



IMPLEMENTASI MODEL PEMBELAJARAN BERBASIS COMFORT ZONE PERSPEKTIF AL-GHAZĀLĪ DALAM MENINGKATKAN MINAT BELAJAR PAI DI MI AL-BAROKAH BOTOLIGGO

Yusril Mustofa¹ Luqman Hakim²

^{1,2}Universitas Al-Qolam Malang, Indonesia

Email: yusrilmustofa24@pasca.alqolam.ac.id



DOI: <https://doi.org/10.34125/jmp.v11i4.3323>

Sections Info

Article history:

Submitted: 13 June 2026

Final Revised: 21 June 2026

Accepted: 6 August 2026

Published: 26 August 2026

Keywords:

Comfort Zone

Islamic Religious Education

Ma'rifah Al-Nafs

Tazkiyah Al-Nafs

Al-Ghazālī



ABSTRACT

This study examines the concept of the comfort zone from Al-Ghazali's perspective, focusing on its application to issues of discomfort and declining interest in PAI learning at MI Al-Barokah Botolinggo. The focus is on the influencing factors and indicators of the conceptual design of the comfort zone learning model based on Al-Ghazālī's perspective. The study employs a qualitative case study design. Informants were purposively selected from among the headmaster, PAI teachers, homeroom teachers and students. Data were collected through observation, interviews, documentation and a literature review. Data reduction, presentation, interpretation and triangulation were used to analyse the data and draw conclusions. The results show that the influencing factors are psychological, pedagogical, related to the school environment, and social. Al-Ghazali's comfort zone learning model positions psychological safety as the foundation of the learning process. This is achieved through personal communication, empathetic communication, active learning, self-reflection, collaboration, appreciation, and the habituation of spiritual values. The study provides practical implications for teachers when designing learning activities.

ABSTRAK

Penelitian mengkaji konsep comfort zone dalam perspektif Al-Ghazālī serta implementasinya dalam konteks problem discomfort zone dan turunnya minat belajar PAI di MI Al-Barokah Botolinggo. Fokus kajian yakni terkait faktor dan indikator yang memengaruhi serta rancangan konseptual model pembelajaran berbasis comfort zone dari perspektif Al-Ghazālī. Basis metode yang digunakan adalah kualitatif dengan desain studi kasus. Informan penelitian terdiri atas kepala madrasah, guru PAI, wali kelas, dan siswa secara purposive. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara, dokumentasi, dan studi pustaka. Teknik analisisnya adalah reduksi data, penyajian data, interpretasi, dan penarikan kesimpulan melalui triangulasi. Hasil menunjukkan bahwa faktor yang memengaruhi adalah faktor psikologis, pedagogis, lingkungan sekolah, dan sosial. Model pembelajaran berbasis comfort zone perspektif Al-Ghazālī memosisikan rasa aman psikologis sebagai fondasi pembelajaran dalam proses learning zone. Yakni dapat diimplementasikan melalui komunikasi personal, penciptaan rasa aman psikologis, komunikasi empatik, pembelajaran aktif, refleksi diri, kolaborasi, pemberian apresiasi, serta pembiasaan nilai-nilai spiritual. Kajian memberikan implikasi praktis bagi guru dalam merancang pembelajaran yang mendukung perkembangan akademik, psikologis, dan spiritual siswa.

Kata kunci: Comfort Zone; Pendidikan Agama Islam; Ma'rifah Al-Nafs; Tazkiyah Al-Nafs; Al-Ghazālī.

PENDAHULUAN

Dalam pendidikan, optimalisasi dimensi kognitif, afektif, dan psikomotorik berorientasi pada pembentukan karakter dan kapasitas adaptif siswa (Somad, 2021). Madrasah sebagai sarana pengetahuan keagamaan dalam hal ini tentu juga menjadi wadah untuk menginternalisasi dan memelihara nilai-nilai spiritual dan moral. Yakni, tempat penyemaian karakter dengan menyeimbangkan kecerdasan berpikir dan kecerdasan spiritual melalui proses pendalaman agama (*tafaqquh fī al-dīn*) (Adha dkk., 2025). Seiring dinamika sosial, pergeseran paradigma pendidikan, dan digitalisasi, Pendidikan Agama Islam (PAI) juga mengalami penurunan minat belajar, bahkan siswa cenderung lebih nyaman belajar sendiri secara digital daripada digurui (Solehan & Lazwardi, 2025).

Dalam survei minat belajar yang dilakukan Kemendikbud pada tahun 2023, dikatakan bahwa 60% siswa kurang tertarik dengan PAI. Sementara, data Badan Pusat Statistik tahun 2023 menunjukkan bahwa 60% siswa menganggap PAI sebagai pelajaran yang membosankan (Arasy dkk., 2025). Hal ini diperkuat oleh temuan Anly Maria di SDIT Al-Furqon Garut, bahwa terdapat 52% siswa yang memiliki minat belajar rendah terhadap pelajaran PAI. Ia juga mengatakan bahwa setelah sekolah melakukan perubahan sistem dan asesmen, minat belajar siswa mengalami kenaikan hingga 80% (Maria & Shiam, 2024). Hal serupa juga terjadi di MA Negeri 1 Trenggalek, Habibullah mengatakan perubahan model pembelajaran PAI dapat meningkatkan minat belajar siswa hingga 20 % dan tergolong signifikan (Habibullah, 2021).

Kondisi serupa ditemukan di MI Al-Barokah Botolinggo: siswa belum menunjukkan keterlibatan aktif, cenderung takut salah, kurang percaya diri berpendapat, dan pasif selama pembelajaran (Hasanah, 2025). Berbeda dengan ketika kegiatan diisi dengan aktivitas di luar pembelajaran, yakni lebih antusias dan bertahan lebih lama di kelas. Berdasarkan uji coba, ketika guru menggunakan metode pembelajaran yang komunikatif dan interaktif, siswa mulai menunjukkan peningkatan keterlibatan pembelajaran (Mustofa, 2025). Fenomena ini menandakan masalahnya bukan sekadar kognitif, melainkan juga psikologis yang menuntut lingkungan belajar nyaman (*comfort zone*) (Rohmah & Nuzula, 2024).

Comfort zone sendiri dipahami sebagai lingkungan belajar yang memberikan rasa aman bagi siswa dalam berpartisipasi tanpa takut akan kesalahan atau penilaian negatif (Brown, 2008). Sejumlah kajian mengenai *comfort zone* telah banyak dilakukan, misalnya kajian Brian Chad yang menyatakan bahwa *comfort zone* terbukti mendukung mahasiswa dalam keterampilan komunikasi, keterampilan interpersonal, basis pengetahuan, koordinasi layanan, pengembangan kapasitas, dan keterampilan organisasi (Starks dkk., 2011). Kajian serupa dilakukan oleh Anggita Maharani dan Annisa Fajar Rahmawati (Maharani & Rahmawati, 2025). Ia mengatakan bahwa zona nyaman belajar matematika di SD Pangrango, Cirebon, terbentuk oleh faktor internal (*kepercayaan diri, kemampuan mengatasi stres*) dan eksternal (*metode dan empati guru*). Temuan ini diperkuat oleh kajian Seprie yang membuktikan adanya pengaruh positif dan signifikan dari lingkungan sekolah yang nyaman terhadap motivasi belajar para siswa (Seprie, 2025).

Namun, kajian-kajian tersebut masih didominasi oleh pendekatan psikologi dan pendidikan modern yang belum banyak terintegrasi dengan konsep pendidikan Islam, khususnya di jenjang Madrasah Ibtidaiyah. Sebagian besar penelitian juga lebih menekankan aspek lingkungan belajar dan strategi pedagogis, sementara dimensi pengembangan kesadaran diri dan pembinaan spiritual siswa belum banyak dieksplorasi. Terdapat kesenjangan penelitian dalam hal ini, di mana penulis akan menelaah konsep *comfort zone* melalui kerangka pemikiran al-Ghazālī, yakni *tazkiyat al-nafs* dan *ma'rifat al-nafs*.

Dalam pemikiran al-Ghazālī, pendidikan tidak hanya transfer ilmu, tetapi juga membentuk kesadaran diri dan kematangan spiritual (Ghani & Ali, 2022). Melalui *ma'rifat al-nafs*, individu bisa mengenali potensi, kelemahan, dan kondisi batinnya (al-Ghazālī, 1924), sedangkan *tazkiyat al-nafs* menekankan penyucian diri melalui latihan spiritual dan pengendalian diri (Hawwā, 1999). Ini relevan dengan *comfort zone* sebab sama-sama menekankan pentingnya keseimbangan antara ketenangan jiwa dan transformasi diri. Jelasnya, penelitian ini akan mengintegrasikan konsep *comfort zone* dengan *tazkiyat al-nafs* dan *ma'rifat al-nafs* dengan tujuan memberi perspektif baru berbasis Islam dalam pengembangan model pembelajaran Pendidikan Agama Islam.

METODE PENELITIAN

Basis penelitian ini adalah kualitatif dengan desain studi kasus untuk mengkaji faktor dan indikator rendahnya minat dan kenyamanan belajar siswa di Madrasah Ibtidaiyah Al-Barokah Botolinggo (Ridlo, 2023). Lokasi dipilih berdasarkan temuan mengenai rendahnya kepercayaan diri, partisipasi, dan kenyamanan belajar sebagian siswa di sana dengan peran *participant observer* atau terlibat langsung dalam kegiatan pembelajaran selama satu semester. Informan yang penulis ambil berjumlah 12 orang secara purposive, terdiri dari siswa dan guru dengan jumlah masing-masing 6 orang (Rofiah, 2023).

Data primer diperoleh melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam, dan dokumentasi, sedangkan data sekunder berasal dari dokumen sekolah, perangkat pembelajaran, kurikulum, serta literatur ilmiah yang relevan terkait pembelajaran PAI, psikologi pendidikan, dan konsep *comfort zone*. Analisis dilakukan melalui tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan secara interpretatif. Validitas diperkuat melalui teknik triangulasi sumber dan triangulasi metode. Analisis difokuskan pada identifikasi faktor-faktor yang memengaruhi ketidaknyamanan belajar, persepsi siswa dan guru terhadap proses pembelajaran, serta rumusan implementasi model pembelajaran berbasis *comfort zone* (Bungin, 2010).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Konsep *Comfort Zone* dalam Pendidikan

Comfort zone merupakan kondisi psikologis di mana seseorang akan merasa aman, tenang, serta mampu mengendalikan secara penuh situasi di sekitarnya (Prazeres, 2016). Dalam lingkup kelembagaan, hal itu tercermin dari sistem operasional yang baku dan stabil. Menurut Dian Fitri, *comfort zone* memiliki dua sisi, yakni memberikan rasa nyaman dan membangun kepercayaan diri, tetapi juga berpotensi menimbulkan stagnasi, menghambat inovasi, serta memunculkan ketakutan menghadapi tantangan (Fitri dkk., 2025). Dalam kondisi ini, seseorang cenderung menghindari pengalaman baru sehingga kehilangan motivasi untuk belajar, berinovasi, dan meningkatkan produktivitas, sebagaimana dikemukakan oleh Judith M. Bardwick (Bardwick, 1995).

