

Competency-Based Curriculum Development in Islamic Religious Education: Integrating Spiritual Values and 21st-Century Competencies

Amin Ruksin¹, Muhammad Agus Salim², Muhammad Zaironi³

Universitas Al-Qolam Malang, Indonesia^{1,2,3}

*E-mail: aminruksin22@gmail.com

Abstract

The transformation of global education necessitates the development of curricula that are responsive to twenty-first-century dynamics without neglecting spiritual and moral dimensions. This conceptual article aims to analyze and formulate an integrative framework for competency-based curriculum development in Islamic Religious Education (IRE) that synergizes spiritual values with twenty-first-century competencies. Employing a systematic-critical literature review of recent international scholarship (2021–2025), this article identifies a critical gap between conventional competency-based curriculum paradigms, which tend to be instrumentalistic, and the need for holistic human development. The conceptual findings indicate that the integration of Islamic spiritual values encompassing tauhid, akhlaq, and *maqashid* al-shariah with key competencies such as the 4Cs (critical thinking, creativity, collaboration, and communication), digital literacy, and global character is not dichotomous but mutually reinforcing in fostering comprehensive competencies. This article proposes a conceptual model, the Spiritual-Competency Integration Framework, which positions Islamic Religious Education as a foundation for holistic curriculum development with global relevance. The theoretical implications include a reorientation of the epistemology of IRE curricula toward an integrative-transformative approach, while the practical implications provide guidance for curriculum design, pedagogy, and assessment grounded in spiritual–twenty-first-century competencies.

Keywords: Competency-Based Curriculum; Islamic Religious Education; Twenty-First-Century Competencies; Spiritual Values Integration; Curriculum Development



Licensees may copy, distribute, display and perform the work and make derivative works and remixes based on it only if they give the author or licensor the credits ([attribution](#)) in the manner specified by these. Licensees may copy, distribute, display, and perform the work and make derivative works and remixes based on it only for [non-commercial](#) purposes.

Pendahuluan

Pendidikan abad ke-21 menghadapi paradoks fundamental: tuntutan penguasaan kompetensi teknis-instrumental yang terus berkembang di satu sisi, dan kebutuhan pembentukan karakter serta nilai moral-spiritual di sisi lain. Organisasi pendidikan global seperti UNESCO, OECD, dan World Economic Forum secara konsisten menekankan pentingnya kompetensi abad ke-21 yaitu critical thinking, creativity, collaboration, communication (4C), literasi digital, dan adaptabilitas—sebagai prasyarat kesuksesan dalam ekonomi pengetahuan global (OECD, 2023; UNESCO, 2024). Namun, fokus berlebihan pada kompetensi instrumental sering mengabaikan dimensi spiritual dan etika yang menjadi fondasi kebijaksanaan dan kesejahteraan manusia holistik.

Dalam konteks Indonesia, Pendidikan Agama Islam (PAI) menempati posisi strategis sebagai mata pelajaran wajib dalam sistem pendidikan nasional dengan misi pembentukan kepribadian religius dan akhlak mulia. Namun, implementasi kurikulum PAI menghadapi tantangan signifikan dalam

mengintegrasikan tuntutan kompetensi abad ke-21 dengan nilai-nilai spiritual Islam. Studi terkini menunjukkan bahwa kurikulum PAI cenderung berorientasi pada pengetahuan kognitif-doktrinal dengan pendekatan pedagogis konvensional yang kurang responsif terhadap dinamika pembelajaran modern (Muhaimin & Rahman, 2023; Zainuddin et al., 2024). Kesenjangan ini menciptakan dikotomi artifisial antara pendidikan agama dan kompetensi kontemporer, padahal Islam secara epistemologis menawarkan paradigma pendidikan holistik yang mengintegrasikan dimensi spiritual, intelektual, emosional, dan sosial.

Research gap yang teridentifikasi dari analisis literatur mutakhir menunjukkan tiga kesenjangan utama. Pertama, literatur pengembangan kurikulum berbasis kompetensi (competency-based curriculum) didominasi perspektif sekuler-instrumentalis yang memisahkan kompetensi teknis dari nilai spiritual (Koh & Lim, 2024; Westera, 2023). Kedua, studi tentang PAI sebagian besar bersifat normatif-deskriptif atau terfokus pada konteks lokal tanpa dialog kritis dengan diskursus pendidikan global (Ismail & Hassan, 2022; Syafiq et al., 2023). Ketiga, meskipun beberapa penelitian menyinggung pentingnya integrasi nilai spiritual dan kompetensi modern, belum ada kerangka konseptual komprehensif yang mengartikulasikan bagaimana integrasi tersebut dapat diwujudkan secara sistematis dalam pengembangan kurikulum PAI (Abdullah & Ahmad, 2024; Rahman & Ali, 2023).

