tindakan merugikan. Motivasi berkaitan dengan ketekunan dalam belajar dan beribadah. Empati berhubungan dengan kepedulian terhadap keadaan orang lain, sedangkan keterampilan sosial berkaitan dengan kemampuan membangun hubungan yang santun dan bertanggung jawab.

3. Dimensi Psikologis yang Perlu Diases dalam PAI

Temuan berikutnya menunjukkan bahwa asesmen psikologis PAI harus dilakukan secara multidimensional. Pengukuran yang hanya berpusat pada kemampuan intelektual tidak dapat memberikan gambaran utuh mengenai perkembangan peserta didik. Seorang peserta didik mungkin mampu menghafal ayat, hadis, dan ketentuan hukum Islam dengan baik, tetapi belum mampu mengendalikan amarah, menghargai perbedaan, menunjukkan empati, atau menerapkan kejujuran. Sebaliknya, peserta didik yang hasil tes tertulisnya rendah mungkin menunjukkan kepedulian, tanggung jawab, dan perilaku sosial yang baik. Oleh karena itu, keberhasilan PAI perlu dianalisis melalui hubungan antara pengetahuan, sikap, pengalaman emosional, dan perilaku.

Dimensi-dimensi utama yang ditemukan dalam analisis literatur dapat dirangkum sebagai berikut.

Dimensi	Aspek yang Dipetakan	Contoh Indikator	Teknik Asesmen
Kognitif-religius	Pemahaman, penalaran, literasi agama, dan cara memproses informasi	Mampu menjelaskan alasan suatu ajaran, menghubungkan dalil dengan konteks kehidupan, dan membedakan fakta dengan pendapat	Tes diagnostik, tugas analisis, peta konsep, wawancara, dan portofolio
Emosional-spiritual	Kesadaran diri, regulasi emosi, ketenangan, kebermaknaan hidup, dan motivasi beragama	Mampu mengenali emosi, mengendalikan amarah, merefleksikan pengalaman, serta memiliki tujuan hidup positif	Skala psikologis, jurnal reflektif, wawancara, dan observasi
Sosial-interpersonal	Empati, toleransi, kerja sama, kepedulian, dan penyesuaian sosial	Menghormati perbedaan, membantu teman, bekerja sama, dan menghindari perundungan	Observasi, sosiometri, penilaian teman sebaya, dan proyek sosial

Dimensi	Aspek yang Dipetakan	Contoh Indikator	Teknik Asesmen
Perilaku-moral	Kejujuran, tanggung jawab, disiplin, konsistensi, dan pengambilan keputusan moral	Jujur ketika ujian, bertanggung jawab terhadap tugas, menjaga kebersihan, dan mempertimbangkan dampak tindakan	Catatan perilaku, studi kasus moral, portofolio, dan observasi longitudinal
Fitrah dan potensi diri	Minat, bakat, kekuatan personal, harapan, dan bidang pengembangan	Menunjukkan kemampuan kepemimpinan, seni, komunikasi, pelayanan sosial, atau refleksi diri	Inventori minat, wawancara, portofolio, proyek, dan penilaian autentik

Dimensi kognitif-religius berkaitan dengan cara peserta didik memahami dan menggunakan pengetahuan agama. Taksonomi Bloom dapat digunakan untuk membedakan kemampuan mengingat, memahami, menerapkan, menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta (Bloom et al., 1956). Dalam pembelajaran PAI, asesmen tidak cukup meminta peserta didik menghafal pengertian zakat, toleransi, atau akhlak terpuji. Peserta didik juga perlu diberi kesempatan menganalisis persoalan sosial, mengevaluasi tindakan berdasarkan nilai Islam, dan merancang solusi yang bertanggung jawab. Pemetaan kemampuan kognitif membantu guru menyesuaikan kedalaman materi dan tingkat kompleksitas tugas.

Teori kecerdasan majemuk Gardner (1983) dapat digunakan sebagai kerangka untuk mengenali variasi kekuatan peserta didik, tetapi tidak seharusnya digunakan untuk memberi label tetap mengenai "tipe kecerdasan" seseorang. Peserta didik dengan kemampuan linguistik dapat menunjukkan pemahamannya melalui pidato, esai, atau penafsiran teks. Peserta didik dengan kemampuan visual dapat menggunakan infografis, peta konsep, atau video. Peserta didik dengan kemampuan interpersonal dapat terlibat dalam proyek pelayanan sosial, sedangkan peserta didik dengan kekuatan intrapersonal dapat menunjukkan perkembangan melalui jurnal reflektif. Data tersebut menjadi dasar untuk menyediakan variasi proses dan produk pembelajaran.

Dimensi emosional-spiritual mencakup kemampuan mengenali dan mengelola emosi, menemukan makna, membangun harapan, serta menghubungkan nilai agama dengan pengalaman hidup. Emmons (1999) menjelaskan bahwa spiritualitas berhubungan dengan kemampuan individu memahami tujuan dan perhatian utama dalam kehidupan. Dalam PAI, kematangan spiritual tidak hanya ditunjukkan melalui frekuensi ritual, tetapi juga melalui kemampuan mengambil makna, menghadapi kesulitan secara adaptif, menjaga harapan, dan memperlakukan orang lain secara bermartabat. Pengukuran terhadap dimensi ini harus

dilakukan secara hati-hati karena pengalaman spiritual bersifat personal dan tidak seluruhnya dapat diubah menjadi skor.

Dimensi sosial-interpersonal diperlukan karena tujuan PAI tidak hanya mengatur hubungan manusia dengan Allah, tetapi juga hubungan dengan sesama manusia dan lingkungan. Asesmen dapat diarahkan pada kemampuan bekerja sama, berempati, menghormati perbedaan, menyelesaikan konflik, dan menolak tindakan diskriminatif. Batson (2009) menjelaskan bahwa empati mencakup kepedulian terhadap keadaan orang lain, tetapi harus dibedakan dari ketidaknyamanan pribadi ketika melihat penderitaan. Dalam praktiknya, peserta didik yang benar-benar berempati tidak hanya merasa sedih, tetapi juga terdorong memberikan bantuan yang sesuai dan menghargai kebutuhan penerima bantuan.

