

Rekonstruksi pembelajaran pendidikan agama Islam: Pendekatan teori humanistik Abraham Maslow

Reconstructing Islamic religious education through Abraham Maslow's humanistic theory

Anisa Meilawati

Universitas Muhammadiyah Surakarta, INDONESIA

Email: anisameilwatibkl@gmail.com

Article information

Received: 27 Jun 2026

Revised: 28 Jul 2026

Accepted: 30 Jul 2026

Published: 05 Sep 2026

Abstract - Islamic Religious Education (IRE) continues to face significant challenges in its implementation, particularly due to the tendency of instruction to emphasize knowledge transfer and cognitive achievement alone. This condition has limited the learning process in addressing the affective, spiritual, and character-building dimensions of students. Consequently, although students acquire adequate religious knowledge, they are often unable to fully internalize Islamic values in their daily lives. Therefore, a reconstruction of IRE learning is needed to make it more humanistic, transformative, and oriented toward the holistic development of students' potential. This study aims to analyse Abraham Maslow's humanistic theory, examine its relevance to Islamic Religious Education, and formulate a reconstruction of IRE learning based on Maslow's humanistic framework. The study employs a library research method by reviewing various scholarly sources related to humanistic theory, Islamic education, and Islamic Religious Education. The findings indicate that Maslow's hierarchy of needs is highly relevant to the objectives of Islamic Religious Education in fostering the holistic development of learners toward becoming *insan kamil* (the complete or ideal human being). The fulfilment of physiological needs, safety needs, love and belonging, esteem, and self-actualization provides a solid foundation for creating more effective and meaningful IRE learning. The proposed reconstruction of IRE learning includes the formulation of holistic learning objectives, the implementation of dialogic, reflective, and student-centred approaches, the strengthening of teachers' roles as facilitators and mentors, and the development of an assessment system that evaluates not only cognitive achievement but also affective and spiritual development. Accordingly, Islamic Religious Education can be transformed from a process of knowledge transmission into a process of character formation and the holistic development of human potential.

Keywords: Islamic religious education, learning reconstruction, humanistic theory, self-actualization

Abstract - Pendidikan Agama Islam (PAI) masih menghadapi berbagai tantangan dalam pelaksanaannya, terutama kecenderungan pembelajaran yang berorientasi pada transfer pengetahuan dan pencapaian aspek kognitif semata. Kondisi tersebut menyebabkan proses pembelajaran kurang mampu menyentuh aspek afektif, spiritual, dan pembentukan karakter peserta didik secara optimal. Akibatnya, peserta didik memiliki pengetahuan keagamaan yang cukup, namun belum sepenuhnya mampu menginternalisasikan nilai-nilai Islam dalam kehidupan sehari-hari. Oleh karena itu, diperlukan rekonstruksi pembelajaran PAI yang lebih humanis, transformatif, dan berorientasi pada pengembangan potensi peserta didik secara menyeluruh. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis teori humanistik Abraham Maslow, mengkaji relevansinya dengan Pendidikan Agama Islam, serta merumuskan rekonstruksi



pembelajaran PAI berbasis teori humanistik Maslow. Penelitian ini menggunakan metode studi kepustakaan (library research) dengan mengkaji berbagai literatur yang berkaitan dengan teori humanistik, pendidikan Islam, dan pembelajaran Pendidikan Agama Islam. Hasil penelitian menunjukkan bahwa teori hierarki kebutuhan Abraham Maslow memiliki relevansi dengan tujuan Pendidikan Agama Islam dalam mengembangkan seluruh potensi peserta didik menuju insan kamil. Pemenuhan kebutuhan fisiologis, rasa aman, kasih sayang, penghargaan, dan aktualisasi diri dapat menjadi landasan dalam menciptakan pembelajaran PAI yang lebih efektif dan bermakna. Rekonstruksi pembelajaran PAI berbasis teori Maslow dilakukan melalui perumusan tujuan pembelajaran yang holistik, penerapan pendekatan dialogis, reflektif, dan berpusat pada peserta didik, penguatan peran guru sebagai fasilitator dan pembimbing, serta pengembangan sistem evaluasi yang tidak hanya menekankan aspek kognitif tetapi juga aspek afektif dan spiritual. Dengan demikian, pembelajaran PAI dapat bertransformasi dari sekadar proses transfer pengetahuan menjadi proses pembentukan karakter dan pengembangan manusia seutuhnya.

Kata-kunci: pendidikan agama Islam, rekonstruksi pembelajaran, teori humanistik, aktualisasi diri

1. Pendahuluan

Pendidikan Agama Islam (PAI) memiliki peran strategis dalam membentuk peserta didik yang beriman, bertakwa, berakhlak mulia, serta mampu mengimplementasikan nilai-nilai Islam dalam kehidupan pribadi maupun sosial. Tujuan tersebut sejalan dengan hakikat pendidikan Islam yang tidak hanya berorientasi pada penguasaan ilmu pengetahuan, tetapi juga pada pembentukan karakter, pengembangan spiritualitas, serta penguatan tanggung jawab manusia sebagai hamba Allah Swt. dan khalifah di muka bumi (Daradjat, 2012; Tafsir, 2011; Langgulang, 1995). Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 55 Tahun 2007 juga menegaskan bahwa pendidikan agama diselenggarakan untuk membentuk peserta didik yang beriman, bertakwa, berakhlak mulia, serta mampu mengamalkan ajaran agamanya dalam kehidupan bermasyarakat (Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 55 Tahun 2007).

Meskipun demikian, praktik pembelajaran PAI di Indonesia masih menghadapi berbagai tantangan. Pembelajaran cenderung berorientasi pada transfer pengetahuan keagamaan yang bersifat kognitif, verbalistik, dan menitikberatkan pada kemampuan menghafal materi dibandingkan menginternalisasikan nilai-nilai Islam dalam kehidupan peserta didik (Muhaimin, 2009; Tafsir, 2013). Metode ceramah masih mendominasi proses pembelajaran sehingga peserta didik sering kali menjadi penerima informasi secara pasif. Akibatnya, keberhasilan pembelajaran lebih banyak diukur melalui pencapaian aspek kognitif, sedangkan dimensi afektif, spiritual, dan perilaku keagamaan belum berkembang secara optimal (Daradjat, 2014).

Kondisi tersebut menimbulkan kesenjangan antara pengetahuan agama dengan pengamalan ajaran Islam dalam kehidupan sehari-hari. Tidak sedikit peserta didik yang memiliki pemahaman konseptual mengenai ajaran Islam, tetapi belum menunjukkan karakter religius, kepedulian sosial, maupun komitmen moral yang menjadi tujuan utama Pendidikan Agama Islam (Muhaimin, 2009). Fenomena ini menunjukkan bahwa keberhasilan pembelajaran PAI tidak cukup diukur dari penguasaan materi, tetapi juga dari keberhasilan membentuk kepribadian Islami yang tercermin dalam sikap, perilaku, dan tanggung jawab sosial peserta didik.

