BAB II
LANDASAN TEORI

A. Konsep Self-Compassion

1. Pengertian dan Komponen *Self-Compassion*

Self-compassion (welas asih diri) diperkenalkan secara sistematis oleh Kristin D. Neff melalui artikel *"Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself"*. Neff mendefinisikannya sebagai sikap mendukung terhadap diri sendiri ketika mengalami penderitaan atau rasa sakit baik yang disebabkan oleh kesalahan dan ketidakmampuan pribadi maupun oleh tantangan hidup dari luar. Dalam rumusan mutakhir, Neff (2003) menegaskan kembali bahwa *self-compassion* merujuk pada *being supportive toward oneself when experiencing suffering or pain*. Definisi ini penting karena menempatkan *self-compassion* bukan sebagai sikap yang muncul saat berhasil, melainkan justru saat gagal atau menderita, sebuah distingsi yang relevan bagi anak sekolah dasar yang rentan mengalami *self-criticism* ketika menghadapi kegagalan akademik.

Secara operasional, Neff (2003) merumuskan *self-compassion* sebagai interaksi tiga komponen dasar. *Self-kindness* berarti memahami diri sendiri alih-alih menghakimi secara keras ketika mengalami rasa sakit atau kegagalan; individu mampu memberikan kelembutan dan mengakui kekurangan tanpa penilaian negatif yang berlebihan. *Common humanity* berarti mempersepsikan pengalaman diri termasuk penderitaan dan kegagalan sebagai bagian dari pengalaman manusia yang lebih besar, bukan sesuatu yang memisahkan dan mengisolasi diri. *Mindfulness* berarti memegang pikiran dan perasaan yang menyakitkan dalam kesadaran yang seimbang, tanpa larut secara berlebihan (*overidentification*) maupun menekannya. Ketiga komponen ini kemudian disempurnakan Neff (2003) menjadi enam elemen yang mencakup tiga elemen positif (*self-kindness*, *common humanity*, *mindfulness*) dan tiga elemen negatif yang direduksi (*self-judgment*, *isolation*, *overidentification*).

Kontribusi Germer (2009) dan Gilbert (2010) memperkaya pemahaman ini dari sisi praktik klinis dan landasan neurofisiologis. Germer menekankan bahwa *mindfulness* mengajak individu membuka diri terhadap penderitaan, sementara *self-compassion* menambahkan dimensi responsif: bersikap baik pada diri sendiri di tengah penderitaan. Gilbert, melalui *Compassion Focused Therapy*, menjelaskan *self-compassion* sebagai

kemampuan mengaktifkan sistem regulasi emosi yang berfokus pada kedamaian dan keterhubungan (*soothing-contentment system*), yang menyeimbangkan sistem ancaman (*threat system*) dan sistem pencapaian (*incentive-resource seeking system*). Perspektif Gilbert ini menjelaskan mengapa *self-compassion* bukan sekadar berpikir positif, melainkan proses regulasi afektif yang memiliki dasar biologis, sesuatu yang penting untuk memahami mengapa intervensi *self-compassion* dapat menenangkan kecemasan siswa secara fisiologis, bukan hanya secara kognitif.

2. Perbedaan Self-Compassion dengan Self-Esteem, Self-Love, dan Self-Pity

Pemahaman yang tepat tentang *self-compassion* menuntut pembedaan dari konstruk yang sering disamakan dengannya. Neff (2003) menempatkan *self-compassion* sebagai quiet ego yang berbeda dari *self-esteem* yang ia gambarkan sebagai noisy ego. *Self-esteem* bergantung pada evaluasi terhadap pencapaian dan perbandingan sosial; individu merasa baik tentang dirinya ketika berhasil atau lebih baik dari orang lain. *Self-compassion*, sebaliknya, tidak bergantung pada keberhasilan atau perbandingan sosial, melainkan pada sikap terhadap penderitaan diri. Individu yang *self-compassionate* melaporkan sikap yang sama baiknya terhadap diri sendiri dan orang lain, sementara kebanyakan orang mengaku lebih keras terhadap diri sendiri daripada terhadap orang lain (K. Neff, 2003). Perbedaan ini krusial bagi konteks anak sekolah dasar: menumbuhkan *self-esteem* melalui pujian atas prestasi berisiko menciptakan ketergantungan pada validasi eksternal dan memicu kecemasan ketika gagal, sedangkan *self-compassion* menawarkan penerimaan diri yang tidak bergantung pada keberhasilan.

Self-love (cinta diri) sering digunakan secara longgar dan dapat merujuk pada narsisme atau pengagungan diri. *Self-compassion* berbeda karena mengandung dimensi *common humanity* yang mencegah pemusatan pada diri sendiri secara eksklusif, serta *mindfulness* yang mencegah larutnya individu dalam perasaan positif tentang diri secara berlebihan. Perbedaan yang paling relevan untuk konteks anak sekolah dasar adalah perbedaan antara *self-compassion* dan *self-pity* (mengasihani diri). *Self-pity* melibatkan larut dalam penderitaan sendiri, merasa bahwa penderitaan tersebut unik dan tidak adil, serta tenggelam dalam *overidentification* dengan emosi negatif. *Self-compassion* mempertahankan keseimbangan *mindfulness* yang memungkinkan individu melihat penderitaan secara jelas tanpa terbawa arus, dan *common humanity* yang mengingatkan bahwa penderitaan tersebut bukanlah bukti keunikan atau kekurangan pribadi (K. Neff,

2003). Dengan kata lain, *self-pity* memisahkan individu dari orang lain (hanya saya yang menderita), sedangkan *self-compassion* menghubungkannya (ini adalah bagian dari pengalaman manusia). Perbedaan ini penting agar integrasi *self-compassion* dalam PAI tidak disalahpahami sebagai pembenaran sikap mengasihani diri atau melemahkan tanggung jawab pribadi.

3. *Self-Compassion* sebagai Konstruksi Psikologi Positif dan Relevansinya dengan Kesehatan Mental

Self-compassion menempati posisi penting dalam gerakan psikologi positif karena menawarkan konseptualisasi kesehatan mental yang tidak sekadar berfokus pada absennya patologi, melainkan pada kapasitas psikologis yang mempromosikan fungsi positif. Neff (2003) menyatakan bahwa *self-compassion* merupakan kekuatan manusia yang penting karena melibatkan kualitas kebaikan, keseimbangan, dan perasaan keterhubungan, yang membantu individu menemukan harapan dan makna ketika menghadapi kesulitan hidup. Secara empiris, *self-compassion* berkorelasi negatif dengan *self-criticism*, depresi, kecemasan, ruminasi, dan perfeksionisme neurotik, serta berkorelasi positif dengan kepuasan hidup dan keterhubungan sosial (K. Neff, 2003). Temuan ini relevan bagi konteks anak sekolah dasar karena *self-criticism*—kecenderungan menyalahkan diri sendiri ketika gagal—merupakan salah satu gejala yang teridentifikasi pada siswa di lokasi penelitian.

Relevansi *self-compassion* dengan kesehatan mental anak sekolah dasar terletak pada tiga mekanisme utama. *Pertama*, *self-kindness* mengurangi *self-criticism* yang merupakan faktor risiko utama distres psikologis pada anak. *Kedua*, *common humanity* mengurangi isolasi sosial dan perasaan "berbeda" yang sering menyertai kesulitan akademik atau sosial pada anak. *Ketiga*, *mindfulness* meningkatkan regulasi emosi dengan memungkinkan anak mengamati pengalaman negatif tanpa terbawa secara berlebihan, sehingga mengurangi kecenderungan ruminasi dan kecemasan. Dalam konteks perkembangan anak usia 10–12 tahun, kapasitas-kapasitas ini berada pada fase formatif: pola respons terhadap kegagalan yang terbentuk pada masa ini cenderung bertahan hingga remaja dan dewasa. Oleh karena itu, *self-compassion* bukan hanya relevan sebagai intervensi kuratif, melainkan sebagai strategi preventif yang dapat ditanamkan melalui pembelajaran di sekolah, sebuah premis yang mendasari penelitian ini.

4. *Self-Compassion* dalam Perspektif Islam

Self-compassion memiliki resonansi konseptual yang kuat dengan nilai-nilai Islam, sehingga integrasinya bukanlah adopsi asing, melainkan penguatan nilai yang telah ada (Insiyah, 2025). *Self-kindness* beresonansi dengan *raḥmah* (kasih sayang) dan *ḥusn al-ẓann* (berbaik sangka) terhadap diri. *Raḥmah* bukan sekadar perasaan sentimental, melainkan sikap yang termanifestasi dalam tindakan: tidak menyakiti, memaafkan, dan berlapang dada terhadap kekurangan. *Ḥusn al-ẓann* terhadap diri berarti mengakui kesalahan tanpa mengidentikkan diri dengan kesalahan tersebut—sebuah koreksi terhadap *sūʾ al-ẓann* (berburuk sangka) yang menjadi inti *self-criticism* (Warsah, 2026).. Ketika seorang anak mengatakan saya bodoh setelah gagal, ia sedang mempraktikkan *sūʾ al-ẓann* terhadap dirinya sendiri; *self-kindness* menawarkan koreksi: berbaik sangka pada diri, sebagaimana Allah Maha Pengasih dan Maha Pemaaf.

Common humanity beresonansi dengan *ukhuwwah* (persaudaraan) dan *taʿāwun* (saling tolong-menolong). Al-Qur'an menegaskan bahwa orang-orang mukmin itu bersaudara (QS. Al-Ḥujurāt: 10), dan Rasulullah Saw. menggambarkan hubungan antar-mukmin seperti satu tubuh: ketika satu anggota tubuh sakit, seluruh tubuh merasakan demam dan tidak bisa tidur (Kemenag RI, 2019). Metafora satu tubuh ini secara langsung menolak isolasi psikologis yang menjadi inti dari *self-isolation*—kutub negatif dari *common humanity*. Jika seorang anak merasa bahwa hanya dirinya yang gagal, ia sedang memutus dirinya dari "tubuh" kemanusiaan tersebut. *Common humanity* mengingatkan bahwa kegagalan bukanlah tanda keterpisahan, melainkan justru bukti keterhubungan.

Mindfulness beresonansi dengan *muḥāsabah* (introspeksi) dan *murāqabah* (kesadaran akan pengawasan Allah). *Muḥāsabah* menuntut kejujuran terhadap diri sendiri melihat apa adanya, tanpa pembelaan diri yang berlebihan maupun penghakiman yang destruktif. *Murāqabah* melatih kehadiran hati: kesadaran bahwa Allah senantiasa mengawasi (Nurhakim & Rahman, 2025), sebagaimana hadis Jibril tentang *iḥsān*: "Engkau menyembah Allah seakan-akan engkau melihat-Nya, dan jika engkau tidak melihat-Nya, sesungguhnya Dia melihatmu" (Muslim, 2020). Kombinasi *muḥāsabah* dan *murāqabah* menghasilkan bentuk *mindfulness* yang khas Islami: kesadaran yang jujur terhadap diri sendiri, tetapi tidak menghakimi secara destruktif, karena kesadaran tersebut selalu berada dalam bingkai pengawasan Allah yang Maha Pengasih.

Dengan demikian, posisi *self-compassion* dalam khazanah pendidikan Islam dapat dirumuskan secara tegas: integrasi *self-compassion* bukanlah adopsi asing yang perlu "diislamkan", melainkan penguatan nilai-nilai Islam melalui kerangka psikologis yang operasional. Nilai-nilai seperti *raḥmah*, *ḥusn al-ẓann*, *ukhuwwah*, *taʿāwun*, *muḥāsabah*, dan *murāqabah* telah lama menjadi bagian dari kurikulum pendidikan Islam—namun seringkali diajarkan sebagai konsep normatif yang dihafal, bukan sebagai keterampilan psikologis yang dilatih. *Self-compassion* menawarkan struktur yang memungkinkan nilai-nilai tersebut "turun ke bumi": *raḥmah* tidak lagi sekadar kata benda abstrak, melainkan praktik *self-kindness* yang dapat dilakukan siswa ketika menghadapi kegagalan; *ukhuwwah* tidak lagi sekadar doktrin, melainkan kesadaran *common humanity* yang mengurangi isolasi psikologis; dan *murāqabah* tidak lagi sekadar teori tasawuf, melainkan latihan *mindfulness* yang menenangkan kecemasan. Studi tentang *self-compassion* dalam perspektif Islam menegaskan bahwa *self-compassion* berbasis Islam memperkuat *self-kindness*, penerimaan diri yang seimbang, dan ketenangan batin yang berkontribusi pada kesejahteraan mental (Maktar dkk., 2025). Dengan demikian, *self-compassion* berfungsi sebagai katalisator yang mempercepat transformasi nilai-nilai Islam dari tataran kognitif ke tataran afektif dan behavioral, tanpa menggantikan atau mereduksi ajaran Islam itu sendiri.

5. Faktor-Faktor yang Mempengaruhi *Self-Compassion* pada Anak Usia Sekolah Dasar

Self-compassion tidak sepenuhnya merupakan disposisi bawaan, melainkan kapasitas yang berkembang melalui interaksi faktor internal dan eksternal. Faktor internal meliputi temperamen, pengalaman kegagalan, dan *self-criticism*. Anak dengan temperamen yang lebih reaktif secara emosional menghadapi risiko lebih besar mengembangkan *self-criticism*, sementara pengalaman kegagalan berulang tanpa pendampingan berpotensi menginternalisasi keyakinan bahwa kegagalan adalah bukti kekurangan pribadi. *Self-criticism* sendiri merupakan faktor internal yang paling langsung berkaitan dengan rendahnya *self-compassion*; meta-analisis terhadap 135 studi menemukan korelasi negatif yang konsisten antara keduanya (Paranjothy & Wade, 2024).