Dimensi perilaku-moral berhubungan dengan konsistensi antara pemahaman, sikap, niat, dan tindakan. Theory of Planned Behavior menjelaskan bahwa perilaku dipengaruhi oleh sikap terhadap perilaku, norma subjektif, dan persepsi mengenai kemampuan mengendalikan perilaku tersebut (Ajzen, 1991). Artinya, peserta didik mungkin memahami bahwa kejujuran merupakan kewajiban, tetapi tetap menyontek karena tekanan teman, ketakutan memperoleh nilai rendah, atau anggapan bahwa dirinya tidak mampu menyelesaikan soal. Hasil asesmen harus digunakan untuk mengetahui faktor penyebab kesenjangan antara pengetahuan moral dan perilaku, bukan sekadar mencatat pelanggaran.

4. Instrumen dan Metode Asesmen Psikologis untuk PAI

Hasil telaah memperlihatkan bahwa tidak ada satu instrumen yang dapat menggambarkan seluruh kondisi psikologis peserta didik. Oleh sebab itu, asesmen psikologis PAI harus menggunakan pendekatan multimethod dan multi-informant. Pendekatan multimethod berarti data dikumpulkan melalui beberapa metode, sedangkan multi-informant berarti informasi diperoleh dari peserta didik, guru, orang tua, teman sebaya, guru bimbingan dan konseling, atau tenaga profesional sesuai kebutuhan. Triangulasi diperlukan untuk mengurangi bias penilaian dan mencegah keputusan berdasarkan kesan sesaat.

Skala psikologis dapat digunakan untuk memetakan kecenderungan umum, seperti motivasi belajar, regulasi emosi, empati, efikasi diri, kesejahteraan psikologis, religiositas, dan orientasi beragama. Namun, guru tidak boleh mengubah item instrumen psikologis secara bebas hanya agar terlihat lebih Islami. Penggantian istilah atau penambahan unsur agama dapat mengubah konstruk yang diukur. Setiap instrumen yang diadaptasi harus melalui tahapan penerjemahan, penilaian ahli, uji keterbacaan, uji coba, analisis validitas, dan

pengujian reliabilitas. Kaplan dan Saccuzzo (2010) menegaskan bahwa instrumen harus menghasilkan interpretasi yang valid dan konsisten untuk tujuan serta populasi penggunaannya.

Observasi dapat digunakan untuk mencatat perilaku peserta didik dalam pembelajaran, diskusi, kerja kelompok, kegiatan sosial, dan aktivitas keagamaan. Observasi harus menggunakan indikator yang operasional, misalnya kesediaan mendengarkan pendapat, ketepatan menyelesaikan tugas, inisiatif membantu, kemampuan mengelola konflik, atau konsistensi mengikuti kesepakatan. Guru sebaiknya tidak menggunakan observasi untuk menilai isi hati, ketulusan ibadah, atau tingkat keimanan. Kekhusyukan, niat, dan keikhlasan tidak dapat dipastikan hanya dari ekspresi wajah atau perilaku yang tampak. Catatan observasi harus memuat konteks, waktu, frekuensi, dan situasi munculnya perilaku agar interpretasi tidak bersifat subjektif.

Wawancara semi-terstruktur diperlukan untuk memahami pengalaman peserta didik yang tidak dapat diketahui melalui tes. Pertanyaan dapat diarahkan pada pengalaman belajar, perasaan ketika mengikuti pembelajaran agama, cara menghadapi masalah, hubungan dengan teman, sumber dukungan, dan pandangan mengenai nilai-nilai Islam. Wawancara harus dilakukan dalam suasana aman dan tidak menghakimi. Kvale (1996) menekankan bahwa kualitas wawancara dipengaruhi oleh kemampuan pewawancara membangun kepercayaan dan menggali informasi tanpa menggiring jawaban. Oleh karena itu, guru harus menghindari pertanyaan yang memaksa peserta didik memberikan jawaban yang dianggap paling religius.

Portofolio dan jurnal reflektif dapat digunakan untuk memantau perkembangan peserta didik dari waktu ke waktu. Portofolio dapat berisi esai refleksi, laporan proyek sosial, catatan tujuan pribadi, hasil analisis kasus moral, karya seni, dan dokumentasi kegiatan. Nitko (2004) menjelaskan bahwa portofolio menunjukkan perkembangan dan pencapaian peserta didik melalui kumpulan karya yang dipilih berdasarkan tujuan tertentu. Dalam PAI, jurnal reflektif memungkinkan peserta didik menghubungkan materi dengan pengalaman hidup tanpa harus selalu menyampaikan pengalaman pribadi di depan kelas. Namun, guru wajib menjaga kerahasiaan isi jurnal dan tidak memaksakan peserta didik mengungkapkan hal-hal yang dianggap terlalu pribadi.

Sosiometri dapat digunakan untuk mengetahui pola hubungan sosial, keberadaan kelompok yang tertutup, peserta didik yang terisolasi, dan figur yang berpengaruh di kelas. Meskipun demikian, hasil sosiometri tidak boleh diumumkan kepada peserta didik karena

dapat memperkuat penolakan sosial. Data tersebut sebaiknya digunakan untuk menyusun kelompok belajar, merancang kegiatan kolaboratif, dan memberikan dukungan kepada peserta didik yang kurang terlibat. Penilaian teman sebaya juga perlu diarahkan pada perilaku yang dapat diamati, bukan pada penilaian mengenai siapa yang "paling saleh" atau "paling beriman".

5. Integrasi Hasil Asesmen dalam Pembelajaran PAI

Temuan selanjutnya menunjukkan bahwa manfaat asesmen psikologis ditentukan oleh tindak lanjut yang dilakukan setelah data diperoleh. Data asesmen tidak boleh hanya disimpan sebagai dokumen administratif. Hasil asesmen perlu digunakan untuk menyusun tujuan, memilih materi, menentukan metode, membentuk kelompok, memberikan bantuan, dan memantau perubahan peserta didik. Integrasi tersebut dapat dilakukan melalui pembelajaran berdiferensiasi pada aspek konten, proses, produk, dan lingkungan belajar.

Diferensiasi konten dilakukan dengan menyesuaikan keluasan dan kedalaman materi berdasarkan kesiapan peserta didik. Peserta didik yang telah memiliki pemahaman dasar dapat diberikan bahan analisis mengenai persoalan kontemporer, seperti etika bermedia sosial, lingkungan hidup, ekonomi syariah, atau toleransi. Peserta didik yang masih membutuhkan bantuan dapat diberikan teks yang lebih sederhana, contoh konkret, ilustrasi, dan pendampingan bertahap. Penyesuaian tersebut bukan berarti menurunkan standar, tetapi memberikan jalur yang berbeda agar peserta didik mencapai tujuan pembelajaran yang sama.