Perkembangan masyarakat modern, kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi, serta perubahan karakteristik generasi peserta didik semakin memperkuat kebutuhan akan rekonstruksi pembelajaran PAI. Pendidikan Islam dituntut mampu beradaptasi dengan perubahan zaman tanpa kehilangan landasan nilai Al-Qur'an dan Sunnah (Azra, 2012). Rekonstruksi tersebut tidak hanya menyangkut perubahan metode pembelajaran, melainkan juga perubahan paradigma pendidikan dari sekadar transfer pengetahuan menuju proses transformasi kepribadian yang mengintegrasikan aspek kognitif, afektif, psikomotorik, dan spiritual secara seimbang (Muhaimin, 2009; Tafsir, 2013).

Salah satu pendekatan yang memiliki relevansi dengan kebutuhan tersebut adalah psikologi humanistik Abraham Maslow. Berbeda dengan pendekatan behavioristik maupun psikoanalitik yang lebih menekankan perilaku atau dorongan bawah sadar, psikologi humanistik memandang manusia sebagai individu yang memiliki potensi positif untuk berkembang, bertanggung jawab, serta mencapai kehidupan yang bermakna (Maslow, 1968; Goble, 1970; Schultz & Schultz, 2017). Dalam perspektif pendidikan, pandangan ini menempatkan peserta didik sebagai subjek pembelajaran yang aktif, memiliki kebutuhan psikologis, emosional, sosial, dan spiritual yang harus diperhatikan agar proses belajar berlangsung secara optimal.

Teori Hierarchy of Needs yang dikembangkan Maslow menjelaskan bahwa motivasi manusia berkembang melalui pemenuhan kebutuhan fisiologis, rasa aman, kebutuhan akan cinta dan rasa memiliki, penghargaan, hingga aktualisasi diri (Maslow, 1943; Maslow, 1970). Pada perkembangan selanjutnya, Maslow memperluas teorinya melalui konsep Being Needs, meta-needs, serta transendensi yang menekankan pencarian makna hidup, nilai-nilai universal, dan pengalaman spiritual sebagai bagian dari perkembangan manusia yang utuh (Maslow, 1968; Maslow, 1971; Maslow et al., 2006). Walaupun berbagai penelitian menunjukkan bahwa hierarki kebutuhan tidak selalu berlangsung secara linear dan dipengaruhi oleh konteks budaya, lingkungan, maupun faktor evolusioner (Hofstede, 1980; Kenrick et al., 2010; Kohn & Maslow, 2019), teori Maslow tetap menjadi salah satu kerangka konseptual penting dalam psikologi pendidikan karena memberikan perhatian besar terhadap perkembangan manusia secara holistik.

Dalam konteks Pendidikan Agama Islam, teori humanistik Maslow memiliki relevansi yang kuat karena pembelajaran PAI pada hakikatnya juga diarahkan untuk mengembangkan seluruh dimensi kemanusiaan peserta didik. Pendidikan Islam memandang manusia sebagai makhluk yang memiliki potensi fitrah yang harus dikembangkan secara seimbang melalui integrasi ilmu, iman, dan akhlak (Al-Attas, 1995; Al-Ahwani, 1967). Prinsip-prinsip syariat Islam menjadi dasar pembentukan manusia yang berkeadilan, bertanggung jawab, dan berorientasi pada kemaslahatan (Al-Zuhayli, 1997). Oleh karena itu, aktualisasi diri dalam perspektif Islam tidak berhenti pada pencapaian potensi individual sebagaimana dijelaskan Maslow, tetapi diarahkan pada pembentukan insan kamil yang seluruh potensinya diabdikan kepada Allah Swt. (Tafsir, 2013; Dewi & Fauzi, 2025).

Implikasi teori humanistik dalam pembelajaran tampak pada pentingnya menciptakan lingkungan belajar yang aman, menghargai peserta didik, serta mendorong keterlibatan aktif dalam proses pembelajaran. Pembelajaran aktif memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mengonstruksi pengetahuan melalui pengalaman belajar yang bermakna sehingga meningkatkan motivasi, kemampuan berpikir kritis, dan keterampilan pemecahan masalah (Abraham, 2020). Demikian pula, pembelajaran kooperatif mampu mengembangkan kerja sama, komunikasi, tanggung jawab, dan interaksi sosial yang positif sehingga menciptakan lingkungan belajar yang lebih humanis (Abraham, 2021). Guru profesional dituntut tidak hanya menguasai materi pembelajaran, tetapi juga mampu menciptakan suasana belajar yang kreatif, menyenangkan, dan menghargai karakteristik individual peserta didik (Mulyasa, 2013; Sudjana, 2009).

Berbagai penelitian terdahulu menunjukkan bahwa penerapan teori humanistik dalam Pendidikan Agama Islam memberikan hasil yang positif. Implementasi teori Maslow mampu meningkatkan motivasi belajar, keterlibatan peserta didik, kenyamanan belajar, serta perkembangan karakter religius apabila guru mampu memenuhi kebutuhan psikologis peserta didik dan menciptakan lingkungan belajar yang kondusif (Adib & Suyadi, 2021; Azizah et al., 2024; Sania et al., 2026; Sunarti & K., 2025). Pendekatan humanistik juga mendukung terciptanya pembelajaran yang inklusif, damai, partisipatif, dan menghargai keberagaman sehingga memperkuat karakter Islami yang moderat (Amalia & Munawir, 2022; Annur et al., 2026; Tangwe, 2023). Selain itu, integrasi teori humanistik dengan teori kecerdasan majemuk membuka peluang bagi pengembangan desain pembelajaran yang lebih berpusat pada peserta didik dan memperhatikan keragaman potensi individu (Mahrus & Itqon, 2020).

Meskipun demikian, sejumlah kajian juga mengemukakan kritik terhadap teori Maslow. Hierarki kebutuhan dinilai tidak selalu bersifat universal maupun linear karena pemenuhan kebutuhan dipengaruhi oleh budaya, lingkungan sosial, serta kondisi individual (Hofstede, 1980; Kenrick et al., 2010). Perkembangan individu juga dipengaruhi oleh faktor biologis, evolusioner, dan sosial yang tidak seluruhnya dapat dijelaskan melalui pendekatan humanistik (Maner & Kenrick, 2010). Beberapa

penelitian menunjukkan bahwa kebutuhan penghargaan maupun aktualisasi diri sering kali dibentuk oleh konstruksi sosial dan budaya, bukan semata-mata oleh dorongan internal individu (Maslow, 2020). Oleh sebab itu, teori Maslow lebih tepat diposisikan sebagai kerangka konseptual yang bersifat dinamis daripada model universal yang berlaku pada seluruh konteks kehidupan (Kohn & Maslow, 2019).

Dalam perspektif Pendidikan Agama Islam, kritik tersebut menunjukkan pentingnya melakukan adaptasi terhadap teori humanistik. Aktualisasi diri tidak dapat dipahami hanya sebagai pencapaian potensi individual, tetapi harus diarahkan pada penghambaan kepada Allah Swt., pembentukan akhlak mulia, dan kemaslahatan sosial (Dewi & Fauzi, 2025). Dengan demikian, teori Maslow tidak diterapkan secara normatif, melainkan direkonstruksi agar selaras dengan worldview pendidikan Islam yang menempatkan tujuan pendidikan pada pembentukan insan bertakwa, bukan sekadar individu yang berhasil memenuhi kebutuhan pribadinya (Zarkasyi, 2008).