Faktor eksternal meliputi pola asuh, budaya, dan lingkungan sekolah. Studi pada remaja Afrika Selatan menemukan bahwa dimensi *parental responsiveness*, yakni

sensitivitas, kehangatan, penerimaan, dan pengasuhan, berkorelasi signifikan dengan *self-compassion*, sementara *parental demandingness* tidak (Dakers & Guse, 2022). Budaya juga mempengaruhi bagaimana individu memaknai diri, kegagalan, dan penderitaan; studi lintas budaya terhadap 4.124 partisipan dari 11 negara menemukan bahwa nilai-nilai budaya mempengaruhi struktur konseptual *self-compassion* dan bobot relatif masing-masing komponennya. Lingkungan sekolah berperan sebagai agen aktif: guru yang merespons kesalahan dengan kritik tajam atau perbandingan sosial berpotensi memperkuat *self-criticism*, sebaliknya lingkungan yang memberikan ruang bagi penerimaan diri dan umpan balik konstruktif dapat menumbuhkan *self-compassion* (Pellu et al., 2026). Studi pada siswa sekolah dasar di Korea menemukan bahwa program berbasis *self-compassion* yang dilaksanakan di sekolah dalam bentuk menulis puisi reflektif selama sepuluh sesi—secara signifikan meningkatkan *self-compassion* dan menurunkan stres siswa, dengan efek yang bertahan hingga dua minggu setelah program berakhir (Kim, 2026).

Pada anak usia 10–12 tahun, perkembangan *self-compassion* memiliki karakteristik yang khas. Studi terhadap 627 siswa sekolah dasar kelas 2 hingga 6 di Korea menemukan bahwa *self-compassion* cenderung menurun seiring bertambahnya kelas, dengan siswa kelas 2 memiliki tingkat tertinggi dan siswa kelas 6 terendah. Penurunan ini diduga berkaitan dengan transisi menuju masa remaja awal, ketika *self-criticism* dan egosentrisme meningkat, serta tuntutan sosial dan akademik yang semakin kompleks. Temuan penting lainnya adalah bahwa pada anak sekolah dasar, ketiga komponen *self-compassion* berkembang secara relatif independen, tidak terintegrasi seperti pada orang dewasa; *common humanity* cenderung terbentuk lebih awal, sementara *mindfulness* berkembang paling lambat karena menuntut kapasitas kognitif-afektif yang kompleks (Kim, 2026). Implikasinya bagi perancangan integrasi dalam PAI adalah bahwa intervensi pada anak usia 10–12 tahun sebaiknya tidak mengasumsikan ketiga komponen dapat diinternalisasi secara serentak, melainkan dimulai dari komponen yang paling sesuai dengan perkembangan anak—misalnya *common humanity* melalui kisah-kisah Nabi, atau *self-kindness* melalui pembiasaan afirmasi yang selaras dengan nilai *ḥusn al-ẓann*—sambil secara bertahap melatih *mindfulness* melalui *muḥāsabah* yang terstruktur dan sesuai usia (K. D. Neff et al., 2021).

B. Pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) di Sekolah Dasar

1. Hakikat, Tujuan, dan Ruang Lingkup Materi PAI

Pendidikan Agama Islam (PAI) merupakan usaha sadar dan terencana untuk membimbing peserta didik agar mengenal, memahami, menghayati, mengimani, bertakwa, berakhlak mulia, dan mengamalkan ajaran Islam yang bersumber dari Al-Qur'an dan Hadis melalui bimbingan, pengajaran, latihan, serta pengalaman (Sahudi et al., 2025). Hakikat PAI terletak pada upayanya menjadikan ajaran Islam sebagai pandangan hidup peserta didik, bukan hanya sebagai materi ujian. Landasan yuridis-formalnya bertumpu pada UU Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional—Pasal 3 menegaskan tujuan pendidikan nasional untuk mengembangkan manusia yang beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia (Indonesia, 2003), sementara Pasal 12 ayat (1) menjamin hak setiap peserta didik memperoleh pendidikan agama—serta PP Nomor 55 Tahun 2007 tentang Pendidikan Agama dan Pendidikan Keagamaan (Indonesia, 2007), dan Peraturan Menteri Agama Nomor 13 Tahun 2014 yang mendefinisikan PAI sebagai pendidikan yang mempersiapkan peserta didik menguasai pengetahuan ajaran Islam dan mengamalkannya. Landasan ini menunjukkan bahwa PAI bukan mata pelajaran opsional, melainkan amanat konstitusional yang memiliki kedudukan strategis dalam pembentukan manusia Indonesia yang beriman dan berakhlak (Yusril, 2023).

Tujuan PAI mencakup tiga ranah yang saling terkait. Pada ranah kognitif, PAI bertujuan mengembangkan pengetahuan tentang ajaran Islam yaitu akidah, tata cara ibadah, sejarah Islam, serta ayat dan hadis yang relevan (Suliswiyadi, 2020). Pada ranah afektif, PAI bertujuan menumbuhkan sikap religius, penghayatan nilai, dan internalisasi akhlak mulia; ranah inilah yang paling relevan dengan kesehatan mental karena di dalamnya tercakup kemampuan mengelola emosi, menerima diri, dan menjalin relasi sosial yang sehat (Asep Kurnia et al., 2025). Pada ranah psikomotorik, PAI membekali siswa dengan keterampilan ibadah dan perilaku keagamaan yang benar. Rumusan operasional tujuan PAI dalam Permendiknas Nomor 22 Tahun 2006 menegaskan bahwa PAI diarahkan pada pembentukan pribadi yang utuh—bukan hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga sehat secara spiritual dan sosial (Ismayanti & In'ami, 2026).

Ruang lingkup materi PAI di sekolah dasar mencakup lima aspek yang saling terkait: Al-Qur'an Hadis, Akidah, Akhlak, Fikih, dan Sejarah Kebudayaan Islam. Pada

Fase C (kelas 5 dan 6), capaian pembelajaran diarahkan agar peserta didik tidak hanya memahami materi, tetapi juga menghayati, mengamalkan, dan membiasakan nilai-nilai ajaran Islam dalam kehidupan sehari-hari (Farida et al., 2026). Kelima aspek ini memiliki muatan nilai yang relevan dengan *self-compassion*, meskipun dengan penekanan berbeda. Akhlak merupakan titik temu paling langsung karena di dalamnya secara eksplisit diajarkan introspeksi diri, saling memaafkan, dan kasih sayang. Akidah menyediakan fondasi teologis melalui sifat *al-Gaffār* (Maha Pengampun) dan *al-'Afuw* (Maha Pemaaf), yang mengajarkan bahwa kesalahan adalah bagian dari kemanusiaan dan pintu ampunan selalu terbuka—antitesis langsung terhadap pola pikir "saya selalu salah". Al-Qur'an Hadis menyediakan teks-teks yang menolak keputusasaan, seperti Q.S. Aḍ-Ḍuḥā yang mengandung pesan penghiburan: "Tuhanmu tidak meninggalkanmu dan tidak (pula) membencimu" (Q.S. 93:3) (Vitriani & Arifi, 2026). Fikih melatih *mindfulness* melalui praktik ibadah—puasa melatih pengendalian diri, zakat membebaskan nilai diri dari ukuran material—serta memberikan struktur dan rasa aman bagi anak yang cemas. Sejarah Kebudayaan Islam menyediakan teladan konkret tentang bagaimana tokoh-tokoh Islam menghadapi kegagalan dan penderitaan, seperti kisah Fathu Makkah yang menampilkan kasih sayang Nabi Saw. terhadap mereka yang pernah menyakitinya. Peta ini menunjukkan bahwa integrasi *self-compassion* dalam PAI tidak memerlukan penambahan materi baru yang asing, melainkan pengemasan ulang materi yang sudah ada dengan pendekatan yang lebih menyentuh dimensi afektif-psikologis (Wulantika, 2025).

2. Metode dan Strategi Pembelajaran PAI

Metode pembelajaran PAI di sekolah dasar mencakup spektrum yang cukup luas, dari yang berpusat pada guru hingga yang melibatkan partisipasi aktif siswa (Malili et al., 2022). Ceramah merupakan metode yang paling tradisional dan paling banyak digunakan; ia memiliki kelebihan dalam menyampaikan informasi secara sistematis, tetapi dominasi yang berlebihan menimbulkan kejenuhan, pasivitas, dan rendahnya retensi materi. (Khotimah & Nurmahyati, 2020) Studi di SD Negeri 21 Pekanbaru menemukan bahwa ceramah yang dipadukan dengan diskusi kelompok dan media visual menjadi metode yang paling efektif, karena kombinasi ini menjaga keterlibatan siswa sekaligus memastikan pemahaman materi (Khairiyah et al., 2026). Tanya jawab memungkinkan interaksi aktif dan dapat menjadi jembatan antara pengetahuan normatif

dan pengalaman siswa, misalnya, ketika guru bertanya "Apa yang kalian rasakan ketika gagal dalam ujian?" sebelum mengaitkannya dengan nilai *tawakkal*. Demonstrasi digunakan untuk memperagakan tata cara ibadah, sementara praktik memberikan kesempatan kepada siswa mengalami langsung apa yang dipelajari, dimensi yang krusial bagi anak usia sekolah dasar yang berada pada tahap operasional konkret. Dalam tradisi pendidikan Islam, metode demonstrasi dan praktik sering dipadukan dengan metode kisah (*qishah*) yang mampu membangkitkan emosi positif dan menanamkan nilai moral secara tidak langsung melalui narasi yang menarik.

Selain metode, pendekatan dan strategi penanaman nilai memegang peranan penting. Pendekatan kontekstual menghubungkan materi dengan situasi dan pengalaman sehari-hari siswa, sehingga pembelajaran tidak berhenti sebagai teori tetapi tercermin dalam perilaku. Pendekatan ini memiliki keterkaitan erat dengan pembelajaran afektif: internalisasi nilai memerlukan proses bertahap (dari menerima, menanggapi, menghargai, mengorganisasi, hingga karakterisasi) yang tidak dapat dicapai hanya melalui ceramah (Khairiyah et al., 2026). Di antara strategi penanaman nilai, keteladanan (*uswah*) dan pembiasaan (*ta'wīd*) menempati posisi sentral. Studi di SDIT Persis Koja Jakarta Utara menemukan bahwa guru PAI menerapkan keteladanan melalui contoh perilaku positif, pembiasaan seperti salam, salat berjamaah, dan infak rutin, serta ceramah dengan metode kisah teladan. Keteladanan memiliki kedudukan istimewa karena anak cenderung meniru apa yang dilihat dan dirasakan; integritas antara perkataan dan perbuatan guru merupakan syarat mutlak efektivitasnya (Aad et al., 2024). Dalam konteks *self-compassion*, keteladanan berarti guru tidak hanya mengajarkan pentingnya menerima diri, tetapi juga memperagakan sikap tersebut dalam merespons kesalahan siswa—misalnya dengan umpan balik yang membangun alih-alih kritik yang tajam. Pembiasaan melengkapi keteladanan dengan menyediakan struktur pengulangan yang memungkinkan nilai terinternalisasi secara bertahap, seperti salat dhuha, tadarus, dan doa bersama yang berfungsi sebagai mekanisme penguat kesadaran moral (Pyszkowska & Rönnlund, 2021).

3. Kritik terhadap Dominasi Pendekatan Doktrinal-Hafalan

Meskipun berbagai metode dan strategi tersedia, realitas pembelajaran PAI di sekolah dasar masih menghadapi kritik serius terkait dominasi pendekatan doktrinal-hafalan. Analisis lintas jenjang menemukan bahwa PAI di tingkat sekolah dasar masih

didominasi hafalan dan ceramah, dengan penekanan yang tidak memadai pada pengalaman spiritual dan pembentukan karakter. Anak-anak diperkenalkan dengan doa harian, rukun iman, dan hafalan surat pendek merupakan aktivitas yang tidak dapat dipandang remeh sebagai fondasi religiusitas tetapi pembelajaran yang terlalu menekankan hafalan membuat anak lebih sibuk mengulang kata demi kata tanpa memahami makna di baliknya. Dalam usia yang penuh imajinasi, dunia anak justru lebih dekat dengan cerita, permainan, dan pengalaman nyata; jika PAI hanya diposisikan sebagai kewajiban menghafal, ia berisiko kehilangan daya hidupnya (Saepulmilah et al., 2026).

Kritik kedua menyoroti ketidakselarasan antara orientasi kognitif dan tujuan pembentukan karakter. Muhaimin mengingatkan bahwa pendekatan kognitif yang terlalu menonjol justru menjauhkan PAI dari tujuan pembentukan karakter; orientasi kognitif semata tidak cukup membentuk karakter anak jika tidak menyentuh aspek afektif dan psikomotorik (Muhaimin et al., 2001). Ahmad Tafsir menegaskan bahwa pendidikan Islam seharusnya tidak hanya berorientasi pada transfer pengetahuan, tetapi juga internalisasi nilai sehingga terbentuk kesadaran dan perilaku religius. Kritik ketiga berkaitan dengan kurikulum yang tidak konsisten dalam mengintegrasikan pendekatan kontekstual dengan kehidupan sehari-hari anak (Tafsir, 2005). Muhaimin menegaskan bahwa kurikulum PAI seharusnya dikembangkan sesuai kebutuhan perkembangan peserta didik serta lingkungan sosial-budayanya, tetapi dalam praktiknya pembelajaran masih banyak didominasi ceramah dan hafalan sehingga anak kurang mendapatkan pengalaman nyata dalam menjalankan ajaran agama (Muhaimin et al., 2001).

Kritik-kritik tersebut relevan secara langsung dengan penelitian ini. Jika pembelajaran PAI masih didominasi hafalan dan ceramah, maka nilai-nilai seperti *raḥmah*, *ḥusn al-ẓann*, dan *tawakkal*—yang memiliki kedekatan substantif dengan *self-compassion*—berhenti pada tataran kognitif dan tidak menjadi keterampilan psikologis yang dapat dipraktikkan siswa ketika menghadapi kegagalan atau kecemasan. Integrasi *self-compassion* dalam PAI karenanya tidak dapat dilakukan hanya dengan menambahkan materi baru ke dalam kurikulum yang sudah padat; ia menuntut pergeseran metodologis—dari ceramah menuju pengalaman, dari hafalan menuju refleksi, dan dari evaluasi kognitif menuju penilaian afektif yang autentik. Dengan kata lain, kritik terhadap dominasi doktrinal-hafalan bukan sekadar latar belakang masalah,

melainkan alasan mengapa integrasi *self-compassion* memerlukan perancangan strategi yang eksplisit, bukan sekadar penambahan konten.

