

TRANSFORMASI PERAN GURU PENDIDIKAN AGAMA ISLAM DALAM MEWUJUDKAN TRAUMA-SENSITIVE ISLAMIC EDUCATION

Maryam Nabilah¹

¹ Universitas Muhammadiyah Malang, Indonesia

Email : maryamnabilah@webmail.umm.ac.id¹

E-Issn: 3063-8313

Received: Desember 2025

Accepted: Desember 2025

Published: Januari 2026

Abstract :

This study aims to map the construction of the role of Islamic Religious Education (PAI) teachers from the perspective of Trauma-Sensitive Islamic Education (TSIE) in response to the growing need for safe, empathetic pedagogical practices that support students' psycho-spiritual recovery. Using a qualitative approach based on a literature review, this study examines literature related to Islamic pedagogy, trauma psychology, spiritual care, and the concept of trauma-informed education to develop a comprehensive theoretical framework. The analysis was conducted using the Miles & Huberman model, which includes data reduction, data presentation, and conclusion drawing. The results of the study indicate that TSIE reconstructs the role of Islamic Religious Education teachers into four main domains: (1) Trauma-Sensitive Pedagogical Praxis, namely the restructuring of teaching practices that are gentle, predictable, and avoid triggers of trauma; (2) Emotional Counseling, which is providing emotional and spiritual support through empathy, validation, and a calming relational presence; (3) Spiritual Calming Agency, namely the use of prayer, dhikr, and tadabbur as strategies for emotional regulation and inner recovery; and (4) Safe Space Learning Ecology, namely the development of a safe, supportive, and threat-free classroom ecosystem as a foundation for effective learning. This research confirms that TSIE provides a conceptual foundation for Islamic education that is more humanistic, holistic, and responsive to the psychosocial dynamics of students. However, its implementation requires strengthening teacher capacity through trauma sensitivity training and consistent integration of pedagogical-spiritual practices. Further research is needed to empirically test this model through case studies or classroom ethnography.

Keywords : Transformation, Teacher Role, Islamic Religious Education, Trauma-Sensitive Islamic Education,

Abstrak :

Penelitian ini bertujuan memetakan konstruksi peran Guru Pendidikan Agama Islam (PAI) dalam perspektif Trauma-Sensitive Islamic Education (TSIE) sebagai respons terhadap meningkatnya kebutuhan akan praktik pedagogis yang aman, empatik, dan mendukung pemulihan psiko-spiritual peserta didik. Menggunakan pendekatan kualitatif berbasis kajian pustaka, penelitian ini menelaah literatur terkait pedagogi Islam, psikologi trauma, spiritual care, serta konsep trauma-informed education untuk membangun kerangka teoretik yang komprehensif. Analisis dilakukan melalui model Miles & Huberman yang mencakup reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasil kajian menunjukkan bahwa TSIE merekonstruksi peran Guru PAI ke dalam empat domain utama: (1) Trauma-Sensitive Pedagogical Praxis, yakni penataan ulang praktik mengajar yang lembut, prediktabel, dan menghindari pemicu trauma; (2) Emotional Counseling, yaitu pemberian dukungan emosional dan spiritual melalui empati, validasi, dan kehadiran relasional yang menenangkan; (3) Spiritual Calming Agency, berupa penggunaan doa, dzikir, dan tadabbur sebagai strategi regulasi emosi dan pemulihan batin; dan (4) Safe Space Learning Ecology, yaitu pembangunan ekosistem kelas yang aman, suportif, dan bebas ancaman sebagai



fondasi pembelajaran efektif. Penelitian ini menegaskan bahwa TSIE menyediakan fondasi konseptual bagi pendidikan Islam yang lebih humanis, holistik, dan responsif terhadap dinamika psikososial peserta didik. Namun, implementasinya membutuhkan penguatan kapasitas guru melalui pelatihan sensitivitas trauma dan integrasi praktik pedagogi-spiritual yang konsisten. Penelitian lanjutan diperlukan untuk menguji model ini secara empiris melalui studi kasus atau etnografi kelas.

Kata Kunci: Transformasi, Peran Guru, Pendidikan Agama Islam, Trauma-Sensitive Islamic Education,

INTRODUCTION

Pengalaman menyedihkan atau mengancam yang melampaui kapasitas individu untuk mengatasinya dapat memicu disrupsi serius pada sistem saraf dan mendorong seseorang beroperasi dalam kondisi kewaspadaan tinggi (*survival mode*). Pada fase ini, mekanisme regulasi diri melemah, sehingga pola pikir, emosi, dan perilaku mengalami ketidakstabilan yang berdampak pada berbagai aspek kehidupan, termasuk proses pendidikan (Anstorp et al., 2022; Emerson et al., 2025).

Dalam lingkungan sekolah, kondisi tersebut sering bermanifestasi melalui gangguan emosional dan kognitif. Peserta didik yang membawa jejak trauma cenderung mengalami kesulitan berkonsentrasi, penurunan kemampuan mengingat informasi, mudah teralihkan, serta kesulitan mengelola emosi (Harahap et al., 2025). Fenomena seperti *emotional flooding*, kecemasan yang mudah muncul, dan ketidakmampuan menenangkan diri menjadikan proses belajar berlangsung secara tidak stabil (Oktamarin et al., 2022; Berenguer-Soler et al., 2023). Konsekuensinya, tugas akademik terasa lebih berat, interaksi sosial berpotensi memicu ketegangan, dan motivasi belajar mengalami penurunan signifikan (Warsah et al., 2023).

Dampak trauma tidak hanya terlihat pada aspek intrapersonal, tetapi juga memengaruhi pola interaksi sosial peserta didik. Sebagian siswa menarik diri dan kesulitan membangun kepercayaan (Wardhana, 2024), sementara yang lain menunjukkan perilaku agresif atau resistif sebagai mekanisme proteksi diri (Ariyani et al., 2026). Kompleksitas ini menunjukkan bahwa trauma tidak semata-mata menjadi isu psikologis individual, melainkan faktor yang mengganggu dinamika pembelajaran dan iklim kelas secara keseluruhan.