Berdasarkan uraian tersebut, terlihat bahwa berbagai penelitian terdahulu lebih banyak membahas implementasi teori Maslow dalam meningkatkan motivasi belajar atau mengatasi kesulitan belajar peserta didik. Kajian yang mengintegrasikan teori humanistik Maslow dengan paradigma Pendidikan Agama Islam secara komprehensif—mulai dari analisis konseptual, kritik terhadap teori, hingga perumusan rekonstruksi pembelajaran PAI berbasis nilai-nilai Islam—masih relatif terbatas. Padahal, integrasi tersebut diperlukan agar pendekatan humanistik tidak berhenti pada aspek psikologis, tetapi mampu memperkuat dimensi spiritual, moral, dan karakter yang menjadi tujuan utama Pendidikan Agama Islam.

Atas dasar itu, kajian ini berupaya menjawab beberapa persoalan utama, yaitu: (1) bagaimana konsep dasar teori humanistik Abraham Maslow beserta kritik terhadap teori tersebut; (2) bagaimana relevansi teori humanistik Abraham Maslow dengan tujuan dan karakteristik Pendidikan Agama Islam; (3) bagaimana merumuskan rekonstruksi pembelajaran Pendidikan Agama Islam berbasis teori humanistik Abraham Maslow yang sesuai dengan nilai-nilai Islam; (4) bagaimana implementasi teori tersebut dalam proses pembelajaran PAI; serta (5) bagaimana kontribusinya dalam mewujudkan pembelajaran Pendidikan Agama Islam yang humanis, holistik, dan transformatif.

Berdasarkan rumusan masalah tersebut, penelitian ini bertujuan untuk: (1) menganalisis konsep dan teori humanistik Abraham Maslow beserta kritik terhadap teori tersebut; (2) mengkaji relevansi teori humanistik Abraham Maslow dengan tujuan dan karakteristik Pendidikan Agama Islam; (3) merumuskan rekonstruksi pembelajaran Pendidikan Agama Islam berbasis teori humanistik Abraham Maslow; (4) mendeskripsikan implementasi teori humanistik Abraham Maslow dalam proses pembelajaran Pendidikan Agama Islam; dan (5) menjelaskan kontribusi teori humanistik Abraham Maslow dalam mewujudkan pembelajaran PAI yang humanis, holistik, dan transformatif. Hasil kajian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi teoretis bagi pengembangan paradigma pembelajaran PAI berbasis psikologi humanistik yang tetap berlandaskan nilai-nilai Islam, sekaligus menjadi rujukan praktis bagi pendidik dalam merancang pembelajaran yang lebih bermakna, partisipatif, dan berorientasi pada pembentukan insan kamil.

2. Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan jenis penelitian studi kepustakaan (*library research*). Penelitian kepustakaan merupakan penelitian yang memanfaatkan berbagai sumber tertulis sebagai objek utama untuk memperoleh data yang relevan dengan fokus penelitian melalui kegiatan membaca, mencatat, mengklasifikasikan, serta menginterpretasikan informasi secara sistematis (Sugiyono, 2022; Zed, 2018).

Pendekatan ini dipilih karena kajian mengenai rekonstruksi pembelajaran Pendidikan Agama Islam berbasis teori humanistik Maslow merupakan kajian teoritis-konseptual yang menitikberatkan pada eksplorasi dan sintesis berbagai teori, konsep, serta hasil penelitian terdahulu. Melalui studi kepustakaan, peneliti dapat menganalisis hubungan antara teori psikologi humanistik dengan prinsip-prinsip pendidikan Islam secara komprehensif.

Sumber data penelitian terdiri atas sumber primer dan sumber sekunder. Sumber primer meliputi karya-karya utama Abraham Maslow, yaitu *Motivation and Personality* (Maslow, 1970), *Toward*

a *Psychology of Being* (Maslow, 1968), dan *The Farther Reaches of Human Nature* (Maslow, 1971). Selain itu, digunakan pula literatur utama mengenai Pendidikan Agama Islam yang ditulis oleh Ahmad Tafsir (2013), Zakiah Daradjat (2014), Muhaimin (2009), serta Azyumardi Azra (2012). Adapun sumber sekunder berupa buku, artikel ilmiah, dan jurnal yang membahas teori humanistik, psikologi pendidikan, dan pendidikan Islam kontemporer.

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui studi dokumentasi dengan cara membaca, mencatat, mengelompokkan, dan mengevaluasi berbagai sumber pustaka yang relevan. Selanjutnya, data dianalisis menggunakan analisis isi (*content analysis*) serta analisis komparatif untuk membandingkan konsep-konsep teori humanistik Maslow dengan prinsip-prinsip Pendidikan Agama Islam sehingga diperoleh sintesis konseptual yang dapat digunakan sebagai dasar rekonstruksi pembelajaran.

Prosedur penelitian meliputi tiga tahapan utama, yaitu: (1) pengumpulan dan seleksi literatur; (2) analisis serta interpretasi terhadap isi literatur; dan (3) sintesis hasil analisis menjadi model konseptual rekonstruksi pembelajaran Pendidikan Agama Islam berbasis teori humanistik Abraham Maslow. Untuk menjaga validitas penelitian, dilakukan triangulasi sumber dengan membandingkan berbagai referensi yang memiliki otoritas akademik serta melakukan interpretasi secara konsisten berdasarkan argumentasi ilmiah yang didukung oleh literatur yang relevan.

3. Hasil dan Pembahasan

3.1 Hasil

3.1.1. Kritik terhadap Universalitas Hierarki Kebutuhan

Salah satu kritik utama terhadap teori Maslow adalah asumsi bahwa urutan kebutuhan manusia bersifat universal. Penelitian lintas budaya menunjukkan bahwa prioritas kebutuhan dipengaruhi oleh sistem nilai, budaya, agama, dan kondisi sosial masyarakat (Hofstede, 2001). Dalam masyarakat kolektivistik, misalnya, kebutuhan akan kebersamaan dan keharmonisan kelompok sering kali lebih diutamakan dibandingkan kebutuhan individual seperti penghargaan diri.

Selain itu, penelitian empiris yang dilakukan oleh Tay dan Diener (2011) terhadap lebih dari 120 negara menunjukkan bahwa pemenuhan kebutuhan manusia tidak selalu berlangsung secara bertingkat sebagaimana diasumsikan Maslow. Berbagai kebutuhan dapat muncul dan memengaruhi kesejahteraan individu secara bersamaan, meskipun tingkat pemenuhannya berbeda-beda.

Salah satu kritik utama terhadap teori Maslow adalah asumsi bahwa hierarki kebutuhan berlaku secara universal bagi seluruh manusia. Penelitian lintas budaya menunjukkan bahwa urutan prioritas kebutuhan dipengaruhi oleh sistem nilai, budaya, agama, dan struktur sosial masyarakat (Hofstede, 2001). Dalam masyarakat kolektivistik di Asia maupun Afrika, kebutuhan akan kebersamaan (*belongingness*) sering kali lebih diprioritaskan dibandingkan kebutuhan individual seperti keamanan pribadi maupun aktualisasi diri.