Urgensi penelitian konseptual ini terletak pada kebutuhan merumuskan paradigma alternatif yang melampaui dikotomi antara pendidikan agama dan kompetensi abad ke-21. Nilai-nilai spiritual Islam seperti tauhid (kesatuan pengetahuan), akhlak (etika berbasis transendensi), dan maqashid syariah (tujuan kesejahteraan universal) memiliki kompatibilitas intrinsik dengan kompetensi abad ke-21 ketika dipahami dalam kerangka epistemologi integratif. Critical thinking dalam Islam berakar pada tradisi ijtihad dan tafakkur; creativity sejalan dengan konsep istikhlaf (kepengurusan kreatif); collaboration resonan dengan prinsip ukhuwah dan ta'awun; sementara communication mencerminkan prinsip amar ma'ruf nahi munkar yang konstruktif.

Artikel ini bertujuan: (1) menganalisis secara kritis konsep kurikulum berbasis kompetensi dan relevansinya bagi PAI; (2) mengeksplorasi kompatibilitas epistemologis antara nilai spiritual Islam dan kompetensi abad ke-21; (3) merumuskan kerangka konseptual integratif untuk pengembangan kurikulum PAI berbasis kompetensi spiritual-abad ke-21; dan (4) mengartikulasikan implikasi teoretis dan praktis bagi pengembangan kurikulum, pedagogi, dan asesmen PAI.

Kontribusi ilmiah artikel ini terletak pada tiga aspek. Pertama, menawarkan reorientasi epistemologis pengembangan kurikulum PAI dari paradigma normatif-transmisif menuju integratif-transformatif. Kedua, memposisikan PAI sebagai model pendidikan holistik dengan relevansi global, bukan sekadar pendidikan religius kontekstual. Ketiga, menyediakan kerangka konseptual operasional yang dapat menjadi basis penelitian empiris dan implementasi kebijakan kurikulum di masa depan.

1. Kurikulum Berbasis Kompetensi: Konsep dan Perkembangan

Competency-Based Curriculum (CBC) yang lebih dikenal di Indonesia dengan Kurikulum berbasis kompetensi (KBK) merepresentasikan pergeseran paradigmatis dalam desain kurikulum dari pendekatan yang berorientasi pada input menuju pendekatan yang berorientasi pada capaian pembelajaran (*outcome-oriented*). Westera (2023) mendefinisikan KBK sebagai kerangka kurikulum yang mengorganisasikan proses pembelajaran berdasarkan kompetensi terukur yang harus dikuasai peserta didik, dengan menekankan integrasi pengetahuan (*knowledge*), keterampilan (*skills*), dan sikap (*attitudes*) dalam konteks aplikatif.

Berbeda dari kurikulum konvensional yang menitikberatkan pada cakupan konten dan durasi pembelajaran, KBK berfokus pada kemampuan peserta didik dalam mendemonstrasikan kompetensi secara autentik, tanpa keterikatan pada struktur waktu yang rigid, sehingga membuka ruang bagi personalisasi dan fleksibilitas pembelajaran (OECD, 2023). Perkembangan KBK dalam satu dekade terakhir menunjukkan perluasan makna kompetensi dari ranah teknis-vokasional menuju kompetensi holistik yang mencakup dimensi kognitif tingkat tinggi, sosio-emosional, dan metakognitif. *OECD Learning Compass 2030* mengidentifikasi kompetensi transformatif seperti kemampuan menciptakan nilai baru, merekonsiliasi ketegangan dan dilema, serta mengambil tanggung jawab, yang menuntut

integrasi pengetahuan lintas disiplin, keterampilan berpikir kompleks, dan orientasi etis yang kuat (OECD, 2023). Sejalan dengan itu, kerangka UNESCO tentang pendidikan untuk pembangunan berkelanjutan menekankan kompetensi sistem-berpikir, antisipatoris, normatif, strategis, dan kolaboratif, yang secara inheren mensyaratkan fondasi nilai dan etika dalam pengembangannya (UNESCO, 2024).