4. Evaluasi Pembelajaran PAI dan Kesenjangan antara Hafalan dan Penilaian Sikap

Evaluasi pembelajaran PAI pada dasarnya mencakup tiga ranah yang saling melengkapi. Pada ranah kognitif, evaluasi mencakup empat dimensi pengetahuan—faktual, konseptual, prosedural, dan metakognitif—dan diarahkan pada kemampuan berpikir tingkat tinggi, bukan sekadar mengingat. Pada ranah afektif, evaluasi diarahkan pada internalisasi nilai dan pembentukan sikap religius; instrumen seperti *spiritual diary*, skala sikap, dan observasi perilaku dilaporkan efektif untuk melihat internalisasi nilai. Pada ranah psikomotorik, evaluasi tidak hanya berfokus pada ketepatan gerakan ibadah, tetapi juga pada kemampuan mempraktikkan nilai *raḥmatan lil ʻālamīn* melalui proyek nyata (Effendi et al., 2023).

Meskipun kerangka evaluasi telah mencakup tiga ranah, realitas di lapangan menunjukkan kesenjangan yang signifikan. Sebuah studi tentang model evaluasi PAI menyimpulkan bahwa evaluasi yang diterapkan umumnya masih terbatas pada ranah kognitif—hafalan, pemahaman konsep, dan kemampuan menjawab soal tertulis—sehingga dimensi afektif dan psikomotorik seringkali terabaikan (Sholahudin et al., 2025). Kondisi ini memunculkan paradoks: siswa memperoleh nilai akademik tinggi dalam PAI, tetapi belum mampu merefleksikan nilai-nilai Islam dalam kehidupan sehari-hari. Kesenjangan ini diperparah oleh pendekatan pembelajaran yang masih bersifat tekstual dan tidak menyentuh pengalaman nyata siswa; materi PAI sering disampaikan secara satu arah dan berorientasi pada penyampaian informasi, bukan pada proses penghayatan makna. Dalam konteks *self-compassion*, kesenjangan ini memiliki implikasi langsung: nilai *raḥmah*, *ḥusn al-ẓann*, dan *tawakkal* mungkin telah dihafal sebagai konsep, tetapi tidak menjadi keterampilan psikologis yang dapat digunakan siswa ketika menghadapi kegagalan. Evaluasi yang hanya mengukur hafalan tidak akan mampu menangkap apakah siswa benar-benar telah menginternalisasi nilai-nilai tersebut atau belum.

Kesenjangan ini membuka peluang bagi pengembangan evaluasi yang lebih menyentuh dimensi afektif-psikologis. Refleksi diri (*self-assessment*) memungkinkan siswa menilai perkembangan sikapnya sendiri secara jujur; penelitian di sekolah dasar

menunjukkan bahwa pemberian angket *self-assessment* dan diskusi reflektif membantu siswa mengenali kelebihan dan kekurangan mereka. Jurnal memungkinkan refleksi berkelanjutan dan terdokumentasi; *spiritual diary* telah diidentifikasi sebagai instrumen yang efektif untuk melihat internalisasi nilai. Observasi perilaku melengkapi keduanya dengan menyediakan data tentang manifestasi nilai dalam tindakan nyata; penelitian di SDN 24 Kendari menunjukkan bahwa observasi memungkinkan guru memantau dan memberikan umpan balik *real-time* terhadap perkembangan afektif siswa (Susilawati, 2023). Ketiga instrumen ini—refleksi diri, jurnal, dan observasi—dapat diadaptasi untuk menangkap dinamika *self-compassion* siswa, termasuk pola *self-criticism* yang mungkin tidak terungkap dalam wawancara tatap muka. Dengan demikian, peluang evaluasi berbasis *self-compassion* tidak menuntut penambahan instrumen yang sepenuhnya baru, melainkan pengemasan ulang instrumen yang sudah ada dengan fokus yang lebih eksplisit pada keterampilan psikologis yang ingin ditumbuhkan.

5. Karakteristik Perkembangan Siswa Usia Sekolah Dasar

Pemahaman terhadap karakteristik perkembangan siswa usia sekolah dasar merupakan prasyarat bagi perancangan pembelajaran yang sesuai. Dua kerangka teori yang paling relevan adalah teori perkembangan kognitif Piaget dan teori perkembangan psikososial Erikson.

Piaget (2020) menempatkan anak usia 7–11 atau 12 tahun pada tahap operasional konkret. Pada tahap ini, anak telah mengembangkan kemampuan berpikir logis dan objektif, tetapi terikat pada objek atau situasi yang konkret dan nyata; mereka belum mampu berpikir secara abstrak atau hipotetis. Implikasi pedagogisnya bersifat langsung: pembelajaran PAI di sekolah dasar harus disampaikan melalui pengalaman konkret, contoh nyata, media visual, praktik langsung, dan kisah-kisah teladan, bukan melalui konsep-konsep teologis yang abstrak. Dalam kaitannya dengan *self-compassion*, karakteristik ini menjelaskan mengapa komponen *mindfulness*—yang menuntut kesadaran metakognitif dan kapasitas abstraksi yang relatif kompleks—berkembang paling lambat pada anak sekolah dasar, sementara *common humanity* yang dapat dipahami melalui pengalaman kebersamaan dan kisah cenderung terbentuk lebih awal.

Erikson (2009) merumuskan tahap keempat perkembangan psikososial—usia 6 hingga 12 tahun—sebagai industry versus inferiority. Pada tahap ini, anak menghadapi tugas perkembangan untuk menguasai keterampilan dan kompetensi yang dihargai

masyarakatnya. Keberhasilan menghasilkan rasa *industry* (kompetensi, produktivitas, rasa mampu), sementara kegagalan berulang atau pengalaman dikritik secara berlebihan dapat menghasilkan rasa *inferiority* (ketidakmampuan, rendah diri, rasa tidak berharga). Studi kasus terhadap siswa kelas lima sekolah dasar di Indonesia menemukan bahwa perkembangan sosial siswa berada dalam kategori baik, tetapi keseimbangan antara *industry* dan *inferiority* tidak hanya bergantung pada orang tua, melainkan juga dipengaruhi oleh guru di sekolah. Dalam konteks penelitian ini, temuan tersebut memiliki implikasi krusial: siswa kelas 5 dan 6 yang menunjukkan gejala kecemasan akademik dan *self-criticism* sedang berada pada titik rawan dalam tahap perkembangan ini. Jika pengalaman gagal terus-menerus diiringi kritik diri yang tidak terkelola, mereka berisiko menginternalisasi rasa inferioritas yang dapat bertahan hingga remaja. Di sinilah *self-compassion* berperan sebagai faktor protektif: ia memungkinkan anak memaknai kegagalan bukan sebagai bukti ketidakmampuan yang permanen, melainkan sebagai bagian dari proses belajar yang dialami semua orang.

Kedua karakteristik perkembangan tersebut memiliki implikasi yang saling memperkuat bagi perancangan integrasi *self-compassion* dalam PAI. *Pertama*, integrasi harus berbasis pengalaman konkret, bukan konsep abstrak—*self-compassion* tidak dapat diajarkan sebagai definisi atau teori, melainkan harus diwujudkan dalam aktivitas yang dapat dialami: menuliskan perasaan setelah gagal, mendengarkan kisah Nabi, atau mempraktikkan kalimat *self-kindness* yang selaras dengan doa dan zikir (Kakkattiri, 2026). *Kedua*, integrasi harus memperhatikan dinamika *industry versus inferiority*: pembelajaran yang terlalu menekankan perbandingan sosial berpotensi memperkuat rasa inferioritas, sebaliknya integrasi *self-compassion* dapat dirancang untuk menciptakan pengalaman kompetensi yang inklusif, misalnya melalui tugas kelompok di mana setiap siswa memiliki peran, atau refleksi yang menghargai proses belajar, bukan hanya hasil akhir (Babaei zarch et al., 2023). *Ketiga*, integrasi harus mempertimbangkan perkembangan komponen *self-compassion* yang tidak seragam: tidak realistis mengharapkan ketiga komponen berkembang secara serentak, sehingga integrasi sebaiknya dimulai dari komponen yang paling sesuai dengan perkembangan anak—*common humanity* melalui kisah dan kerja kelompok, serta *self-kindness* melalui pembiasaan afirmasi yang selaras dengan *ḥusn al-ẓann*—sambil secara bertahap melatih *mindfulness* melalui *muḥāsabah* yang terstruktur dan sesuai usia.

C. Kesehatan Mental Siswa Sekolah Dasar

1. Pengertian dan Konsep Kesehatan Mental

World Health Organization (WHO) mendefinisikan kesehatan mental sebagai "keadaan sejahtera di mana seseorang dapat menyadari kemampuannya sendiri, dapat mengatasi tekanan hidup yang normal, dapat bekerja secara produktif, dan mampu memberikan kontribusi kepada komunitasnya." Definisi ini menempatkan kesehatan mental bukan sebagai kondisi statis, melainkan sebagai kapasitas dinamis yang memungkinkan individu termasuk anak-anak berfungsi secara optimal. Dalam konteks Indonesia, Undang-Undang Nomor 18 Tahun 2014 tentang Kesehatan Jiwa memberikan definisi yang lebih komprehensif dan berdimensi spiritual: "Kesehatan Jiwa adalah kondisi di mana seorang individu dapat berkembang secara fisik, mental, spiritual, dan sosial sehingga individu tersebut menyadari kemampuan sendiri, dapat mengatasi tekanan, dapat bekerja secara produktif, dan mampu memberikan kontribusi untuk komunitasnya (Hafidhuddin et al., 2022)." Rumusan ini penting karena memasukkan dimensi spiritual sebagai bagian tak terpisahkan dari kesehatan jiwa—sesuatu yang tidak ditemukan dalam definisi WHO—sehingga menjadi pijakan yuridis yang kuat untuk mengaitkan kesehatan mental dengan pembelajaran PAI (Organization, 2025).

Pemahaman kontemporer tentang kesehatan mental telah bergeser dari model biner—yang hanya membedakan "sehat" dan "sakit"—menuju model kontinum ganda (*dual continuum model*) yang dikembangkan Keyes. Model ini memisahkan dua dimensi yang saling terkait tetapi tidak identik: ada atau tidaknya gangguan mental, dan tingkat kesejahteraan positif (emosional, psikologis, dan sosial). Seseorang dapat mengalami gangguan mental namun tetap memiliki tingkat kesejahteraan moderat, atau sebaliknya, tidak memiliki gangguan tetapi mengalami *languishing*—kehilangan gairah, makna, dan keterhubungan sosial. Implikasi model ini bagi penelitian ini bersifat langsung. *Pertama*, model ini menolak asumsi bahwa anak yang "tidak bermasalah secara akademik" otomatis sehat mental. *Kedua*, model ini melegitimasi intervensi yang bersifat promotif dan preventif, bukan hanya kuratif: integrasi *self-compassion* dalam PAI tidak diposisikan sebagai "obat" bagi siswa yang sakit, melainkan sebagai upaya memperkuat kapasitas positif semua siswa. *Ketiga*, model ini menegaskan bahwa kesehatan mental dapat dipelajari dan dilatih—bukan takdir genetik yang tidak dapat diubah.

Dalam khazanah Islam, kesehatan mental tidak sepenuhnya merupakan konsep asing, meskipun istilahnya tidak selalu identik dengan psikologi modern. Tiga konsep yang paling relevan adalah *ṭumaʾnīnah*, *saʿādah*, dan *ʿāfiyah*. *Ṭumaʾnīnah* (ketenangan) merupakan keadaan jiwa yang stabil dan tenteram; kajian semantik Al-Qur'an membedakannya dari *sakīnah* (ketenangan situasional yang bersifat sementara) dengan menekankan bahwa *ṭumaʾnīnah* berakar pada kematangan spiritual yang dikembangkan melalui zikir, iman, dan *mujāhadah* yang berkelanjutan, serta tercermin dalam terbentuknya *nafs muṭmaʾinnah* (Croitoru & Munteanu, 2014). Konsep ini beresonansi dengan *mindfulness* dalam *self-compassion*, meskipun *ṭumaʾnīnah* memiliki dimensi transendental yang tidak dimiliki *mindfulness* sekuler. *Saʿādah* (kebahagiaan) dalam Islam dipahami bukan sebagai kebahagiaan yang bergantung pada kepuasan materi, melainkan sebagai kebahagiaan yang berakar pada kedekatan dengan Allah dan keseimbangan hidup; dalam *Kimiyāʾ al-Saʿādah*, al-Ghazali menegaskan bahwa kebahagiaan sejati dimulai dari pengenalan terhadap diri sendiri bukan sekadar jasad, melainkan roh yang merupakan esensi manusia (Shafie & Che Cob, 2026). *ʿĀfiyah* (kesejahteraan menyeluruh) mencakup keselamatan dan kesejahteraan manusia secara menyeluruh—fisik, mental, dan rohani; doa "*Allāhumma innī asʾaluka al-ʿāfiyah*" yang diajarkan Rasulullah Saw. mencakup perlindungan dari segala keburukan, penyakit, fitnah, dan musibah (K. D. Neff et al., 2021). Ketiga konsep ini bersama dengan definisi yuridis Indonesia yang mencantumkan dimensi spiritual memberikan landasan bahwa integrasi *self-compassion* dalam PAI tidak perlu dimulai dari nol: nilai-nilai Islam telah menyediakan kerangka yang kaya untuk memahami dan menumbuhkan kesehatan mental. Yang diperlukan adalah operasionalisasi—menerjemahkan nilai-nilai tersebut menjadi keterampilan psikologis yang dapat dilatih dan dialami siswa.