Sebagai contoh, dalam budaya Jepang, penghargaan sosial (*esteem from others*) sering dipandang lebih penting daripada pencapaian aktualisasi diri secara individual karena identitas seseorang sangat berkaitan dengan keharmonisan kelompok (Markus & Kitayama, 1991). Hal ini menunjukkan bahwa hierarki kebutuhan Maslow mencerminkan nilai-nilai individualistik Barat yang tidak selalu berlaku secara universal.

Dalam konteks Pendidikan Agama Islam (PAI), kritik ini justru memperkuat pentingnya rekonstruksi pembelajaran. Guru PAI perlu mengadaptasi teori Maslow secara kritis sesuai dengan konteks budaya, sosial, dan nilai-nilai Islam yang dianut peserta didik, bukan menerapkannya secara mekanis.

3.1.2 Kritik terhadap Metodologi

Maslow mengembangkan konsep aktualisasi diri berdasarkan studi biografi terhadap sejumlah tokoh yang menurutnya telah mencapai tingkat perkembangan psikologis tertinggi, seperti Abraham Lincoln, Albert Einstein, Aldous Huxley, dan William James (Maslow, 1970). Pendekatan tersebut kemudian dikritik karena rentan terhadap subjektivitas dan *selection bias*. Tokoh-tokoh yang dipilih merupakan hasil penilaian Maslow sendiri sehingga karakteristik aktualisasi diri yang dirumuskannya sangat mungkin mencerminkan preferensi dan pandangan pribadinya (Schultz & Schultz, 2017).



Selain itu, teori hierarki kebutuhan memperoleh dukungan empiris yang beragam. Penelitian Tay dan Diener (2011) menunjukkan bahwa kebutuhan manusia tidak selalu dipenuhi secara bertingkat sebagaimana diasumsikan Maslow. Berbagai jenis kebutuhan dapat memengaruhi kesejahteraan individu secara bersamaan meskipun tingkat pemenuhannya berbeda-beda.

Oleh karena itu, teori Maslow lebih tepat dipahami sebagai kerangka konseptual daripada hukum universal mengenai motivasi manusia.

3.1.3 Kritik dari Perspektif Islam

Dari perspektif Islam, teori Maslow mengandung beberapa keterbatasan konseptual. Pertama, teori tersebut dibangun atas paradigma yang bersifat antroposentris, yaitu menempatkan manusia sebagai pusat pengembangan dirinya (Maslow, 1970). Sebaliknya, Islam memandang manusia dalam paradigma teosentris, yakni sebagai makhluk Allah Swt. yang diciptakan untuk beribadah kepada-Nya serta menjalankan fungsi sebagai khalifah di bumi (Tafsir, 2013; Al-Attas, 1999). Kedua, konsep aktualisasi diri dalam teori Maslow berpotensi dipahami sebagai pemenuhan kepentingan individual apabila tidak diintegrasikan dengan nilai-nilai Islam. Dalam Pendidikan Agama Islam, pengembangan potensi diri selalu diarahkan pada pengabdian kepada Allah Swt., pembentukan akhlak mulia, dan kemaslahatan masyarakat (Muhaimin, 2009).

Ketiga, Maslow belum memberikan ruang yang memadai terhadap dimensi spiritual-transenden dalam struktur hierarki kebutuhannya. Walaupun konsep *peak experience* memiliki nuansa religius, pengalaman tersebut lebih dijelaskan sebagai fenomena psikologis daripada hubungan manusia dengan Tuhan (Maslow, 1968).

Namun demikian, berbagai keterbatasan tersebut tidak menghilangkan relevansi teori Maslow bagi Pendidikan Agama Islam. Sebaliknya, teori tersebut dapat direkonstruksi dengan mengintegrasikan konsep kebutuhan manusia ke dalam paradigma pendidikan Islam yang berbasis tauhid sehingga aktualisasi diri dipahami sebagai aktualisasi potensi fitrah dalam rangka beribadah kepada Allah Swt. (Tafsir, 2013).

3.1.4 Kontribusi Positif yang Tetap Relevan

Terlepas dari berbagai kritik yang ada, teori Maslow tetap memberikan kontribusi penting bagi dunia pendidikan. Pertama, teori ini menegaskan bahwa belajar merupakan proses yang melibatkan keseluruhan aspek manusia, bukan hanya kemampuan intelektual, tetapi juga kebutuhan fisik, emosional, sosial, dan psikologis (Maslow, 1970).

Kedua, teori Maslow menekankan pentingnya menciptakan lingkungan belajar yang aman, hangat, demokratis, dan menghargai martabat peserta didik sehingga mereka mampu berkembang secara optimal. Ketiga, konsep aktualisasi diri memberikan kritik terhadap sistem pendidikan yang hanya mengejar capaian akademik semata. Pendidikan seyogianya bertujuan mengembangkan seluruh potensi manusia secara utuh. Gagasan ini memiliki kesesuaian dengan tujuan Pendidikan Agama Islam dalam membentuk *insan kamil*, yaitu manusia yang berkembang secara intelektual, spiritual, moral, dan sosial (Muhaimin, 2009; Tafsir, 2013).

3.2 Pembahasan

Pada tingkat konseptual, teori Maslow dan Pendidikan Agama Islam sama-sama memandang manusia sebagai makhluk yang memiliki potensi untuk berkembang secara optimal. Dalam perspektif Islam, setiap manusia dilahirkan dengan fitrah yang mencakup potensi spiritual, intelektual, moral, dan sosial sebagai anugerah Allah Swt. Tugas pendidikan adalah mengembangkan seluruh potensi tersebut sehingga peserta didik mampu menjadi *insan kamil* (Tafsir, 2013; Daradjat, 2014).

Konvergensi pertama terlihat pada pandangan mengenai hakikat manusia. Maslow memandang manusia sebagai makhluk yang aktif, memiliki kebebasan memilih, dan terdorong untuk berkembang menuju aktualisasi diri (Maslow, 1970). Islam juga memandang manusia sebagai khalifah Allah di bumi yang dianugerahi akal, kebebasan memilih, dan tanggung jawab moral (Muhaimin, 2009). Kedua perspektif sama-sama menolak pandangan deterministik yang menganggap manusia sepenuhnya dikendalikan oleh faktor biologis maupun lingkungan.

Konvergensi kedua berkaitan dengan tujuan pendidikan. Aktualisasi diri dalam teori Maslow memiliki kesamaan dengan konsep *insan kamil* dalam Islam karena keduanya menekankan pengembangan seluruh potensi manusia. Perbedaannya terletak pada orientasi akhir. Dalam Islam, pengembangan potensi selalu diarahkan kepada penghambaan kepada Allah Swt. sehingga dimensi

vertikal menjadi bagian yang tidak terpisahkan dari proses pendidikan (Tafsir, 2013). Konvergensi ketiga tampak pada pendekatan pembelajaran. Baik teori Maslow maupun Pendidikan Agama Islam sama-sama menekankan pentingnya pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, menghargai perbedaan individu, dan menciptakan lingkungan belajar yang mendukung pertumbuhan optimal (Maslow, 1970; Muhaimin, 2009).