Penelitian mengenai trauma dalam pendidikan menjadi semakin penting seiring meningkatnya perhatian terhadap kondisi psikologis peserta didik yang terdampak bencana, kekerasan, maupun konflik. Puspitasari et al. (2024) menunjukkan efektivitas program trauma healing yang dipadukan dengan pendidikan lingkungan bagi anak-anak pascabencana di Desa Cirumput. Melalui intervensi pedagogis yang disesuaikan dengan tahap perkembangan, program ini terbukti mampu menurunkan kecemasan dan stres, sekaligus memperkuat pemahaman anak mengenai kondisi ekologis pascabencana. Sejalan dengan itu, Nurhasanah et al. (2024) melaksanakan dukungan psikososial bagi siswa sekolah dasar terdampak gempa Cianjur melalui Joyful Learning dan seminar trauma healing. Hasil penelitian mereka menunjukkan adanya peningkatan motivasi belajar yang signifikan serta penurunan gejala psikologis

negatif, sehingga memberikan model pemulihan pendidikan yang mengintegrasikan pembelajaran aktif dengan pemulihan psikososial.

Sementara itu, penelitian dalam konteks spiritualitas Islam juga memberikan kontribusi penting bagi diskursus penyembuhan trauma. Rachman (2023) mengonseptualisasikan pendidikan hati berbasis Al-Qur'an sebagai kerangka pemulihan trauma melalui kajian kepustakaan, dan mengidentifikasi empat metode kunci tazkiyyah, tazyîn, tadabbur, dan tarabbuth yang selaras dengan pendekatan psikologi modern. Pendekatan ini memperlihatkan potensi integratif antara spiritualitas Qur'ani dan teori psikologi kontemporer. Pada ranah yang lebih luas, Hidayatulloh (2025) mengkaji pendidikan kedamaian dalam konteks Rwanda pascagenosida dan menemukan bahwa perpaduan terapi naratif, seni ekspresif, dan pedagogi kedamaian berbasis empati efektif dalam membangun penyembuhan psikologis dan rekonsiliasi sosial. Adapun Rahmawati (2024) menegaskan bahwa bimbingan konseling Islam melalui layanan responsif merupakan pendekatan yang adaptif dan kontekstual dalam rehabilitasi trauma, terutama dalam memberikan dukungan emosional berbasis nilai-nilai keislaman.

Namun demikian, meskipun penelitian sebelumnya telah memberikan fondasi penting terkait pendekatan trauma healing, motivasi belajar, spiritualitas Qur'ani, pendidikan kedamaian, dan konseling Islam, belum ada penelitian yang secara langsung mengaitkan temuan-temuan tersebut dengan praktik Pendidikan Agama Islam (PAI) dalam kerangka Pendidikan Islam Sensitif Trauma (TSIE). Belum ditemukan kajian yang menempatkan guru PAI sebagai aktor utama dalam menciptakan pembelajaran yang aman, suportif, dan peka terhadap kondisi psikologis siswa yang mengalami trauma. Model pembelajaran yang mengintegrasikan dukungan psikososial, pedagogi Islam, dan konseling Islam juga masih sangat terbatas, begitu pula penelitian empiris mengenai penerapan pendekatan ini di ruang kelas PAI.

Paradigma Trauma-Sensitive Islamic Education (TSIE) menawarkan kerangka pedagogis yang relevan bagi penguatan fungsi Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah. Dalam perspektif ini, pembelajaran PAI tidak diposisikan sebatas proses transmisi doktrin keagamaan, melainkan sebagai intervensi pedagogis yang mendukung stabilitas emosional dan pemulihan psiko-spiritual peserta didik. TSIE menekankan bahwa pengalaman traumatis dapat mengganggu kapasitas belajar, regulasi emosi, dan pembentukan makna religius, sehingga guru PAI memegang peran strategis dalam menyediakan pengalaman belajar yang aman (*emotionally safe learning*).

Implementasi TSIE dalam PAI memerlukan kompetensi pedagogis yang menempatkan guru sebagai fasilitator regulasi emosi, mediator spiritual, dan penyedia *supportive learning climate*. Guru PAI diharapkan mampu mengadaptasi metode pengajaran agar bebas dari pemicu trauma, menggunakan narasi keagamaan yang menenangkan dan inklusif, serta membangun hubungan pedagogis yang berorientasi pada empati dan keterhubungan. Pendekatan ini selaras dengan temuan neuropsikologi yang menegaskan pentingnya lingkungan belajar yang stabil untuk memulihkan kerja sistem saraf setelah

paparan stres toksik.

Integrasi prinsip-prinsip TSIE ke dalam PAI memberikan kontribusi teoretis penting dengan menggeser orientasi pendidikan dari model kognitif-normatif menuju pendekatan yang menekankan *holistic well-being*. PAI bukan hanya membentuk literasi keagamaan, tetapi juga menjalankan fungsi *syifā'* dan *rahmah* melalui penciptaan ruang belajar yang mendukung resiliensi, pertumbuhan spiritual, dan rekonstruksi makna bagi peserta didik yang mengalami kesulitan emosional. Pendekatan ini menjadikan PAI lebih responsif terhadap tantangan psikososial kontemporer, sekaligus memperkuat relevansi pendidikan Islam dalam konteks pendidikan abad ke-21.

RESEARCH METHOD

Penelitian ini menggunakan metode kajian pustaka dengan pendekatan kualitatif-deskriptif untuk menelaah secara mendalam konstruksi peran Guru PAI dalam perspektif *Trauma-Sensitive Islamic Education* (TSIE). Seluruh data diperoleh melalui penelusuran sistematis literatur berupa buku, artikel jurnal, dokumen pendidikan, dan tulisan ilmiah terkait pedagogi Islam, psikologi trauma, dan spiritual care. Proses analisis mengikuti model interaktif Miles & Huberman, yang mencakup reduksi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan. Reduksi data dilakukan dengan memilih dan mengelompokkan konsep-konsep relevan dalam empat peran guru PAI; penyajian data dilakukan dengan menyusun pola hubungan antar konsep; dan penarikan kesimpulan dilakukan secara reflektif untuk membangun kerangka teoretik yang koheren. Uji keabsahan data dilaksanakan melalui triangulasi sumber literatur dan pemeriksaan konsistensi logis argumentasi. Dengan pendekatan ini, penelitian menghasilkan pemetaan teoretik yang komprehensif dan terpadu mengenai kontribusi Guru PAI dalam pendidikan sensitif trauma.