2. Aspek-Aspek Kesehatan Mental pada Anak

Kesehatan mental anak sekolah dasar tidak dapat direduksi menjadi satu indikator tunggal, melainkan mencakup sejumlah aspek yang saling terkait (Hananuraga et al., 2025). Kecemasan dan kemampuan mengelola tekanan merupakan aspek yang paling sering muncul; siswa yang cemas cenderung sulit berkonsentrasi, merasa tertekan, dan kehilangan minat belajar, sementara tekanan akademik yang tinggi tanpa keseimbangan aktivitas rekreatif memperburuk kondisi tersebut. Kemampuan mengelola tekanan—sering disebut resiliensi—memungkinkan anak menghadapi tuntutan akademik dan

sosial tanpa kehilangan keseimbangan; studi terhadap Siswa Kelas VI MIM Watukelir menemukan bahwa kesehatan mental siswa dipengaruhi secara langsung oleh kemampuan mereka menghadapi tekanan, interaksi sosial, dan lingkungan sekolah (Prabandaru, 2026).

Regulasi emosi merujuk pada kemampuan memantau, mengevaluasi, dan memodifikasi reaksi emosional agar sesuai dengan tuntutan situasi (Ariffani, 2025). Pada anak usia sekolah dasar, kapasitas ini masih berkembang: korteks prefrontal—bagian otak yang bertanggung jawab atas kontrol kognitif dan regulasi emosi—masih dalam tahap perkembangan awal, sementara sirkuit amigdala yang memicu reaksi lawan atau lari sudah aktif, sehingga anak cenderung menunjukkan reaksi emosional yang lebih kuat dan kurang terkendali. Studi pada anak sekolah dasar Jepang menemukan bahwa strategi regulasi emosi berubah seiring tingkat kelas: siswa kelas satu cenderung mengekspresikan kesedihan secara langsung, sementara siswa kelas lima lebih sering menggunakan strategi *dissimulating*—menyembunyikan emosi yang sebenarnya. Perkembangan ini menunjukkan bahwa anak usia 10–12 tahun sedang belajar menavigasi antara perasaan internal dan ekspresi eksternal—sebuah proses yang, apabila tidak disertai kesadaran dan penerimaan diri, dapat berkembang menjadi penekanan emosi yang tidak sehat. Di sinilah *mindfulness* dan *self-kindness* berperan: keduanya memungkinkan anak mengenali emosinya secara jujur tanpa harus menekannya, sekaligus meresponsnya dengan cara yang tidak merusak diri (K. Neff, 2003).

Penerimaan diri dan konsep diri merupakan fondasi bagi kesehatan mental anak. Konsep diri merujuk pada keyakinan dan penilaian individu tentang siapa dirinya; penerimaan diri adalah kemampuan mengenali dan menerima keterbatasan diri tanpa rasa malu atau penghakiman yang berlebihan (Sari et al., 2021). Pada anak sekolah dasar, pembentukan konsep diri sangat dipengaruhi oleh umpan balik dari lingkungan—orang tua, guru, dan teman sebaya. Anak yang terus-menerus menerima kritik atau perbandingan sosial yang negatif berisiko mengembangkan konsep diri yang rendah dan pola *self-criticism* yang destruktif. Instrumen kesehatan mental untuk anak usia 6–12 tahun yang dikembangkan di Singapura mencantumkan item seperti “Saya nyaman dengan diri saya sendiri” dan “Saya merasa senang dengan diri saya” sebagai indikator kesejahteraan emosional—item yang secara langsung mencerminkan pentingnya penerimaan diri (Alika et al., 2024). Dalam kerangka *self-compassion*, penerimaan diri

beresonansi dengan *self-kindness*: anak yang memiliki penerimaan diri yang sehat tidak akan runtuh ketika gagal, karena nilai dirinya tidak bergantung sepenuhnya pada keberhasilan.

Relasi sosial dan kemampuan berempati berkembang pesat pada usia sekolah dasar. Interaksi dengan teman sebaya berperan penting sebagai wahana pembelajaran sosial dalam membentuk kepekaan emosional dan sikap empati: anak belajar mengenali kondisi emosional orang lain dan memberikan respons yang tepat melalui pengalaman sehari-hari di kelas (Kiling & Kiling, 2015). Namun, relasi sosial juga dapat menjadi sumber distres—kasus *bullying* dan konflik antar-teman sebaya merupakan tantangan yang sering muncul dan berdampak negatif terhadap kesehatan mental (Bonell, 2018). Dalam kaitannya dengan *self-compassion*, kemampuan berempati terhadap orang lain tidak dapat tumbuh subur tanpa kemampuan berempati terhadap diri sendiri; *common humanity*—kesadaran bahwa penderitaan adalah pengalaman bersama—menjadi jembatan yang menghubungkan penerimaan diri dengan penerimaan terhadap orang lain.

Motivasi dan ketahanan menghadapi kegagalan memiliki implikasi langsung terhadap keberhasilan akademik. Anak dengan kesehatan mental yang baik cenderung memiliki motivasi belajar yang tinggi; sebaliknya, gangguan mental seperti kecemasan atau stres dapat menghambat kemampuan belajar (Alissa Khoirun Nisa et al., 2025). Ketahanan menghadapi kegagalan berkaitan erat dengan cara anak memaknai kegagalan: anak yang memandangnya sebagai bukti ketidakmampuan yang permanen akan cenderung menyerah, sementara anak yang memandangnya sebagai bagian dari proses belajar akan lebih gigih mencoba (Lau, 2022). Penelitian tentang *growth mindset* pada siswa sekolah dasar Selandia Baru menunjukkan bahwa pergeseran dari "kegigihan buta" menuju "usaha yang cerdas" memerlukan intervensi yang membantu siswa memahami bahwa kemampuan dapat dikembangkan (Dorgnier et al., 2025). Temuan ini sejalan dengan premis *self-compassion*: anak yang mampu memperlakukan dirinya dengan *self-kindness* ketika gagal memiliki kapasitas yang lebih besar untuk bangkit dan mencoba lagi. Kelima aspek ini—kecemasan dan pengelolaan tekanan, regulasi emosi, penerimaan diri, relasi sosial dan empati, serta motivasi dan ketahanan—saling terkait dan bersama-sama membentuk kondisi kesehatan mental anak, sekaligus menjadi titik-titik masuk bagi integrasi *self-compassion* dalam pembelajaran PAI.

3. Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Kesehatan Mental Anak SD

Kesehatan mental anak sekolah dasar merupakan hasil interaksi dinamis antara karakteristik internal anak dan kondisi lingkungan yang melingkupinya (Amaliani & Permatasari, 2026). Tinjauan literatur sistematis terhadap 36 artikel ilmiah yang terbit antara tahun 2010 hingga 2022 menyimpulkan bahwa kesehatan mental siswa sekolah dasar dipengaruhi oleh kombinasi faktor internal—seperti kemampuan mengelola emosi, rasa percaya diri, dan kontrol diri—serta faktor eksternal—seperti dukungan keluarga, hubungan sosial dengan teman sebaya, pola asuh, dan iklim sekolah.

Faktor internal meliputi temperamen, kematangan emosi, dan pengalaman kegagalan. Anak dengan temperamen yang lebih reaktif secara emosional menghadapi risiko lebih besar mengembangkan pola respons maladaptif ketika menghadapi tekanan (Ryzin, 2018). Kematangan emosi—kapasitas mengenali, memahami, dan mengelola emosi secara adaptif—berkembang bertahap seiring kematangan neurologis, sehingga anak memerlukan pendampingan eksplisit. Pengalaman kegagalan memiliki bobot khusus: yang menentukan bukan kegagalan itu sendiri, melainkan bagaimana anak memaknai dan meresponsnya. Anak yang berulang kali gagal tanpa pendampingan untuk memaknainya secara sehat berisiko menginternalisasi keyakinan bahwa kegagalan adalah bukti kekurangan pribadi yang permanen—keyakinan yang menjadi inti *self-criticism.*

Faktor eksternal mencakup pola asuh, tuntutan akademik, relasi teman sebaya, dan lingkungan sekolah. Studi pada siswa sekolah dasar di China menemukan bahwa *parental rearing styles*—khususnya dimensi kehangatan emosional, penolakan, dan hukuman—memengaruhi kesehatan mental anak, dan bahwa pola asuh memediasi hubungan antara kesehatan mental orang tua dan anak (Wu et al., 2026). Dalam konteks Indonesia, pola asuh yang suportif dikaitkan dengan tingkat stres akademis yang hingga 40 persen lebih rendah dibanding pola asuh otoriter (Safitri & Pratisti, 2026). Tuntutan akademik juga menjadi faktor eksternal yang signifikan: studi tahun (2022) menunjukkan bahwa enam dari sepuluh anak sekolah dasar di kota besar mengalami gejala stres ringan hingga sedang akibat beban tugas dan tekanan akademis. Relasi teman sebaya memiliki peran ganda—sebagai sumber dukungan sekaligus sumber distres; siswa yang menjadi korban perundungan relasional dan fisik secara stabil memiliki tingkat gejala depresi yang lebih tinggi dan harga diri yang lebih rendah (Demol et al., 2022). Lingkungan

sekolah—termasuk iklim kelas, hubungan guru-siswa, dan budaya akademik—merupakan faktor eksternal yang berada dalam jangkauan intervensi penelitian ini; studi terhadap 32.606 siswa sekolah dasar di Wales menemukan bahwa iklim sekolah secara independen berhubungan dengan kesehatan mental anak, sehingga sekolah bukan hanya tempat transfer pengetahuan, melainkan lingkungan terapeutik yang dapat mempromosikan atau merusak kesehatan mental (Donaldson et al., 2025).

Pemetaan faktor internal dan eksternal tersebut dapat disintesiskan ke dalam kerangka faktor risiko dan faktor protektif. Faktor risiko meliputi temperamen reaktif, pengalaman kegagalan berulang tanpa pendampingan, pola asuh penuh kritik, tuntutan akademik berlebihan, perundungan, serta iklim sekolah yang kaku dan kompetitif. Faktor-faktor ini saling memperkuat: anak yang memiliki temperamen cemas, mengalami tekanan akademik tinggi, dan kurang mendapat dukungan emosional berada pada risiko yang jauh lebih besar dibanding anak yang hanya menghadapi satu faktor risiko. Faktor protektif meliputi kemampuan regulasi emosi, rasa percaya diri, pola asuh hangat dan suportif, hubungan pertemanan positif, iklim sekolah mendukung, serta hubungan guru-siswa yang hangat. Kerangka ini memiliki implikasi langsung bagi perancangan integrasi *self-compassion*: intervensi yang efektif tidak hanya perlu mengurangi faktor risiko—misalnya dengan mengurangi kritik diri dan tekanan yang tidak perlu—tetapi juga memperkuat faktor protektif. *Self-compassion*, dengan tiga komponennya, dapat berfungsi pada kedua sisi tersebut: *self-kindness* mengurangi *self-criticism* sekaligus meningkatkan penerimaan diri; *common humanity* mengurangi isolasi sekaligus memperkuat keterhubungan sosial; dan *mindfulness* mengurangi ruminasi sekaligus meningkatkan regulasi emosi.

4. Masalah Kesehatan Mental yang Umum Ditemui pada Anak SD

Literatur dan data lapangan menunjukkan bahwa masalah kesehatan mental yang paling sering muncul pada anak usia 6–12 tahun mencakup lima kategori yang saling terkait. Kecemasan akademik dan *school refusal* merupakan masalah yang paling banyak terdeteksi. Survei Indonesia Health Development Center (IHDC) terhadap 1.007 siswa SD di Jakarta menemukan bahwa sekitar 30 persen anak terindikasi mengalami kecemasan tingkat berat, dan 30 persen lainnya berisiko mengalami depresi (K. N. Putri, 2026). Data Kementerian Kesehatan dari skrining terhadap 5,3 juta anak kelas 4–6 SD mencatat 1,1 persen menunjukkan gejala kecemasan dan 1,3 persen gejala depresi—

angka yang tampak kecil secara persentase, tetapi signifikan secara absolut. *School refusal* terjadi pada sekitar 1–15 persen anak usia sekolah, umumnya antara usia 5 dan 11 tahun, dengan penyebab yang seringkali melibatkan faktor psikologis (kecemasan, depresi) dan sosial (isolasi sosial, perundungan) (Wangsa, 2026). Studi di Bandung terhadap siswa sekolah dasar menemukan bahwa 30 persen responden mengalami *school avoidance*, dengan sekolah dan tugas kelas diidentifikasi sebagai sumber stres utama—temuan yang relevan secara langsung dengan lokasi penelitian di Kabupaten Bandung (Mumtaz & Sarah, 2025).

Self-criticism dan rendahnya harga diri merupakan manifestasi yang paling mudah dikenali (Putri & Swandi, 2024). American Academy of Pediatrics mencatat bahwa anak dengan harga diri rendah cenderung membuat komentar yang mengkritik diri sendiri seperti "Saya tidak pernah melakukan apa pun dengan benar", "Tidak ada yang menyukai saya", atau "Semuanya lebih pintar dari saya"; mereka juga mengalami kesulitan menerima pujian maupun kritik, serta menjadi terlalu sensitif terhadap pendapat orang lain (Pediatrics, 2022). Pola-pola ini identik dengan gejala yang teridentifikasi pada siswa SDN Loa 01 Paseh dalam latar belakang penelitian—pernyataan "saya bodoh" dan "saya selalu salah" ketika gagal—sehingga memperkuat argumen bahwa *self-criticism* bukanlah fenomena marginal.

Kesulitan regulasi emosi dan perilaku agresif memiliki kaitan erat. Studi longitudinal terhadap 442 anak dan keluarga menemukan bahwa *emotion dysregulation* memediasi hubungan antara gaya pengasuhan dan perilaku agresif dari prasekolah hingga sekolah dasar: pengasuhan yang ketat dan kurang hangat berkontribusi pada perkembangan disregulasi emosi, yang kemudian meningkatkan perilaku agresif anak (Niman et al., 2021). Pada konteks sekolah dasar, perilaku agresif seringkali merupakan ekspresi dari ketidakmampuan mengomunikasikan perasaan yang menyakitkan. Penarikan diri dan kesulitan relasi sosial merupakan kutub yang berlawanan dengan agresi. Studi terhadap 367 anak usia 9–12 tahun menemukan bahwa rasa malu dan preferensi untuk menyendiri berkaitan dengan perilaku menarik diri secara sosial, yang pada gilirannya memprediksi kesulitan dengan teman sebaya (Coplan et al., 2013). Studi di Bandung menemukan bahwa lebih dari separuh responden siswa SD (65,9 persen) mengalami gangguan kecemasan sosial, dengan 61,5 persen melaporkan perasaan tidak nyaman ketika berada di sekitar orang lain—temuan yang menunjukkan bahwa kesulitan

relasi sosial pada anak SD bukanlah masalah kepribadian semata, melainkan manifestasi dari kecemasan yang memerlukan intervensi (Pebriani & W, 2021).