Apabila hierarki kebutuhan Maslow dipetakan ke dalam Pendidikan Agama Islam, akan tampak sejumlah korespondensi yang memperkaya praktik pembelajaran. Kebutuhan fisiologis berkaitan dengan perhatian Islam terhadap kesehatan jasmani (*hifz al-nafs*) sebagai bagian dari tujuan syariat (*maqāṣid al-syarī'ah*). Oleh karena itu, pembelajaran PAI perlu memperhatikan kondisi fisik peserta didik agar proses internalisasi nilai berlangsung secara optimal (Al-Shatibi, 2004). Kebutuhan rasa aman berkaitan dengan konsep *ṭuma'ninah* (ketenangan jiwa) yang memungkinkan peserta didik belajar dalam suasana bebas dari rasa takut maupun tekanan psikologis.

Kebutuhan cinta dan rasa memiliki berkaitan dengan nilai *ukhuwah Islamiyah*, kasih sayang (*rahmah*), serta kerja sama (*ta'āwun*) yang menjadi prinsip penting dalam pendidikan Islam (Daradjat, 2014). Kebutuhan penghargaan memiliki korespondensi dengan konsep *karāmah al-insān* (kemuliaan manusia). Islam mengajarkan bahwa setiap manusia memiliki martabat yang wajib dihormati sebagaimana ditegaskan dalam Al-Qur'an Surah Al-Isra' ayat 70. Oleh karena itu, guru PAI berkewajiban membangun budaya pembelajaran yang menghargai setiap peserta didik sebagai makhluk Allah yang bermartabat (Tafsir, 2013).

Rekonstruksi pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) berbasis teori humanistik Maslow berangkat dari kebutuhan untuk menjawab berbagai persoalan mendasar dalam praktik pembelajaran PAI. Setidaknya terdapat lima permasalahan utama yang perlu mendapat perhatian. Pertama, pembelajaran PAI sering kali belum memperhatikan kebutuhan dasar peserta didik. Guru cenderung langsung menyampaikan materi tanpa mempertimbangkan kesiapan fisik maupun psikologis peserta didik. Padahal, menurut Maslow (1970), pemenuhan kebutuhan fisiologis dan rasa aman merupakan prasyarat bagi berkembangnya motivasi belajar pada tingkat yang lebih tinggi.

Kedua, iklim pembelajaran PAI masih cenderung bersifat otoriter sehingga kurang memberikan ruang bagi peserta didik untuk bertanya, berdialog, maupun mengemukakan keraguan secara terbuka. Lingkungan belajar yang didominasi rasa takut akan menghambat proses internalisasi nilai-nilai agama dan perkembangan kepribadian peserta didik (Maslow, 1970).

Ketiga, metode pembelajaran PAI masih didominasi oleh ceramah dan hafalan sehingga kurang mendorong kreativitas, refleksi, serta pengalaman belajar yang bermakna. Pembelajaran yang hanya berorientasi pada transfer informasi tidak cukup untuk membentuk karakter religius peserta didik (Muhaimin, 2009).

Keempat, sistem evaluasi PAI umumnya masih berorientasi pada pencapaian kognitif melalui tes tertulis. Akibatnya, perkembangan aspek afektif, spiritual, dan perilaku religius yang menjadi tujuan utama Pendidikan Agama Islam belum memperoleh perhatian yang memadai (Daradjat, 2014). Kelima, orientasi pembelajaran PAI masih bersifat transaksional, yaitu berfokus pada pencapaian nilai akademik dan kelulusan, bukan pada transformasi karakter dan pengalaman keberagamaan peserta didik (Tafsir, 2013).

Berdasarkan berbagai persoalan tersebut, pembelajaran PAI perlu direkonstruksi menuju paradigma pembelajaran yang lebih transformatif. PAI transaksional memandang pembelajaran sebagai proses penyampaian informasi dari guru kepada peserta didik. Dalam perspektif pedagogi kritis, model seperti ini disebut sebagai *banking concept of education*, yaitu peserta didik diposisikan sebagai "wadah kosong" yang hanya menerima pengetahuan dari guru (Freire, 1970).

Sebaliknya, PAI transformatif menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif yang membangun pemahaman melalui pengalaman, refleksi, dialog, dan pengamalan nilai-nilai Islam. Dalam model ini, pengetahuan agama tidak berhenti pada hafalan, tetapi menjadi bagian dari kehidupan sehari-hari melalui proses internalisasi yang bermakna (Muhaimin, 2009). Teori humanistik Maslow memberikan landasan psikologis bagi pembelajaran transformatif tersebut. Dengan memenuhi kebutuhan dasar peserta didik dan menciptakan lingkungan belajar yang mendukung perkembangan, proses pembelajaran dapat membantu peserta didik mengembangkan seluruh potensinya hingga mencapai aktualisasi diri. Dalam perspektif Islam, proses tersebut diarahkan

menuju pembentukan *insan kamil* yang beriman, berilmu, dan berakhlak mulia (Maslow, 1970; Tafsir, 2013).

Rekonstruksi pertama berkaitan dengan tujuan pembelajaran. Tujuan Pendidikan Agama Islam tidak cukup dirumuskan hanya dalam ranah kognitif, tetapi harus mencakup perkembangan spiritual, emosional, sosial, dan moral peserta didik secara utuh. Berdasarkan teori Maslow, tujuan pembelajaran PAI perlu diarahkan pada pengembangan rasa aman spiritual, pembentukan identitas Muslim yang positif, peningkatan harga diri yang berlandaskan nilai-nilai Islam, serta pengembangan potensi fitrah menuju aktualisasi diri dalam kerangka penghambaan kepada Allah Swt. (Maslow, 1970; Tafsir, 2013).

Rekonstruksi berikutnya berkaitan dengan pendekatan pembelajaran. PAI perlu bergeser dari pendekatan yang berpusat pada guru (*teacher-centered*) menuju pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (*learner-centered*), sehingga peserta didik memperoleh kesempatan untuk mengembangkan potensi dirinya secara optimal (Maslow, 1970). Pendekatan yang direkomendasikan meliputi pembelajaran dialogis yang membuka ruang diskusi kritis, pembelajaran reflektif yang menghubungkan ajaran Islam dengan pengalaman hidup peserta didik, pembelajaran berbasis pengalaman (*experiential learning*) yang memungkinkan peserta didik belajar melalui praktik nyata, serta pembelajaran kolaboratif yang memperkuat ukhuwah dan kerja sama antarpeserta didik (Kolb, 2015).

Dalam paradigma pembelajaran humanistik, guru tidak lagi berfungsi semata-mata sebagai penyampai informasi, tetapi sebagai fasilitator pertumbuhan peserta didik (Rogers, 1969). Guru Pendidikan Agama Islam setidaknya menjalankan empat peran utama. Pertama, sebagai *needs fulfiller*, yaitu pendidik yang mampu memahami dan memenuhi kebutuhan dasar peserta didik sehingga tercipta lingkungan belajar yang aman dan nyaman (Maslow, 1970).