Dalam pendidikan, *comfort zone* juga dipandang sebagai bagian dari 3 zona dalam proses pembelajaran manusia, yakni zona transisi di antara zona panik (*panic zone*) dan zona belajar (*learning zone*). *Learning zone* merupakan kondisi ketika seseorang mampu mempelajari hal-hal baru melalui peningkatan aktivitas atau tantangan yang masih sesuai dengan kapasitasnya. Sebaliknya, *panic zone* terjadi ketika tuntutan yang dihadapi melampaui kemampuan dan sumber daya yang dimiliki, sehingga menimbulkan tekanan yang menghambat kemampuan berpikir jernih (Fitri dkk., 2025). Dengan demikian, *learning zone* mendorong proses pembelajaran, sedangkan *panic zone* justru menghambatnya.

Mekanisme ketiga zona ini harus berjalan secara elastis (Bekele dkk., 2025). Elastisitas ini memungkinkan batas-batas zona bergeser seiring bertambahnya pengalaman dan kapasitas. Dalam pendidikan, *comfort zone* tercermin ketika siswa berada dalam situasi belajar yang familier, seperti metode pembelajaran yang telah dikenal, materi yang relatif mudah, atau interaksi kelas yang tidak menimbulkan tekanan psikologis (Starks dkk., 2011). *Comfort zone* harus dipandang secara dialektis sebagai titik awal yang memungkinkan siswa bergerak secara bertahap (White, 2009).

Misalnya dengan memetakan hal-hal yang bisa dilakukan secara mandiri dan yang tidak oleh siswa sebagai alat diagnosis. Dalam konsep *Zone of Proximal Development* Lev Vygotsky, hal demikian merupakan hal penting dalam menentukan pemberian bantuan atau dukungan (*scaffolding*) dan evaluasi pembelajaran bagi siswa (Huda, 2025). Kondisi ini mendorong setiap individu untuk saling memotivasi, membantu, dan berbagi tanggung jawab (Putri, 2025). Dalam konsep *Experiential Learning* David Allen Kolb, proses belajar berlangsung melalui empat siklus, yaitu *concrete experience* (merasakan atau mencoba), *reflective observation* (melihat), *abstract conceptualization* (berpikir), dan *active experimentation* (bertindak kembali) (Aminah, 2024). Siswa akan dituntut menghadapi tantangan baru secara mandiri melalui proses mengamati tindakan yang dilakukan, melakukan refleksi dan diskusi bersama guru maupun teman, kemudian mencoba kembali berdasarkan pengalaman dan hasil pembelajaran yang diperoleh (Pamungkas & Sunarti, 2018).

Dalam konsep Sonny Magana, *learning zone* harus bergerak melalui mekanisme 3 T *framework*, yakni *translational*, *transformational*, dan *transcendent*. *Translational* mengubah metode penyelesaian tugas, *transformational* mengubah siswa dari pasif menjadi aktif, sedangkan *transcendent* mendorong penyelesaian masalah nyata yang kompleks (Magana, 2019). Karena itu, *learning zone* bukan sekadar ruang aman, tetapi ruang yang menumbuhkan eksplorasi, kolaborasi, dan refleksi (Wang, 2018). Dari sinilah konsep *meta-learning* itu kan tampak, yakni proses yang menekankan kemampuan individu memahami proses belajarnya sendiri melalui tujuh kebiasaan, yaitu: berkomitmen pada tujuan, mengelola emosi dan kemajuan belajar, memanfaatkan pengalaman sebelumnya, berpartisipasi dalam komunitas belajar, menggunakan kerangka konseptual, menghubungkan serta merefleksikan pengetahuan baru, dan memberikan umpan balik bagi diri sendiri (Magana, 2022).

Oleh karena itu, *learning zone* berimplikasi pada desain pembelajaran dalam tiga aspek. *Pertama*, menciptakan lingkungan belajar yang aman agar siswa berani keluar-masuk *comfort zone* sebagai bagian dari proses belajar (Lestari dkk., 2024). *Kedua*, merancang aktivitas sesuai tingkat kemampuan melalui pembelajaran aktif, seperti diskusi, *problem-based learning*, dan *project-based learning* (Simeru dkk., 2023). *Ketiga*, menyediakan dukungan berupa bimbingan dan kolaborasi teman sebaya agar siswa mampu menghadapi tantangan tanpa terjebak dalam *panic zone* (H. A. Putri & Hibana, 2024).

Faktor *Discomfort zone* dan Strategi Mewujudkan *Comfort zone*

Discomfort zone dalam pembelajaran merupakan kondisi ketidaknyamanan psikologis yang muncul ketika proses belajar gagal memenuhi kebutuhan fisik, sistemik, atau emosional siswa (Gea & Novebri, 2024). Kondisi ini dapat memicu tekanan psikologis, kebingungan, rendahnya keterlibatan, kesulitan memahami materi, penurunan motivasi, serta terhambatnya perkembangan kognitif dan emosional. Oleh karena itu, faktor-faktor penyebab *discomfort zone* perlu dipahami sebagai dasar penyusunan strategi pembelajaran yang efektif dan responsif terhadap kebutuhan siswa (Lukman, 2024).

Dalam hal ini terdapat empat faktor utama. *Pertama*, faktor psikologis, yaitu kecemasan akibat takut melakukan kesalahan, memperoleh penilaian negatif, atau merasa tidak mampu

memahami materi (Apriani dkk., 2021). Kondisi ini menurunkan kepercayaan diri, mengganggu konsentrasi, dan membuat siswa menghindari partisipasi aktif maupun tugas yang dianggap sulit (Riyadi, 2019). *Kedua*, faktor pedagogis. Yakni berupa metode pembelajaran yang monoton, berpusat pada guru, dan berorientasi pada hafalan sehingga siswa menjadi pasif dan kurang memiliki kesempatan mengeksplorasi pemahaman (Dewi dkk., 2021). *Ketiga*, faktor lingkungan kelas atau sekolah. Meliputi kondisi fisik yang kurang mendukung, seperti ruang belajar yang padat, ventilasi yang buruk, dan kebisingan, serta iklim kelas yang kaku dan penuh tekanan (Widiastuti, 2020). *Keempat*, faktor sosial. Yaitu hubungan yang kurang harmonis dengan guru atau teman sebaya, seperti konflik, pengucilan, atau minimnya dukungan sosial, yang berdampak pada rendahnya motivasi dan partisipasi belajar (Muhsin dkk., 2023).

Keempat faktor tersebut tidak hanya memengaruhi kondisi psikologis siswa, tetapi juga menurunkan motivasi, partisipasi, serta perkembangan kognitif dan emosional (Fathonia & Yusuf, 2023). Oleh karena itu, pembelajaran perlu menciptakan lingkungan yang nyaman, aman, dan suportif sebagai prasyarat menuju *learning zone*. Dalam konteks ini, *comfort zone* bukan sekadar suasana belajar yang menyenangkan, melainkan lingkungan psikologis yang menumbuhkan rasa aman, kepercayaan diri, dan dukungan emosional sehingga siswa berani bertanya, mengemukakan gagasan, serta mencoba pengalaman belajar baru tanpa takut melakukan kesalahan atau menerima penilaian negatif (Risnawati dkk., 2023).

Dalam praktik pembelajaran, *comfort zone* tidak terbentuk secara otomatis, tetapi memerlukan peran guru dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif dan menerapkan strategi pembelajaran yang tepat (Karwati & Priansa, 2019). Upaya tersebut dapat dilihat dari dua aspek utama, yaitu optimalisasi peran guru dan strategi pembelajaran. *Optimalisasi peran guru berarti guru harus* membangun lingkungan belajar yang nyaman melalui dukungan emosional, komunikasi empatik, dan pendekatan humanis. Sikap ramah, terbuka, serta menghargai pendapat siswa akan menumbuhkan rasa aman dan hubungan yang positif (Mulyasa, 2015). Komunikasi yang baik akan menciptakan hubungan yang egaliter dan tidak otoriter. Yakni dengan menempatkan siswa sebagai subjek pembelajaran yang memiliki potensi, kebutuhan, dan pengalaman belajar yang berbeda-beda (Djamarah, 2000). Dengan demikian, guru tidak hanya menyampaikan materi, tetapi juga menjadi fasilitator yang mengakomodasi kebutuhan dan potensi setiap siswa

Sementara itu, optimalisasi strategi pembelajaran berarti menciptakan pembelajaran yang tepat dapat membantu siswa merasa nyaman, terlibat aktif, serta memiliki pengalaman belajar yang bermakna (Bunjamin, 2021). Strategi yang mendukung *comfort zone* dalam hal ini meliputi: (1) pembelajaran kolaboratif, yang mendorong kerja sama, saling membantu, dan meningkatkan kepercayaan diri; (2) pembelajaran reflektif, yang mengajak siswa mengevaluasi pengalaman belajarnya untuk memahami kesulitan dan meningkatkan kemampuan; (3) pendekatan partisipatif, melalui diskusi, presentasi, tanya jawab, dan pemecahan masalah bersama; serta (4) penguatan pengalaman belajar positif, berupa umpan balik yang konstruktif, penghargaan terhadap usaha, dan penerimaan kesalahan sebagai bagian dari proses belajar (Mislani & Irwanto, 2021; Mustakim, 2017; Rohmani, 2024). Dengan demikian, *comfort zone* dalam pembelajaran terwujud melalui sinergi antara peran guru dan strategi pembelajaran yang tepat. Dukungan emosional, komunikasi yang humanis, serta pembelajaran kolaboratif, reflektif, partisipatif, dan berorientasi pada pengalaman positif akan menciptakan lingkungan belajar yang aman dan inklusif serta mendorong perkembangan potensi siswa secara optimal (Agustiningih, 2021)