Mengingat tingginya prevalensi dan dampak masalah-masalah tersebut, deteksi dini di sekolah dasar menjadi kebutuhan yang mendesak. Tinjauan sistematis terhadap 35 artikel tentang deteksi dini kesehatan mental anak SD mengidentifikasi empat tema utama: urgensi deteksi dini, peran guru dalam skrining awal dan pendampingan psikososial, pentingnya kolaborasi sekolah dan orang tua, serta kebutuhan instrumen skrining yang valid dan kontekstual. Namun, deteksi dini menghadapi tantangan: stigma terhadap kesehatan jiwa, kurangnya tenaga profesional, keterbatasan dana, dan pelatihan guru yang belum memadai. Di sinilah penelitian ini menemukan relevansinya: integrasi *self-compassion* dalam pembelajaran PAI tidak dimaksudkan sebagai pengganti layanan psikologis profesional, melainkan sebagai lapisan preventif pertama yang dapat dijalankan oleh guru di kelas—melalui observasi perilaku, refleksi diri, dan pembiasaan yang menumbuhkan *self-kindness*, *common humanity*, dan *mindfulness*. Deteksi dini tidak harus selalu berupa skrining formal; ia dapat dimulai dari respons guru terhadap siswa yang menunjukkan tanda-tanda *self-criticism*, kecemasan, atau penarikan diri—dan dari pembelajaran yang secara sistematis membekali siswa dengan keterampilan untuk memahami dan menerima dirinya sendiri.

5. K**esehatan Mental dalam Perspektif Islam**

Kesehatan mental dalam Islam tidak dipahami sebagai kondisi yang terpisah dari dimensi spiritual, melainkan sebagai buah dari keseimbangan jiwa yang terhubung dengan Allah, diri sendiri, dan sesama (Amalia & Munawir, 2021). Dalam antropologi Islam, manusia dipahami sebagai sintesis dari tiga dimensi: *jism* (tubuh), *rūḥ* (ruh ilahi), dan *nafs* (jiwa/ego). *Nafs* merupakan pusat kesadaran, ego, dan keinginan—tempat pertarungan batin antara kecenderungan tubuh dan aspirasi ruhani. *Nafs* tidak secara otomatis buruk; ia adalah medan yang perlu dididik dan dibersihkan (Siti Aisyah Panjaitan et al., 2025). Proses pembersihan dan pengembangan jiwa inilah yang disebut *tazkiyah al-nafs*, yang oleh psikologi Islam kontemporer dipahami sebagai proses purifikasi dan pertumbuhan jiwa menuju keharmonisan hubungan dengan diri sendiri, sesama, dan Tuhan. Tujuan akhirnya adalah *nafs muṭma'innah*—jiwa yang tenang dan stabil—yang dalam kerangka kesehatan mental kontemporer beresonansi dengan kondisi kesejahteraan psikologis yang tidak sekadar absennya gangguan (Ni'am et al., 2023).

Tazkiyah al-nafs bukanlah konsep abstrak; ia memiliki metode dan praktik konkret yang oleh para sarjana modern disebut sebagai "teknologi diri" (*technologies of the self*)—praktik spiritual yang memiliki mekanisme psikologis yang dapat diidentifikasi (Harahap et al., 2023). Salat, zikir, dan tawakal, misalnya, bukan sekadar ritual, melainkan latihan yang melatih regulasi emosi, kesadaran diri, dan penerimaan terhadap apa yang berada di luar kendali (Prasetio, 2017). Dalam konteks anak sekolah dasar, pemahaman ini penting karena menunjukkan bahwa kesehatan mental dalam Islam tidak hanya diajarkan sebagai konsep, tetapi dapat dilatih melalui praktik—sebuah premis yang selaras dengan integrasi *self-compassion* dalam pembelajaran PAI.

Hubungan antara kesehatan mental dengan kualitas ibadah dan akhlak bersifat fungsional. Tinjauan literatur tentang ibadah sebagai sistem pengembangan manusia yang holistik menyimpulkan bahwa praktik ibadah yang dilakukan secara konsisten dan disertai kesadaran spiritual memberikan kontribusi signifikan terhadap pembentukan karakter mulia—kejujuran, kesabaran, empati, dan kontrol diri—serta mempromosikan kesehatan mental melalui refleksi, kesadaran diri, dan pemaknaan yang tertanam dalam ibadah. Salat yang dilakukan dengan khusyuk—hadir secara sadar dan konsisten—telah diidentifikasi mampu meningkatkan kesadaran diri, regulasi diri, tanggung jawab, dan pengelolaan emosi, sekaligus mengurangi kecemasan dan meningkatkan kedamaian batin. Namun, yang perlu ditekankan adalah kualitas ibadah, bukan sekadar kuantitasnya; ibadah yang dilakukan secara mekanis tanpa kehadiran hati tidak memberikan manfaat psikologis yang sama dengan ibadah yang dilakukan dengan kesadaran penuh—sebuah distingsi yang penting bagi perancangan pembelajaran PAI yang tidak berhenti pada hafalan tata cara. Hubungan antara akhlak dan kesehatan mental bersifat timbal balik: akhlak mulia—seperti sabar, syukur, dan memaafkan—bukan hanya buah dari kesehatan mental, tetapi juga jalan menuju kesehatan mental. Studi tentang sabar dan tawakal dalam perspektif psikologi Islam menunjukkan bahwa sikap sabar dan berserah diri kepada Allah berperan penting dalam mencegah masalah psikosomatik dengan mengendalikan emosi, menghindari perilaku merugikan, dan menjaga keseimbangan antara dimensi fisik dan mental.

Di antara nilai-nilai Islam yang paling relevan dengan kesehatan mental—dan paling dekat dengan komponen *self-compassion*—adalah *raḥmah*, *ḥusn al-ẓann*, dan *tawakkal*. *Raḥmah* (kasih sayang) merupakan sifat Allah yang paling sering disebut

dalam Al-Qur'an dan menjadi teladan bagi manusia dalam memperlakukan diri dan orang lain. Dalam konteks kesehatan mental, *raḥmah* terhadap diri sendiri—yang beresonansi dengan *self-kindness*—memungkinkan anak memperlakukan dirinya dengan kelembutan ketika gagal, alih-alih menghakimi diri secara destruktif. Ketika anak diajarkan bahwa Allah Maha Pengasih dan bahwa kasih sayang-Nya meliputi segala sesuatu, ia memiliki fondasi teologis untuk tidak berputus asa terhadap dirinya sendiri—sebuah antitesis langsung terhadap *self-criticism* yang berkepanjangan. *Ḥusn al-ẓann* (berbaik sangka) merupakan sikap berpikir positif yang dalam psikologi Islam dipahami sebagai lawan dari *sūʾ al-ẓann* (berburuk sangka). Studi tentang *ḥusn al-ẓann* dalam perspektif psikologi Islam menemukan bahwa konsep ini berkorelasi dengan orientasi kesehatan mental eudaimonik—kesehatan mental yang tidak sekadar mengejar kesenangan, tetapi pertumbuhan dan makna—dan bahwa individu yang ber-*ḥusn al-ẓann* kepada Allah tidak perlu khawatir berlebihan tentang kegagalan, kehilangan reputasi, atau kemiskinan (Rindhiantika, 2025). Bagi anak sekolah dasar yang rentan terhadap pola pikir "saya bodoh" atau "saya selalu gagal", *ḥusn al-ẓann* menawarkan koreksi kognitif: alih-alih berburuk sangka pada diri dan masa depan, anak dilatih untuk berbaik sangka—mengakui kesalahan tanpa mengidentikkan diri dengannya, dan memandang masa depan dengan harapan.

Tawakkal (berserah diri kepada Allah) merupakan mekanisme psikologis yang paling langsung berkaitan dengan pelepasan kecemasan (Hapsah et al., 2026). Studi tentang tawakal pada mahasiswa Pendidikan Agama Islam menemukan bahwa tawakal berfungsi sebagai strategi koping spiritual yang membantu individu mengelola kecemasan akan masa depan: tawakal membantu menenangkan emosi, mengurangi *overthinking*, membangun penerimaan terhadap ketidakpastian, dan meningkatkan kesiapan menghadapi masa depan (Karina et al., 2025). Yang penting, tawakal dalam Islam bukanlah fatalisme atau kepasifan; ia adalah "efikasi teosentris" (*Theocentric Efficacy*)—upaya maksimal yang disertai penyerahan hasil kepada Allah (Helmy et al., 2025). Dalam kerangka ini, tawakal justru mendukung motivasi belajar: anak didorong untuk berusaha sebaik mungkin, tetapi tidak dihancurkan oleh hasil yang tidak sesuai harapan, karena ia percaya bahwa ada hikmah di balik setiap ketetapan Allah. Bagi siswa kelas 5 dan 6 yang menghadapi ujian dan tekanan akademik, tawakal menawarkan keseimbangan antara usaha dan penerimaan—sebuah keterampilan psikologis yang,

apabila ditanamkan melalui pembelajaran PAI, dapat menjadi benteng terhadap kecemasan yang melumpuhkan. Dengan demikian, kerangka kesehatan mental Islam—*tazkiyah al-nafs*, kualitas ibadah dan akhlak, serta *raḥmah*, *ḥusn al-ẓann*, dan *tawakkal*—tidak hanya kompatibel dengan *self-compassion*, tetapi memperkaya dan memperdalamnya (Kakkattiri, 2026). *Self-compassion* menyediakan struktur psikologis yang terukur dan dapat dilatih; Islam menyediakan kerangka makna, tujuan, dan koneksi transendental yang menjadi konteks bagi latihan tersebut.

D. Integrasi *Self-Compassion* dalam Pembelajaran PAI

1. Landasan Konseptual Integrasi

Landasan konseptual integrasi bertumpu pada premis bahwa *self-compassion* dan nilai-nilai PAI tidak berdiri di dua wilayah yang terpisah, melainkan memiliki titik temu yang memungkinkan dialog dan perpaduan. Titik temu pertama terletak pada tujuan: *self-compassion* bertujuan mengurangi penderitaan psikologis dan menumbuhkan penerimaan diri, sementara PAI bertujuan membentuk manusia yang berakhlak mulia dan sehat jiwanya. Titik temu kedua terletak pada komponen: *self-kindness* beresonansi dengan *raḥmah* dan *ḥusn al-ẓann*, *common humanity* dengan *ukhuwwah* dan *taʿāwun*, serta *mindfulness* dengan *muḥāsabah* dan *murāqabah*—sebagaimana telah diuraikan pada subbab A.4. Titik temu ketiga bersifat empiris: studi tentang implementasi *mindful self-compassion* dalam pembelajaran PAI dan Budi Pekerti di SMA 1 Bae menemukan bahwa praktik *mindfulness* yang mencakup *self-kindness*, *common humanity*, dan *mindful awareness* membantu siswa mengelola kecemasan akademik, menghadapi kegagalan, serta membangun harapan, empati, dan interaksi sosial yang positif (Jannah, 2025). Temuan ini memberikan bukti bahwa integrasi *self-compassion* ke dalam PAI bukanlah konstruksi teoretis, melainkan praktik yang telah diuji—meskipun pada jenjang menengah—dan dapat diadaptasi untuk sekolah dasar.

Posisi integrasi perlu ditegaskan secara eksplisit: integrasi *self-compassion* dalam PAI bukanlah adopsi asing yang perlu "diislamkan", melainkan penguatan nilai-nilai Islam melalui kerangka psikologis yang operasional. Penegasan ini penting karena terdapat risiko bahwa *self-compassion*—yang berasal dari tradisi psikologi positif Barat—dipersepsikan sebagai konsep yang bersaing dengan ajaran Islam, atau sebaliknya, diadopsi secara mentah tanpa pertimbangan kontekstual. Argumen bahwa integrasi merupakan penguatan, bukan adopsi, bertumpu pada tiga alasan. *Pertama*, nilai-

nilai inti *self-compassion* telah ada dalam khazanah Islam, sehingga integrasi tidak menambahkan nilai baru, melainkan menyediakan struktur dan metode untuk mengaktualisasikan nilai yang sudah ada. *Kedua*, studi tentang *self-compassion* berbasis Islam pada remaja di sekolah Islam menemukan bahwa pendidikan moral yang menginternalisasi nilai-nilai Islam seperti syukur, qanaah, dan ikhlash berkontribusi pada pengembangan sikap *self-compassionate*, dan bahwa *self-compassion* berfungsi sebagai mekanisme protektif yang membantu remaja mengelola tekanan sosial. *Ketiga*, PAI sendiri memiliki tradisi panjang dalam pendidikan nilai, dan integrasi *self-compassion* hanya memperkaya metodologi PAI agar nilai-nilai tersebut tidak berhenti pada tataran kognitif. Dengan kata lain, *self-compassion* adalah katalisator, bukan pengganti (Pyszkowska & Rönnlund, 2021).