Diferensiasi proses dilakukan dengan menyediakan variasi aktivitas belajar. Peserta didik dengan kemampuan verbal dapat mengikuti diskusi atau debat terarah, sedangkan peserta didik yang lebih nyaman dengan aktivitas visual dan praktik dapat menggunakan video, simulasi, proyek, permainan peran, dan pemecahan kasus. Peserta didik yang menunjukkan kecemasan tinggi memerlukan lingkungan yang tidak mempermalukan dan kesempatan berpartisipasi secara bertahap. Sementara itu, peserta didik yang memiliki kepercayaan diri tinggi tetapi rendah dalam empati dapat diberi tanggung jawab dalam kegiatan kolaboratif dan pelayanan sosial.

Diferensiasi produk memberikan kesempatan kepada peserta didik menunjukkan pemahaman melalui berbagai bentuk karya. Produk pembelajaran dapat berupa esai, presentasi, poster, video, podcast, drama, jurnal reflektif, kampanye sosial, atau proyek kepedulian lingkungan. Tomlinson (1999) menjelaskan bahwa diferensiasi harus mempertimbangkan kesiapan, minat, dan profil belajar peserta didik. Namun, seluruh bentuk

produk tetap harus diukur dengan indikator yang setara, seperti ketepatan konsep, kedalaman analisis, keterhubungan dengan nilai Islam, kreativitas, tanggung jawab, dan kemampuan memberikan alasan.

Hasil asesmen juga dapat digunakan untuk memberikan layanan pendampingan individual atau kelompok. Permasalahan ringan yang berkaitan dengan motivasi, kebiasaan belajar, interaksi sosial, dan refleksi moral dapat ditangani guru melalui bimbingan pendidikan. Apabila ditemukan indikasi depresi, gangguan kecemasan, kekerasan, perundungan berat, penyalahgunaan zat, risiko menyakiti diri, atau gangguan psikologis lain, guru PAI tidak boleh melakukan diagnosis. Kasus tersebut harus dikoordinasikan dengan guru bimbingan dan konseling, psikolog, tenaga kesehatan, pimpinan sekolah, dan orang tua sesuai prosedur perlindungan peserta didik. Dukungan spiritual dapat diberikan sebagai pendamping, tetapi tidak boleh menggantikan layanan psikologis atau medis yang diperlukan.

Berdasarkan temuan tersebut, alur integrasi asesmen psikologis dalam PAI dapat dirumuskan melalui enam tahap. Tahap pertama adalah identifikasi kebutuhan dan tujuan asesmen. Tahap kedua adalah pemilihan metode dan instrumen yang sesuai. Tahap ketiga adalah pengumpulan data dari berbagai sumber. Tahap keempat adalah interpretasi secara kolaboratif. Tahap kelima adalah penentuan intervensi pembelajaran, pendampingan, atau rujukan. Tahap keenam adalah evaluasi perubahan dan perbaikan program. Alur ini menunjukkan bahwa asesmen psikologis merupakan proses berkelanjutan dan tidak berakhir setelah pemberian skor.

6. Tantangan Etis dan Profesional

Penerapan asesmen psikologis dalam PAI menghadapi tantangan validitas budaya dan religius. Sebagian instrumen dikembangkan berdasarkan konteks sosial yang berbeda dengan masyarakat Muslim Indonesia. Oleh karena itu, adaptasi tidak cukup dilakukan melalui penerjemahan bahasa. Van de Vijver dan Leung (1997) menyatakan bahwa adaptasi lintas budaya harus memperhatikan kesetaraan konsep, bahasa, metode, dan ukuran. Konsep kesejahteraan, religiositas, rasa bersalah, kepatuhan, kemandirian, dan spiritualitas dapat memiliki makna berbeda dalam setiap budaya. Instrumen perlu diuji kembali agar tidak menghasilkan interpretasi yang bias.

Tantangan berikutnya adalah risiko stigma dan pelabelan. Skor religiositas yang rendah tidak boleh digunakan untuk menyebut peserta didik kurang beriman. Demikian pula, peserta didik yang jarang berbicara dalam diskusi tidak dapat langsung dinilai tidak

memahami materi atau tidak peduli. Hasil asesmen merupakan gambaran terbatas yang dipengaruhi oleh kondisi, waktu, pemahaman terhadap item, kejujuran respons, dan hubungan dengan pengases. Interpretasi harus menggunakan bahasa perkembangan, seperti "memerlukan penguatan regulasi emosi", "membutuhkan dukungan dalam interaksi sosial", atau "menunjukkan kebutuhan pendampingan", bukan label yang bersifat permanen.

Kompetensi guru menjadi aspek penting karena tidak semua instrumen psikologis dapat digunakan oleh guru PAI. Guru dapat menggunakan asesmen pendidikan nonklinis, seperti observasi, wawancara pembelajaran, jurnal reflektif, rubrik perilaku, dan angket sederhana yang telah divalidasi. Tes kecerdasan, tes kepribadian klinis, instrumen diagnostik, dan alat ukur berlisensi hanya boleh digunakan serta diinterpretasikan oleh tenaga profesional sesuai kewenangannya. Batas kompetensi ini harus dijelaskan agar integrasi psikologi dalam PAI tidak menimbulkan praktik diagnosis yang keliru.

Kerahasiaan data juga menjadi prinsip utama. Informasi mengenai kondisi emosi, keluarga, pengalaman traumatis, keyakinan, hubungan sosial, dan kesehatan mental merupakan data sensitif. Data tidak boleh diumumkan di kelas, dibagikan melalui grup komunikasi, atau dibicarakan dengan pihak yang tidak berkepentingan. Akses hanya diberikan kepada pihak yang terlibat langsung dalam bantuan peserta didik. Untuk asesmen mendalam, sekolah perlu memperoleh persetujuan yang diinformasikan dari orang tua atau wali serta persetujuan peserta didik sesuai usia dan tingkat pemahamannya.

Selain itu, keterlibatan orang tua diperlukan agar hasil asesmen dapat ditindaklanjuti secara konsisten. Komunikasi kepada orang tua harus menekankan bahwa asesmen bertujuan mendukung perkembangan dan pembelajaran, bukan mencari kesalahan atau memberi diagnosis negatif. Epstein (2011) menjelaskan bahwa kemitraan sekolah, keluarga, dan masyarakat dapat memperkuat perkembangan akademik maupun sosial-emosional peserta didik. Meskipun demikian, penyampaian hasil kepada orang tua harus memperhatikan keamanan peserta didik, khususnya apabila masalah yang ditemukan berkaitan dengan kekerasan atau kondisi keluarga yang berisiko.