Konsep *Comfort Zone* Perspektif Abū Ḥāmid al-Ghazālī

Konsep pendidikan Abū Ḥāmid al-Ghazālī berorientasi pada pembentukan manusia yang sempurna (*al-insān al-kāmil*) melalui integrasi ilmu pengetahuan, akhlak, dan spiritualitas (Suteja, 2022). Menurut al-Ghazālī, tujuan utama pendidikan bukan sekadar memperoleh pengetahuan, melainkan mendekatkan diri kepada Allah *taqarrub ilā Allāh* dan mencapai *ma'rifatullāh* (al-Ghazālī, 2005). Oleh karena itu, ilmu yang bernilai adalah ilmu yang bermanfaat, yaitu ilmu yang mampu meningkatkan ketakwaan, memperbaiki akhlak, dan mengantarkan manusia kepada kebahagiaan dunia serta akhirat (Khan, 2005). Dengan demikian, pendidikan dipahami sebagai proses pembinaan iman, *tazkiyah al-nafs*, dan pembentukan karakter yang berlandaskan nilai-nilai Islam. Dalam memperoleh ilmu, al-Ghazālī membedakan dua jalan (Ananda & Nurjannah, 2024), yaitu *ta'limiyyah* dan *ilhāmiyyah*. Jalan *ta'limiyyah* ditempuh melalui aktivitas belajar, membaca, dan pendidikan formal, sedangkan *ilhāmiyyah* diperoleh melalui penyucian jiwa, *mujāhadah*, dan *riyāḍah* sehingga ilmu tidak hanya dipahami secara intelektual, tetapi juga dihayati sebagai pembentuk moral dan spiritual. Dengan demikian, proses pendidikan harus mengintegrasikan penguasaan ilmu, pembentukan akhlak, dan pengembangan spiritualitas siswa (Nurohman, 2020).

Hakikat manusia menurut al-Ghazālī dibangun oleh empat unsur utama, yaitu *qalb*, *rūḥ*, *nafs*, dan *'aql*, yang merupakan satu kesatuan metafisik (*laṭīfah rabbāniyyah*) dalam membentuk kepribadian manusia (Muqit dkk, 2021). Itu mengapa hati dalam kerangka pikir al-Ghazālī dipahami sebagai wadah pengetahuan, kesadaran, dan tanggung jawab moral. Sementara *rūḥ* merupakan aspek batin bersumber dari Tuhan (*amr rabbānī*), dan *nafs* merupakan entitas yang menjadi pusat dorongan dan kecenderungan manusia. Adapun *'aql* merupakan instrumen berpikir dan memahami ilmu (Ulum & Fahmi, 2023). Dalam pandangan al-Ghazālī, keseimbangan antara hati dan akal menjadi syarat utama lahirnya perilaku yang baik, karena keduanya berperan mengendalikan dorongan hawa nafsu (Suwito, 2020).

Berdasarkan kerangka tersebut, *comfort zone* dalam perspektif al-Ghazālī tidak dipahami sebagai keadaan yang memanjakan siswa atau membiarkan mereka tetap berada dalam kondisi tanpa tantangan (al-Ghazālī, 1925). Sebaliknya, *comfort zone* merupakan kondisi batin yang tenang sehingga siswa mampu mengenali dirinya (*ma'rifah al-nafs*), mengendalikan hawa nafsu, serta mengembangkan ilmu dan akhlak secara seimbang (al-Ghazālī, 2011). Kenyamanan belajar yang bersumber dari dominasi syahwat dan emosi hanya menghasilkan kepuasan sesaat, sedangkan kenyamanan yang dibimbing oleh hati dan akal akan melahirkan perubahan perilaku yang bermanfaat bagi diri sendiri maupun orang lain (al-Ghazālī, 2010).

Konsep *ma'rifah al-nafs* menjadi fondasi penting dalam membangun *comfort zone* yang sehat (Rusydi, 2024). Melalui pengenalan terhadap potensi, kelemahan, dan tujuan hidupnya, siswa akan lebih mampu mengelola emosi, menghadapi tantangan belajar, serta mengembangkan rasa percaya diri. Dalam perspektif al-Ghazālī, mengenal diri merupakan jalan untuk mengenal Allah, sehingga proses belajar tidak hanya menghasilkan kecerdasan intelektual, tetapi juga membentuk kesadaran spiritual dan moral (al-Ghazālī, 1988). Proses tersebut kemudian disempurnakan melalui *tazkiyah al-nafs*, yaitu penyucian jiwa yang dilakukan secara bertahap melalui *takhallī*, *taḥallī*, dan *tajallī* (Sahduari dkk, 2026).

Takhallī merupakan proses membersihkan diri dari sifat-sifat tercela melalui pertobatan dan pengendalian hawa nafsu. Setelah itu, siswa memasuki tahap *taḥallī*, yaitu menghiiasi diri dengan sifat-sifat terpuji seperti jujur, sabar, amanah, tawaduk, dan tanggung jawab melalui pembiasaan ibadah, zikir, refleksi, dan amal saleh. Tahap akhir adalah *tajallī*, yaitu

kondisi ketika jiwa mencapai kejernihan spiritual sehingga seluruh aktivitas dilakukan dengan penuh keikhlasan dan kesadaran akan kehadiran Allah (Munawaroh & Sholihuddin, 2021). Dengan demikian, *comfort zone* bukanlah tujuan akhir pendidikan, melainkan fondasi bagi transformasi diri menuju kematangan akhlak dan spiritual (Mariyo, 2023).

Dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam, konsep tersebut memiliki implikasi yang nyata. Guru perlu menciptakan lingkungan belajar yang aman secara psikologis sehingga siswa merasa dihargai, tidak takut melakukan kesalahan, dan berani berpartisipasi dalam proses pembelajaran (Harto, 2025). Suasana belajar yang demikian memberi ruang bagi siswa untuk melakukan refleksi diri, memahami pengalaman belajar, serta mengembangkan kesadaran terhadap nilai-nilai Islam yang dipelajari. Selanjutnya, pembentukan akhlak dilakukan melalui pembiasaan perilaku positif, praktik ibadah, latihan pengendalian diri, dan pengalaman sosial yang mendorong siswa menginternalisasi nilai-nilai moral dalam kehidupan sehari-hari (Mulyadi, 2022).

Dengan demikian, *comfort zone* dalam perspektif pendidikan al-Ghazālī dapat dipahami sebagai kondisi belajar yang memberikan rasa aman secara psikologis sekaligus mendukung proses ma'rifah al-nafs dan tazkiyah al-nafs (Indriyani & Ishomuddin, 2022). Kenyamanan tersebut tidak dimaksudkan untuk mempertahankan siswa dalam zona pasif, melainkan menjadi landasan bagi transformasi diri agar berkembang secara utuh pada aspek intelektual, emosional, moral, dan spiritual menuju insan yang berilmu, berakhlak mulia, dan semakin dekat kepada Allah. (Pratama & Khozi, 2025)

Gambaran Umum MI Al-Barokah Botolinggo

Madrasah Ibtidaiyah Al-Barokah Botolinggo berstatus swasta, merupakan unit lembaga Yayasan Pondok Pesantren Salafiyah Syafi'iyah Al-Barokah. Madrasah berada di bawah naungan Kementerian Agama (Kemendiknas), dan berdiri pada 16 Mei 1999 (Wafa, 2026). Lembaga ini tercatat dengan Nomor Statistik Madrasah (NSM) 111235110006 dan Nomor Pokok Sekolah Nasional (NPSN) 60716085 (Kemendiknas). Secara administratif, MI Al-Barokah berada di Jalan Pancur Anggrek, Desa Botolinggo, Kecamatan Botolinggo, Kabupaten Bondowoso, Provinsi Jawa Timur (Kemendiknas). Berdasarkan data madrasah, lembaga ini dipimpin oleh Ali Wafa yang dibantu oleh tenaga kependidikan di bidang kurikulum, kesiswaan, sarana dan prasarana, tata usaha, bendahara, serta wali kelas di setiap jenjang (Al-Barokah, 2026). Secara umum, tenaga pendidiknya telah memenuhi kualifikasi akademik minimal sarjana (S1) berjumlah 14 orang, terdiri atas 3 guru honorer, 7 guru bersertifikasi, dan 4 guru dengan sertifikasi / *impassing* (Wafa, 2026).

Madrasah telah memiliki berbagai sarana dan prasarana, seperti ruang kelas, meja dan kursi belajar, papan tulis, ruang kantor, serta perangkat administrasi dan media pembelajaran. Namun, hasil observasi menunjukkan bahwa sebagian fasilitas memerlukan perbaikan dan belum mendukung terciptanya lingkungan belajar yang nyaman (Mustofa, 2026). Adapun terkait pembelajaran PAI di sana, yakni melalui mata pelajaran Al-Qur'an Hadis, Akidah Akhlak, Fiqih, dan Sejarah Kebudayaan. Berdasarkan observasi, proses pembelajaran masih terkendala oleh siswa yang pasif, kurang percaya diri atau berpendapat, serta mudah bosan. Namun, ketika guru menerapkan pendekatan yang komunikatif, terlihat adanya peningkatan keberanian, partisipasi, dan antusiasme belajar. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa strategi pembelajaran serta suasana kelas berpengaruh terhadap kenyamanan belajar siswa (Mustofa, 2026).