Model integrasi yang digunakan mengikuti kerangka integrasi nilai ke dalam komponen-komponen pembelajaran yang lazim digunakan dalam pendidikan Islam: tujuan, materi, metode, dan evaluasi (Basy, 2026). Kerangka ini bukan hal baru dalam literatur PAI; sebuah kajian tentang pendekatan strategis dalam pembelajaran PAI berbasis nilai-nilai Al-Qur'an dan Hadis menegaskan bahwa integrasi nilai harus tercermin dalam seluruh komponen pembelajaran, mulai dari penyusunan tujuan, perencanaan materi ajar, pemilihan metode, penggunaan media, hingga teknik evaluasi (Basy, 2026). Dengan demikian, model ini memiliki pijakan dalam tradisi keilmuan PAI itu sendiri, sekaligus memberikan struktur yang jelas bagi perancangan integrasi *self-compassion*. Pada komponen tujuan, integrasi berarti merumuskan tujuan pembelajaran PAI yang tidak hanya mencakup capaian kognitif, tetapi juga indikator afektif yang secara eksplisit menyebutkan keterampilan *self-compassion* (Mukhsin et al., 2025). Pada komponen materi, integrasi berarti mengidentifikasi dan mengemas ulang materi PAI yang telah memuat nilai-nilai selaras agar disampaikan sebagai bahan refleksi yang menghubungkan siswa dengan pengalaman dirinya sendiri. Pada komponen metode, integrasi menuntut pergeseran dari ceramah menuju metode yang memungkinkan praktik langsung *self-compassion* (Ansya, 2026). Pada komponen evaluasi, integrasi berarti mengembangkan instrumen yang mampu menangkap perkembangan *self-compassion* siswa—bukan hanya hafalan materi. Inilah yang membedakan integrasi dari sekadar penambahan konten: ia mengubah *cara* nilai diajarkan, bukan hanya *apa* yang diajarkan.

2. Integrasi pada Komponen Tujuan

Tujuan pembelajaran PAI secara konvensional dirumuskan dengan menekankan capaian kognitif—siswa mampu menjelaskan, menyebutkan, atau menghafal materi tertentu (Hatija, 2023). Rumusan semacam ini, meskipun penting, tidak cukup untuk menjangkau dimensi afektif-psikologis yang menjadi inti dari upaya membangun kesehatan mental. Integrasi *self-compassion* pada komponen tujuan menuntut perluasan rumusan tujuan agar mencakup kapasitas siswa dalam mengenali, menerima, dan merespons pengalaman emosionalnya—bukan hanya kemampuan mengingat konsep (Kakkattiri, 2026). Landasan pedagogis untuk perluasan ini tersedia dalam taksonomi ranah afektif Krathwohl, yang menguraikan internalisasi nilai melalui lima tahap berurutan: *receiving*, *responding*, *valuing*, *organization*, dan *characterization* (Nafiati, 2021). Dalam konteks PAI, taksonomi ini menunjukkan bahwa tujuan afektif tidak dapat dicapai secara instan melalui ceramah, melainkan melalui proses bertahap yang memungkinkan siswa bergerak dari kesadaran awal menuju karakterisasi nilai yang tertanam. Proses internalisasi dalam PAI berlangsung melalui tiga tahap—transformasi nilai (verbal), transaksi nilai (dialog dan keteladanan), dan transinternalisasi nilai (pengalaman pribadi dan refleksi mendalam)—yang berkorespondensi dengan tingkatan afektif Krathwohl.

Penyelarasan tujuan PAI dengan tiga komponen *self-compassion* menuntut penerjemahan masing-masing komponen ke dalam rumusan tujuan yang kontekstual dan dapat dinilai. Untuk *self-kindness*, tujuan PAI dapat dirumuskan sebagai kemampuan siswa memperlakukan dirinya dengan kelembutan ketika mengalami kegagalan, selaras dengan nilai *raḥmah* dan *ḥusn al-ẓann* terhadap diri (Choli et al., 2025). Contoh rumusan: "Setelah mengikuti pembelajaran tentang *al-Gaffār* dan *al-'Afuw*, siswa mampu menunjukkan sikap menerima kesalahannya sendiri tanpa merendahkan diri, serta mengungkapkan satu kalimat *self-kindness* yang mencerminkan keyakinan bahwa Allah Maha Pengampun." Tujuan ini dapat dinilai melalui jurnal reflektif atau observasi respons siswa ketika menghadapi kesalahan dalam tugas. Untuk *common humanity*, tujuan PAI dapat dirumuskan sebagai kemampuan siswa menyadari bahwa kesulitan dan kegagalan adalah pengalaman bersama umat manusia, selaras dengan nilai *ukhuwwah* dan *taʿāwun*. Contoh rumusan: "Setelah mempelajari kisah Nabi Muhammad Saw. dalam menghadapi penolakan dan kesulitan, siswa mampu mengidentifikasi bahwa penderitaan

adalah bagian dari kehidupan yang dialami semua orang, serta menyebutkan satu cara memberikan dukungan kepada teman yang mengalami kesulitan." Tujuan ini terhubung dengan materi Sejarah Kebudayaan Islam dan Akhlak, dan dapat dinilai melalui diskusi kelompok atau observasi perilaku prososial. Untuk *mindfulness*, tujuan PAI dapat dirumuskan sebagai kemampuan siswa mengamati perasaan dan pikiran yang tidak menyenangkan tanpa langsung bereaksi atau menghakimi diri, selaras dengan nilai *muḥāsabah* dan *murāqabah*. Contoh rumusan: "Setelah mengikuti latihan *self-compassion break* yang diadaptasi untuk anak, siswa mampu mengenali saat dirinya merasa cemas atau kecewa, dan menyebutkan satu respons yang menenangkan alih-alih menyalahkan diri." *Self-compassion break*—yang dikembangkan Neff (2003) dan Germer (2009) melibatkan tiga langkah: mengenali penderitaan (*mindfulness*), mengingat bahwa penderitaan adalah bagian dari kehidupan (*common humanity*), dan memberikan kebaikan pada diri (*self-kindness*). Adaptasi untuk anak dapat dilakukan dengan bahasa yang lebih sederhana dan durasi yang lebih singkat.

Penyelarasan ini penting untuk ditegaskan, tujuan-tujuan di atas tidak menggantikan tujuan PAI yang telah ada, melainkan memperluas cakupannya agar mencakup dimensi psikologis yang selama ini terabaikan. Dalam kerangka Kurikulum Merdeka, tujuan-tujuan ini dapat diintegrasikan ke dalam Capaian Pembelajaran (CP) dan Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) yang sudah dirumuskan, dengan menambahkan dimensi afektif yang eksplisit. Dengan demikian, integrasi pada komponen tujuan bukanlah penambahan beban kurikulum, melainkan penajaman orientasi—memastikan bahwa tujuan PAI benar-benar mencerminkan hakikatnya sebagai pendidikan yang membentuk manusia berakhlak dan sehat jiwanya.

3. Integrasi pada Komponen Materi

Integrasi pada komponen materi bertumpu pada premis bahwa kurikulum PAI yang berlaku telah memuat nilai-nilai yang selaras dengan *self-compassion*, sehingga yang diperlukan bukan penambahan materi baru, melainkan pemilihan dan pengemasan ulang materi yang sudah ada agar relevansinya dengan pengalaman psikologis siswa menjadi eksplisit. Pemilihan materi menuntut dua pertimbangan: kesesuaian nilai (apakah materi mengandung muatan *raḥmah, ḥusn al-ẓann, tawakkal*, atau *muḥāsabah*) dan kesesuaian perkembangan (apakah materi dapat dipahami dan dialami oleh anak usia 10–12 tahun melalui pengalaman konkret).

Sebagaimana telah dipetakan pada subbab B.1, kelima aspek PAI memiliki muatan nilai yang relevan dengan penekanan berbeda-beda: Akhlak merupakan titik temu paling langsung karena memuat introspeksi dan memaafkan; Akidah menyediakan fondasi teologis melalui sifat *al-Gaffār* dan *al-'Afuw*; Al-Qur'an Hadis menyediakan teks-teks yang menolak keputusasaan; Fikih melatih *mindfulness* melalui praktik ibadah; dan Sejarah Kebudayaan Islam menyediakan teladan konkret tentang bagaimana tokoh-tokoh Islam merespons kegagalan dan penderitaan. Untuk memberikan gambaran operasional, berikut tiga contoh konkret materi PAI yang memiliki relevansi langsung dengan komponen *self-compassion*. Pertama, kisah Nabi Muhammad Saw. pada peristiwa Fathu Makkah sebagai wahana *self-kindness* dan *common humanity*. Ketika Rasulullah Saw. dan para sahabat kembali setelah bertahun-tahun diusir dan disakiti, beliau tidak melakukan balas dendam; ketika sebagian sahabat berseru *al-yauma yaumul malḥamah* (hari ini adalah hari pembalasan), Nabi Saw. menegaskan *al-yauma yaumul marḥamah* (hari ini adalah hari kasih sayang), memberikan amnesti umum, dan menjamin keamanan bagi siapa pun (Harun, 2015). Kisah ini, jika disampaikan sebagai narasi tentang bagaimana seseorang merespons luka tanpa kehilangan kasih sayang, dapat menjadi cermin bagi siswa bahwa melukai diri sendiri dengan dendam dan kritik tidaklah perlu, karena bahkan Nabi yang mengalami penderitaan jauh lebih besar memilih kasih sayang. Kedua, Q.S. Aḍ-Ḍuḥā sebagai wahana *self-kindness* dan penolakan terhadap *self-criticism*. Surah ini turun pada masa ketika Nabi Saw. mengalami jeda wahyu dan merasa sedih; Allah menurunkan penghiburan: "Tuhanmu tidak meninggalkanmu dan tidak (pula) membencimu" (Q.S. 93:3). Ayat ini secara langsung menolak perasaan ditinggalkan dan tidak dicintai—perasaan yang sering menyertai *self-criticism* pada anak. Ketika siswa membaca dan merenungkan surah ini, mereka diajak untuk mendengar suara yang menolak kritik diri: bahwa bahkan ketika merasa gagal, ada Yang Maha Pengasih yang tidak membenci diri mereka. Ketiga, hadis tentang *ḥusn al-ẓann* sebagai wahana koreksi kognitif terhadap *self-criticism*. Rasulullah Saw. bersabda: "Jauhilah oleh kalian prasangka buruk, karena prasangka buruk adalah sedusta-dusta pembicaraan" (Baṭṭāl, 2003). Hadis ini biasanya diajarkan dalam konteks hubungan sosial; untuk integrasi *self-compassion*, ia dapat diperluas ke hubungan dengan diri sendiri: ketika siswa mengatakan "saya bodoh", ia sedang berburuk sangka terhadap

dirinya sendiri—dan hadis ini menawarkan koreksi: berbaik sangka bukan hanya untuk orang lain, tetapi juga untuk diri sendiri.

Integrasi pada komponen materi juga mencakup pengembangan bahan ajar yang memungkinkan siswa tidak hanya memahami nilai, tetapi melatih keterampilan *self-compassion* secara langsung. Lembar refleksi terstruktur memandu siswa melalui tiga langkah *self-compassion break* yang diadaptasi untuk anak: *mindfulness* ("Apa yang saya rasakan saat ini?"), *common humanity* ("Apakah teman-teman saya pernah merasakan hal yang sama?"), dan *self-kindness* ("Apa yang akan saya katakan kepada sahabat saya jika ia merasakan hal yang sama? Bisakah saya mengatakan itu kepada diri saya sendiri?"). Kartu kisah reflektif memadukan narasi Islam dengan pertanyaan yang menghubungkan kisah tersebut dengan pengalaman siswa—misalnya, setelah membaca kisah amnesti Fathu Makkah, siswa ditanya: "Apa yang paling sulit untuk dimaafkan? Apa yang akan berubah jika kamu memilih kasih sayang, seperti Nabi?" Jurnal *self-compassion* mingguan memungkinkan praktik berulang: siswa menuliskan satu pengalaman gagal, lalu menjawab pertanyaan tentang perasaan, kritik diri, dan respons yang lebih baik. Guru dapat memberikan contoh respons *self-kindness* yang selaras dengan nilai Islam—"Allah Maha Pengampun, maka saya juga boleh memaafkan diri saya." Dengan demikian, pengembangan bahan ajar bukanlah penambahan beban kurikulum, melainkan pengayaan format materi PAI yang sudah ada; nilai-nilai yang selama ini diajarkan secara verbal kini memperoleh wahana untuk dipraktikkan—dan praktik itulah yang memungkinkan transformasi dari pengetahuan menjadi disposisi.

4. Integrasi pada Komponen Metode

Integrasi pada komponen metode merupakan titik di mana nilai-nilai yang telah dirumuskan dalam tujuan dan dipilih dalam materi benar-benar dialami oleh siswa. Metode yang dipilih harus memungkinkan tiga hal: praktik langsung *self-kindness*, pengalaman kebersamaan yang menumbuhkan *common humanity*, dan latihan kesadaran yang melatih *mindfulness* (Wrahatnolo, 2026).

Metode yang memungkinkan praktik *self-kindness* mencakup refleksi diri terstruktur dan afirmasi positif yang dikemas sesuai dengan karakteristik anak sekolah dasar. Refleksi diri terstruktur dapat mengambil bentuk lembar refleksi tiga langkah yang memandu siswa melalui proses *self-compassion break* yang diadaptasi untuk anak; lembar ini dapat digunakan setelah siswa menghadapi tugas yang sulit atau ketika guru

mendeteksi adanya siswa yang menunjukkan tanda-tanda *self-criticism* (Rosdiana et al., 2026). Afirmasi positif perlu dikemas dengan hati-hati agar tidak terasa artifisial; pendekatan yang lebih sesuai adalah teknik "yet"—mengubah "saya tidak bisa" menjadi "saya belum bisa"—yang membantu siswa memandang kemampuan sebagai sesuatu yang berkembang melalui usaha. Dalam konteks PAI, teknik ini dapat dipadukan dengan nilai *tawakkal*: siswa diajak untuk berusaha sebaik mungkin, mengakui bahwa hasil tidak sepenuhnya berada dalam kendali, dan tidak menghukum diri ketika hasilnya belum sesuai harapan.

Pendekatan yang lebih kreatif adalah menggunakan karakter hewan sebagai kendaraan untuk mengajarkan *self-kindness*—sebuah program di sekolah dasar menggunakan tiga karakter hewan untuk menghidupkan tiga komponen *self-compassion*: Spots the giraffe untuk *mindfulness*, Buddy the dog untuk *common humanity*, dan Snuggles the bunny untuk *self-kindness*. Anak-anak dilaporkan lebih terlibat ketika praktik *self-compassion* disampaikan melalui karakter hewan daripada ketika disebut dengan namanya (Tatera, 2026).