7. Model Asesmen Psikologis PAI yang Integratif

Berdasarkan keseluruhan hasil analisis, asesmen psikologis untuk kebutuhan PAI dapat dirumuskan melalui model integratif yang mencakup empat prinsip. Pertama, prinsip multidimensional, yaitu asesmen mencakup pengetahuan, emosi, relasi sosial, moralitas, perilaku, dan potensi diri. Kedua, prinsip multisumber, yaitu keputusan tidak didasarkan pada

satu tes atau satu pengamat. Ketiga, prinsip pedagogis, yaitu hasil asesmen harus menghasilkan perubahan dalam pembelajaran dan pendampingan. Keempat, prinsip etis, yaitu seluruh proses menghormati martabat, privasi, hak, dan keselamatan peserta didik.

Model tersebut menempatkan asesmen bukan sebagai alat untuk menyeleksi peserta didik yang dianggap religius dan tidak religius, melainkan sebagai sarana memahami kebutuhan perkembangan. Hasil asesmen digunakan untuk membantu peserta didik mengenali dirinya, mengelola emosi, memperbaiki hubungan sosial, mengembangkan kekuatan, dan menghubungkan pengetahuan agama dengan perilaku nyata. Dengan posisi tersebut, asesmen psikologis dapat memperkuat fungsi PAI sebagai proses pendidikan yang membentuk manusia berpengetahuan, berkesadaran, berakhlak, dan bertanggung jawab.

Temuan ini sekaligus memperlihatkan bahwa keberhasilan integrasi asesmen psikologis dalam PAI memerlukan kolaborasi. Guru PAI berperan mengidentifikasi kebutuhan pembelajaran dan perkembangan keagamaan; guru bimbingan dan konseling memberikan layanan pendampingan; psikolog melakukan asesmen profesional apabila diperlukan; orang tua memberikan informasi dan dukungan; sedangkan sekolah menyediakan kebijakan perlindungan data dan prosedur rujukan. Kolaborasi tersebut akan mencegah penyalahgunaan asesmen serta memastikan bahwa setiap informasi yang diperoleh benar-benar digunakan untuk kepentingan terbaik peserta didik.

PEMBAHASAN

1. Asesmen Psikologis sebagai Perluasan Paradigma Penilaian PAI

Hasil analisis menunjukkan bahwa asesmen psikologis dalam Pendidikan Agama Islam perlu ditempatkan sebagai perluasan terhadap penilaian pembelajaran yang selama ini cenderung berorientasi pada pencapaian kognitif. Penilaian PAI pada umumnya mengukur kemampuan peserta didik dalam mengingat, memahami, dan menjelaskan materi akidah, akhlak, fikih, Al-Qur'an, hadis, serta sejarah kebudayaan Islam. Pola tersebut memang penting untuk mengetahui ketercapaian kompetensi akademik, tetapi belum sepenuhnya menggambarkan kesiapan, motivasi, keadaan emosional, orientasi religius, relasi sosial, dan konsistensi perilaku peserta didik. Oleh karena itu, asesmen psikologis diperlukan untuk menjelaskan faktor-faktor internal dan eksternal yang mendukung atau menghambat peserta didik dalam memahami serta mengamalkan nilai-nilai Islam.

Temuan ini sejalan dengan penelitian Elya et al. (2024) yang menegaskan bahwa pembelajaran masih sering berpusat pada kemampuan kognitif dan motorik, sedangkan pemenuhan kebutuhan emosional peserta didik belum memperoleh perhatian yang seimbang. Penelitian terhadap 164 siswa SMP tersebut menemukan adanya hubungan positif dan signifikan antara kecerdasan emosional dan hasil belajar PAI. Hasil tersebut menunjukkan bahwa pencapaian akademik dalam PAI tidak hanya ditentukan oleh kemampuan mengingat materi, tetapi juga dipengaruhi oleh kemampuan peserta didik mengenali emosi, mengendalikan diri, mempertahankan motivasi, serta membangun hubungan sosial. Dengan demikian, asesmen terhadap kecerdasan emosional dapat membantu guru menjelaskan mengapa peserta didik yang memiliki kemampuan intelektual relatif sama dapat menunjukkan hasil dan keterlibatan belajar yang berbeda.

Hasil tersebut juga diperkuat oleh meta-analisis Zhou et al. (2024) yang menunjukkan bahwa kecerdasan emosional dan kecerdasan spiritual memiliki hubungan positif dengan pencapaian peserta didik. Penelitian tersebut menemukan korelasi kecerdasan emosional dengan pencapaian belajar sebesar (r=0{,}50), sedangkan korelasi kecerdasan spiritual dengan pencapaian belajar sebesar (r=0{,}36). Kecerdasan emosional ditemukan sebagai prediktor yang lebih kuat, tetapi kedua dimensi tetap memiliki kontribusi terhadap keberhasilan pendidikan. Temuan ini memperkuat argumentasi bahwa asesmen PAI perlu mencakup dimensi emosional dan spiritual secara bersamaan. Akan tetapi, hubungan tersebut tidak boleh dimaknai bahwa skor spiritual secara langsung menentukan nilai akademik. Asesmen harus digunakan untuk memahami kecenderungan dan kebutuhan perkembangan, bukan untuk membuat hubungan sebab-akibat secara berlebihan.

Berbeda dengan penelitian Elya et al. (2024) dan Zhou et al. (2024) yang berfokus pada hubungan variabel psikologis dengan hasil belajar, artikel ini menempatkan asesmen psikologis sebagai bagian dari siklus pembelajaran PAI. Asesmen tidak hanya digunakan untuk menjelaskan pencapaian akademik, tetapi juga untuk menentukan strategi pembelajaran, kebutuhan pendampingan, bentuk penguatan karakter, dan prosedur rujukan. Dengan demikian, kontribusi artikel ini terletak pada pergeseran fungsi asesmen dari sekadar pengukuran menjadi dasar pengambilan keputusan pedagogis.