Faktor dan Indikator Rendahnya Minat Belajar di MI Al-Barokah

Berdasarkan hasil observasi dan wawancara, ditemukan berbagai faktor yang memengaruhi ketidaknyamanan (*discomfort zone*) dalam pembelajaran MI Al-Barokah

Botolinggo, Kabupaten Bondowoso. Faktor fasilitas sekolah menjadi faktor paling sering diutarakan oleh informan yang penulis wawancarai, disusul oleh faktor metodologi pengajaran, hingga dinamika psikososial di dalam kelas (Abrori, 2026). Terdapat relasi sebab akibat yang secara akumulatif menyebabkan adanya *discomfort zone* dalam pembelajaran dan berimplikasi pada rendahnya minat belajar siswa pada pelajaran Pendidikan Agama Islam. Menariknya, terdapat perbedaan sekaligus keselarasan sudut pandang antara apa yang diidentifikasi oleh guru sebagai pengajar, dan apa yang dirasakan langsung oleh siswa. Untuk memetakan perbedaan dan keterkaitan perspektif tersebut, berikut penulis akan paparkan dalam bentuk tabel:

Tabel 1: Frekuensi Data Wawancara Guru dan Siswa

Perspektif Guru	Indeks	Perspektif Siswa	Indeks
Kekurangan fasilitas seperti kurang meja, bangku, kipas, dan modul atau bahan ajar	(6/6)	Siswa merasa tidak aman dengan kondisi sekolah, seperti adanya atap kelas yang lapuk dan semacamnya	(4/6)
Kegiatan belajar mengajar kadang terpaksa dilakukan secara lesehan di lantai	(5/6)	Tidak nyaman saat belajar, pegal karena harus menunduk saat lesehan, bahkan kadang belajar di teras kantor	(6/6)
Tidak adanya RPP, modul, dan bahan ajar membuat guru mencari materi secara acak dari internet dan <i>Artificial Intelligence</i> (AI)	(3/6)	Siswa merasa bosan karena guru cenderung berceramah atau dengan metode satu arah	(5/6)
Suasana kelas terlalu serius, kaku, dan tanpa bercanda	(2/6)	Siswa merasa jenuh karena sering menerima tugas untuk menulis/menyalin materi	(5/6)
Sebagian guru hanya memberi tugas mencatat atau menyalin materi, lalu meninggalkan kelas	(2/6)	Siswa merasa kurang diayomi dan dibimbing oleh guru	(3/6)
Di kelas, siswa cenderung pasif dan hanya mendengarkan	(4/6)	Memilih diam karena takut salah dan tertekan karena menganggap guru cenderung pemerah atau galak	(4/6)
Siswa merasa tertekan saat ditanyakan tugas atau PR.	(3/6)	Pembelajaran kurang menarik, mereka merasa ingin cepat istirahat	(6/6)
Siswa justru cenderung aktif dan ramai saat jam istirahat	(2/6)	Adanya persepsi dari teman sebaya bahwa jika bertanya, mereka akan diolok-olok karena bodoh	(3/6)
Kurangnya perhatian dan kontrol orang tua di rumah	(3/6)	Guru kurang memahami kemauan siswa	(2/6)
Kurangnya pendekatan interaktif antara guru dan siswa	(3/6)	Siswa beralasan lupa atau malas mengerjakan PR	(2/6)

Dari tabel diketahui bahwa kualitas akademik dan mental siswa di MI Al-Barokah Botolinggo secara dominan dipengaruhi oleh krisis infrastruktur dan kegagalan pemenuhan fasilitas dasar sekolah seperti kursi, meja, atap sekolah, kelas, dan modul ajar bagi guru. Kondisi atap ruang kelas yang lapuk dalam hal ini tidak lagi sekadar mengganggu kenyamanan, melainkan juga menjadi ancaman keselamatan siswa. Posisi belajar lesehan menuntut siswa untuk terus membungkuk dalam durasi yang lama saat menulis, yang akan menyebabkan kelelahan fisik dan memicu kegelisahan siswa, cepat bosan, dan terus-menerus meminta jam istirahat (Efendi, 2026). Akibatnya, temuan bahwa siswa cepat pegal hingga pembelajaran harus diungsikan ke teras depan kantor.

Tidak tersedianya modul belajar dan RPP membuat guru mengalami kehilangan

kompass kurikulum yang jelas. Guru terpaksa mengandalkan teknologi *Artificial Intelligence* untuk mencari materi secara instan setiap minggu dan berdampak pada acaknya alur pelajaran (Sugoso, 2026). Terlebih, metode yang dipakai dalam pembelajaran adalah metode satu arah atau *Teacher-Centered Learning* (TCL), yakni ceramah satu arah dan metode dikte (Hasanah, 2026). Kondisi ini diperparah dengan adanya fenomena *cop-out* di mana guru hanya memberikan buku untuk disalin secara monoton lalu ditinggal keluar kelas (Lovita, 2026). Akibatnya, pembelajaran menjadi kaku dan pasif, di mana mereka menjadi tertekan dan kehilangan waktu untuk eksplorasi, serta merasa tidak diayomi. Hal ini terkonfirmasi melalui pengakuan siswa yang merasa jenuh karena sering kali hanya diminta menulis lalu ditinggal oleh guru tanpa pendampingan yang memadai. Pola pengajaran yang mekanis ini selaras dengan kajian Sani Susanti yang menyatakan bahwa metode pembelajaran satu arah atau hafalan menempatkan siswa hanya sebagai penerima informasi yang pasif dan rentan memicu rasa tertekan (Susanti, 2024).

Secara akumulatif, kendala fasilitas dan metode mengajar tentu memengaruhi aspek psikologis yang melumpuhkan mental siswa. Demikian juga, didukung oleh atmosfer kelas yang serius, tegang, dan minim humor yang pada faktanya menyebabkan munculnya persepsi dari siswa bahwa sosok guru terlihat ‘galak’ atau intimidatif (Agustina, 2026). Akibatnya, muncul rasa takut yang menghambat proses kognitif seperti takut salah dalam menjawab, takut dimarahi saat bertanya, terutama saat ditanya tentang tugas atau PR. Tekanan psikologis ini diperparah oleh lingkungan sosial teman sebaya yang toksik (*peer pressure*). Yakni adanya kultur perundungan verbal, di mana siswa yang mencoba aktif bertanya akan dicemooh oleh temannya sebagai anak yang bodoh (Khoirul, 2026). Sehingga yang terjadi adalah siswa cenderung menghindari konsekuensi kemarahan guru dan cemoohan teman-temannya, yakni pasif, diam, dan menyembunyikan ketidapahaman mereka. Ketegangan akademis di dalam kelas diperparah oleh minimnya improvisasi komunikasi dan pendekatan persuasif dari guru.

Dengan demikian, dapat dipahami bahwa *discomfort zone* dan rendahnya minat belajar di MI Al-Barokah Botolinggo dipengaruhi oleh masalah yang saling terkait satu sama lain. Ironisnya, dari data wawancara, ditemukan bahwa ketika topik digeser pada pembicaraan di luar pembelajaran, siswa justru menunjukkan interaksi yang lebih aktif dan antusias. Di waktu istirahat, siswa yang cenderung diam di kelas ternyata aktif dan vokal ketika di luar mata pelajaran, seperti saat jam istirahat. Fenomena ini diperkuat oleh hasil uji coba pada siswa kelas 3, di mana perubahan metode mengajar ke arah yang lebih komunikatif dan interaktif terbukti mampu mengikis *discomfort zone* dan mendongkrak keberanian siswa untuk terlibat aktif (Mustofa, 2026). Hal ini menegaskan bahwa meskipun keterbatasan fasilitas dan infrastruktur secara dominan diakui paling berpengaruh, peran guru dalam mengemas metode pembelajaran yang dialogis, komunikatif, interaktif dan suportif tetap menjadi kunci sentral demi mewujudkan *comfort zone* bagi perkembangan kognitif dan afektif siswa. Dari uraian di atas, adanya *discomfort zone* dan rendahnya minat belajar siswa di MI Al-Barokah Botolinggo, Bondowoso dapat dipetakan menjadi 4 faktor utama, yakni psikologis, pedagogis, lingkungan sekolah dan interaksi sosial. Berikut detailnya indikator dan dampaknya:

Tabel 2: Faktor dan Indikator Rendahnya Minat Belajar

Faktor	Indikator	Dampak
Psikologis	Siswa takut salah, takut dimarahi, takut dibilang bodoh, menganggap guru galak, tertekan karena tugas, PR, dan menyalin	Menimbulkan rasa tidak aman, tidak nyaman, dan rendahnya kepercayaan diri serta minat belajar menurun. Di

	materi, serta kurangnya dukungan emosional.	mana siswa cenderung pasif dan enggan terlibat dalam pembelajaran
Pedagogis	Metode pembelajaran monoton, ceramah, metode dikte, tugas tanpa pendampingan, alur materi yang tidak jelas, dan kurangnya inovasi metode pembelajaran	Menciptakan suasana belajar yang membosankan dan kurang bermakna serta menurunkan ketertarikan siswa untuk belajar.
Lingkungan Sekolah	Kerusakan ruang kelas, keterbatasan sarana belajar (kurang kursi, meja, RPP, modul, dan bahan ajar siswa), kondisi belajar yang lesehan	Menimbulkan ketidaknyamanan fisik selama pembelajaran, siswa sulit berkonsentrasi dan minat belajar menjadi rendah.
Interaksi Sosial	Respons negatif teman sebaya, kurangnya interaksi guru dan murid, dukungan orang tua, pemahaman guru terhadap karakter siswa, serta	Menciptakan lingkungan sosial yang kurang suportif sehingga siswa merasa tidak nyaman berinteraksi dan kurang termotivasi

Keempat faktor saling berkaitan dalam membentuk rendahnya minat belajar dan munculnya *discomfort zone*. Rasa takut melakukan kesalahan, dimarahi guru, dianggap bodoh oleh teman, tekanan saat mengerjakan tugas, serta minimnya dukungan emosional menyebabkan siswa kehilangan kepercayaan diri untuk bertanya, menjawab, maupun menyampaikan pendapat (Slameto, 2015). Dalam perspektif *self-efficacy*, kondisi ini menunjukkan rendahnya keyakinan siswa terhadap kemampuan dirinya (Helty & Dina, 2025). Temuan tersebut juga mencerminkan adanya *learning anxiety* dan rendahnya *psychological safety*, sehingga siswa lebih memilih diam dan pasif karena khawatir memperoleh respons negatif dari guru maupun teman. Akibatnya, motivasi dan keterlibatan siswa dalam pembelajaran semakin menurun (Aini et al., 2024).

Dominasi metode ceramah dan dikte, pemberian tugas tanpa pendampingan, alur materi yang kurang jelas, serta minimnya inovasi menunjukkan bahwa pembelajaran masih berorientasi pada *teacher-centered learning*. Dalam perspektif *Zone of Proximal Development*, minimnya *scaffolding* membuat siswa kesulitan memahami materi (Putri, 2025), sedangkan menurut *Experiential Learning*, pembelajaran yang kurang memberi kesempatan bereksplorasi, berdiskusi, dan berefleksi menjadikan proses belajar kurang bermakna (Purwowidodo, 2024). Akibatnya, siswa tidak berkembang menuju *learning zone*, tetapi mengalami kejenuhan, kebingungan, dan rendahnya minat belajar. Kondisi ini menunjukkan perlunya penerapan pembelajaran yang lebih aktif disertai pendampingan guru maupun teman sebaya.