Metode yang menumbuhkan *common humanity* paling efektif melalui interaksi sosial yang terstruktur (Widjanarko et al., 2025). Cooperative learning menyediakan kerangka yang mapan (Kagan & Kagan, 1994); studi terhadap siswa sekolah dasar di Indonesia menemukan bahwa model *Cooperative Learning* tipe *Three-Step Interview*—yang melibatkan wawancara berpasangan secara bergantian dalam kelompok kecil—secara signifikan meningkatkan motivasi belajar dan kesadaran sosial siswa, termasuk kemampuan mendengarkan, menghargai pendapat teman, dan memahami perasaan orang lain (J. R. Putri et al., 2026). Dalam konteks *common humanity*, *Three-Step Interview* dapat diadaptasi menjadi wawancara tentang pengalaman gagal: siswa A mewawancarai siswa B tentang satu pengalaman ketika ia gagal dan bagaimana perasaannya, lalu bertukar peran, dan akhirnya berbagi temuan dalam kelompok (Isfayani & Mahmuzah, 2026). Ketika siswa mendengar pola yang berulang—bahwa hampir semua teman pernah merasa gagal dan sedih—*common humanity* menjadi pengalaman nyata, bukan konsep abstrak. Berbagi pengalaman dalam lingkaran (*circle sharing*) juga merupakan metode yang sederhana tetapi kuat; guru dapat memulai dengan pertanyaan seperti "Siapa yang pernah merasa tidak percaya diri sebelum ulangan?" dan mengajak siswa berbagi singkat. Dalam kerangka Islam, praktik ini dapat dikaitkan dengan nilai *ukhuwwah* dan *taʿāwun*:

berbagi pengalaman bukanlah mengeluh, melainkan saling menguatkan—sebagaimana mukmin yang satu dengan yang lain seperti satu tubuh.

Metode yang melatih *mindfulness* perlu disesuaikan dengan kapasitas atensi dan kematangan kognitif anak: singkat, konkret, dan menyenangkan (Wrahatnolo, 2026). Teknik STOP (*Stop, Take a Breath, Observe, Proceed*) telah diuji di sekolah dasar Indonesia; penelitian di SDN Manukan Kulon II/499 Surabaya menemukan bahwa pendekatan *mindfulness* melalui teknik STOP yang diintegrasikan ke dalam tahap perencanaan, pelaksanaan, dan refleksi pembelajaran membantu siswa mengontrol diri dan mengarahkan fokus mereka selama kegiatan belajar (Aqilah et al., 2025). Dalam konteks PAI, teknik STOP dapat digunakan sebelum memulai pelajaran, ketika siswa merasa cemas menjelang ulangan, atau setelah konflik dengan teman. Latihan 5-4-3-2-1 merupakan teknik *mindfulness* lain yang sangat sesuai untuk anak karena melibatkan pancaindra secara konkret: menyebutkan lima hal yang dilihat, empat yang didengar, tiga yang disentuh, dua yang dicium, dan satu yang dirasa (Ramadani, 2025). Latihan ini dapat dikaitkan dengan *murāqabah*—kesadaran bahwa Allah senantiasa mengawasi—dengan menambahkan dimensi spiritual: "Saat saya mengamati apa yang ada di sekitar saya, saya juga mengingat bahwa Allah melihat dan menyertai saya." *Muḥāsabah* terstruktur merupakan bentuk *mindfulness* yang khas Islami; ia dapat dilatih melalui jurnal reflektif singkat di akhir pelajaran: siswa menuliskan satu hal yang ia syukuri tentang dirinya hari ini, satu hal yang ia sesali, dan satu hal yang ingin ia perbaiki besok. Latihan ini melatih *mindfulness* karena menuntut kejujuran mengamati diri tanpa menghakimi secara destruktif—*muḥāsabah* yang sehat bukanlah ajang mencela diri, melainkan evaluasi yang bertujuan memperbaiki. Guru dapat menegaskan bahwa *muḥāsabah* dalam Islam selalu disertai *tawakkal* dan harapan akan ampunan Allah, sehingga siswa tidak terjebak dalam rasa bersalah yang berlebihan (Himawan, 2020). Dengan demikian, ketiga metode di atas bersama-sama membentuk metode integrasi yang tidak menuntut penambahan jam pelajaran secara signifikan, tetapi mengubah cara PAI diajarkan—teknik STOP sebelum memulai pelajaran, refleksi tiga langkah setelah tugas yang sulit, diskusi kelompok ketika membahas kisah Nabi, dan jurnal *muḥāsabah* di akhir pertemuan.

5. Integrasi pada Komponen Evaluasi

Integrasi pada komponen evaluasi merupakan titik krusial yang menentukan apakah *self-compassion* benar-benar menjadi bagian dari pembelajaran PAI atau hanya berhenti sebagai wacana dalam tujuan dan metode. Selama evaluasi PAI masih didominasi tes tertulis yang mengukur hafalan, maka nilai-nilai kasih sayang, penerimaan diri, dan kesadaran emosional tidak akan pernah menjadi perhatian serius siswa—karena yang dinilai adalah apa yang dihafal, bukan bagaimana siswa memperlakukan dirinya sendiri (Ifendi, 2025). Kritik terhadap dominasi evaluasi hafalan telah lama disuarakan: sebuah kajian tentang pengembangan asesmen PAIBP di sekolah dasar menegaskan bahwa penilaian masih didominasi tes tertulis, sehingga terdapat kesenjangan antara nilai rapor dengan perilaku aktual peserta didik. Oleh karena itu, integrasi *self-compassion* pada komponen evaluasi menuntut pergeseran orientasi: dari evaluasi yang mengukur "apa yang diketahui" menuju evaluasi yang juga mengukur "bagaimana siswa merespons pengalaman emosionalnya". Indikator yang perlu dinilai bukanlah hafalan definisi *self-kindness* atau *mindfulness*, melainkan manifestasi perilaku dari kapasitas tersebut: apakah siswa mampu menerima kegagalan tanpa merendahkan diri secara berlebihan, apakah siswa mampu mengungkapkan perasaannya secara terbuka tanpa rasa malu yang melumpuhkan, dan apakah siswa menunjukkan empati terhadap teman yang mengalami kesulitan (Febrianti et al., 2026).

Refleksi diri (*self-assessment*) merupakan instrumen yang paling sesuai untuk menilai perkembangan *self-compassion* karena memungkinkan siswa menilai pengalaman internalnya sendiri (Ginting et al., 2024). Dalam literatur penilaian PAI, penilaian diri telah diidentifikasi sebagai teknik yang lazim digunakan untuk menilai sikap spiritual dan sosial, di samping observasi dan penilaian antarteman. Namun, dalam praktiknya, penilaian diri seringkali terbatas pada pernyataan normatif seperti saya berdoa sebelum belajar atau saya berani mengakui kesalahan, tanpa menyentuh dimensi emosional yang lebih dalam. Untuk integrasi *self-compassion*, refleksi diri perlu dirancang ulang agar memuat pertanyaan yang menggugah kesadaran emosional: Ketika saya mendapat nilai rendah, apa yang saya katakan pada diri saya sendiri? Apakah kata-kata itu seperti yang akan saya katakan kepada sahabat saya? atau "Apakah saya merasa bahwa hanya saya yang pernah gagal, atau saya menyadari bahwa teman-teman juga pernah mengalaminya?" Pertanyaan-pertanyaan ini secara langsung melatih *self-*

kindness dan *common humanity*. Hasil refleksi tidak dinilai benar-salah, melainkan menjadi bahan dialog antara guru dan siswa. Jurnal *self-compassion* merupakan perluasan dari refleksi diri yang memungkinkan praktik berulang dan terdokumentasi; jurnal dapat memuat tiga pertanyaan pemandu yang selaras dengan tiga komponen: *mindfulness* (Apa yang saya rasakan hari ini ketika menghadapi kesulitan?), *common humanity* (Apakah saya menyadari bahwa teman-teman juga pernah merasakan hal serupa?), dan *self-kindness* (Apa satu hal baik yang bisa saya katakan pada diri saya sendiri?). Tantangan utama jurnal adalah *social desirability bias*; untuk memitigasi hal ini, guru perlu menegaskan bahwa jurnal tidak dinilai dari kebenaran jawaban, melainkan dari kejujuran, dan jurnal dapat dimulai dari hal-hal ringan sebelum bergerak ke pengalaman yang lebih mendalam.

Observasi perilaku melengkapi keduanya dengan menyediakan data tentang manifestasi *self-compassion* dalam tindakan nyata. Rubrik observasi dapat memuat indikator-indikator seperti: Siswa mampu menerima kesalahan tanpa merendahkan diri secara verbal, Siswa bersedia mencoba lagi setelah mengalami kegagalan, Siswa menunjukkan empati terhadap teman yang mengalami kesulitan, Siswa tidak menertawakan teman yang gagal, Siswa mampu menenangkan diri ketika merasa cemas, dan Siswa mampu mengungkapkan perasaannya secara terbuka tanpa ledakan emosi. Indikator-indikator ini dapat diamati dalam berbagai konteks—saat ulangan, saat diskusi kelompok, saat bermain—dan dicatat secara berkala. Yang perlu ditekankan adalah bahwa observasi bukanlah penilaian yang menghakimi, melainkan pemantauan perkembangan; hasilnya digunakan untuk menyesuaikan pendekatan pembelajaran, bukan untuk memberi label "baik" atau "buruk". Dalam kerangka *self-compassion*, observasi oleh guru juga berfungsi sebagai model: ketika guru merespons kesalahan siswa dengan umpan balik yang membangun alih-alih kritik yang tajam, guru sedang memperagakan *self-kindness* dan *common humanity* di depan kelas (Rosdiana et al., 2026).

Dengan demikian, integrasi pada komponen evaluasi tidak menuntut penambahan instrumen yang sepenuhnya baru. Refleksi diri, jurnal, dan observasi telah menjadi bagian dari tradisi penilaian afektif dalam PAI. Yang diperlukan adalah penajaman fokus—mengarahkan instrumen-instrumen tersebut untuk secara eksplisit menangkap perkembangan *self-kindness*, *common humanity*, dan *mindfulness*, serta

memastikan bahwa hasilnya digunakan untuk membimbing, bukan menghakimi. Inilah yang membedakan evaluasi yang membangun kesehatan mental dari evaluasi yang justru menambah beban psikologis siswa.

E. Penelitian Terdahulu yang Relevan

Penelitian terdahulu yang relevan dengan penelitian ini dapat dipetakan ke dalam empat klaster tematik: (1) *self-compassion* dan kesehatan mental anak, (2) pembelajaran PAI dan pendidikan nilai, (3) integrasi psikologi positif dalam pendidikan Islam, dan (4) posisi penelitian ini di antara ketiga klaster tersebut. Sintesis berikut menyajikan temuan kunci masing-masing klaster, sekaligus menunjukkan celah yang diisi oleh penelitian ini.

1. *Self-Compassion* dan Kesehatan Mental Anak

Klaster pertama menunjukkan tiga pola temuan. Secara korelasional, *self-compassion* berhubungan negatif dengan kesulitan emosional dan kecemasan sosial pada anak. Meta-analisis terdaftar terhadap 30 studi menemukan bahwa *self-compassion* anak secara konsisten berkaitan dengan lebih sedikitnya kesulitan emosional dan lebih besarnya luaran berorientasi kekuatan (Ismail, 2024). Di Indonesia, studi pada 403 anak usia 8–12 tahun di Kota Bandung menemukan korelasi negatif antara *self-compassion* dan kecemasan sosial (r = -0,025) (Zulfa, 2026), sementara studi pada 138 siswa usia 10–13 tahun di Yogyakarta menemukan bahwa *self-compassion* memprediksi masalah emosi dan perilaku, dengan kontribusi 16,3% bersama keterampilan sosial-emosional guru (Roselina & Saptandari, 2024). Secara intervensi, *self-compassion* dapat dilatih pada anak SD: studi kuasi-eksperimental di Iran menunjukkan bahwa pelatihan *self-compassion* meningkatkan emosi akademik siswa sekolah dasar (Rachmanie & Retnowati, 2026), dan tinjauan terhadap 31 literatur Korea menemukan bahwa program berbasis *self-compassion* mengurangi emosi negatif serta meningkatkan konektivitas sosial, kecerdasan emosional, dan kepuasan hidup (Tarigan, 2025). Secara mediasi, *self-compassion* berfungsi sebagai mekanisme protektif: studi pada 246 siswa kelas enam di Korea menemukan bahwa *self-compassion* memediasi secara parsial hubungan antara kecemasan sosial dan kebahagiaan, dengan efek mediasi lebih tinggi pada siswa perempuan (Shim, 2016).

2. Pembelajaran PAI dan Pendidikan Nilai

Klaster kedua menunjukkan dinamika antara dominasi metode konvensional dan upaya inovasi. Pada metode pembelajaran, ceramah masih dominan, tetapi efektif ketika

dipadukan dengan diskusi kelompok dan media visual (Diah, 2026); inovasi seperti *Game Based Learning* terbukti mentransformasi atmosfer kelas menjadi interaktif (Juniari et al., 2026), sementara strategi pembelajaran bagi Generasi Alpha menuntut pertimbangan aspek psikologis dan sosial siswa (Nuralimah et al., 2025). Pada penanaman nilai akhlak, keteladanan dan pembiasaan merupakan strategi utama: studi di SDIT Persis Koja menemukan bahwa guru PAI menerapkan keteladanan, pembiasaan (salam, salat berjamaah, infak), dan ceramah dengan metode kisah teladan (Aad et al., 2024); studi di MI Nurun Najah Buleleng menemukan bahwa nilai-nilai *Asmaul Husna*—termasuk *Ar-Rahman* dan *Al-Ghaffar*—telah dipahami dan diterapkan melalui pembiasaan harian dan keteladanan guru (Damayanti & M Mahbubi, 2025). Pada kaitan PAI dengan kesehatan mental, studi literatur menyimpulkan bahwa PAI berkontribusi pada kesehatan mental melalui pengelolaan emosi (sabar, syukur, tawakal, ikhlas, *tazkiyatun nafs*), praktik ibadah sebagai pelepasan stres, dan pengembangan karakter positif (Akip et al., 2025); guru PAI berperan sebagai pembimbing mental dan spiritual melalui dialog, nasihat, dan pembiasaan nilai. Namun, studi-studi ini berfokus pada peran guru dalam memberikan dukungan personal, bukan pada integrasi sistematis keterampilan psikologis tertentu ke dalam komponen pembelajaran.