Meskipun demikian, literatur kritis mencatat bahwa implementasi KBK konvensional kerap terjebak dalam reduksionisme dan instrumentalisme, terutama ketika kompetensi direduksi menjadi indikator yang semata-mata terukur dan teramati. Koh dan Lim (2024) menyoroti bahwa fokus berlebihan pada pengukuran kompetensi berpotensi mengabaikan dimensi pembelajaran yang bersifat tacit, disposisional, dan transformatif, sementara Biesta (2022) memperingatkan bahaya *learnification*, yaitu kecenderungan mereduksi pendidikan menjadi akuisisi kompetensi yang terlepas dari tujuan pendidikan yang lebih fundamental, seperti subjektifikasi, sosialisasi, dan kualifikasi. Dalam konteks inilah, integrasi nilai—termasuk nilai spiritual—menjadi imperatif epistemologis dalam pengembangan KBK, guna memastikan bahwa kompetensi tidak berkembang secara instrumental semata, melainkan berada dalam kerangka makna, tujuan, dan tanggung jawab moral yang lebih luas.

2. Pendidikan Agama Islam dan Pengembangan Kompetensi Holistik

Pendidikan Agama Islam (PAI) secara filosofis berakar pada tiga konsep fundamental, yaitu *tarbiyah* (pengembangan potensi manusia secara holistik), *ta'lim* (transmisi dan pengembangan pengetahuan), dan *ta'dib* (pembinaan adab dan karakter). Ketiga konsep ini menegaskan bahwa pendidikan Islam tidak semata-mata diarahkan pada pencapaian kompetensi fungsional atau keterampilan instrumental, melainkan pada pembentukan manusia seutuhnya. Al-Attas (2021) menegaskan bahwa tujuan akhir pendidikan Islam adalah terwujudnya *insan kamil*, yakni manusia yang mampu mengintegrasikan dimensi spiritual, intelektual, emosional, dan fisik dalam keseimbangan yang harmonis. Dalam perspektif epistemologi Islam, ilmu (*'ilm*) dipahami sebagai suatu kesatuan organik yang menyatukan pengetahuan rasional (*'aqliyah*), wahyu (*naqliyah*), dan pengalaman spiritual (*dzauqiyyah*), sehingga menolak dikotomi sakral–profan yang lazim ditemukan dalam epistemologi Barat modern (Wan Daud, 2023).

Dalam kaitannya dengan pengembangan kompetensi, kerangka pendidikan Islam menyediakan struktur holistik yang mencakup berbagai ranah kemampuan manusia. Literatur mutakhir mengelompokkan kompetensi tersebut ke dalam beberapa domain utama, yaitu kompetensi spiritual (*al-kafā'ah al-rūḥiyyah*) yang berkaitan dengan internalisasi nilai tauhid, ibadah, dan ketakwaan; kompetensi intelektual (*al-kafā'ah al-'aqliyyah*) yang mencakup kemampuan berpikir kritis, kreatif, dan ilmiah; kompetensi moral (*al-kafā'ah al-akhlāqīyyah*) yang tercermin dalam integritas, tanggung jawab, dan empati; kompetensi sosial (*al-kafā'ah al-ijtimā'iyyah*) yang meliputi kemampuan kolaborasi, komunikasi, dan kepemimpinan; serta kompetensi praktis (*al-kafā'ah al-'amaliyyah*) yang berhubungan dengan keterampilan fungsional dan profesional dalam kehidupan nyata (Rahman & Ali, 2023; Muhaimin & Rahman, 2023). Struktur kompetensi ini menunjukkan bahwa pendidikan Islam sejak awal memiliki orientasi holistik yang sejalan dengan tuntutan pengembangan kompetensi abad ke-21.

Sejumlah studi kontemporer memperkuat argumen bahwa PAI memiliki potensi signifikan sebagai basis pengembangan kompetensi abad ke-21. Zainuddin et al. (2024), misalnya, menunjukkan bahwa nilai-nilai Islam seperti *ta'āwun* (kolaborasi), *amānah* (tanggung jawab), dan *ihsān* (keunggulan moral dan kinerja) memiliki resonansi kuat dengan kompetensi sosio-emosional, karakter, dan kepemimpinan yang menjadi fokus pendidikan global. Sementara itu, Abdullah dan Ahmad (2024) mendemonstrasikan bahwa praktik pembelajaran berbasis masalah yang berakar pada tradisi fikih dan ijtihad dapat secara efektif mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan pemecahan masalah peserta didik. Meskipun demikian, berbagai kajian juga mengidentifikasi adanya kesenjangan implementatif yang signifikan. Kurikulum PAI di banyak konteks pendidikan masih cenderung bersifat konten-sentrik, berorientasi pada transmisi pengetahuan, dan didominasi pedagogi *teacher-centered*, dengan sistem asesmen yang menekankan hafalan faktual dibandingkan demonstrasi kompetensi secara autentik (Ismail & Hassan, 2022). Kondisi ini mengindikasikan perlunya kerangka integratif yang

mampu mentransformasikan potensi normatif PAI menjadi praktik kurikuler dan pedagogis yang selaras dengan pengembangan kompetensi holistik di era kontemporer.