Selain itu, faktor interaksi sosial juga berpengaruh terhadap rendahnya minat belajar. Respons negatif dari teman sebaya, komunikasi guru dan siswa yang kurang intensif, minimnya pemahaman guru terhadap karakter siswa, serta rendahnya keterlibatan orang tua membuat siswa merasa kurang memperoleh dukungan sosial (Widiningsih & Abdi, 2021). Ejekan dari teman menyebabkan siswa enggan bertanya, sedangkan komunikasi yang kurang efektif membuat kesulitan belajar siswa tidak teridentifikasi dengan baik. Dalam perspektif *learning zone*, lemahnya dukungan dari guru, teman sebaya, dan keluarga menghambat perkembangan rasa percaya diri, partisipasi, serta motivasi belajar siswa (Earl & Christianson, 2025).

Faktor lainnya adalah lingkungan sekolah yang belum mendukung proses pembelajaran secara optimal (Yolanda & Ningsih, 2025). Kerusakan ruang kelas, keterbatasan meja, kursi, dan papan tulis, serta kondisi belajar secara lesehan menimbulkan ketidaknyamanan fisik yang mengganggu konsentrasi siswa. Lingkungan belajar yang

kurang layak membuat perhatian siswa lebih banyak tersita oleh rasa lelah dan ketidaknyamanan dibandingkan materi pembelajaran (Rohman dkk., 2025). Akibatnya, keterlibatan siswa menurun dan proses belajar tidak berlangsung secara efektif (Darmawan dkk., 2021).

Secara keseluruhan, keempat faktor tersebut saling memperkuat terbentuknya discomfort zone . Faktor psikologis melemahkan kepercayaan diri siswa, faktor pedagogis membatasi pengalaman belajar yang bermakna, faktor interaksi sosial mengurangi dukungan belajar, sedangkan faktor lingkungan sekolah menciptakan ketidaknyamanan fisik. Kombinasi faktor-faktor tersebut menghambat siswa mencapai learning zone dan pada akhirnya menurunkan minat belajar. Oleh karena itu, peningkatan minat belajar di MI Al-Barokah Botolinggo memerlukan perbaikan yang terintegrasi pada aspek psikologis, pedagogis, sosial, dan lingkungan belajar (Aulia, 2025).

Strategi Mewujudkan *Comfort Zone* di MI Al-Barokah

Abraham Maslow mengatakan bahwa rasa aman (*safety needs*) merupakan fondasi bagi aktualisasi diri manusia (Maslow, 1987). Dalam hal ini, proses belajar yang efektif dapat terjadi ketika siswa berada dalam iklim pembelajaran yang tenang, aman, dan termotivasi. Strategi mewujudkan *comfort zone* dalam pembelajaran PAI di MI Al-Barokah Botolinggo melibatkan serangkaian pendekatan, di mana setiap strategi berakar pada pemahaman mendalam tentang kondisi psikologis siswa sebagaimana dalam tabel berikut;

Tabel 3: Strategi Mewujudkan Comfort Zone

Strategi	Tujuan	Target Faktor
Pendekatan Personal kepada Siswa	Memahami kebutuhan dan kesulitan siswa serta membangun kedekatan emosional	Psikologis dan Interaksi Sosial
Menciptakan Rasa Aman Psikologis	Membangun suasana belajar yang aman dan bebas dari tekanan	Psikologis
Membangun Komunikasi Empatik	Meningkatkan kenyamanan dan keberanian siswa untuk berinteraksi	Psikologis dan Interaksi Sosial
Menerapkan Pembelajaran Interaktif dan Partisipatif	Meningkatkan keterlibatan aktif dan pengalaman belajar yang bermakna	Pedagogis dan Psikologis
Memberikan Refleksi dan Pengenalan Diri	Mengembangkan kesadaran diri dan kenyamanan internal	Psikologis
Menerapkan Pembelajaran Kelompok	Meningkatkan kerja sama, komunikasi, dan rasa percaya diri	Interaksi Sosial dan Psikologis
Memberikan Apresiasi terhadap Partisipasi Siswa	Memotivasi siswa untuk aktif berpartisipasi	Psikologis dan Interaksi Sosial
Optimalisasi Lingkungan Belajar yang Nyaman dan Kondusif	Meningkatkan kenyamanan fisik dan rasa aman siswa selama proses pembelajaran	Lingkungan Sekolah

Berdasarkan tabel di atas, diketahui bahwa strategi yang dapat dikembangkan tidak hanya berfokus pada aspek pembelajaran, tetapi juga pada dimensi psikologis, pedagogis, sosial, dan lingkungan. Pendekatan personal menjadi langkah awal untuk memahami kebutuhan setiap siswa, terutama mereka yang kurang aktif atau mengalami kesulitan belajar (Ritonga dkk., 2024). Melalui komunikasi individual dan kerja sama dengan orang tua, guru dapat mengidentifikasi penyebab rendahnya partisipasi sekaligus memberikan pendampingan yang sesuai (Anatasia, 2023). Pendekatan ini memperkuat hubungan emosional antara guru dan siswa sehingga mereka lebih nyaman mengungkapkan pendapat maupun kesulitan belajar. Selanjutnya, penciptaan rasa aman psikologis menjadi strategi utama dalam mengatasi rasa takut salah, takut dimarahi, maupun takut mendapat penilaian

negatif. Sejalan dengan pandangan Caine & Caine, guru perlu membangun suasana kelas yang hangat, penuh penerimaan, dan menghargai kesalahan sebagai bagian dari proses belajar (Caine & Caine, 1991). Kondisi tersebut memungkinkan siswa berani bertanya, berdiskusi, dan berpartisipasi tanpa rasa takut

Rasa aman psikologis perlu didukung oleh komunikasi empatik. Guru tidak hanya berperan sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai pendengar yang menghargai pengalaman dan kondisi emosional siswa (al-Ghazālī, 2011). Komunikasi yang terbuka, penggunaan bahasa yang positif, serta kegiatan *ice breaking* terbukti mampu mengurangi kecemasan belajar dan meningkatkan keberanian siswa untuk berinteraksi selama pembelajaran (Caine & Caine, 1991). Pada aspek pedagogis, temuan penelitian menunjukkan perlunya penerapan pembelajaran interaktif dan partisipatif sebagai alternatif terhadap metode ceramah yang monoton (Noddings, 1992). Pembelajaran berbasis diskusi, proyek, tanya jawab, maupun pemecahan masalah mendorong siswa menjadi subjek aktif dalam membangun pengetahuan. Strategi ini selaras dengan konsep *Zone of Proximal Development* Vygotsky maupun metode *mudzākarah* dan *musyāwarah* dalam pemikiran Al-Ghazālī yang menekankan pentingnya interaksi dalam proses belajar (al-Ghazālī, 2011; Putri, 2025).

Selain keterlibatan aktif, guru juga perlu memberikan ruang bagi siswa untuk melakukan refleksi dan pengenalan diri (Dewey, 1938). Refleksi membantu siswa mengenali pengalaman, kesulitan, serta perkembangan belajarnya sehingga tumbuh kesadaran terhadap potensi dan kebutuhan diri. Dalam perspektif pendidikan Islam, proses ini sejalan dengan konsep muhasabah dan *ma'rifah al-nafs* sebagai dasar pembentukan karakter dan pengembangan diri (al-Ghazālī, 1988). Strategi berikutnya adalah pembelajaran kelompok yang memperkuat interaksi sosial antarsiswa. Melalui diskusi, kerja sama, presentasi kelompok, maupun tutor sebaya, siswa memperoleh ruang yang lebih aman untuk menyampaikan pendapat, saling membantu memahami materi, serta membangun rasa percaya diri. Dukungan teman sebaya juga berperan dalam mengurangi kecemasan dan meningkatkan partisipasi belajar (Hartinah, 2009).

Keberanian siswa selanjutnya diperkuat melalui pemberian apresiasi terhadap setiap bentuk partisipasi dan usaha belajar (Siagian, 2021). Apresiasi berupa pujian, umpan balik positif, maupun penghargaan sederhana membantu meningkatkan kepercayaan diri dan motivasi intrinsik sehingga siswa lebih berani mencoba, bertanya, dan mengemukakan pendapat tanpa takut melakukan kesalahan (Tait & Widiastuti, 2019). Terakhir, optimalisasi lingkungan belajar diperlukan untuk mengurangi dampak keterbatasan sarana dan kondisi fisik sekolah. Penataan ruang kelas, pemanfaatan fasilitas yang tersedia secara optimal, penggunaan media pembelajaran sederhana, serta pelibatan siswa dalam menjaga kebersihan kelas dapat menciptakan lingkungan belajar yang lebih nyaman (Setiawan & Mudjiran, 2022). Meskipun tidak sepenuhnya mengatasi keterbatasan fasilitas, strategi tersebut mampu mendukung konsentrasi, keterlibatan, dan kenyamanan siswa selama pembelajaran.

Dengan demikian, strategi peningkatan minat belajar di MI Al-Barokah Botolinggo tidak cukup dilakukan melalui perubahan metode mengajar semata, tetapi memerlukan pendekatan yang menyeluruh terhadap aspek psikologis, pedagogis, sosial, dan lingkungan belajar (Setiawan & Mudjiran, 2022). Sinergi berbagai strategi tersebut diharapkan mampu mengurangi discomfort zone, membangun comfort zone, dan mengantarkan siswa menuju learning zone secara berkelanjutan (Hanipah dkk., 2022).

Implementasi *Ma'rifah al-Nafs* dan *Tazkiyah al-Nafs* dalam Pembelajaran

Dalam konteks pembelajaran, *ma'rifah al-nafs* berarti mendorong siswa untuk

mengembangkan kesadaran diri yang mendalam sebagai fondasi belajar yang bermakna dan berkelanjutan (al-Ghazālī, 2011). Konsep ini dapat diimplementasikan dengan mendorong siswa merefleksikan pengalaman belajar, memahami relevansi nilai-nilai Islam dengan kehidupan, serta mengenali gaya belajar dan potensi yang dimiliki. Kesadaran diri tersebut akan meningkatkan *self-efficacy*, sehingga siswa lebih berani bertanya, berdiskusi, dan mengemukakan pendapat (Bandura, 1997). Sebagaimana al-Ghazālī jelaskan, keyakinan terhadap potensi akal dan hati yang dianugerahkan Allah menjadi dasar tumbuhnya kepercayaan diri yang autentik (Al-Ghazali, 1998). Oleh karena itu, guru perlu memberikan kesempatan berpartisipasi, penguatan positif, dan pengalaman keberhasilan secara bertahap agar rasa takut salah dan rendah diri dapat berkurang.