3. Integrasi Psikologi Positif dalam Pendidikan Islam

Klaster ketiga memberikan landasan konseptual dan empiris bagi integrasi *self-compassion* dalam PAI. Pada integrasi *mindfulness* dan *self-compassion*, studi kualitatif deskriptif di SMP Swasta Al-Fityan Medan menemukan bahwa praktik *mindful self-compassion* dalam pembelajaran PAI membantu siswa mengelola kecemasan akademik, menghadapi kegagalan, serta membangun harapan dan empati (Munthe & Harahap, 2025)—tetapi pada jenjang SMA dan dengan pendekatan deskriptif, bukan studi kasus. Pada *grit* dan resiliensi, studi pada 213 mahasiswa Muslim menemukan bahwa *grit* justru memiliki dampak negatif signifikan terhadap sabar dalam psikologi Islam, karena *grit* berorientasi pada pencapaian tujuan, sementara sabar berorientasi pada usaha dalam batas yang diizinkan (Novanto, 2023)—sebuah peringatan bahwa tidak semua konstruk psikologi positif dapat diadopsi mentah. Studi lain menemukan bahwa *mindfulness* dan *self-compassion* secara simultan mempengaruhi *grit* pada mahasiswa dengan kontribusi 41,3% (Wulandari dkk., 2026). Pada *self-compassion* dalam perspektif Islam, studi Izzati et al., (2023)menegaskan bahwa Islam menekankan kasih sayang terhadap diri sendiri,

kesadaran akan hubungan dengan Allah, dan harmoni sosial; studi kuasi-eksperimental *Islamic Spiritual Dignity Therapy* menunjukkan bahwa terapi berbasis spiritualitas Islam meningkatkan *self-compassion* pada remaja perempuan. dan studi konseling sufistik di UIN Salatiga menunjukkan bahwa dzikir, meditasi pernapasan, dan refleksi meningkatkan ketenangan batin (Rozikan & Adisti, 2024). Namun, studi-studi ini bersifat terapeutik atau konseling, bukan pedagogis, dan belum menyentuh perancangan integrasi ke dalam pembelajaran PAI di sekolah dasar.

4. Posisi Penelitian Ini

Berdasarkan sintesis di atas, penelitian ini memiliki persamaan dengan penelitian terdahulu pada tiga hal: sama-sama mengakui relevansi *self-compassion* bagi kesehatan mental anak, sama-sama memandang bahwa *self-compassion* dapat ditumbuhkan melalui intervensi, dan sama-sama mengakui potensi PAI untuk berkontribusi pada kesehatan mental siswa. Namun, perbedaan penelitian ini bersifat mendasar dan terletak pada empat dimensi. Pertama, jenjang dan konteks: studi integrasi *mindful self-compassion* dalam PAI dilakukan pada jenjang SMA (Farida et al., 2026), sementara penelitian ini menyasar jenjang SD—fase perkembangan yang berbeda secara kognitif dan sosial-emosional—di sekolah dasar negeri Kabupaten Bandung, konteks yang belum terjamah literatur. Kedua, pendekatan metodologis: sebagian besar studi menggunakan pendekatan kuantitatif (korelasi, regresi, mediasi) atau kualitatif deskriptif; penelitian ini menggunakan studi kasus kualitatif yang memungkinkan penggalian makna secara mendalam tentang bagaimana kondisi kesehatan mental siswa berinteraksi dengan praktik pembelajaran PAI. Ketiga, fokus pada perancangan integrasi: studi kuantitatif berhenti pada pembuktian hubungan, studi intervensi berhenti pada pembuktian efektivitas; penelitian ini bergerak lebih jauh dengan merancang integrasi *self-compassion* ke dalam komponen pembelajaran PAI (tujuan, materi, metode, evaluasi) dengan mempertimbangkan kondisi empiris siswa dan praktik pembelajaran yang berlangsung. Keempat, posisi *self-compassion* sebagai penguatan nilai Islam: penelitian ini secara eksplisit memposisikan *self-compassion* sebagai katalisator yang memperkuat nilai-nilai Islam (*raḥmah*, *ḥusn al-ẓann*, *tawakkal*, *muḥāsabah*, *murāqabah*) dengan menyediakan struktur psikologis yang operasional, bukan sebagai teori asing yang perlu "diislamkan".

Dengan demikian, celah yang diisi penelitian ini dapat dirumuskan pada tiga level. Pada level konteks, penelitian ini mengisi kekosongan studi tentang *self-*

compassion pada anak SD negeri di Kabupaten Bandung—konteks yang memiliki karakteristik sosio-kultural dan keterbatasan sumber daya yang berbeda dari sekolah swasta, sekolah Islam terpadu, atau madrasah yang lebih banyak diteliti. Pada level metodologis, penelitian ini menawarkan contoh bagaimana studi kasus kualitatif dapat digunakan untuk merancang integrasi pembelajaran, bukan sekadar mendeskripsikan praktik yang ada—menjembatani kesenjangan antara penelitian kuantitatif yang menghasilkan pengetahuan tentang "apa yang berkorelasi" dan penelitian tindakan yang menghasilkan pengetahuan tentang "apa yang berhasil dalam kondisi tertentu". Pada level praktis, penelitian ini menghasilkan kerangka integrasi yang dapat diadaptasi oleh guru PAI, sekolah, dan pengambil kebijakan—kerangka yang tidak menuntut penambahan jam pelajaran atau sumber daya yang tidak tersedia, melainkan mengubah cara PAI diajarkan. Dengan ketiga kontribusi tersebut, penelitian ini tidak sekadar mengulang temuan penelitian terdahulu, melainkan mengisi ruang kosong pada persimpangan antara psikologi positif, pendidikan Islam, dan konteks sekolah dasar Indonesia.

F. Kerangka Teoretik

Kerangka teori penelitian ini disusun dalam tiga lapisan yang saling berkaitan—*grand theory*, *conceptual theory*, dan *operational theory*—mengikuti logika bahwa teori pada tingkat paling abstrak perlu dijabarkan ke tingkat yang lebih spesifik agar dapat membimbing pengumpulan dan analisis data.

1. Grand Theory

Grand theory penelitian ini adalah psikologi positif, khususnya kerangka kesehatan mental sebagai kontinum yang dikembangkan Keyes. Psikologi positif menyediakan pandangan dunia bahwa kesehatan mental bukanlah sekadar absennya gangguan, melainkan adanya kapasitas positif yang memungkinkan individu berfungsi secara optimal. Keyes merumuskan kesehatan mental sebagai kontinum ganda yang memisahkan dua dimensi: ada atau tidaknya gangguan mental, dan tingkat kesejahteraan positif (emosional, psikologis, dan sosial) (Keyes, 2002). Kerangka ini memiliki tiga implikasi langsung bagi penelitian ini. *Pertama*, ia melegitimasi intervensi yang bersifat promotif dan preventif, bukan hanya kuratif: integrasi *self-compassion* dalam PAI tidak diposisikan sebagai "obat" bagi siswa yang sakit, melainkan sebagai upaya memperkuat kapasitas positif semua siswa. *Kedua*, ia menegaskan bahwa kesehatan mental dapat

dipelajari dan dilatih—bukan takdir genetik yang tidak dapat diubah (Keyes, 2007). *Ketiga,* ia menyediakan kerangka untuk memahami mengapa siswa yang tampak "baik-baik saja" secara akademik tetap memerlukan perhatian: mereka mungkin berada pada kondisi *languishing* yang tidak terdeteksi oleh evaluasi hafalan (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

2. Conceptual Theory

Conceptual theory merupakan lapisan yang menjembatani abstraksi *grand theory* dengan realitas empiris. Dalam penelitian ini, terdapat dua teori konseptual yang saling melengkapi. Model *self-compassion* Neff (2003). menyediakan kerangka konseptual yang spesifik untuk memahami bagaimana individu—termasuk anak—merespons penderitaan dan kegagalan. Neff merumuskan *self-compassion* sebagai interaksi tiga komponen positif (*self-kindness*, *common humanity*, *mindfulness*) dan tiga komponen negatif yang direduksi (*self-judgment, isolation, overidentification*). Model ini memiliki keunggulan karena terukur dan operasional: setiap komponen dapat diidentifikasi melalui indikator perilaku dan pengalaman yang dapat diamati, sehingga memungkinkan perancangan integrasi yang eksplisit ke dalam pembelajaran. Namun, model ini berasal dari tradisi psikologi positif Barat dan belum tentu sepenuhnya selaras dengan kerangka nilai Islam tanpa proses dialog konseptual. Di sinilah teori konseptual kedua berperan: konsep kesehatan mental dalam perspektif Islam, yang mencakup *ṭumaʾnīnah* (ketenangan jiwa yang stabil), *tazkiyah al-nafs* (pemurnian jiwa), serta nilai-nilai *raḥmah*, *ḥusn al-ẓann*, dan *tawakkal*. Kerangka Islam ini tidak diposisikan sebagai "teori pesaing" bagi *self-compassion*, melainkan sebagai konteks makna yang memperkaya dan mengarahkan penerapannya. Jika *self-compassion* menyediakan struktur psikologis yang terukur, Islam menyediakan kerangka transendental yang menjelaskan *mengapa* dan *untuk apa* keterampilan tersebut dilatih. Kedua teori konseptual ini bertemu dalam satu premis: bahwa *self-compassion* bukanlah adopsi asing, melainkan penguatan nilai-nilai Islam melalui kerangka yang operasional. *Self-kindness* beresonansi dengan *raḥmah* dan *ḥusn al-ẓann* terhadap diri; *common humanity* dengan *ukhuwwah* dan *taʿāwun*; *mindfulness* dengan *muḥāsabah* dan *murāqabah*. Dengan demikian, *conceptual theory* penelitian ini bukanlah dua teori yang berdiri sendiri, melainkan satu kerangka terpadu: integrasi *self-compassion* sebagai aktualisasi nilai-nilai Islam dalam merespons penderitaan dan kegagalan.

3. Operational Theory

Operational theory merupakan lapisan paling konkret yang menghubungkan teori konseptual dengan tindakan penelitian. Dalam penelitian ini, *operational theory* diwujudkan melalui kerangka integrasi nilai ke dalam komponen-komponen pembelajaran PAI: tujuan, materi, metode, dan evaluasi. Kerangka ini bukan hal baru dalam literatur PAI; ia telah menjadi tradisi dalam pendidikan Islam bahwa integrasi nilai harus tercermin dalam seluruh komponen pembelajaran, mulai dari penyusunan tujuan, perencanaan materi, pemilihan metode, hingga teknik evaluasi. Pada tingkat operasional, integrasi *self-compassion* dijabarkan sebagai berikut. Pada komponen tujuan, integrasi berarti merumuskan tujuan pembelajaran PAI yang tidak hanya mencakup capaian kognitif, tetapi juga indikator afektif yang secara eksplisit menyebutkan keterampilan *self-kindness*, *common humanity*, dan *mindfulness*.

Pada komponen materi, integrasi berarti memilih dan mengemas ulang materi PAI yang telah memuat nilai-nilai selaras—misalnya kisah Nabi pada Fathu Makkah untuk *self-kindness* dan *common humanity*, Q.S. Aḍ-Ḍuḥā untuk penolakan terhadap *self-criticism*, dan hadis tentang *ḥusn al-ẓann* untuk koreksi kognitif—agar disampaikan sebagai bahan refleksi yang terhubung dengan pengalaman siswa, bukan hafalan. Pada komponen metode, integrasi berarti menggunakan metode yang memungkinkan praktik langsung: refleksi diri terstruktur dan afirmasi untuk *self-kindness*, diskusi kelompok dan berbagi pengalaman untuk *common humanity*, serta latihan kesadaran dan *muḥāsabah* terstruktur untuk *mindfulness*.

Pada komponen evaluasi, integrasi berarti mengembangkan instrumen yang menangkap perkembangan sikap—jurnal reflektif, penilaian diri, dan observasi perilaku—bukan hanya tes hafalan. Kerangka operasional ini memiliki keunggulan karena tidak menuntut penambahan jam pelajaran atau sumber daya yang tidak tersedia; ia mengubah *cara* PAI diajarkan, bukan *apa* yang diajarkan. Inilah yang membedakan integrasi dari sekadar penambahan konten: ia mengubah proses, bukan hanya isi. Dengan demikian, *operational theory* penelitian ini bukanlah serangkaian prosedur yang harus diikuti secara kaku, melainkan kerangka yang dapat diadaptasi sesuai dengan kondisi siswa, kapasitas guru, dan konteks sosio-kultural SDN Loa 01 Paseh—sebuah karakteristik yang penting bagi penelitian studi kasus yang menghargai konteks lokal.

Ketiga lapisan teori ini—psikologi positif sebagai *grand theory*, *self-compassion* dan kesehatan mental Islam sebagai *conceptual theory*, serta integrasi pada komponen pembelajaran PAI sebagai *operational theory*—bersama-sama membentuk kerangka teori yang koheren. *Grand theory* menjelaskan *mengapa* kesehatan mental perlu dibangun melalui pembelajaran; *conceptual theory* menjelaskan *apa* yang dibangun (*self-compassion* yang berakar pada nilai Islam); dan *operational theory* menjelaskan *bagaimana* membangunnya (integrasi pada tujuan, materi, metode, dan evaluasi). Dengan demikian, kerangka teori ini tidak berhenti sebagai abstraksi, melainkan mengarahkan secara langsung pengumpulan data, analisis, dan perancangan integrasi yang menjadi inti penelitian ini.