3. Kompetensi Abad ke-21: Konseptualisasi dan Kerangka Teoretis

Diskursus tentang kompetensi abad ke-21 telah menjadi arus utama dalam reformasi pendidikan global selama lebih dari dua dekade terakhir, seiring dengan perubahan sosial, ekonomi, dan teknologi yang semakin kompleks. Salah satu kerangka yang paling berpengaruh adalah *Framework for 21st Century Learning* yang dikembangkan oleh Partnership for 21st Century Learning (P21). Kerangka ini mengelompokkan kompetensi abad ke-21 ke dalam tiga kategori utama, yaitu: (1) *Learning and Innovation Skills* yang dikenal dengan konsep 4C (*critical thinking, creativity, collaboration, dan communication*); (2) *Information, Media, and Technology Skills* yang menekankan literasi informasi, media, dan teknologi digital; serta (3) *Life and Career Skills* yang mencakup fleksibilitas, inisiatif, produktivitas, kepemimpinan, dan tanggung jawab sosial (Battelle for Kids, 2023). Kerangka P21 ini telah diadopsi dan diadaptasi secara luas oleh berbagai sistem pendidikan di tingkat nasional maupun internasional sebagai acuan pengembangan kurikulum berbasis kompetensi.

Pada tingkat konseptual, masing-masing kompetensi inti dalam kerangka abad ke-21 memiliki karakteristik yang kompleks dan saling terkait. *Critical thinking* dipahami sebagai kemampuan menganalisis, mengevaluasi, dan mensintesis informasi yang bersifat ambigu atau kompleks untuk menghasilkan keputusan dan solusi yang rasional serta beralasan secara logis (Dwyer & Walsh, 2024). *Creativity* tidak lagi dipersempit sebagai bakat individual, melainkan sebagai kapasitas kognitif dan disposisional untuk menghasilkan gagasan yang baru dan bernilai melalui proses *divergent thinking, combinatorial thinking*, dan eksplorasi lintas domain (Kaufman & Beghetto, 2023). *Collaboration* merujuk pada kemampuan bekerja secara efektif dalam tim yang beragam, menghargai perbedaan perspektif, mengelola konflik secara konstruktif, dan berkontribusi secara bermakna terhadap pencapaian tujuan kolektif (Johnson & Johnson, 2023). Sementara itu, *communication* mencakup kemampuan mengartikulasikan ide secara jelas dan persuasif, mendengarkan secara aktif, serta memanfaatkan berbagai media komunikasi secara etis dan efektif sesuai dengan karakteristik audiens dan konteks (National Communication Association, 2024).

Perkembangan mutakhir menunjukkan bahwa konseptualisasi kompetensi abad ke-21 terus mengalami perluasan dan pendalaman. World Economic Forum (2023), dalam laporan *Future of Jobs*, menyoroti munculnya kompetensi baru yang semakin krusial, seperti *analytical thinking, resilience, learning agility, global citizenship*, dan *AI literacy*, sebagai respons terhadap disrupsi teknologi dan ketidakpastian dunia kerja. Sejalan dengan itu, UNESCO (2024) menekankan pentingnya *transformative competencies* yang memungkinkan individu untuk menavigasi kompleksitas sistem sosial, menghadapi ketidakpastian, serta mengambil keputusan dalam situasi yang sarat dilema etis dan nilai. Kompetensi-kompetensi transformatif ini tidak hanya menuntut kecakapan kognitif tingkat tinggi, tetapi juga kapasitas reflektif, kebijaksanaan (*wisdom*), dan penilaian berbasis nilai (*value-based judgment*).