Selain meningkatkan kepercayaan diri, *ma'rifah al-nafs* juga mendorong terbentuknya interaksi belajar yang lebih konstruktif (Ryan & Deci, 2000). Siswa yang mengenali dirinya akan lebih mampu menghargai perbedaan, bekerja sama, serta berkontribusi dalam komunitas belajar. Dalam perspektif al-Ghazālī, kondisi ini mencerminkan proses *ta'allum* yang berlangsung dalam suasana saling menghormati dan mendukung (al-Ghazālī, 2011). Dampaknya tidak hanya terlihat pada meningkatnya partisipasi selama pembelajaran, tetapi juga pada tumbuhnya motivasi intrinsik. Al-Ghazālī mengatakan bahwa motivasi belajar yang sejati lahir dari niat yang tulus dan kesadaran akan makna ilmu sehingga lebih bertahan dibandingkan dengan motivasi yang hanya bergantung pada hadiah atau hukuman (al-Ghazālī, 2010).

Sementara itu, *tazkiyah al-nafs* merupakan proses penyucian jiwa melalui tahapan *takhallī*, *taḥallī*, dan *tajallī* (al-Ghazālī, 2011). Dalam pembelajaran PAI, konsep ini diwujudkan melalui pembiasaan ibadah, doa dan zikir sebelum belajar, penanaman niat belajar, serta pembentukan karakter seperti kejujuran, kesabaran, dan kerendahan hati (Rakhmat, 2002). Berbeda dengan *ma'rifah al-nafs* yang menekankan pengenalan diri, *tazkiyah al-nafs* berfokus pada menghilangkan hambatan batin seperti *riya'*, *hasad*, dan *kibr* yang dapat mengurangi kualitas keterlibatan belajar. Menurut al-Ghazālī, proses tersebut ditempuh melalui *riyāḍah* dan *mujāhadah*. Sejalan dengan perspektif psikologi modern, proses tersebut berkembang melalui latihan dan usaha yang berkelanjutan (Dweck, 2006).

Implementasi *tazkiyah al-nafs* juga membentuk ketahanan psikologis siswa. Kegagalan dipandang sebagai bagian dari proses pembelajaran, bukan sebagai ancaman terhadap harga diri (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Dengan demikian, siswa lebih berani mencoba, mengakui keterbatasan, serta meminta bantuan ketika mengalami kesulitan. Jiwa yang lebih bersih akan menghasilkan interaksi belajar yang lebih positif, meningkatkan keterbukaan, kerja sama, dan penghargaan terhadap pendapat orang lain. Sejalan dengan pandangan Marzano, sikap dan persepsi positif merupakan prasyarat keterlibatan kognitif yang mendalam (Marzano, 1992). Dalam perspektif al-Ghazālī, hati yang bersih (*qalb salīm*) lebih siap menerima ilmu dan mencintai proses belajar (al-Ghazālī, 2011). Oleh karena itu, integrasi *ma'rifah al-nafs* dan *tazkiyah al-nafs* tidak hanya mengurangi *discomfort zone*, tetapi juga membangun *comfort zone* yang mengantarkan siswa menuju *learning zone*, sehingga kepercayaan diri, partisipasi, dan minat belajar PAI berkembang secara berkelanjutan.

Implikasi Comfort Zone Perspektif Al-Ghazālī

Implementasi model pembelajaran berbasis *comfort zone* perspektif Al-Ghazālī dalam pembelajaran PAI memberikan implikasi yang luas terhadap siswa, guru, dan budaya belajar. Implikasi tersebut bertumpu pada dua konsep utama, yaitu *ma'rifah al-nafs* sebagai penguatan kesadaran diri dan *tazkiyah al-nafs* sebagai pembentukan karakter melalui penyucian jiwa (Fanani dkk., 2026). Implikasi *ma'rifah al-nafs* tidak hanya berupa peningkatan

hasil belajar, tetapi juga menyentuh pembentukan karakter dan kesadaran diri. Ketika suasana pembelajaran dibangun secara komunikatif dan bebas tekanan, siswa lebih mampu mengenali kemampuan dan potensi dirinya, meningkatkan partisipasi belajar, keberanian mengambil risiko akademik, dan keaktifan mengikuti pembelajaran (De Geus, 1997).

Karakter sejati tidak dapat dibangun di atas peniruan eksternal, melainkan lahir dari pemahaman mendalam tentang hakikat diri. Sejalan dengan tiga komponen pendidikan karakter, pengetahuan, perasaan, dan tindakan moral yang saling mendukung (Hapsari & Rahman, 2022). Konsep ini juga menempatkan guru sebagai pembimbing jiwa yang bertanggung jawab atas perkembangan spiritual murid (al-Ghazālī, 2011). Dalam Islam, pada dasarnya pendidikan adalah melalui keteladanan nyata. Sementara itu, implikasi *tazkiyah al-nafs* bekerja pada level jiwa yang lebih dalam melalui mekanisme transformasi dan pembersihan jiwa (Al-Gazzali, 1982), melalui pembiasaan yang dilakukan berulang (Al-Ghazali, 1964).

Implikasi konkret terhadap karakter siswa dari *tazkiyah al-nafs* mencakup kedisiplinan, kesabaran, ketawaduan, dan kejujuran (Ibrahim dkk., 2025). Dalam psikologi positif, dijelaskan bahwa pengembangan kekuatan karakter yang dilakukan secara konsisten akan menghasilkan perubahan kepribadian yang bermakna dan tahan lama (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Implementasinya juga berdampak pada meningkatnya sikap saling menghargai dan kesopanan antarsiswa, menunjukkan terbentuknya *psychological safety* secara sosial sehingga siswa lebih berani terlibat dalam pembelajaran (Edmondson, 2019). Al-Ghazālī menegaskan bahwa minat belajar ilmu agama yang sejati adalah buah dari hati yang bersih dan jiwa yang telah mengenal dirinya dengan baik (al-Ghazālī, 2011). Dengan demikian, pembelajaran berbasis *comfort zone* perspektif al-Ghazālī menawarkan solusi yang bukan hanya pedagogis, tetapi juga spiritual dan transformatif dalam pendidikan Islam kontemporer.

KESIMPULAN

Penelitian ini menyimpulkan bahwa rendahnya minat belajar siswa pada mata pelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) di MI Al-Barokah Botolinggo dipengaruhi oleh empat faktor utama, yaitu faktor psikologis, pedagogis, interaksi sosial, dan lingkungan sekolah yang secara bersama-sama membentuk *discomfort zone*. Kondisi tersebut menyebabkan rendahnya rasa aman psikologis, partisipasi, dan motivasi belajar siswa. Sebagai solusi, penelitian ini merumuskan model pembelajaran berbasis *comfort zone* perspektif Al-Ghazālī yang mengintegrasikan konsep *ma'rifah al-nafs* dan *tazkiyah al-nafs* melalui penciptaan rasa aman psikologis, komunikasi empatik, pembelajaran aktif, refleksi diri, kolaborasi, pemberian apresiasi, serta pembiasaan nilai-nilai spiritual.

Oleh karena itu, guru PAI disarankan menerapkan pembelajaran yang lebih humanis dengan mengintegrasikan *ma'rifah al-nafs* dan *tazkiyah al-nafs*, sementara madrasah perlu memperkuat dukungan lingkungan belajar dan kompetensi guru agar tercipta *comfort zone* yang mendukung perkembangan siswa. Meski demikian, penelitian memiliki keterbatasan sebab dilaksanakan pada satu madrasah dengan pendekatan kualitatif sehingga hasilnya bersifat kontekstual dan belum menguji efektivitas model secara eksperimental maupun dalam jangka panjang. Penelitian selanjutnya diharapkan dapat menguji efektivitas instrumen *comfort zone*, *ma'rifah al-nafs*, dan *tazkiyah al-nafs* melalui kajian kuantitatif atau mixed methods dengan konteks pendidikan yang lebih beragam. Temu dalam rangka pengembangan pembelajaran PAI dapat diuji dan dikembangkan secara lebih komprehensif.

REFERENSI

- Adha, S. N. (2025). Efektivitas Penggunaan Strategi Pembelajaran dalam Meningkatkan Kualitas Pembelajaran di Sekolah Dasar. *Dinamika Pembelajaran: Jurnal Pendidikan dan bahasa*, 2(2), 144–155. <https://doi.org/10.62383/dilan.v2i2.1517>.
- Agustiningsih, N. (2021). *Strategi Pembelajaran Inovatif*. Sanabil.
- Aini, N., Wahyuni, N. S., & Ardiansyah, F. (2024). Self-Efficacy and Anxiety in Facing School Exams. *Psikoborneo: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 12(2), 272–278. <https://doi.org/10.30872/psikoborneo.v12i2.15142>
- Al-Gazzali, A. Ḥamid. (1982). *Ihya' 'Ulum al-Din*. Dar al-Ma'rifah.
- Al-Ghazali. A. Ḥamid. (1964). *Mizan al-'Amal*. Dar al-Ma'arif.
- Al-Ghazali. A. Ḥamid. (1998). *Ayyuha al-Walad*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- al-Ghazālī, A. Ḥamid. (1925). *Kimīyā' as-Sa'ādah*. Maṭba'ah as-Sa'ādah.
- al-Ghazālī, A. Ḥamid. (1988). *Ma'ārij al-Quds fī Madārij Ma'rifat an-Nafs*. Dār al-Āfāq al-Jadīdah.
- al-Ghazālī, A. Ḥamid. (2010). *Bidāyat al-Hidāyah*. Dār al-Kutub al-Islāmiyyah.
- al-Ghazālī, A. Ḥamid. (2011). *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn*. Dār al-Minhāj.
- Aminah, S. (2024). Peningkatan Kemampuan Menyusun RPP Menggunakan Model Experiential Learning Pada Pelatihan Manajemen Madrasah Diniyah di BDK Semarang. *Wawasan: Jurnal Kediklatan Balai Diklat Keagamaan Jakarta*, 5(2), 221–230. <https://doi.org/10.53800/46nbrf24>.
- Ananda, S. D., & Nurjannah. (2024). Finding Meaning of Life in Imam Al-Ghazali's Concept of Ma'rifatun Nafs through Logotherapy Counseling Intervention. *Jurnal Bimbingan Penyuluhan Islam*, 6(2), 157–166. <https://doi.org/10.32332/63qma129>.
- Anatasia. (2023). Penerapan Model Pembelajaran Personal dalam Mendukung Diferensiasi Pengajaran untuk Siswa Berkebutuhan Khusus. *CHATRA: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 1(2), 69–77. <https://doi.org/10.62238/chatrajurnalpendidikandanpengajaran.v1i2.53>
- Apriani, Aryani, F., & Saman, A. (2021). Hubungan Antara Kecemasan Belajar, Motivasi Belajar Dengan Hasil Belajar Siswa Sekolah Menengah Kejuruan Selama Study From Home Di Kabupaten Bantaeng. *Pinisi Journal of Education*, 1(3), 92–103. <https://ojs.unm.ac.id/PJE/article/view/27117>
- Arasy, A. (2025). Mengapa Minat Belajar Siswa dalam PAI Rendah? Analisis dan Strategi Peningkatan. *Ihsanika: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 3(2), 82–90. <https://doi.org/10.59841/ihsanika.v3i2.2606>
- Aulia, R. (2025). Dinamika Kesulitan Belajar Siswa dalam Perspektif Psikologi dan Lingkungan. *Jurnal Ilmu Pendidikan Dan Psikologi (JIPP)*, 3(1), 11–18. <https://doi.org/10.61116/jipp.v3i1.515>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman.
- Bardwick, J. M. (1995). *Danger in the Comfort Zone: From Boardroom to Mailroom: How to Break the Entitlement Habit That's Killing American Business*. AMACOM.
- Bekele, S. G. (2025). Influence of instructional strategies on learning achievement through approved business studies textbooks in secondary schools in Nairobi County, Kenya. *Asian Journal of Contemporary Education*, 9(2), 213–227. <https://doi.org/10.55493/5052.v9i2.5649>
- Botolinggo, M. I. S. A. B. (2026). *Struktur Organisasi Madrasah Ibtida'iyah Al Barokah Botolinggo Tahun Ajaran 2026/2027*. MI Al Barokah Botolinggo.
- Brown, M. (2008). Comfort Zone: Model or Metaphor? *Journal of Outdoor and Environmental*