FINDINGS AND DISCUSSION

Results

Trauma-Sensitive Pedagogical Praxis

Trauma-Sensitive Pedagogical Praxis (TSPP) menegaskan bahwa Guru Pendidikan Agama Islam (PAI) tidak hanya bertugas mengajarkan konten keagamaan, tetapi menjadi arsitek lingkungan belajar yang aman secara emosional dan psikologis. Orientasi pembelajaran digeser dari sekadar transfer pengetahuan menuju upaya sistematis untuk memastikan bahwa seluruh proses edukatif berlangsung dalam suasana suportif, bebas ancaman, dan kondusif bagi pemulihan psiko-spiritual peserta didik (Puspitasari et al., 2024). Dalam kerangka ini, kelas tidak lagi sekadar ruang akademik, tetapi menjadi ruang pemulihan (*restorative learning space*).

Trauma yang dialami peserta didik yang kerap tampak melalui perubahan perilaku, penarikan diri dari pergaulan, kesulitan konsentrasi, hingga menurunnya performa belajar menuntut sensitivitas pedagogis yang tinggi. Deteksi dini oleh guru, orang tua, dan lingkungan sekolah merupakan elemen krusial agar intervensi yang diberikan tidak bersifat re-traumatisasi, melainkan

mendukung proses pemulihan dari pengalaman yang mengganggu tersebut (Nastiti & Hanif, 2024). Oleh sebab itu, kemampuan Guru PAI mengenali kondisi emosional peserta didik menjadi fondasi utama dalam implementasi TSPP.

Dalam konteks tersebut, pengajaran nilai-nilai Islam melalui pendekatan humanis dan welas asih sejatinya mengaktivasi dimensi *spiritual healing* yang merupakan bagian integral dari ajaran Islam. Nilai kasih sayang, ketenangan batin, tawakal, dan harapan dapat berfungsi sebagai mekanisme regulasi emosi yang membantu peserta didik membangun kembali rasa percaya diri serta stabilitas afektif (Quratul'Aini et al., 2025). Pendekatan humanistik memperkuat hal ini karena memandang belajar sebagai proses memanusiakan manusia melalui pengembangan kepribadian, spiritualitas, dan perilaku yang memungkinkan siswa memahami realitas sosial secara komprehensif. Dalam perspektif ini, peserta didik berperan sebagai subjek aktif yang mengonstruksi makna dan mengembangkan potensi dirinya (Lestari et al., 2024). Implementasi TSPP menuntut penyesuaian metodologis yang cermat agar pembelajaran tidak memicu kembali memori traumatik. Guru perlu berhati-hati dalam memilih ilustrasi, narasi keagamaan, maupun media visual sehingga tidak menampilkan unsur kekerasan atau konten lain yang berpotensi mengaktifkan respons stres (Khusna, 2023). Selain itu, strategi pembelajaran harus dirancang fleksibel, non-mengancam, dan bebas tekanan performatif, sehingga siswa dapat terlibat secara autentik tanpa rasa takut terhadap evaluasi atau ekspektasi yang menekan.

Pada akhirnya, dalam perspektif Trauma-Sensitive Islamic Education (TSIE), pendidikan dipahami sebagai proses yang terhubung erat dengan pemulihan jiwa. Guru PAI berperan memfasilitasi terbentuknya *healing-centered educational space*, yakni ruang belajar yang menghadirkan keteduhan relasional, stabilitas emosional, dan penguatan spiritual yang saling terjalin secara organik. Dengan demikian, pembelajaran PAI tidak berhenti pada penguasaan kognitif, tetapi menjadi sarana rekonstruksi makna diri yang lebih adaptif, resilien, dan selaras dengan perjalanan pemulihan trauma peserta didik.

Emotional Counselor

Emotional Counseling merupakan pilar fundamental dalam peran Guru Pendidikan Agama Islam (PAI) berbasis Trauma-Sensitive Islamic Education (TSIE). Dalam konteks ini, guru berperan sebagai *empathic emotional holder* yang menyediakan dukungan afektif secara konsisten untuk membantu menstabilkan kondisi emosional peserta didik yang terdampak trauma. Pendekatan ini menempatkan interaksi guru-murid sebagai proses pemulihan yang berorientasi pada keamanan emosional, sensitivitas afektif, dan respons pedagogis yang tidak mengulang atau memperburuk pengalaman traumatis siswa.

Tradisi pedagogi Islam menekankan hubungan pengasuhan yang hangat, penuh kepedulian, dan non-menghakimi (Susilawati et al., 2025). Selaras dengan prinsip tersebut, TSIE memosisikan Guru PAI sebagai pencipta *holding environment*, yaitu ruang aman yang memungkinkan siswa mengekspresikan kerentanan emosional tanpa takut disalahkan atau dipermalukan. Kehadiran guru yang stabil secara emosional menjadi faktor kunci bagi peserta didik yang mengalami trauma, karena sikap hangat dan suportif dari guru meningkatkan

rasa aman, menurunkan hiper-kewaspadaan, serta memfasilitasi fokus dan keterlibatan siswa dalam pembelajaran. Dengan demikian, regulasi emosional guru berkontribusi signifikan dalam membangun lingkungan belajar yang kondusif dan bebas dari pemicu trauma.

Peran emosional ini diimplementasikan melalui keterampilan dasar konseling, seperti empati, *unconditional positive regard*, dan validasi perasaan (Proctor et al., 2021). Praktik *listening with empathy* membuat siswa merasa didengar dan dihargai, sementara validasi perasaan memberikan legitimasi terhadap emosi yang mereka alami (Andolina & Conklin, 2021). Dalam konteks trauma, proses pengakuan emosional ini sangat penting mengingat banyak siswa mengalami kesulitan dalam mengenali dan memaknai respons emosional mereka sendiri (Muslih et al., 2025). Sebagai *Emotional Counselor*, Guru PAI membantu peserta didik mengembangkan kapasitas regulasi diri melalui respons yang tenang, konsisten, dan dapat diprediksi. Ketika siswa merasakan keamanan interpersonal, sistem saraf mereka menjadi lebih stabil, sehingga fungsi kognitif, sosial, dan afektif dapat bekerja secara optimal. Pendekatan ini selaras dengan prinsip trauma-informed yang menekankan pentingnya rasa aman, kepercayaan, dan relasi suportif sebagai dasar intervensi.