Pada titik inilah muncul keterbatasan pendekatan kompetensi yang bersifat teknokratis dan instrumentalis. Kompetensi abad ke-21 yang semakin kompleks tidak dapat berkembang secara optimal apabila dipisahkan dari fondasi nilai, makna, dan tujuan yang melampaui kepentingan pragmatis semata. Literatur kritis menegaskan bahwa tanpa kerangka nilai yang eksplisit, pengembangan kompetensi berisiko melahirkan individu yang cakap secara teknis namun miskin orientasi moral dan tanggung jawab sosial. Dengan demikian, terdapat ruang konseptual yang signifikan untuk mengintegrasikan nilai spiritual dan etika ke dalam pengembangan kompetensi abad ke-21. Ruang inilah yang membuka peluang bagi Pendidikan Agama Islam—melalui kerangka integratif seperti *Spiritual-Competency Integration Framework (SCIF)*—untuk berkontribusi secara substantif dalam merumuskan model pengembangan kompetensi yang tidak hanya relevan secara global, tetapi juga bermakna secara eksistensial dan moral.

4. Integrasi Nilai Spiritual dalam Kurikulum Modern

Diskursus mengenai integrasi spiritualitas dalam pendidikan mengalami revitalisasi yang signifikan dalam dekade terakhir, khususnya pasca-pandemi COVID-19 yang memicu krisis kesehatan mental, disorientasi makna, dan meningkatnya kesadaran global akan keterbatasan pendekatan pendidikan yang semata-mata berorientasi kognitif dan instrumental. Miller (2023) mendefinisikan spiritualitas dalam konteks pendidikan bukan sebagai religiusitas formal atau doktrinal, melainkan sebagai dimensi fundamental dari pengalaman manusia yang mencakup pencarian makna, rasa keterhubungan dengan sesuatu yang melampaui diri, serta pengembangan kehidupan batin (*inner life*). Dalam perspektif ini, pendidikan spiritual bertujuan menumbuhkan keutuhan diri (*wholeness*), kesadaran reflektif (*mindfulness*), welas asih (*compassion*), dan orientasi tujuan hidup (*sense of purpose*) sebagai fondasi bagi pembelajaran yang bermakna dan berkelanjutan (Palmer & Zajonc, 2023).

Namun, meskipun terdapat peningkatan minat terhadap spiritualitas dalam pendidikan, sebagian besar pendekatan yang berkembang dalam literatur global masih bersifat generik, eklektik, atau terlepas dari kerangka teologis dan epistemologis yang koheren. Dalam konteks ini, spiritualitas Islam menawarkan suatu kerangka konseptual yang relatif komprehensif dan sistematis, yang mengintegrasikan dimensi transendensi—hubungan vertikal manusia dengan Tuhan—dan imanensi—hubungan horizontal dengan sesama manusia dan alam. Konsep tauhid tidak hanya dipahami sebagai doktrin teologis, tetapi sebagai epistemologi integratif yang memandang realitas, pengetahuan, dan nilai sebagai kesatuan yang berakar pada *Unity of Truth* (Wan Daud, 2023). Paradigma tauhidik ini menolak dikotomi antara sakral dan profan, serta menyediakan landasan filosofis bagi integrasi pengetahuan, etika, dan tindakan dalam pendidikan.

Lebih lanjut, maqashid syariah—tujuan-tujuan fundamental hukum Islam yang mencakup perlindungan agama (*din*), jiwa (*nafs*), akal (*'aql*), keturunan (*nasl*), dan harta (*mal*)—menyediakan kerangka aksiologis yang bersifat normatif sekaligus aplikatif. Auda (2023) menegaskan bahwa maqashid syariah, dalam pembacaan kontemporer yang dinamis, memiliki kompatibilitas tinggi dengan agenda global seperti *human flourishing*, *social justice*, dan *sustainable development goals*. Dengan demikian, nilai-nilai spiritual Islam tidak hanya relevan secara internal bagi komunitas Muslim, tetapi juga memiliki potensi kontribusi universal dalam merespons tantangan pendidikan modern yang menuntut keseimbangan antara kompetensi, etika, dan keberlanjutan.

Temuan empiris juga semakin memperkuat argumen tentang pentingnya integrasi nilai spiritual dalam kurikulum. Meta-analisis komprehensif yang dilakukan oleh Schonert-Reichl et al. (2024) terhadap 213 studi internasional menunjukkan bahwa program pendidikan yang mengintegrasikan elemen *mindfulness*, *compassion*, dan *meaning-making* menghasilkan dampak positif yang signifikan terhadap kesejahteraan psikologis, prestasi akademik, perilaku prososial, dan resiliensi peserta didik. Hasil ini mengindikasikan bahwa dimensi spiritual bukan sekadar pelengkap afektif, melainkan faktor kunci dalam pengembangan kapasitas belajar dan adaptasi peserta didik secara holistik.