- Education*, 12(1), 3–12. <https://doi.org/10.1007/bf03401019>
- Bungin, B. (2010). *Analisis Data Penelitian Kualitatif*. PT. Raja Grafindo Persada.
- Bunyanin. (2021). *Belajar dan Pembelajaran: Concept Dasar, Inovasi, dan Teori*. UHAMKA Press.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1991). *Making Connections: Teaching and the Human Brain*. ASCD.
- Darmawan, D. (2021). Peranan Lingkungan Sekolah dan Kemampuan Berkomunikasi Guru terhadap Motivasi Belajar Siswa. *Jurnal Simki Pedagogia*, 4(1), 11–23. <https://doi.org/10.29407/jsp.v4i1.13>
- de Geus, A. (1997). *The Living Company: Habits for Survival in a Turbulent Business Environment*. Harvard Business School Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Dewi, Y. A. S. (2021). Metode Teacher Centered Learning (TCL). In *Prosiding Seminar Nasional Teknologi Pembelajaran* (hal. 760–769). Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Malang.
- Djamarah, S. B. (2000). *Guru dan Anak Didik dalam Interaktif Edukatif*. Rineka Cipta.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.
- Earl, T., & Christianson, H. (2025). *The Learning Zone: Connecting Your Student's Heart, Mind, and Purpose*. LEMI.
- Edmondson, A. C. (2019). *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. John Wiley & Sons.
- Fanani, A. F., Efendi, R. S., & Muzammil, S. (2026). Tazkiyah Al-Nafs in Al-Ghazali's Thought: A Sufi Framework for Enhancing Mental Resilience Among Generation-Z. *Tasfiyah: Jurnal Pemikiran Islam*, 10(1), 77–116. <https://doi.org/10.21111/tasfiyah.v10i1.4>
- Fathonia, M. I., & Yusuf, I. (2023). Pengaruh Interaksi Sosial Terhadap Motivasi Belajar Siswa di SD Patra Dharma 3 Balikpapan. *Cognoscere: Jurnal Komunikasi dan Media Pendidikan*, 1(2), 26–34. <https://journals.ldpb.org/index.php/cognoscere>
- Fitri, D. (2025). *Comfort Zone Di Era Disrupsi Ai: Produktivitas Berkelanjutan*. CV Gemilang Press Indonesia.
- Gea, I. H., & Novebri. (2024). Faktor Penghambat Keaktifan Belajar Siswa pada Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam. *Jurnal Pendidikan Bumi Persada*, 3(2), 76–85. <https://jpbp.unbp.ac.id/index.php/jurnalpendidikan/article/view/59>
- Ghani, A., & Ali, M. (2022). Konsep pendidikan Islam perspektif Imam Al-Ghazali. *El-Fata: Jurnal Ilmu Tarbiyah*, 2(1), 18–31. <https://doi.org/10.36420/eft.v2i01.104>
- Habibullah, M. (2021). Meningkatkan Minat Belajar PAI Menggunakan Model Pembelajaran Kooperatif Tipe Think Pair Share. *Jurnal Pembelajaran dan Riset Pendidikan*, 1(2), 501–511. <https://doi.org/10.28926/jprp.v1i2.161>
- Hanipah, Dini, A., Amalia, T. N., & Setiabudi, D. I. (2022). Urgensi Lingkungan Belajar yang Kondusif dalam Mendorong Siswa Belajar Aktif. *Education: Jurnal Sosial Humaniora dan Pendidikan*, 2(1), 41–51. <https://doi.org/10.51903/education.v2i1.148>
- Hapsari, L. S., & Rahman, I. K. (2022). Implementation of Tazkiyah Al-Nafs Based Islamic Education for Elderly to Achieve Nafs Al-Muthmainnah. *Al-Liqo: Jurnal Pendidikan Islam*, 7(2), 189–201. <https://doi.org/10.46963/alliqo.v7i2.588>
- Hartinah, S. (2009). *Konsep Dasar Bimbingan Kelompok*. Refika Aditama.
- Harto, J. (2025). Harmony in Teachings: The Values of Heart-Based Education in Nashaihu 'Ibad and Their Relevance to National Character Education in Indonesia. *ABHATS: Jurnal Islam Ulil Albab*, 6(2), 273–290. <https://doi.org/10.20885/abhats.vol6.iss2.art13>
- Hawwā, S. (1999). *Mensucikan Jiwa: Konsep Tazkiyatun Nafs Terpadu : Intisari Ihyā' 'Ulūm ad-Dīn*. Robbani Pers.

- Helty, & Dina, H. (2025). *Self-Efficacy dalam Perspektif Health Behavior Model* (M. Isrul (ed.)). Mandala Waluya Press.
- Huda, M. R. L. (2025). Studi Komperatif Teori Among dan Zona Proximal Development Dalam Pembelajaran Sekolah Dasar. *Indonesian Journal of Learning and Educational Studies*, 3(2), 58–69. <https://doi.org/10.62385/ijles.v3i2.216>
- Ibrahim, M., Harahap, M. R., Siregar, A. H., & Nasution, M. A. (2025). Implementing Tazkiyah Al-Nafs in the Development of Student Character. *MIQOT: Jurnal Ilmu-Ilmu Keislaman*, 49(1), 162–183. <https://doi.org/10.30821/miqot.v49i1.1398>
- Indriyani, D., & Ishomuddin. (2022). Moral Education in View of al-Ghazali and Emile Durkheim. *Salam International Journal of Islamic Education*, 1(1), 32–42. <https://doi.org/10.22219/sinjie.v1i1.21002>
- Karwati, E., & Priansa, D. J. (2019). *Manajemen Kelas: Guru Profesional Yang Inspiratif, Kreatif, Menyenangkan dan Berprestasi*. Alfabeta.
- Kemenag. (2022). *Daftar Madrasah Sasaran Bimtek EDM-eRKAM Tahap 3 Tahun 2022/2023*. <https://madrasahreform.kemenag.go.id/dokumen/1687493278.pdf>
- Kemendikdasmen. (2026a). *Daftar Satuan Pendidikan (Sekolah) Dikdas Per Kec. Botolinggo*. <https://referensi.data.kemendikdasmen.go.id/pendidikan/dikdas/052223/3/jf/9/s2ke/mendikdasmen.go.id>
- Kemendikdasmen. (2026b). *MIS Al Barokah Botolinggo*. <https://referensi.data.kemendikdasmen.go.id/pendidikan/npsn/60716085>
- Khan, S. A. (2005). *Filsafat Pendidikan al-Ghazālī*. Pustaka Setia.
- Lestari, A. T. (2024). Kenyamanan Lingkungan Sekolah sebagai Faktor Pembentukan Ritme Belajar yang Lebih Seimbang. *RIGGS: Journal of Artificial Intelligence and Digital Business*, 4(4), 2502–2509. <https://doi.org/10.31004/riggs.v4i4.3862>
- Lukman, F. F. (2024). Faktor-Faktor yang Berkontribusi Terhadap Kesulitan Belajar Pendidikan Agama Islam di SDN Jati 02 Baleendah Bandung. *An-nida: Jurnal Pendidikan Islam*, 12(2), 113–124. <https://doi.org/10.30999/an-nida.v12i2.3542>
- Magana, S. (2019). *Disrupting Low-Impact Technology: Use Aligning Visible Learning and the T3 Framework for Innovation*. Corwin a Sage Publishing.
- Magana, S. (2022). *Learning in the Zone: The 7 Habits of Meta-Learners*. Dave Burgess Consulting.
- Maharani, A., & Rahmawati, A. F. (2025). Pengalaman Emosional Siswa SD dalam Pembelajaran Matematika: Studi Fenomenologi Tentang Zona Nyaman Belajar. *Jurnal Inovasi Pembelajaran Matematika: Powermathedu (PME)*, 4(1), 1–12. <https://doi.org/10.31980/pme.v4i1.2673>
- Maria, A., & Shiam, S. N. (2024). Peningkatan Minat Belajar Peserta Didik Pada Pembelajaran PAI Melalui Asesmen Diagnostik Non-Kognitif. *Masagi: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 3(1), 1–12. <https://doi.org/10.37968/masagi.v3i1.875>
- Mariyo. (2023). Konsep Pemikiran Imam al Ghazali dalam Relevansi Pola Pendidikan Islam Indonesia dalam Era Globalisasi. *Journal on Education*, 5(4), 13045–13056. <https://doi.org/10.31004/joe.v5i4.2304>
- Marzano, R. J. (1992). *A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning*. ASCD.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality*. Harper & Row.
- Mislan, & Irwanto, E. (2021). *Buku Ajar Strategi Pembelajaran: Komponen, Aspek, Klasifikasi dan Model-Model Dalam Strategi Pembelajaran*. Penerbit Lakeisha.