Dengan demikian, peran Guru PAI sebagai *Emotional Counselor* berfungsi sebagai jembatan pemulihan yang membantu peserta didik menata ulang pengalaman emosional mereka melalui relasi yang empatik dan non-menghakimi. Peran ini tidak hanya meningkatkan kesejahteraan emosional siswa, tetapi juga memastikan bahwa proses pembelajaran berlangsung secara aman, manusiawi, dan sensitif terhadap kerentanan yang melekat pada siswa pascatrauma.

Spiritual Calming Agent

Guru Pendidikan Agama Islam (PAI) berperan sebagai *spiritual calming agent* dalam kerangka Trauma-Sensitive Islamic Education (TSIE) dengan menghadirkan keteduhan emosional sekaligus menyediakan makna yang menenangkan bagi peserta didik. Salah satu strategi efektif untuk mencapai tujuan ini adalah melalui pemanfaatan kisah-kisah para Nabi sebagai sumber *relisaliency*, yaitu ketangguhan yang dibangun melalui refleksi spiritual dan narasi keagamaan yang memulihkan harapan. Kisah para Nabi membantu siswa memahami ajaran Islam secara mendalam dan meneladani nilai-nilai moral yang terkandung di dalamnya (Syafitri, 2025).

Kisah-kisah kenabian dalam Al-Qur'an memuat pola penyikapan terhadap penderitaan, ujian, dan tekanan hidup yang sangat relevan bagi siswa yang mengalami trauma. Figur-figur seperti Nabi Ayyub dengan ketabahan menghadapi sakit dan kehilangan, Nabi Yusuf dengan kesabaran menghadapi pengkhianatan dan ketidakadilan, serta Nabi Musa yang bertahan di tengah ancaman keselamatan sejak masa kecil, menyediakan representasi konkrit tentang bagaimana seseorang dapat bertahan, beradaptasi, dan menemukan makna dalam kondisi yang melukai. Dalam konteks TSIE, narasi seperti ini berfungsi sebagai *meaning-making resources* yang aman karena tidak mengharuskan siswa untuk membuka atau mereaktivasi pengalaman

traumatisnya. Sebaliknya, kisah nabi menawarkan model resilien yang dapat diinternalisasi secara bertahap melalui identifikasi simbolik dengan figur keteladanan tersebut. Selain memfasilitasi pemaknaan ulang, kisah nabi juga bekerja sebagai *emotional anchor* yang stabil suatu komponen penting dalam prinsip TSIE yang menekankan kebutuhan siswa terhadap stimulus yang menenangkan, dapat diprediksi, dan tidak mengancam. Dengan memasukkan kisah-kisah ini dalam pendidikan, diharapkan generasi muda dapat tumbuh menjadi pribadi yang tidak hanya pintar secara akademis, tetapi juga memiliki moral yang baik dan mampu memberikan dampak positif bagi masyarakat (Mahmudi, 2024).

Penyampaian cerita sebaiknya disesuaikan dengan kebutuhan dan kemampuan siswa, serta dapat divariasikan melalui berbagai media agar lebih menarik dan meningkatkan keterlibatan peserta didik, sehingga hasil belajar mereka menjadi lebih optimal. Ketika guru menyajikan kisah-kisah tersebut dengan pendekatan lembut, empatik, dan non-menghakimi, peserta didik dibantu untuk memasuki kondisi emosional yang lebih tenang. Pesan bahwa penderitaan bukan tanda kelemahan, melainkan bagian dari dinamika kehidupan yang dapat dihadapi dengan kesabaran dan harapan, membantu mengembalikan orientasi makna yang sering kali hancur akibat trauma. Dengan demikian, narasi nabi bukan hanya materi pembelajaran, tetapi juga medium stabilisasi afektif dan rekonstruksi makna.

Peran Guru PAI sebagai *spiritual calming agent* melalui kisah-kisah kenabian pada akhirnya menghasilkan ruang belajar yang aman, memulihkan, dan bermakna sejalan dengan tujuan utama TSIE untuk menjadikan lingkungan pendidikan sebagai ekosistem tempat siswa dapat kembali merasakan keamanan batin. Dengan menghadirkan teladan ketangguhan para nabi sebagai sumber *relisaliense*, guru membantu siswa mengembangkan kembali kapasitas penopang diri, menstabilkan emosi, dan menumbuhkan keyakinan bahwa pengalaman traumatis dapat dikelola secara konstruktif tanpa kehilangan arah spiritual maupun jati diri. Pendekatan ini menegaskan bahwa pembelajaran PAI, ketika dirancang secara trauma-sensitif, dapat berfungsi sebagai wahana pemulihan yang integratif antara stabilisasi emosional, rekonstruksi makna, dan penguatan resiliensi spiritual.

Safe Space Learning Ecology

Pendidikan Agama Islam (PAI) memiliki peran strategis dalam merancang dan memelihara ruang belajar yang memberikan rasa aman, diterima, dan terlindungi. Posisi guru PAI sebagai figur spiritual dan emosional yang dekat dengan siswa menjadikannya aktor utama dalam menyediakan lingkungan pedagogis yang membatasi stres, mengurangi ancaman, dan menguatkan stabilitas afektif.

Upaya membangun *safe space* dimulai dengan penciptaan suasana kelas yang hangat, tidak menghakimi, dan penuh empati (Putri, 2025). Hal ini diwujudkan melalui penciptaan ruang belajar yang mendukung, di mana setiap siswa merasa dihargai dan dihormati (Sarman et al., 2024). Guru PAI memegang peran penting dalam membangun interaksi yang didasari sikap **welas asih**,

penerimaan tanpa syarat, dan kepekaan terhadap emosi siswa. Kehadiran guru yang stabil secara emosional dapat menurunkan tingkat kewaspadaan siswa yang mengalami trauma, karena mereka merasakan prediktabilitas dan keamanan dalam setiap interaksi pedagogis.