Dalam konteks Pendidikan Agama Islam, sejumlah studi menunjukkan potensi yang serupa. Ahmad dan Abdullah (2023), misalnya, mendemonstrasikan bahwa pembelajaran PAI yang mengintegrasikan nilai-nilai spiritual Islam dengan pedagogi aktif dan reflektif menghasilkan peningkatan signifikan dalam *critical thinking*, *creativity*, dan *civic engagement* dibandingkan dengan pendekatan konvensional yang berorientasi pada transmisi konten dan hafalan. Meskipun demikian, literatur juga mengidentifikasi adanya kesenjangan implementasi yang substansial. Banyak kurikulum PAI masih mengintegrasikan spiritualitas secara implisit atau simbolik, tanpa kerangka konseptual yang sistematis untuk menjembatani nilai spiritual dengan pengembangan kompetensi abad ke-21. Kesenjangan inilah yang menegaskan kebutuhan akan suatu kerangka integratif yang mampu mengartikulasikan secara eksplisit hubungan antara spiritualitas, kompetensi, pedagogi, dan asesmen dalam satu sistem yang koheren. Dengan demikian, pengembangan Spiritual-Competency Integration Framework (SCIF) tidak hanya merespons tuntutan praktis reformasi kurikulum, tetapi juga menjawab

kebutuhan teoretis untuk menyatukan diskursus kompetensi abad ke-21 dan pendidikan spiritual Islam dalam suatu paradigma yang transformatif dan berkelanjutan.

Metode

Artikel ini merupakan penelitian konseptual (*conceptual research*) yang menggunakan pendekatan studi kepustakaan sistematis-kritis (*systematic-critical literature review*). Penelitian konseptual bertujuan menganalisis, mengintegrasikan, dan mensintesis konsep-konsep teoretis untuk menghasilkan kerangka konseptual baru atau pengembangan teori (Jaakkola, 2020). Pendekatan ini dipilih karena selaras dengan tujuan artikel, yaitu merumuskan *framework* integratif pengembangan kurikulum Pendidikan Agama Islam (PAI) berbasis kompetensi spiritual dan kompetensi abad ke-21, yang menuntut analisis mendalam lintas domain teoretis serta sintesis konseptual yang inovatif. Sumber data primer penelitian ini mencakup publikasi akademik bereputasi, meliputi artikel jurnal internasional terindeks Scopus dan Web of Science dalam bidang pengembangan kurikulum, pendidikan Islam, kompetensi abad ke-21, dan pendidikan spiritual; buku akademik terkini dari penerbit internasional bereputasi; laporan kebijakan dan *framework* dari organisasi pendidikan global seperti UNESCO, OECD, dan World Economic Forum; serta dokumen kebijakan kurikulum nasional dan internasional yang relevan.

Seleksi literatur didasarkan pada kriteria relevansi topik, kualitas metodologis dan reputasi publikasi, kebaruan (*recency*) dengan prioritas publikasi periode 2021–2025 disertai rujukan seminal sebelumnya, keberagaman perspektif geografis dan epistemologis untuk meminimalkan bias, serta kontribusi konseptual atau empiris yang signifikan terhadap diskursus keilmuan. Pencarian literatur dilakukan melalui basis data akademik Scopus, Web of Science, ERIC, dan Google Scholar dengan kombinasi kata kunci seperti *competency-based curriculum*, *Islamic education*, *21st century skills*, *spiritual values*, *curriculum integration*, dan *holistic education*.

Analisis data dilakukan melalui tiga teknik utama, yaitu analisis tematik, analisis komparatif, dan sintesis konseptual. Analisis tematik digunakan secara induktif untuk mengidentifikasi tema utama, pola, dan relasi konseptual melalui tahapan familiarisasi literatur, *coding* konsep kunci, identifikasi serta pemurnian tema, hingga penyusunan sintesis naratif (Braun & Clarke, 2022). Selanjutnya, analisis komparatif diterapkan untuk membandingkan berbagai *framework*, model, dan konsep dari tradisi keilmuan pendidikan Islam, pendidikan berbasis kompetensi, dan pembelajaran abad ke-21 guna mengidentifikasi konvergensi, divergensi, komplementaritas, serta kesenjangan konseptual dengan menggunakan *constant comparison method* (Glaser & Strauss, 2021).