2. Pengukuran Dimensi Religius dan Spiritual Peserta Didik

Temuan mengenai pentingnya dimensi religius dan spiritual didukung oleh berkembangnya instrumen religiositas yang telah disesuaikan dengan karakteristik Muslim

Indonesia. Abdullah et al. (2023), misalnya, mengembangkan skala religiositas pemuda Muslim Indonesia dengan melibatkan 258 siswa sekolah menengah atas di Surakarta. Penelitian tersebut memperlihatkan bahwa religiositas peserta didik dapat dirumuskan menjadi konstruk yang lebih terukur apabila indikatornya disusun berdasarkan definisi konseptual, diuji secara empiris, dan disesuaikan dengan karakteristik populasi Muslim Indonesia.

Suryadi et al. (2020) juga menguji karakteristik psikometrik *Muslim Daily Religiosity Assessment Scale* atau MUDRAS pada 766 mahasiswa Muslim dari sejumlah perguruan tinggi Islam di Indonesia. Penggunaan model Rasch dalam penelitian tersebut memberikan dasar empiris bahwa religiositas dalam kehidupan sehari-hari dapat diukur melalui instrumen yang memiliki karakteristik psikometrik memadai. Namun, sampel penelitian tersebut berada pada rentang usia mahasiswa sehingga penggunaannya pada siswa sekolah dasar atau menengah memerlukan penyesuaian dan pengujian ulang. Perbedaan perkembangan kognitif, pengalaman beragama, kemampuan membaca item, dan konteks sosial dapat memengaruhi cara peserta didik memahami serta menjawab pernyataan dalam skala religiositas.

Penelitian Rahmah et al. (2025) memperluas pengukuran religiusitas melalui validasi versi Indonesia dari *Religious Orientation Scale*. Instrumen tersebut mengukur orientasi religius intrinsik dan ekstrinsik pada 410 remaja Muslim di wilayah Jabodetabek. Hasil analisis Rasch menunjukkan bahwa instrumen tersebut secara umum memiliki validitas dan reliabilitas yang baik untuk mengukur orientasi religius remaja Muslim. Orientasi intrinsik menggambarkan keberagamaan yang dihayati sebagai nilai utama dalam kehidupan, sedangkan orientasi ekstrinsik menggambarkan penggunaan agama untuk memperoleh manfaat sosial, keamanan, penerimaan, atau tujuan tertentu.

Temuan Rahmah et al. (2025) penting bagi PAI karena peserta didik yang menunjukkan perilaku keagamaan serupa belum tentu memiliki motivasi psikologis yang sama. Dua peserta didik dapat mengikuti salat berjamaah secara teratur, tetapi seorang peserta didik mungkin melaksanakannya berdasarkan kesadaran personal, sementara yang lain melakukannya untuk menghindari sanksi atau mendapatkan pengakuan. Perbedaan tersebut tidak dapat diketahui hanya melalui observasi frekuensi kegiatan. Oleh karena itu, asesmen dalam PAI perlu mengombinasikan observasi perilaku, wawancara reflektif, penilaian diri, dan informasi kontekstual. Walaupun demikian, orientasi ekstrinsik tidak boleh langsung

dinilai sebagai bentuk keberagamaan yang buruk karena motivasi beragama dapat berkembang seiring usia, pengalaman, pembiasaan, dan kualitas pembelajaran.

Aspek spiritual yang relevan dengan PAI juga telah dirumuskan oleh Hudha dan Mardapi (2018). Mereka mengembangkan instrumen sikap spiritual siswa sekolah menengah yang terdiri atas 35 butir dan tujuh aspek, yaitu tawakal, ikhlas, syukur, sabar, khauf, raja', dan takwa. Instrumen tersebut menunjukkan reliabilitas konstruk sebesar 0,890 dan bukti kesesuaian model yang memadai. Penelitian ini mendukung pandangan bahwa konsep-konsep spiritual Islam dapat dioperasionalkan menjadi indikator pengukuran selama melalui prosedur pengembangan yang sistematis.

Meskipun demikian, pengukuran sikap spiritual harus dibatasi pada indikator yang dapat dilaporkan, direfleksikan, atau diamati secara bertanggung jawab. Asesmen tidak dapat memastikan ketulusan, keikhlasan, atau kualitas iman peserta didik secara mutlak. Skor hanya menggambarkan respons individu terhadap item pada waktu dan kondisi tertentu. Oleh karena itu, hasil pengukuran sikap spiritual sebaiknya digunakan untuk merancang pembelajaran reflektif, kegiatan pembiasaan, pendampingan, dan evaluasi program, bukan sebagai dasar untuk memberi peringkat siapa yang paling beriman.

3. Dimensi Emosional, Efikasi Diri, dan Pembentukan Karakter Religius

Hasil analisis artikel ini menunjukkan bahwa regulasi emosi, motivasi, dan efikasi diri menjadi dimensi penting dalam asesmen psikologis PAI. Peserta didik tidak hanya perlu mengetahui nilai kebaikan, tetapi juga harus memiliki keyakinan bahwa dirinya mampu melaksanakan nilai tersebut dalam kehidupan sehari-hari. Pengetahuan mengenai kejujuran, tanggung jawab, kesabaran, dan pengendalian diri belum tentu menghasilkan perilaku apabila peserta didik tidak mempunyai keyakinan, dukungan sosial, dan kemampuan mengelola tekanan.

Temuan tersebut berhubungan dengan penelitian Husniah et al. (2025) mengenai peran efikasi diri dalam pembentukan karakter religius. Penelitian tersebut menemukan bahwa efikasi diri peserta didik dapat berkembang melalui lingkungan sekolah yang religius dan mendukung, pembelajaran yang kontekstual dan bermakna, pendampingan karakter yang konsisten, pembiasaan, serta kebijakan disiplin yang mendukung pengendalian diri. Temuan ini menunjukkan bahwa karakter religius tidak hanya dibentuk melalui penyampaian materi, tetapi juga melalui pengalaman keberhasilan, dukungan lingkungan, model perilaku, dan kesempatan mempraktikkan nilai agama.

Dalam konteks asesmen, efikasi diri dapat digunakan untuk mengetahui sejauh mana peserta didik meyakini kemampuannya melakukan tindakan yang sesuai dengan nilai Islam. Peserta didik mungkin memahami pentingnya menghindari perundungan, tetapi tidak yakin mampu menolak tekanan kelompok. Peserta didik juga dapat memahami pentingnya membaca Al-Qur'an, tetapi merasa tidak mampu karena pengalaman kegagalan atau rasa malu. Hasil asesmen seperti ini tidak seharusnya menghasilkan hukuman, melainkan menjadi dasar pemberian *scaffolding*, latihan bertahap, penguatan positif, pendampingan teman sebaya, dan pengalaman keberhasilan yang realistis.