Dalam perspektif pembelajaran humanis, relasi semacam ini menjadi kunci terciptanya lingkungan belajar di mana peserta didik berani hadir secara autentik tanpa rasa takut terhadap penilaian atau hukuman, sekaligus tetap menghormati hak-hak orang lain (Andriansyah & Kusnadi, 2024). Ruang belajar yang aman dan suportif ini juga memberikan wadah bagi siswa untuk bercerita dan mengekspresikan diri, sehingga menjadi tempat yang nyaman dan terpercaya bagi mereka (Hasan & Quryandina, 2023).

Penciptaan *safe space* juga dapat diperkuat melalui ritual kelas yang menenangkan, seperti salam hangat, doa bersama tanpa tekanan, atau aktivitas check-in emosional yang memberi kesempatan bagi siswa untuk mengartikulasikan kondisi psikologis mereka (Khairunnisah al., 2024; Maskuro & Acetylena, 2025). Ritual-ritual ini memiliki fungsi regulatif karena menyediakan transisi dari kondisi eksternal ke lingkungan belajar yang aman secara afektif. Selain memiliki nilai spiritual, kegiatan ini berfungsi sebagai mekanisme stabilisasi emosi dan penyelarasan suasana hati, yang sangat penting bagi siswa dengan kepekaan trauma. Melalui penataan rutinitas yang menenangkan, guru PAI menghadirkan struktur yang dapat diprediksi komponen yang sangat dibutuhkan dalam proses pemulihan pascatrauma. Elemen penting lain dari penyediaan *safe space* adalah penanaman budaya saling menghormati dan mendukung di antara siswa. Budaya ini menciptakan iklim sosial yang melindungi peserta didik dari potensi perundungan, ejekan, atau diskriminasi yang dapat memperburuk kondisi traumatis.

Konseptualisasi *safe space* dalam TSIE menegaskan bahwa rasa aman bukan hanya kondisi emosional, tetapi fondasi epistemologis bagi terjadinya pembelajaran. Tanpa rasa aman, kapasitas kognitif siswa untuk menerima pengetahuan keagamaan akan terhambat karena sistem saraf mereka berada dalam mode perlindungan, bukan pembelajaran. Oleh karena itu, penyediaan *safe space* oleh guru PAI bukan sekadar strategi pedagogis, tetapi merupakan wujud integrasi antara nilai-nilai Islam, teori humanistik, dan temuan psikotrauma dalam satu model pendidikan yang responsif terhadap kebutuhan kemanusiaan. Dengan demikian, *safe space* menjadi pilar utama dalam mewujudkan pendidikan Islam yang lebih empatik, regulatif, dan transformatif bagi peserta didik yang memiliki pengalaman traumatis.

Peran Guru	Praktik Utama	Tujuan
Trauma-Sensitive Pedagogical Praxis (TSPP)	<ol style="list-style-type: none">1. Metode belajar bebas dari pemicu trauma2. Media dan narasi aman- Fleksibel, non-mengancam	<ol style="list-style-type: none">1. Membuat ruang belajar nyaman dan menenangkan2. Membantu siswa lebih fokus dan aktif belajar

		3. Mendukung pemulihan emosi dan kesejahteraan siswa
Emotional–Spiritual Counseling Dynamics	<ol style="list-style-type: none"> 1. Listening with empathy 2. Unconditional positive regard 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Menenangkan emosi siswa 2. Meningkatkan rasa aman dan percaya diri 3. Membantu siswa mengatur perasaan sendiri
Spiritual Calming Agent	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kisah para Nabi sebagai sumber resilien 2. Doa, dzikir, tadabbur 3. Penyampaian lembut dan empatik 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Membantu siswa memahami kembali pengalaman sulit 2. Memperkuat ketahanan spiritual dan moral
Safe Space Learning Ecology	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kelas hangat, empati, tidak menghakimi 2. Ritual menenangkan 3. Budaya saling menghormati 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Membuat siswa merasa nyaman untuk menjadi diri sendiri 2. Membantu siswa lebih tenang dan tidak mudah cemas

Discussion

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa Trauma-Sensitive Islamic Education (TSIE) merekonstruksi peran Guru Pendidikan Agama Islam (PAI) dari posisi pengajar normatif menjadi *healing educator* yang berfungsi pada ranah pedagogis, emosional, dan spiritual. Transformasi ini konsisten dengan literatur *trauma-informed pedagogy* (Anderson et al., 2023), yang menegaskan bahwa rasa aman, hubungan suportif, dan pemulihan makna merupakan elemen fundamental bagi pembelajaran siswa yang memiliki pengalaman traumatis. Dalam konteks pendidikan Islam, temuan ini juga sejalan dengan gagasan pedagogi humanis-rahmah yang menempatkan kasih sayang, kelembutan, dan keteladanan sebagai fondasi etis dalam proses pendidikan (Cahyani, 2025).

Pemaknaan ulang peran guru ini menuntut pemahaman bahwa karakter dan perkembangan spiritual siswa bersifat dinamis dan dapat berubah seiring pengalaman hidup mereka. Karena itu, pembelajaran PAI perlu dirancang secara kontekstual, berkelanjutan, dan responsif terhadap kebutuhan emosional peserta didik. Sikap optimis guru menjadi faktor penting, mengingat sebagian guru masih meremehkan potensi siswanya sehingga menghambat proses pemberdayaan (Irawati et al., 2024). Dalam kerangka modern pendidikan Islam, integrasi pendekatan humanistik dengan pemanfaatan teknologi digital juga semakin relevan untuk membentuk peserta didik yang kompeten sekaligus berkarakter. Hal ini menegaskan perlunya optimalisasi strategi pedagogis oleh guru dan lembaga pendidikan agar mampu menjawab tuntutan pendidikan masa kini (Khairanis & Aldi, 2025). Salah satu temuan penting lainnya adalah

penggunaan kisah-kisah nabi sebagai instrumen *relisaliency*, yaitu mekanisme pemulihan dan penguatan resiliensi melalui refleksi spiritual. Temuan ini memperkuat studi sebelumnya (Busyra & Azizah, 2021; Shifa et al., 2025) yang menunjukkan bahwa narasi religius berfungsi sebagai medium pemaknaan yang aman, tidak mengancam, dan efektif membantu siswa melakukan rekonstruksi makna tanpa harus mengungkapkan pengalaman traumatis mereka secara langsung.