Temuan dari kedua analisis tersebut kemudian disintesis melalui sintesis konseptual untuk membangun kerangka integratif yang melampaui agregasi literatur semata, dengan menghasilkan konfigurasi konseptual baru yang memiliki daya jelaskan lebih komprehensif (Jaakkola, 2020). Proses sintesis ini melibatkan *abductive reasoning*, yakni pergerakan dinamis antara teori dan data untuk menghasilkan *explanatory framework* yang logis dan produktif.

Pendekatan konseptual ini dipilih karena kesenjangan penelitian yang diidentifikasi bersifat teoretis-konseptual, integrasi nilai spiritual dan kompetensi abad ke-21 dalam kurikulum PAI merupakan fenomena multidimensional yang memerlukan klarifikasi konseptual sebelum operasionalisasi empiris, serta adanya heterogenitas *framework* dan terminologi dalam literatur yang menuntut sintesis guna membangun bahasa konseptual yang koheren.

Validitas penelitian konseptual dijaga melalui transparansi proses analisis dan sintesis, pengakaran pada literatur yang substansial dan beragam, koherensi logis serta konsistensi internal kerangka yang dihasilkan, daya jelaskan terhadap fenomena yang dikaji, dan *fruitfulness* dalam membuka peluang penelitian serta praktik pendidikan selanjutnya. Keterbatasan inheren penelitian konseptual yang tidak menghasilkan data empiris baru diantisipasi dengan perumusan proposisi teoretis yang jelas dan dapat diuji secara empiris pada penelitian lanjutan.

Hasil dan Pembahasan

1. Model Konseptual Pengembangan Kurikulum Berbasis Kompetensi PAI

Berdasarkan sintesis teoretis dan analisis komparatif lintas tradisi keilmuan, penelitian ini mengusulkan *Spiritual-Competency Integration Framework* (SCIF) sebagai model konseptual pengembangan kurikulum Pendidikan Agama Islam (PAI) berbasis kompetensi yang mengintegrasikan nilai-nilai spiritual Islam dengan kompetensi abad ke-21. Framework ini dirancang sebagai sistem integratif yang beroperasi secara simultan dan sinergis melalui empat pilar utama, yaitu integrasi epistemologis, aksiologis, pedagogis, dan evaluatif. Keempat pilar tersebut membentuk suatu ekosistem kurikulum yang tidak hanya berorientasi pada pencapaian kompetensi teknis, tetapi juga pada pembentukan makna, karakter, dan tanggung jawab moral peserta didik dalam konteks personal, sosial, dan global.

Pilar pertama SCIF adalah integrasi epistemologis yang mengadopsi *Tauhidic Knowledge Framework*, yakni paradigma kesatuan ilmu yang menolak dikotomi sakral–profan, religius–sekuler, serta spiritual–material. Dalam perspektif tauhidik, seluruh domain pengetahuan dan kompetensi dipahami sebagai manifestasi *unity of truth* (tauhid al-‘ilm) yang bersumber dari wahyu dan alam semesta sebagai ayat-ayat Tuhan (Wan Daud, 2023). Paradigma ini memberikan landasan epistemologis bagi reinterpretasi kompetensi abad ke-21 dalam kerangka spiritual Islam. *Critical thinking*, misalnya, dipahami bukan sekadar kemampuan teknis analisis dan evaluasi, melainkan sebagai bentuk ibadah intelektual (*tafakkur* dan *tadabbur*) yang berorientasi pada pencarian kebenaran dan hikmah. Tradisi *ijtihad* dalam Islam merepresentasikan prototipe *critical thinking* yang memadukan rigor metodologis dengan orientasi moral, sehingga dalam kurikulum PAI kompetensi berpikir kritis dikembangkan melalui eksplorasi multi-perspektif dalam tafsir dan fikih, analisis isu kontemporer berbasis *maqashid syariah*, serta keterlibatan reflektif terhadap problematika sosial. Selanjutnya, *creativity* dimaknai melalui konsep *istikhlaf* dan *ihsan*, yang menempatkan manusia sebagai khalifah dengan mandat ilahiah untuk berinovasi demi kemaslahatan universal.