Artikel ini memperluas penelitian Husniah et al. (2025) dengan menempatkan efikasi diri sebagai salah satu bagian dari profil psikologis peserta didik, bukan sebagai satu-satunya faktor pembentukan karakter. Efikasi diri perlu dianalisis bersama motivasi, regulasi emosi, dukungan keluarga, hubungan teman sebaya, iklim sekolah, dan pengalaman keberagamaan. Pendekatan multidimensional tersebut penting karena perilaku keagamaan merupakan hasil interaksi antara faktor pribadi dan lingkungan.

1. Empati, Relasi Sosial, dan Moderasi Beragama

Dimensi sosial-interpersonal merupakan bagian yang tidak terpisahkan dari keberhasilan PAI. Peserta didik yang memiliki pengetahuan agama tinggi belum dapat dinyatakan berhasil sepenuhnya apabila masih menunjukkan perilaku merendahkan, intoleran, eksklusif, atau tidak peduli terhadap kesulitan orang lain. Oleh karena itu, asesmen perlu memetakan empati, toleransi, kerja sama, kesediaan menolong, kemampuan menyelesaikan konflik, dan penghargaan terhadap perbedaan.

Pentingnya pengukuran empati berbasis nilai Islam didukung oleh penelitian Malyuna et al. (2025). Penelitian tersebut mengembangkan *Basic Empathy Scale–Islamic Theology* untuk mengukur empati calon guru PAI berdasarkan nilai kasih sayang, keikhlasan, toleransi, dan tolong-menolong. Instrumen tersebut diuji kepada 211 responden dan menunjukkan konsistensi internal yang baik, dengan koefisien Cronbach's alpha sebesar 0,809 dan omega sebesar 0,816. Namun, hasil analisis kesesuaian model menunjukkan bahwa model tersebut masih dapat disempurnakan.

Temuan Malyuna et al. (2025) memiliki dua implikasi bagi artikel ini. Pertama, nilai-nilai sosial Islam dapat dikembangkan menjadi konstruk psikologis yang terukur. Kedua, pengembangan instrumen berbasis nilai Islam tidak cukup dilakukan dengan menambahkan istilah keagamaan pada instrumen yang telah ada. Konstruk, indikator, struktur faktor,

validitas, reliabilitas, dan keterbacaan harus diuji secara empiris. Karena instrumen tersebut dikembangkan untuk calon guru PAI, penggunaannya kepada siswa sekolah memerlukan pengembangan lebih lanjut yang mempertimbangkan usia, tingkat bahasa, dan pengalaman sosial peserta didik.

Hubungan antara religiositas, lingkungan keluarga, dan sikap sosial juga terlihat dalam penelitian Syukrilla et al. (2024). Penelitian terhadap 339 remaja akhir Muslim dari 22 provinsi di Indonesia menunjukkan bahwa pola asuh dan religiositas menjadi prediktor positif moderasi beragama, baik secara bersama-sama maupun secara terpisah. Dimensi moderasi yang digunakan meliputi komitmen kebangsaan, penolakan terhadap kekerasan, dan penerimaan terhadap kebudayaan lokal. Temuan tersebut memperlihatkan bahwa orientasi sosial-keagamaan peserta didik tidak hanya dipengaruhi pembelajaran di sekolah, tetapi juga oleh pola interaksi dan pendidikan dalam keluarga.

Hasil tersebut menguatkan pentingnya pendekatan multisumber dalam asesmen psikologis PAI. Guru tidak dapat menyimpulkan penyebab sikap intoleran atau rendahnya empati hanya berdasarkan perilaku peserta didik di kelas. Informasi dari orang tua, guru bimbingan dan konseling, wali kelas, dan peserta didik sendiri diperlukan untuk memperoleh pemahaman yang lebih utuh. Asesmen juga perlu membedakan antara ketidaktahuan, kecemasan sosial, pengaruh kelompok, pola asuh, pengalaman diskriminasi, dan keyakinan ideologis karena setiap penyebab memerlukan strategi intervensi yang berbeda.

2. Integrasi Asesmen dalam Pembelajaran Berdiferensiasi

Hasil analisis menunjukkan bahwa asesmen psikologis akan kehilangan fungsi pendidikan apabila data yang diperoleh tidak digunakan untuk memperbaiki pembelajaran. Data mengenai kesiapan kognitif, regulasi emosi, efikasi diri, empati, orientasi religius, dan relasi sosial harus diterjemahkan menjadi keputusan mengenai materi, aktivitas, pengelompokan, bentuk pendampingan, serta produk pembelajaran.

Peserta didik yang mempunyai kesiapan kognitif tinggi dapat diberikan kasus keagamaan yang menuntut analisis, argumentasi, dan pengambilan keputusan moral. Peserta didik yang masih berada pada tingkat pemahaman dasar memerlukan contoh konkret, visualisasi, demonstrasi, dan bimbingan bertahap. Peserta didik yang memiliki kecemasan sosial dapat diberikan pilihan untuk menyampaikan pemahaman melalui jurnal atau tugas individual sebelum terlibat dalam presentasi kelompok. Sementara itu, peserta didik yang

memiliki kemampuan akademik tinggi tetapi empati rendah dapat diberikan proyek kolaboratif dan kegiatan pelayanan sosial.

Integrasi tersebut membedakan artikel ini dari penelitian pengembangan instrumen yang umumnya berhenti pada pengujian validitas dan reliabilitas. Abdullah et al. (2023), Suryadi et al. (2020), Rahmah et al. (2025), Hudha dan Mardapi (2018), serta Malyuna et al. (2025) telah memberikan kontribusi penting dalam penyediaan instrumen religiositas, orientasi religius, sikap spiritual, dan empati. Akan tetapi, artikel ini menekankan bahwa instrumen hanya merupakan salah satu bagian dari proses asesmen. Setelah data diperoleh, guru perlu menginterpretasikan hasil secara kontekstual, menentukan tindak lanjut, melakukan pemantauan, dan mengevaluasi efektivitas intervensi.