Transformasi peran guru dalam konteks TSIE dapat dipahami melalui keterkaitan antara kebutuhan psikososial siswa dan strategi pedagogis yang mereka terapkan. Melalui Trauma-Sensitive Pedagogical Praxis (TSPP), guru mengadopsi metode belajar yang bebas pemicu trauma serta menggunakan media dan narasi yang aman, fleksibel, dan non-mengancam, sehingga ruang belajar menjadi lebih nyaman, menenangkan, dan mendukung pemulihan emosi siswa. Pada saat yang sama, dinamika Emotional-Spiritual Counseling muncul melalui praktik seperti *listening with empathy* dan *unconditional positive regard*, yang membantu meredakan emosi, meningkatkan rasa aman, serta memperkuat kemampuan siswa dalam mengatur perasaan mereka. Peran guru sebagai Spiritual Calming Agent juga tampak kuat, ditunjukkan melalui penggunaan kisah para Nabi, doa, dzikir, dan penyampaian yang lembut untuk menuntun siswa memahami kembali pengalaman sulit sekaligus membangun ketahanan spiritual dan moral. Seluruh proses tersebut berlangsung dalam Safe Space Learning Ecology, yaitu ruang kelas yang hangat, empatik, tidak menghakimi, diperkuat oleh ritual menenangkan dan budaya saling menghormati, sehingga siswa merasa aman menjadi diri sendiri, lebih tenang, dan tidak mudah cemas.

Secara praktis, temuan penelitian ini menjadi dasar penting bagi penyusunan *TSIE Teacher Training Model* sebagai strategi peningkatan kompetensi guru PAI di Indonesia. Secara teoretis, penelitian ini memperkaya kajian pendidikan Islam dengan menawarkan kerangka TSIE yang memadukan pedagogi Islam, psikologi trauma, dan pendekatan humanistik dalam satu model holistik. Namun demikian, penelitian ini memiliki sejumlah keterbatasan yang patut dicatat. Fokus penelitian pada konteks sekolah tertentu membuat generalisasi hasil harus dilakukan dengan hati-hati. Keterbatasan ini bukan melemahkan temuan, tetapi memberikan arah yang jelas bagi penelitian lanjutan.

Berdasarkan keterbatasan tersebut, beberapa agenda penelitian ke depan perlu dipertimbangkan. Studi *mixed-method* diperlukan untuk menguji dampak implementasi TSIE secara kuantitatif dan kualitatif. Penelitian longitudinal dapat memberikan gambaran yang lebih akurat mengenai proses adaptasi guru dan perkembangan regulasi emosi siswa. Studi komparatif lintas sekolah atau lintas negara dapat menguji sejauh mana model TSIE bersifat universal atau kontekstual. Selain itu, pengembangan dan uji efektivitas *TSIE Teacher Training Model* perlu dilakukan sebagai langkah strategis dalam mendorong adopsi pendekatan ini di sekolah-sekolah. Pada tingkat implementatif, rekomendasi praktis meliputi penyusunan pelatihan formal berbasis TSIE bagi guru PAI, integrasi pendekatan humanistik-restoratif ke dalam kurikulum PAI, serta

pengembangan kebijakan sekolah yang mendukung terciptanya *safe learning ecosystem* bagi seluruh peserta didik.

Secara keseluruhan, diskusi ini menunjukkan bahwa TSIE bukan hanya memperkaya wacana pendidikan Islam, tetapi juga menawarkan kerangka pedagogis yang aplikatif untuk menjawab tantangan psikososial generasi kontemporer. Integrasi antara pedagogi Islam dan psikologi trauma memperlihatkan bahwa pendidikan agama memiliki potensi menjadi ekosistem pemulihan psiko-spiritual yang relevan bukan hanya bagi siswa dengan pengalaman traumatis, tetapi bagi seluruh peserta didik yang menghadapi tekanan kehidupan modern.

CONCLUSION

Penelitian ini menyimpulkan bahwa penerapan paradigma Trauma-Sensitive Islamic Education (TSIE) menempatkan Guru Pendidikan Agama Islam (PAI) sebagai aktor kunci dalam menciptakan ruang belajar yang aman, empatik, dan memulihkan. Transformasi peran guru PAI tidak lagi terbatas pada penyampaian ajaran normatif, tetapi meluas menjadi fasilitator pemulihan psiko-spiritual yang merespons kebutuhan emosional siswa yang membawa pengalaman traumatis. Melalui empat peran utama *trauma-sensitive pedagogical praxis, emotional counseling, spiritual calming agency, dan safe space learning ecology* guru PAI berkontribusi pada terciptanya ekosistem pembelajaran yang menurunkan risiko pemicu trauma, meningkatkan stabilitas afektif, serta memungkinkan siswa mengalami pembelajaran agama secara lebih sehat, tenang, dan bermakna.

Secara teoretis, TSIE menunjukkan bahwa nilai-nilai inti dalam pedagogi Islam seperti rahmah, sakinah, empati, dan keteduhan spiritual memiliki kesesuaian inheren dengan prinsip *trauma-informed education*. Integrasi keduanya menghasilkan model pendidikan Islam yang holistik, di mana pembelajaran kognitif, pembentukan karakter religius, dan pemulihan emosional berjalan secara simultan. Guru PAI, dengan kompetensi spiritual dan kepekaan afektif, berfungsi sebagai *healing agent* yang mampu menggabungkan praktik pedagogis humanis dengan pendekatan spiritual yang menenangkan, sehingga mendukung proses rekonstruksi makna dan ketahanan diri siswa pascatrauma.