- Muhsin. (2023). The Effects of Self-Confidence and Social Support on Student's Learning Loss. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 12(1), 45–51. <https://doi.org/10.15294/jubk.v12i1.65109>
- Mulyadi. (2022). Islamic Education Based on The Nature of Personality and The Potential of The Human Soul. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 11(2), 489–506. <https://doi.org/10.30868/ei.v11i02.2435>
- Mulyasa, E. (2015). *Menjadi guru profesional, menciptakan pembelajaran kreatif dan menyenangkan*.
- Munawaroh, Z., & Sholihuddin. (2021). Implementasi Tazkiyah Al-Nafs Sebagai Sarana Pembentukan Karakter Religius Di MA. Ihyaul Ulum Dukun Gresik Tahun 2020. *Conseils: Jurnal Bimbingan dan Konseling Islam*, 1(1), 10–20. <https://doi.org/10.55352/bki.v1i1.92>
- Muqit, A. (2021). Vitality of Educators' Work in Counteracting Students' Immoral Behavior: The Study of Nafs, Qalb And Aql Approaches and Their Theoretical Implementation. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research*, 5(10), 24–31. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:249877973>
- Mustakim, Z. (2017). *Strategi dan Metode Pembelajarann*. Matagraf.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. Teachers College Press.
- Nurohman. (2020). Konsep Pendidikan Imam al-Ghazālī dan Relevansinya dalam Sistem Pendidikan di Indonesia. *As-Salam: Jurnal Studi Hukum Islam & Pendidikan*, 9(1), 41–60. <https://doi.org/10.51226/assalam.v9i1.189>
- Pamungkas, A. H., & Sunarti, V. (2018). Pengelolaan Paud Berbasis Experiential Learning. *Kolokium: Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 6(2), 102–106. <https://doi.org/10.24036/kolokium-pls.v6i2.16>
- Pratama, L. N., & Khozi. (2025). Integrasi Ma'rifat Al-Nafs Al-Ghazali dan Psikologi Modern dalam Penanganan Psikosomatik: Pendekatan Neo-Sufisme untuk Kesehatan Mental Kontemporer. *Karunia Cahaya Allah: Jurnal Dialogis Ilmu Ushuluddin*, 15(1), 1–26. <https://doi.org/10.36781/kaca.v15i1.758>
- Prazeres, L. (2016). Challenging the Comfort Zone: Self-Discovery, Everyday Practices and International Student Mobility to the Global South. *Mobilities*, 1(6), 908–923. <https://doi.org/10.1080/17450101.2016.1225863>
- Purwowidodo, A. (2024). Experiential Learning Model Based on Local Wisdom in Learning Islamic Cultural History. *Al-Hayat: Journal of Islamic Education*, 8(3), 862–877. <https://doi.org/10.35723/ajie.v8i3.492>
- Putri, E. J. (2025). Implementasi Teori Vygotsky tentang Zona Proksimal Perkembangan dalam Pembelajaran Al-Qur'an di Madrasah Tsanawiyah. *Maliki Interdisciplinary Journal (MIJ)*, 3(3), 1196–1200. <https://urj.uin-malang.ac.id/index.php/mij/article/view/14723>
- Putri, H. A., & Hibana. (2024). Menciptakan Lingkungan Belajar Aman dan Nyaman di Lembaga Pendidikan Anak Usia Dini. *Kiddo: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 1(1), 754–767. <https://doi.org/10.19105/kiddo.v1i1.14536>
- Rakhmat, J. (2002). *SQ: Memanfaatkan Kecerdasan Spiritual dalam Berpikir Integralistik dan Holistik untuk Memaknai Kehidupan*. Mizan.
- Ridlo, U. (2023). *Metode Penelitian Studi Kasus: Teori dan Praktik*. Publica Indonesia Utama.
- Risnawati, Juniarti, T., & Abdurrahman. (2023). Membangun Lingkungan Belajar yang Inklusif dan Memotivasi: Peran Guru dalam Pendidikan Multikultural. *Chatra: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 1(3), 105–112. <https://doi.org/10.62388/chatra.v1i3.169>
- Ritonga, M., Sartika, R., & Wijaya, A. (2024). Pembelajaran Berdiferensiasi: Menjawab

- Kebutuhan Pendidikan Personal di Era Society 5.0. *Pedagogik: Jurnal Pendidikan*, 19(2), 163–170. <https://doi.org/10.33084/pedagogik.v19i2.8272>
- Riyadi, A. (2019). Identifikasi Faktor Penyebab Siswa Kurang Percaya Diri di SD Negeri 2 Wates. *Basic Education*, 8(2), 176–188. <https://journal.student.uny.ac.id/index.php/pgsd/article/view/14730>
- Rofiah, C. (2023). *Metode Penelitian Studi Kasus Konsep, Paradigma, Desain Penelitian*. Literasi Nusantara Abadi.
- Rohmah, N. R., & Nuzula, N. F. (2024). Penerapan Teori Kebutuhan Maslow dalam Meningkatkan Rasa Aman dan Nyaman Warga Sekolah. *Cermin Jurnal*, 4(1), 55–60. <https://ejournal.staidapondokkrempyang.ac.id/index.php/cjmpl/article/view/674>
- Rohman, A. S. (2025). Dampak Keterbatasan Sarana dan Prasarana terhadap Kualitas Pembelajaran di Sekolah Dasar. *Karimah Tauhid*, 4(11), 8848–8865. <https://doi.org/10.30997/karimahtauhid.v4i11.21863>
- Rohmani, A. H. (2024). *Model & Strategi Pembelajaran*. Widina Media Utama.
- Rusydi, M. (2024). Ma'rifatun Nafs sebagai Epistemologi Pendidikan Akhlak. *Al-Adabiyah: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 5(2), 251–257. <https://doi.org/10.35719/adabiyah.v6i3.1199>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sahduari. (2026). Implementasi Nilai-nilai Tazkiyatun Nafs dalam Pendidikan Islam Kontemporer Perspektif Imam al-Ghazali. *Kamaya: Jurnal Ilmu Agama*, 9(1), 64–77. <https://doi.org/10.37329/kamaya.v9i1.5133>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seprie. (2025). Membangun Motivasi Belajar melalui Lingkungan Sekolah yang Nyaman di Sekolah Dasar. *PTK: Jurnal Tindakan Kelas*, 6(1), 166–176. <https://doi.org/10.53624/ptk.v6i1.752>
- Setiawan, H., & Mudjiran. (2022a). Menciptakan Lingkungan Belajar yang Kondusif Bagi Peserta Didik. *Jurnal Cerdas Proklamator*, 10(2), 161–167. <https://doi.org/10.37301/cerdas.v10i2.152>
- Setiawan, H., & Mudjiran. (2022b). Pentingnya Lingkungan Belajar yang Kondusif bagi Peserta Didik Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan dan Konseling (JPDK)*, 4(6), 7517–7522. <https://doi.org/10.31004/jpdk.v4i6.9530>
- Siagian, C. (2021). *Buku Pegangan Partisipasi Anak dalam Penelitian di Indonesia*. PUSKAPA Universitas Indonesia.
- Simeru, A. (2023). *Model-Model Pembelajaran* (Sutomo (ed.)). Penerbit Lakeisha.
- Slameto. (2015). *Belajar dan Faktor-Faktor yang Mempengaruhinya*. Rineka Cipta.
- Solehan, & Lazwardi, D. (2025). Integrasi Manajemen Pendidikan Dalam Meningkatkan Kualitas Pembelajaran PAI. *An Najah (Jurnal Pendidikan Islam Dan Sosial Keagamaan)*, 4(3), 1–10. <https://journal.nabest.id/index.php/annajah/article/view/511>
- Somad, M. A. (2021). Pentingnya Pendidikan Agama Islam dalam membentuk karakter anak. *Qalamuna: Jurnal Pendidikan, Sosial, Dan Agama*, 13(2), 171–186. <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v13i2.882>
- Starks, B. C. (2011). Outside the Comfort Zone of the Classroom. *Journal of Criminal Justice Education*, 22(2), 203–225. <https://doi.org/10.1080/10511253.2010.517773>
- Susanti, S. (2024). Dampak Negatif Metode Pengajaran Monoton Terhadap Motivasi Belajar

- Siswa. *Pedagogik: Jurnal Pendidikan Dan Riset*, 2(2), 86–93.
<https://doi.org/10.65311/pedagogik.v2i2.529>
- Suteja. (2022). *al-Ghazālī dan John Locke: Pertemuan Pendidikan Islam dan Pendidikan Barat*. Aksara Satu.
- Suwito. (2020). Metaphorical-Enactive: Al-Ghazali's Education Media on Qalb in Sufism Learning. In *BIS-HSS 2020: Proceedings of the 2nd Borobudur International Symposium on Humanities and Social Sciences* (hal. 500–507). European Alliance for Innovation Research.
- Tait, J., & Widiastuti, Y. (2019). *100 Ide untuk Guru: Menarik Partisipasi Siswa* (N. Pramudia (ed.)). Erlangga.
- Ulum, M. A. F., & Fahmi, M. (2023). The Concept of Qalbu Education According to Imam Ghazali. *Maharot: Journal of Islamic Education*, 2(1), 1–11.
<https://doi.org/10.52802/mj.v2i1.187>
- Wang, B. (2018). Book Review: Disrupting Low-Impact Technology. *EURASIA: Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(5), 2039–2041.
<https://doi.org/10.29333/ejmste/85871>
- White, A. (2009). *From Comfort Zone to Performance Management*. White & MacLean Publishing.
- Widiastuti, K. (2020). How Classroom Design Impacts for Student Learning Comfort: Architect Perspective on Designing Classrooms. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 469–477. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20566>
- Widiningsih, & Abdi, J. (2021). *Pembelajaran Menyenangkan dan Bermakna pada Kondisi Khusus*. Direktorat SMA, Kemendikbud.
- Yolanda, L., & Ningsih, R. A. (2025). Peran Dukungan Lingkungan Sosial Terhadap Anak Broken Home yang Mengalami Penurunan Semangat Belajar di Sekolah. *Jurnal Intelek Insan Cendikia*, 2(12), 18754–18762.
<https://jicnusantara.com/index.php/jiic/article/view/5821>

Copyright holder:
© Author

First publication right:
Jurnal Manajemen Pendidikan

This article is licensed under:
CC-BY-SA