Dengan demikian, model asesmen yang diusulkan dalam artikel ini bergerak melalui tahapan identifikasi kebutuhan, pemilihan instrumen, pengumpulan data, triangulasi, interpretasi kolaboratif, perencanaan tindak lanjut, dan evaluasi perkembangan. Model tersebut mencegah penggunaan asesmen hanya sebagai formalitas administratif atau alat pengelompokan peserta didik. Setiap hasil harus menghasilkan tindakan pendidikan yang konkret dan dapat dievaluasi.

3. Etika, Batas Kompetensi, dan Pencegahan Label Keagamaan

Aspek etika menjadi temuan penting karena objek asesmen psikologis dalam PAI berkaitan dengan emosi, perilaku, pengalaman pribadi, hubungan keluarga, dan keyakinan keagamaan. Informasi tersebut bersifat sensitif sehingga kesalahan penggunaan dapat menyebabkan stigma, penolakan sosial, rasa malu, dan kerusakan hubungan peserta didik dengan pendidikan agama. Peserta didik tidak boleh diberi label "kurang beriman", "tidak ikhlas", "bermasalah secara spiritual", atau "tidak bermoral" hanya berdasarkan hasil angket, observasi, maupun wawancara singkat.

Cadime dan Mendes (2024) menjelaskan bahwa asesmen psikologis di sekolah melibatkan berbagai persoalan etis yang menuntut pertimbangan terhadap kompetensi, tujuan asesmen, pemilihan metode, konsekuensi keputusan, pemberian umpan balik, dan perlindungan kesejahteraan peserta didik. Karena itu, asesmen perlu didasarkan pada kebutuhan pendidikan yang jelas dan menggunakan metode yang sesuai dengan usia serta kondisi peserta didik.

Guru PAI dapat menggunakan teknik asesmen pendidikan nonklinis, seperti observasi terstruktur, jurnal reflektif, wawancara pembelajaran, rubrik perilaku, portofolio,

dan angket yang telah divalidasi. Namun, guru tidak memiliki kewenangan melakukan diagnosis gangguan mental apabila tidak mempunyai kompetensi profesional di bidang psikologi. Ketika ditemukan indikasi depresi, trauma, kekerasan, kecemasan berat, risiko menyakiti diri, atau permasalahan psikologis lain, guru harus berkolaborasi dengan guru bimbingan dan konseling, psikolog, orang tua, tenaga kesehatan, serta pihak sekolah sesuai kebutuhan.

Batas kompetensi tersebut penting untuk mencegah spiritualisasi berlebihan terhadap masalah psikologis. Kesulitan konsentrasi, penarikan diri, perubahan emosi, atau rendahnya motivasi tidak boleh langsung dianggap sebagai lemahnya iman. Sebaliknya, masalah psikologis juga tidak berarti agama harus dikeluarkan dari proses pendampingan. Dukungan spiritual dapat diberikan sebagai sumber makna, harapan, dan penguatan selama tidak digunakan untuk menggantikan layanan profesional yang dibutuhkan.

Berdasarkan perbandingan dengan penelitian terdahulu, dapat ditegaskan bahwa studi-studi sebelumnya telah membuktikan pentingnya berbagai konstruk psikologis dalam pendidikan Islam. Elya et al. (2024) dan Zhou et al. (2024) memperlihatkan hubungan kecerdasan emosional dan spiritual dengan pencapaian belajar. Abdullah et al. (2023), Suryadi et al. (2020), Rahmah et al. (2025), dan Hudha dan Mardapi (2018) menunjukkan bahwa religiositas, orientasi religius, dan sikap spiritual dapat diukur melalui instrumen yang dikembangkan secara sistematis. Malyuna et al. (2025) memperluas pengukuran ke dalam dimensi empati berbasis nilai Islam, sedangkan Syukrilla et al. (2024) memperlihatkan hubungan religiositas dan pola asuh dengan moderasi beragama.

Namun, penelitian-penelitian tersebut pada umumnya membahas konstruk psikologis secara terpisah, menggunakan satu instrumen utama, atau memusatkan perhatian pada hubungan antarvariabel. Belum banyak penelitian yang menyatukan dimensi kognitif-religius, emosional-spiritual, sosial-interpersonal, perilaku-moral, efikasi diri, dan potensi peserta didik dalam satu kerangka asesmen untuk kebutuhan PAI. Kesenjangan tersebut menjadi dasar kebaruan artikel ini.

Artikel ini menawarkan kerangka asesmen psikologis PAI yang bersifat multidimensional, multisumber, berkelanjutan, pedagogis, dan etis. Multidimensional berarti asesmen tidak hanya mengukur pengetahuan atau religiositas. Multisumber berarti data tidak hanya berasal dari pengakuan peserta didik. Berkelanjutan berarti asesmen dilakukan sebelum, selama, dan setelah pembelajaran. Pedagogis berarti hasil asesmen digunakan untuk

memperbaiki pembelajaran. Sementara itu, etis berarti asesmen dilaksanakan dengan menjaga kerahasiaan, menghindari stigma, menghormati martabat peserta didik, dan mematuhi batas kompetensi profesional.

Dengan kerangka tersebut, asesmen psikologis tidak dimaksudkan untuk menentukan tingkat keimanan peserta didik, tetapi untuk memahami faktor yang memengaruhi proses belajar dan perkembangan karakter mereka. Asesmen berfungsi membantu guru menyediakan pembelajaran PAI yang lebih kontekstual, diferensiatif, manusiawi, dan berbasis kebutuhan. Integrasi tersebut pada akhirnya dapat memperkuat tujuan PAI dalam membentuk peserta didik yang tidak hanya memahami ajaran Islam secara kognitif, tetapi juga mampu mengelola diri, membangun hubungan sosial yang sehat, mengambil keputusan moral, dan mengaktualisasikan nilai-nilai Islam secara sadar dalam kehidupan sehari-hari.

KESIMPULAN

Asesmen psikologis merupakan bagian penting dalam Pendidikan Agama Islam karena proses pembelajaran PAI tidak hanya berorientasi pada penguasaan pengetahuan keagamaan, tetapi juga pada pembentukan karakter, kematangan emosi, kemampuan sosial, dan perkembangan spiritual peserta didik. Melalui asesmen yang mencakup dimensi kognitif-religius, emosional-spiritual, sosial-interpersonal, perilaku-moral, serta potensi diri, pendidik dapat memperoleh gambaran yang lebih utuh mengenai kesiapan, kekuatan, hambatan, dan kebutuhan belajar peserta didik. Hasil asesmen tersebut dapat digunakan sebagai dasar untuk menyusun pembelajaran yang lebih kontekstual, diferensiatif, empatik, dan sesuai dengan tahap perkembangan peserta didik, sehingga PAI tidak hanya dipahami sebagai kumpulan materi dan kewajiban, tetapi juga sebagai sumber nilai, makna, dan pedoman dalam menghadapi berbagai persoalan kehidupan.