Temuan penelitian ini mengonfirmasi bahwa TSIE menawarkan kontribusi signifikan bagi pengembangan teori dan praksis pendidikan Islam kontemporer. Pendekatan ini tidak hanya menjawab kebutuhan siswa dalam konteks sosial-emosional yang kompleks, tetapi juga membuka arah baru bahwa pendidikan Islam harus menjadi ruang penyembuhan, bukan sekadar ruang transmisi doktrin. Oleh karena itu, penguatan kapasitas guru PAI dalam sensitivitas trauma, regulasi emosi, teknik konseling dasar, dan spiritual care menjadi agenda strategis yang perlu dikembangkan melalui pelatihan profesional berkelanjutan. Implementasi TSIE yang lebih sistematis diyakini akan meningkatkan kesejahteraan psikologis, kebermaknaan spiritual, dan pengalaman belajar yang lebih inklusif bagi seluruh peserta didik.

REFERENCES

- Anderson, R. K., Landy, M., & Sanchez, V. (2023). Trauma-informed pedagogy in higher education: Considerations for the future of research and practice. *Journal of Trauma Studies in Education*, 2(2), 125-140. <https://journals.library.appstate.edu/index.php/JTSE/article/view/212>
- Andolina, M. W., & Conklin, H. G. (2021). Cultivating empathic listening in democratic education. *Theory & Research in Social Education*, 49(3), 390-417. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2021.1893240>
- Andriansyah, M. W., & Kusnadi, S. A. (2024). Hak Kebebasan Berpendapat Di Era Digital Dalam Perspektif Hak Asasi Manusia. *Gorontalo Law Review*, 7(2), 431-443. DOI: <https://doi.org/10.32662/golrev.v7i2.3727>
- Anstorp, T., Nupen, Å., & Willumsen, T. (2022). The Importance of Trauma-Sensitive Care. In *Oral Health Psychology: Psychological Aspects Related to Dentistry* (pp. 25-37). Cham: Springer International Publishing. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-04248-5_2
- Ariyani, D. A. D., Dimisyqiyani, E., Aji, G. G., & Sinulingga, R. A. (2026). Representasi Dampak Psikologis Trauma dan Perlawanan melalui Karakter Tokoh Sahir Pada Film Dhoom 3. *IKRAITH-EKONOMIKA*, 9(2), 210-219. DOI: <https://doi.org/10.37817/ikraith-ekonomika.v9i2>
- Berenguer-Soler, M., García del Castillo-López, Á., & Pineda, D. (2023). Breaking the cycle of emotional flooding: the protective role of women's emotional intelligence in couple's conflict. *Frontiers in Psychology*, 14, 1217513. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1217513>
- Emerson, D., Pringle, K., Jude, M., Bodine, E., Kempe, E., & Nguyen-Feng, V. N. (2025). Trauma Center Trauma-Sensitive Yoga: Conceptual Components, Facilitation Guides, and Reflections. In *The Palgrave handbook of third-wave psychotherapies* (pp. 819-841). Cham: Springer Nature Switzerland. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-032-00353-9_34
- Harahap, D. G. S., Rafi'y, M., Irawan, F., de Lima, C. N., & Riyana, M. (2025). Reflective Inquiry Learning for Early Childhood Neuroplasticity: A Neuroscience Approach in the Indonesia-Papua Border. *Muallimun: Jurnal Kajian Pendidikan dan Keguruan*, 5(2), 204-220. DOI : <https://doi.org/10.23971/muallimun.v5i2.10612>
- Hasan, M. N., & Quryandina, N. A. N. (2023). HEALING (Healthy Counseling): Ruang Nyaman dan Ruang Aman Bagi Perempuan dan Anak. *ALMURTAJA: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 2(1), 19-28. DOI: <https://doi.org/10.58518/almurtaja.v2i1.1941>
- Hidayatulloh, M. F. (2025). Mengatasi Trauma Dan Membangun Rekonsiliasi Melalui Pendidikan Kedamaian. *Jurnal Wustho*, 2(1). <https://oj.mjukn.org/index.php/jw/article/view/2483>
- Khairunnisah, W., Salminawati, S., & Dahlan, Z. (2024). Implementasi Program Budaya Sekolah 5S (Senyum, Salam, Sapa, Sopan, Santun) dalam Menanamkan Religiusitas Siswa (Studi Multisitus). *Ideguru: Jurnal Karya Ilmiah Guru*, 9(2), 574-580. DOI: <https://doi.org/10.51169/ideguru.v9i2.870>

- Khusna, N. C. Z. (2023). *Strategi guru dalam meningkatkan motivasi belajar siswa korban kekerasan seksual di sekolah dasar: Studi kasus di salah satu sekolah dasar negeri di Tulungagung* (Doctoral dissertation, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim).
- Lestari, M., Supardi, S., & Lubna, L. (2024). Strategi Guru PAI dalam Meningkatkan Kecerdasan Spritual Siswa Melalui Pendekatan Humanistik. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, 9(4), 3108-3116. DOI: [10.29303/jipp.v9i4.2405](https://doi.org/10.29303/jipp.v9i4.2405)
- Mahmudi, F. (2024). Dampak Cerita Kisah Nabi dan Rasul terhadap Pendidikan Karakter Generasi Muda di Era Digital: Dampak Cerita Kisah Nabi dan Rasul terhadap Pendidikan Karakter Generasi Muda di Era Digital. *El-Hayah*, 14(1). DOI: <https://doi.org/10.22515/elha.v14i1.10657>
- Maskuro, V. L., & Acetylena, S. (2025). Pengembangan Teknologi Pendidikan Agama Islam Berbasis Nilai-Nilai Pesantren di Madrasah Diniyah Al-Khoirot. *QOSIM: Jurnal Pendidikan Sosial & Humaniora*, 3(3), 1098-1110. DOI: <https://doi.org/10.61104/jq.v3i3.1849>
- Muslih, M., Izzulhaq, M. I., & Fathoni, T. (2025). Bimbingan Konseling Dalam Menyikapi Perubahan Fisik Dan Emosi Remaja. *AL-MIKRAJ Jurnal Studi Islam Dan Humaniora (E-ISSN 2745-4584)*, 5(2), 331-340. DOI: <https://doi.org/10.37680/almikraj.v5i2.6279>
- Nastiti, M. F., & Hanif, M. M. (2024). Peran Guru Bimbingan Konseling dalam Mendukung Pemulihan Siswa yang Mengalami Trauma Psikologis. *Jurnal Ilmu Pendidikan dan Psikologi (JIPP)*, 2(3), 117-121. <https://ipssj.com/index.php/ojs/article/view/636>
- Nurhasanah, N., Dunya, M. A., Janisa, E., Maulana, A., & Purnama, N. (2024). Penerapan Trauma Healing Pasca Gempa Bumi Melalui Kegiatan Pendampingan Pendidikan Di Sdn Sukamulya Dan SDN Gasol. *Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat Abdi Putra*, 4(1), 95-102.
- Oktamarin, L., Kurniati, F., Sholehah, M., Nurjanah, S., Oktaria, S. W., Sukmawati, S., & Apriyani, T. (2022). Gangguan kecemasan (axiety disorder) pada anak usia dini. *Jurnal Multidisipliner Bharasumba*, 1(02), 119-134. DOI : <https://doi.org/10.62668/bharasumba.v1i02.192>
- Proctor, C., Tweed, R. G., & Morris, D. B. (2021). Unconditional positive self-regard: The role of perceived parental conditional regard. *The Humanistic Psychologist*, 49(3), 400. <https://doi.org/10.1037/hum0000168>
- Puspitasari, D., Insany, G. P., Rohimah, I., Kharisma, I. L., & Widiana, W. (2024). Implementasi Trauma Healing Dan Pendidikan Lingkungan Pada Anak-Anak Pasca Bencana Gempa Bumi Di Desa Cirumput. *Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat Abdi Putra*, 4(1), 19-27.
- Putri, S. W. (2025). Upaya Lembaga Pendidikan dalam Menciptakan Lingkungan Ramah Anak. *REAKSI: Jurnal Mahasiswa Manajemen Pendidikan Islam*, 1(1), 28-41. <https://ejurnal.inhafi.ac.id/index.php/reaksi/article/view/569>
- Quratul' Aini, F., Hasibuan, R. Y. A., & Gusmaneli, G. (2025). Peran Pendidikan Islam dalam Membentuk Kecerdasan Emosional Peserta Didik. *Moral:*