Kedua, sebagai *growth facilitator*, yaitu pendidik yang membantu peserta didik mengembangkan seluruh potensi intelektual, emosional, sosial, dan spiritualnya. Ketiga, sebagai *murabbi*, yaitu pembimbing yang mengarahkan perkembangan fitrah peserta didik sesuai dengan ajaran Islam (Muhaimin, 2009).

Keempat, sebagai *uswah hasanah*, yaitu teladan yang menunjukkan implementasi nilai-nilai Islam dalam kehidupan sehari-hari sehingga peserta didik memperoleh contoh nyata mengenai karakter seorang Muslim yang ideal (Daradjat, 2014).

Rekonstruksi terakhir berkaitan dengan sistem evaluasi pembelajaran. Evaluasi PAI tidak cukup dilakukan melalui tes tertulis yang mengukur penguasaan materi, tetapi perlu dikembangkan menjadi evaluasi autentik (*authentic assessment*) yang mencakup aspek kognitif, afektif, spiritual, dan perilaku peserta didik (Mueller, 2018).

Instrumen evaluasi dapat berupa observasi perilaku selama pembelajaran, jurnal refleksi spiritual, portofolio perkembangan karakter, penilaian diri (*self-assessment*), penilaian antarteman (*peer assessment*), serta proyek-proyek yang menunjukkan implementasi nilai-nilai Islam dalam kehidupan nyata. Dengan demikian, evaluasi tidak hanya mengukur apa yang diketahui peserta didik, tetapi juga bagaimana mereka menghayati dan mengamalkan ajaran Islam dalam kehidupan sehari-hari (Mueller, 2018; Tafsir, 2013).

Implementasi teori humanistik Maslow dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) dimulai sebelum proses pembelajaran berlangsung, yaitu pada tahap prapembelajaran. Pada tahap ini guru perlu memastikan bahwa kebutuhan dasar peserta didik telah terpenuhi sehingga mereka siap mengikuti proses belajar secara optimal (Maslow, 1970).

Secara praktis, guru dapat melakukan beberapa langkah, seperti memastikan ruang kelas memiliki pencahayaan yang memadai, sirkulasi udara yang baik, kebersihan yang terjaga, serta tata letak yang mendukung interaksi antarpeserta didik. Selain itu, guru membangun *rapport* melalui salam, sapaan hangat, dan komunikasi yang menunjukkan bahwa kelas merupakan ruang belajar yang aman, nyaman, dan menghargai setiap peserta didik (Rogers, 1969). Guru juga dapat melakukan *emotional check-in* singkat untuk mengetahui kondisi emosional peserta didik sehingga mampu memberikan respons yang empatik terhadap kebutuhan mereka.

Tahap pembukaan pembelajaran memiliki peran penting dalam membangun kebutuhan akan rasa aman (*safety needs*) dan rasa memiliki (*belongingness*) sebagaimana dijelaskan oleh Maslow

(1970). Suasana psikologis yang positif akan meningkatkan keterlibatan peserta didik dalam proses belajar. Praktik yang dapat diterapkan meliputi pembacaan doa bersama secara khushyuk sebagai bentuk internalisasi nilai spiritual, kegiatan *ice breaking* yang membangun kebersamaan, penyampaian tujuan pembelajaran yang dikaitkan dengan pengalaman hidup peserta didik, serta penyusunan kontrak belajar yang menjamin kebebasan berpendapat, saling menghormati, dan penghargaan terhadap keberagaman pandangan (Muhaimin, 2009).

Kegiatan inti merupakan tahap utama dalam implementasi teori humanistik Maslow. Guru berperan sebagai fasilitator yang membantu peserta didik memenuhi kebutuhan psikologis sekaligus mengembangkan potensi dirinya menuju aktualisasi diri (Maslow, 1970). Strategi pertama adalah pembelajaran dialogis dan reflektif. Guru memberikan ruang kepada peserta didik untuk bertanya, berdiskusi, mengemukakan pengalaman, bahkan menyampaikan keraguan secara terbuka tanpa rasa takut dihakimi. Pendekatan ini sejalan dengan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (*learner-centered learning*) sebagaimana dikembangkan oleh Rogers (1969).

Strategi kedua adalah pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*). Misalnya, ketika mempelajari materi zakat dan kepedulian sosial, peserta didik tidak hanya memahami konsep zakat secara teoritis, tetapi juga merancang dan melaksanakan kegiatan sosial bagi masyarakat yang membutuhkan. Pendekatan ini memungkinkan peserta didik menghubungkan pengetahuan agama dengan praktik kehidupan nyata (Thomas, 2000).

Strategi ketiga ialah pembelajaran reflektif melalui jurnal spiritual. Peserta didik secara berkala menuliskan refleksi mengenai pengalaman keberagamaannya, tantangan dalam mengamalkan nilai-nilai Islam, serta perkembangan spiritual yang mereka rasakan. Jurnal tersebut digunakan sebagai media refleksi diri, bukan sebagai alat untuk menilai tingkat religiositas peserta didik (Moon, 2006).

Strategi keempat adalah pembelajaran kolaboratif. Melalui kerja kelompok, diskusi, dan penyelesaian masalah bersama, peserta didik mengembangkan rasa memiliki (*belongingness*), kemampuan bekerja sama, serta kepedulian sosial yang merupakan bagian dari tujuan Pendidikan Agama Islam (Johnson & Johnson, 2009).

Tahap penutup pembelajaran bertujuan mengonsolidasikan pengalaman belajar sekaligus mendorong peserta didik mengimplementasikan nilai-nilai Islam dalam kehidupan sehari-hari. Guru dapat memfasilitasi refleksi bersama mengenai pengalaman belajar, memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk menyusun rencana aksi (*action plan*) yang akan dilakukan setelah pembelajaran, memberikan apresiasi yang bersifat autentik terhadap partisipasi peserta didik, serta menutup pembelajaran dengan doa sebagai bentuk penegasan bahwa proses belajar merupakan bagian dari ibadah kepada Allah Swt. (Maslow, 1970; Tafsir, 2013).

Sebagai ilustrasi, materi "Ikhlas dalam Beribadah" pada jenjang SMA dapat diimplementasikan melalui pendekatan humanistik. Tahap prapembelajaran diawali dengan menciptakan suasana kelas yang nyaman, menyambut peserta didik secara personal, serta melakukan pemeriksaan singkat terhadap kondisi emosional mereka.

Pada tahap pembukaan, guru mengajak peserta didik berdoa bersama, kemudian menyampaikan pengalaman nyata mengenai makna keikhlasan dalam beribadah sehingga tercipta hubungan emosional yang positif antara guru dan peserta didik (Rogers, 1969).

Pada kegiatan inti, guru memulai diskusi reflektif dengan pertanyaan mengenai pengalaman peserta didik ketika menjalankan ibadah secara ikhlas. Pengalaman tersebut kemudian dihubungkan dengan kandungan Surah Al-Bayyinah ayat 5 dan hadis-hadis yang relevan sehingga peserta didik memahami hubungan antara pengalaman hidup dan ajaran Islam. Selanjutnya peserta didik berdiskusi dalam kelompok kecil mengenai hambatan dalam menjaga keikhlasan serta merumuskan solusi yang dapat diterapkan dalam kehidupan sehari-hari (Thomas, 2000).