Penerapan asesmen psikologis dalam PAI perlu dilakukan secara hati-hati dengan menggunakan instrumen yang valid, reliabel, sesuai dengan konteks budaya dan nilai Islam, serta tidak digunakan untuk memberi label terhadap tingkat keimanan peserta didik. Guru PAI juga harus memahami batas kompetensinya dan membangun kerja sama dengan guru bimbingan dan konseling, psikolog, orang tua, serta pihak sekolah dalam menginterpretasikan hasil asesmen dan menentukan tindak lanjut yang tepat. Dengan penerapan yang etis, kolaboratif, dan berorientasi pada perkembangan, asesmen psikologis

dapat memperkuat peran PAI dalam membentuk generasi Muslim yang tidak hanya memiliki kemampuan intelektual dan pengetahuan agama, tetapi juga sehat secara psikologis, memiliki kepedulian sosial, mampu mengendalikan diri, dan matang secara spiritual.

DAFTAR PUSTAKA

Abdullah, S., Warsiyah, W., & Ju'subaidi, J. (2023). Developing a religiosity scale for Indonesian Muslim youth. *REID (Research and Evaluation in Education), 9*(1), 73–85. https://doi.org/10.21831/reid.v9i1.61201

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179–211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Alfani, A. K., Rosyid, A. S., Munib, F., Wahyudi, M. E., Wardana, P. W., & Jannah, S. R. (2026). Cognitive, affective, and spiritual assessment as well as psychological evaluation in Islamic education. *International Journal on Advanced Science, Education, and Religion, 9*(1), 96–103. https://ojs.staialfurqan.ac.id/IJoASER/article/view/1512

Ali, M. U., Wathoni, H., & Muslim, M. (2023). Exploring the impact of Islamic education philosophy on emotional intelligence development in Muslim students. *Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam, 17*(1), 1–10. https://doi.org/10.21580/nw.2023.17.1.17066

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Prentice Hall.

Badri, M. (2000). *Contemplation: An Islamic psychospiritual study* (A.-W. Lu'lu'a, Trans.). International Institute of Islamic Thought. https://doi.org/10.2307/j.ctvk8w1xc

Batson, C. D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 3–15). MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0002

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.

Cadime, I., & Mendes, S. A. (2024). Psychological assessment in school contexts: Ethical issues and practical guidelines. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 37*, Article 32. https://doi.org/10.1186/s41155-024-00318-x

Elya, E., Naima, N., Nursyam, N., Rahmah, H., & Hildawati, H. (2024). The impact of emotional intelligence towards Islamic religious education learning outcomes at junior high school students. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam, 13*(3), 515–528. https://doi.org/10.30868/ei.v13i03.6390

Emmons, R. A. (1999). *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. Guilford Press.

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Hudha, S. A., & Mardapi, D. (2018). Developing an instrument for measuring the spiritual attitude of high school students. *REID (Research and Evaluation in Education), 4*(1), 35–44. https://doi.org/10.21831/reid.v4i1.20304

Husniah, L., Suresman, E., Firmansyah, M. I., & Muthi'ah, F. (2025). Transformational Islamic religious education: The role of self-efficacy in the formation of students'

religious character. *Mimbar Agama Budaya, 42*(1), 198–212. https://doi.org/10.15408/mimbar.v42i1.47185

Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2010). *Psychological testing: Principles, applications, and issues* (7th ed.). Wadsworth Cengage Learning.

Konstantinidis, A. (2024). An integrative review of the literature on factors influencing student well-being in the learning environment. *International Journal of Educational Research Open, 7*, Article 100384. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100384

Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE Publications.

Malyuna, S. I., Suparto, S., Kusaeri, K., & Hidayati, Z. (2025). Development of the Basic Empathy Scale of Islamic Theology to measure the empathy of Islamic education teacher candidates. *Fitrah: Journal of Islamic Education, 6*(1), 160–176. https://jurnal.staisumatera-medan.ac.id/index.php/fitrah/article/view/1166

Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). Harper & Row.

Nitko, A. J. (2004). *Educational assessment of students* (4th ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.

Rahmah, M., Maulina, D., Latifa, R., & Ein, I. H. (2025). Psychometric properties of the Indonesian version of Religious Orientation Scale in Muslim adolescents sample. *Tazkiya Journal of Psychology, 13*(1), 1–17. https://doi.org/10.15408/tazkiya.v13i1.41558

Republik Indonesia. (2003). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*. https://peraturan.bpk.go.id/details/43920/uu-no-20-tahun-2003

Ride, J., Weimar, O., Kovacs, M., Hiscock, H., & Quach, J. (2025). Systematic review of outcome measures used in evaluation of school-based mental health interventions. *Mental Health & Prevention, 37*, Article 200401. https://doi.org/10.1016/j.mhp.2025.200401

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

Suryadi, B., Hayat, B., & Putra, M. D. K. (2020). Evaluating psychometric properties of the Muslim Daily Religiosity Assessment Scale (MUDRAS) in Indonesian samples using the Rasch model. *Mental Health, Religion & Culture, 23*(3–4), 331–346. https://doi.org/10.1080/13674676.2020.1795822

Syukrilla, W. A., Nihayah, Z., & Fayruz, M. (2024). Religious moderation of Indonesian Muslim adolescents. *Tazkiya Journal of Psychology, 12*(2), 175–186. https://doi.org/10.15408/tazkiya.v12i2.38402

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Van de Vijver, F. J. R., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. SAGE Publications.

Yusri, N. A., Kibtiyah, M., & Hamim, T. (2020). Emotional intelligence with learning achievements reviewed from Islamic education. *International Journal of Islamic Educational Psychology, 1*(2), 112–125. https://doi.org/10.18196/ijiep.v1i2.9672

Zhou, Z., Tavan, H., Kavarizadeh, F., Sarokhani, M., & Sayehmiri, K. (2024). The relationship between emotional intelligence, spiritual intelligence, and student achievement: A systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education, 24*, Article 217. https://doi.org/10.1186/s12909-024-05208-5