- Jurnal kajian Pendidikan Islam*, 2(2), 34-47. DOI: <https://doi.org/10.61132/moral.v2i2.816>
- Rachman, A. (2023). *Pendidikan Hati Sebagai Metode Pemulihan Trauma Berbasis Al-Qur'an Dan Psikologi* (Doctoral dissertation, Institut PTIQ Jakarta).
- Rahmawati, R. K. N. (2024). Trauma dan Rehabilitasi: Peran Bimbingan Konseling Islam dalam Menyembuhkan Luka Jiwa. *Cognitive: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 2(1), 37-46. DOI: <https://doi.org/10.61743/cg.v2i1.62>
- Sarman, F., Nelyahardi, N., Rasimin, R., Rahmayanty, D., & Yusra, A. (2024). Menyediakan Ruang Aman: Pelatihan Anti Bullying dan Pengelolaan Konflik untuk Siswa. *Wahana Dedikasi: Jurnal PkM Ilmu Kependidikan*, 7(2), 267-274. DOI: <https://doi.org/10.31851/wdk.v7i2.16850>
- Susilawati, N., Amira, E. N., & Naim, M. (2025). Peran Guru PAI Dalam Membangun Hubungan Yang Harmonis Antara Pendidik Dan Peserta Didik. *Jurnal Akselerasi Merdeka Belajar Dalam Pengabdian Orientasi Masyarakat (Ampoen): Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, 3(1), 48-56. DOI: <https://doi.org/10.32672/ampoen.v3i1.3413>
- Syafitri, D. Y. (2025). Pemanfaatan Storytelling Digital untuk Meningkatkan Pemahaman Kisah-Kisah Islam pada Siswa di SDN 8 Padang Laweh. *JURNAL Studi Tindakan Edukatif (JSTE)*, 1(3), 106-111. <https://ojs.jurnalstuditindakan.id/jste/article/view/247>
- Wardhana, A. D. (2024). *Kecemasan Komunikasi Interpersonal Pada Kepercayaan Diri Siswa Korban Perundungan Di Sekolah Menengah Atas Di Kota Bandung* (Doctoral dissertation, Universitas Komputer Indonesia).
- Warsah, I., Carles, E., Morganna, R., Anggraini, S., Silvana, S., & Maisaroh, S. (2023). Usaha Guru Mengurangi Kecemasan Belajar Siswa Dalam Pembelajaran Pai. *AT-TA'DIB: Jurnal Ilmiah Prodi Pendidikan Agama Islam*, 31-48. DOI: <https://doi.org/10.47498/tadib.v15i1.1763>
- Irawati, D., Putri, L., & Syam, H. (2024). TINJAUAN PSIKOLOGIS HUMANISTIK DALAM PEDAGOGIK SPIRITUAL. *JURNAL PENDIDIKAN DAN KEGURUAN*, 2(2), 379-389. <https://jutepe-joln.net/index.php/JURPERU/article/view/602>
- Cahyani, N. F. (2025). Analisis Pendidikan Akhlak Islam Terpadu: Menumbuhkan Cinta kepada Allah, Rasulullah, Orang Tua, dan Diri Sendiri. *Jurnal Intelek Insan Cendikia*, 2(6), 12861-12868. <https://jicnusantara.com/index.php/jiic/article/view/4132>
- Busyra, S., & Azizah, N. (2021). Urgensi Kisah Nabi Terhadap Pendidikan Anak Usia Dini. *AL AUFA: JURNAL PENDIDIKAN DAN KAJIAN KEISLAMAN*, 3(1), 29-41. DOI: <https://doi.org/10.32665/alaufa.v3i1.1199>
- Shifa, D. R., Maharani, C., & Putri, N. F. E. (2025). Pembentukan karakter anak melalui kisah-kisah Nabi dalam Al-Qur'an. *Moral: Jurnal kajian Pendidikan Islam*, 2(2), 266-271. DOI: <https://doi.org/10.61132/moral.v2i2.1005>
- Khairanis, R., & Aldi, M. (2025). Internalisasi Nilai-Nilai Karakter melalui Pendekatan Pedagogi Humanistik dalam Pembelajaran Bahasa

Arab. Sinergi: Jurnal Ilmiah Multidisiplin, 1(1), 19-29.
<https://publikasi.ahlalkamal.com/index.php/sinergi/article/view/4>