Pada tahap penutup, peserta didik menuliskan satu komitmen pribadi dalam jurnal refleksi spiritual, guru memberikan penguatan terhadap proses belajar yang telah berlangsung, kemudian seluruh kelas menutup pembelajaran dengan doa bersama.

Skenario tersebut menunjukkan bahwa teori Maslow dapat diimplementasikan melalui pemenuhan kebutuhan fisiologis, rasa aman, kebutuhan sosial, penghargaan, hingga aktualisasi diri yang diarahkan kepada pengembangan fitrah manusia sebagai hamba Allah Swt. (Maslow, 1970; Muhaimin, 2009).

4. Simpulan

4. Simpulan

Kajian ini menunjukkan bahwa teori humanistik Abraham Maslow memiliki relevansi yang signifikan dalam mendukung rekonstruksi pembelajaran Pendidikan Agama Islam. Melalui analisis terhadap teori Maslow, kritik-kritiknya, hubungan dengan konsep Pendidikan Agama Islam, serta implementasinya dalam pembelajaran, dapat disimpulkan bahwa teori ini memberikan kerangka psikologis yang membantu pendidik memahami kebutuhan peserta didik secara lebih komprehensif.

Rekonstruksi pembelajaran PAI berbasis teori Maslow tidak dimaksudkan sebagai upaya mengadopsi teori psikologi Barat secara utuh, melainkan sebagai proses integrasi kritis antara teori motivasi manusia dengan paradigma pendidikan Islam yang berlandaskan tauhid. Oleh karena itu, aktualisasi diri dalam konteks Pendidikan Agama Islam dipahami sebagai aktualisasi fitrah manusia dalam rangka menjalankan fungsi sebagai hamba Allah (*'abdullah*) dan khalifah di muka bumi (*khalifatullah*) (Tafsir, 2013; Muhaimin, 2009).

Teori Maslow memberikan pemahaman bahwa peserta didik akan lebih mudah mencapai perkembangan spiritual apabila kebutuhan dasar mereka—seperti rasa aman, penghargaan, dan keterhubungan sosial—telah terpenuhi (Maslow, 1970). Dengan demikian, pembelajaran Pendidikan Agama Islam tidak hanya berorientasi pada penguasaan materi, tetapi juga pada pembentukan lingkungan belajar yang mendukung pertumbuhan spiritual, emosional, sosial, dan moral peserta didik.

Pada akhirnya, keberhasilan Pendidikan Agama Islam tidak hanya diukur dari kemampuan peserta didik memahami ajaran Islam secara kognitif, tetapi juga dari kemampuan mereka menginternalisasikan dan mengaktualisasikan nilai-nilai Islam dalam kehidupan sehari-hari sehingga terbentuk pribadi *insan kamil* yang beriman, berilmu, berakhlak mulia, serta mampu menjalankan amanah sebagai hamba Allah dan khalifah di muka bumi (Daradjat, 2014; Tafsir, 2013).

Referensi

- Abraham, R. (2021). Cooperative Learning in Nursing Education: A Review. *International Journal of Research*, 8, 484-487. <https://doi.org/10.52403/ijrr.20210458>
- Abraham, Y. (2020). Importance of Active Learning in an Undergraduate Course in Construction Scheduling. <https://doi.org/10.18260/1-2-34787>
- Adib, M., & Suyadi, S. (2021). The Application of Abraham Maslow's Hierarchical Theory in Islamic Education Learning at Tamanan Elementary School Bantul. *Edukasia: Jurnal Penelitian Pendidikan Islam*. <https://doi.org/10.21043/edukasia.v16i1.9501>
- Al-Ahwani, A. F. (1967). *Al-tarbiyah fi al-Islam*. Dar al-Ma'arif.
- Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the metaphysics of Islam*. ISTAC.
- Al-Attas, S. M. N. (1999). *The concept of education in Islam*. ISTAC.
- Al-Shatibi, A. I. (2004). *Al-Muwafaqat fi usul al-shari'ah* (A. Draz, Ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Zuhayli, W. (1997). *Al-fiqh al-Islami wa adillatuhu* (Vol. 1). Dar al-Fikr.
- Aleksanyan, Anna. (2020). The Techniques of Upbringing Symbolism and Their Application in Public Communication. *Journal of Sociology: Bulletin of Yerevan University*. 11. 63-72. 10.46991/BYSU:F/2020.11.1.063.
- Amalia, A. C., & Munawir, M. (2022). Konsep Teori Belajar Humanistik Dalam Implementasi Nilai-Nilai Pendidikan Agama Islam. *Aulada: Jurnal Pendidikan dan Perkembangan Anak*. <https://doi.org/10.31538/aulada.v3i2.1880>
- Annur, S., Harmi, H., Matari, A. S. A., Asha, L., A., Karolina, A., & Z. (2026). A Humanistic Active-Learning Model for Anti-Violent Islamic Education in Indonesian Madaris. *Southeastern Philippines Journal of Research and Development*. <https://doi.org/10.53899/spjrd.v3i1i.1260>
- Azanya, A. M. (2024). The Controversial Notion of Taxing Churches: A Global Perspective. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4738813>
- Azizah, N., Ningsih, N., Polem, M., Tarsono, T., & Ruswandi, U. (2024). Implementation Of Abraham Maslow's Humanism Learning Theory In Overcoming Learning Disabilities In Islamic Religious Education. *AL-WIJDĀN Journal of Islamic Education Studies*. <https://doi.org/10.58788/alwijdn.v9i1.3632>

- Azra, A. (2012). *Pendidikan Islam: Tradisi dan modernisasi di tengah tantangan milenium III*. Kencana Prenada Media Group.
- Azra, A. (2012). *Pendidikan Islam: Tradisi dan modernisasi menuju milenium baru*. Kencana.
- Daradjat, Z. (2012). *Ilmu pendidikan Islam*. Bumi Aksara.
- Dewi, M. R., & Fauzi, A. (2025). Aligning Humanistic Psychology and Islamic Education: A Theoretical Dialogue between Carl Rogers and Abraham Maslow. *Atthulab: Islamic Religion Teaching and Learning Journal*. <https://doi.org/10.15575/atthulab.v1i0i2.52273>
- Enoch, L., Abraham, R., & Singaram, V. (2022). A comparative analysis of the impact of online, blended, and face-to-face learning on medical students' clinical competency in the affective, cognitive, and psychomotor domains. *BMC Medical Education*, 22. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03777-x>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Continuum. (Original work published 1968)
- Goble, F. G. (1970). *The third force: The psychology of Abraham Maslow*. Grossman Publishers.
- Hafis, L., Rix, A., & Arkaan, B. (2023). Strategies for Learning Arabic from Home at Islamic Boarding Schools During the Covid-19 Pandemic. *Journal International of Lingua and Technology*. <https://doi.org/10.55849/jiltech.v1i3.177>
- Hoffman, E. (1988). *The right to be human: A biography of Abraham Maslow*. McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications.
- Insani, F. D. (2019). Teori Belajar Humanistik Abraham Maslow Dan Carl Rogers Serta Implikasinya Dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam. *As-Salam: Jurnal Studi Hukum Islam & Pendidikan*. <https://doi.org/10.51226/assalam.v8i2.140>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kenrick, D. T., Giskevicius, V., Neuberg, S. L., & Schaller, M. (2010). Renovating the pyramid of needs: Contemporary extensions built upon ancient foundations. *Perspectives on Psychological Science*, 5(3), 292–314. <https://doi.org/10.1177/1745691610369469>
- Kohn, A., & Maslow, A. (2019). A Look at Maslow's "Basic Propositions".
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Langgung, H. (1995). *Manusia dan pendidikan: Suatu analisa psikologi dan pendidikan*. Al-Husna Zikra.
- Mahrus, M., & Itqon, Z. (2020). Implikasi Teori Humanistik Dan Kecerdasan Ganda Dalam Desain Pembelajaran PAI. 75-91. <https://doi.org/10.32478/piwulang.v3i1.506>
- Maner, J. K., & Kenrick, D. T. (2010). When Adaptations Go Awry: Functional and Dysfunctional Aspects of Social Anxiety. *Social issues and policy review*, 4(1), 111–142. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01019.x>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. (1968). Some Educational Implications of the Humanistic Psychologies. *Harvard Educational Review*, 38, 685– 696. <https://doi.org/10.17763/haer.38.4.jo7288786v86w660>
- Maslow, A. (2011). The Dynamics of Psychological Security-Insecurity. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1942.tb01911.x>
- Maslow, A. (2020). Depictions of Beauty on Cosmopolitan Magazine: Content Analysis of Covers (1959-2014).
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). Van Nostrand Reinhold.
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. Viking Press.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). Harper & Row.
- Maslow, A., & Bennis, W. (1999). Maslow on Management. <https://doi.org/10.5860/choice.36-3418>
- Maslow, A., Grof, S., & Wilber, K. (2006). Anthony Freeman A Daniel Come To Judgement ? 1 Dennett and the Revisioning of Transpersonal Theory.
- Maslow, R. A. (2019). Special Issue on "Tubes" in Journal of Pediatric Surgical Nursing. *Journal of Pediatric Surgical Nursing*, 8, 89 - 90. <https://doi.org/10.1097/jps.0000000000000226>
- Maula, A. R. (2021). Konsep Pembelajaran Humanistik dan Relevansinya dalam Pendidikan Agama Islam. *Atthulab: Islamic Religion Teaching and Learning Journal*. <https://doi.org/10.15575/ath.v6i2.14809>
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development* (2nd ed.). Routledge.
- Mueller, J. (2018). *Authentic assessment toolbox* (6th ed.). North Central College.



- Muhaimin. (2009). *Rekonstruksi pendidikan Islam: Dari paradigma pengembangan, manajemen kelembagaan, kurikulum hingga strategi pembelajaran*. Rajawali Pers.
- Mulyasa, E. (2013). *Menjadi guru profesional: Menciptakan pembelajaran kreatif dan menyenangkan*. Remaja Rosdakarya.
- Nurchasanah, Mardiningsih, & Ilmiyatur Rosyidah. (2024). Psikologi Humanistik Tokoh Utama Dalam Novel “Bu, Tidak Ada Teman Menangis Malam Ini” Teori Abraham Maslow. *JBI: Jurnal Bahasa Indonesia*, 2(2), 92–102. <https://doi.org/10.59966/jbi.v2i2.1151>
- Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 55 Tahun 2007 tentang Pendidikan Agama dan Pendidikan Keagamaan. (2007).
- Ramadhan, S. R. I., Nurfiana, M., & Kurniawan, E. D. (2024). Analisis kepribadian tokoh utama dalam novel *Pukul Setengah Lima* karya Rintik Sedu dengan pendekatan humanistik Abraham Maslow. *Morfologi: Jurnal Ilmu Pendidikan, Bahasa, Sastra dan Budaya*, 2(1), 55–70. <https://doi.org/10.6132/morfologi.v2i1.287>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill Publishing.
- Sania, F., Wigati, I., Y., A., M., & Oviyati, F. (2026). Abraham Maslow’s Humanistic Theory In Islamic Religious Education Learning In Schools. *Sosioedukasi: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan Dan Sosial*. <https://doi.org/10.36526/sosioedukasi.v15i1.7587>
- Sania, F., Wigati, I., Y., A., M., & Oviyati, F. (2026). Abraham Maslow’s Humanistic Theory In Islamic Religious Education Learning In Schools. *Sosioedukasi: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan Dan Sosial*. <https://doi.org/10.36526/sosioedukasi.v15i1.7587>
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2017). *Theories of personality* (11th ed.). Cengage Learning.
- Sitorus, A. S., & Hasibuan, A. A. (2025). The Relevance of Alexander Sutherland Neil's Humanistic Education to the Merdeka Curriculum in Promoting Student Autonomy. *International Journal of Basic Educational Research*. <https://doi.org/10.14421/ijber.v2i2.11586>
- Sudjana, N. (2009). *Dasar-dasar proses belajar mengajar*. Sinar Baru Algensindo.
- Sugiyono. (2022). *Metode penelitian kualitatif* (Edisi ke-3). Alfabeta.
- Sumantri, B., & Ahmad, N. (2019). Teori Belajar Humanistik dan Implikasinya terhadap Pembelajaran Pendidikan Agama Islam. *FONDATIA*. <https://doi.org/10.36088/fondatia.v3i2.216>
- Sunarti, S., & K. (2025). Implementation of Abraham Maslows Humanistic Learning Theory in PAI Learning at SDN Leuwalang. *Buletin Poltanesa*. <https://doi.org/10.51967/tanesa.v26i2.3571>
- Tafsir, A. (2013). *Ilmu pendidikan Islam* (Edisi revisi). PT Remaja Rosdakarya.
- Tangwe, A. T. (2023). Peace Education in the Absence of Violence as a Foundation of Learning: The Case of Cameroon. *International Journal of Contemporary Education*. <https://doi.org/10.1114/ijce.v6i1.5795>
- Tay, L., & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 354–365. <https://doi.org/10.1037/a0023779>
- Taylor, S. (2021). Toward a utopian society: From disconnection and disorder to empathy and harmony. *Journal of Humanistic Psychology*, 63(4). <https://doi.org/10.1177/00221678211025>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.
- Wang, L. (2024). A Review on Humanistic Psychology and Its Application to Education. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/36/20240429>
- Wilson, C. (1972). *New pathways in psychology: Maslow and the post-Freudian revolution*. Victor Gollancz.
- Zarkasyi, Hamid. (2009). *Liberalisasi Pemikiran Islam: Gerakan Bersama Missionaris, Orientalis dan Kolonialis*. TSAQAFAH. 5. 1. 10.21111/tsaqafah.v5i1.145.
- Zed, M. (2018). *Metode penelitian kepustakaan* (3rd ed.). Yayasan Pustaka Obor Indonesia.