Kreativitas dikembangkan melalui pembelajaran berbasis proyek, integrasi seni dan estetika Islam, serta eksplorasi kreatif terhadap penerapan prinsip-prinsip Islam dalam konteks kontemporer. *Collaboration* dipahami sebagai implementasi nilai *ta’awun* dan *ukhuwwah*, sehingga kerja sama tidak bersifat pragmatis semata, melainkan bermuatan tanggung jawab moral dan solidaritas sosial. Sementara itu, *communication* dimaknai sebagai praksis *da’wah bil-hikmah*, yang menekankan kebijaksanaan, etika, dan orientasi kebaikan dalam komunikasi lisan maupun tulisan, termasuk dalam konteks literasi media dan ruang digital.

Pilar kedua adalah integrasi aksiologis yang mengadopsi *Maqashid-Based Orientation*, yakni penggunaan *maqashid syariah* sebagai kerangka nilai untuk mengarahkan pengembangan dan aplikasi kompetensi. Auda (2023) menegaskan bahwa *maqashid* mencakup upaya preservasi dan promosi agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta, yang memiliki resonansi kuat dengan agenda pembangunan berkelanjutan dan *human flourishing*. Dalam SCIF, *maqashid* berfungsi sebagai orientasi teleologis yang memberikan tujuan transendental namun operasional bagi pengembangan kompetensi, sehingga kompetensi tidak dikembangkan secara instrumental, melainkan diarahkan pada realisasi martabat manusia, keadilan sosial, dan keberlanjutan ekologis. Selain itu, *maqashid* berperan sebagai *ethical compass* yang membekali peserta didik dengan kemampuan penalaran etis dalam menilai aplikasi kompetensi, termasuk dalam menghadapi dilema teknologi, ekonomi, dan kebijakan publik. Orientasi ini sejalan dengan konsep *normative competency* yang ditekankan UNESCO (2024). Lebih jauh, *maqashid* juga berfungsi sebagai fondasi motivasional yang bersifat intrinsik dan berkelanjutan, karena pengembangan kompetensi dipahami sebagai sarana aktualisasi niat ibadah dan pencapaian *mardhatillah*, sehingga menghasilkan komitmen pembelajaran yang lebih mendalam dibandingkan motivasi ekstrinsik semata.

Pilar ketiga SCIF adalah integrasi pedagogis melalui *Transformative Learning Approach*, yang memandang pembelajaran sebagai proses transformasi kesadaran, cara pandang, dan keberadaan

(*being*), bukan sekadar transmisi pengetahuan atau pelatihan keterampilan. Merujuk pada teori pembelajaran transformatif Mezirow (Mezirow & Taylor, 2024), transformasi terjadi ketika peserta didik melakukan refleksi kritis terhadap asumsi yang dipegang, terlibat dalam dialog dengan perspektif alternatif, dan mengintegrasikan pemahaman baru ke dalam kerangka rujukan yang direvisi. Dalam konteks PAI, pendekatan ini mengintegrasikan dimensi spiritual-eksperiensial dengan intelektual-kritis melalui praktik spiritual terstruktur seperti *dzikir*, *tafakkur*, *muhasabah*, dan *khidmah*, yang terbukti efektif dalam mengembangkan *mindfulness*, regulasi diri, dan empati (Ahmad & Abdullah, 2023). Pembelajaran juga mendorong *critical inquiry* terhadap tradisi dan praktik keislaman secara konstruktif melalui pendekatan *problem-based* dan *inquiry-based learning*, sehingga iman tidak dilemahkan, melainkan diperdalam melalui pemahaman yang reflektif dan kontekstual. Selain itu, pembelajaran bersifat dialogis dan kolaboratif, melibatkan dialog dengan teks, tradisi, serta kelompok lain dalam konteks interkultural dan lintas iman. Keseluruhan proses pedagogis tersebut bermuara pada *praxis*, yakni tindakan nyata yang diinformasikan oleh refleksi, melalui kegiatan *service learning*, keterlibatan komunitas, dan kewirausahaan sosial berbasis nilai-nilai Islam.

Pilar keempat adalah integrasi evaluatif melalui *Holistic Assessment Framework*, yang menilai capaian pembelajaran secara komprehensif mencakup kompetensi, karakter, perkembangan spiritual, dan kontribusi sosial. Asesmen dalam SCIF melampaui pendekatan reduksionistik dengan memanfaatkan portofolio pembelajaran yang merekam perjalanan akademik, kreativitas, refleksi spiritual, dan pengabdian sosial peserta didik. Selain itu, asesmen berbasis kinerja digunakan untuk mengevaluasi kompetensi dalam konteks autentik, dengan mempertimbangkan kualitas teknis sekaligus keselarasan etis dan nilai. Pendekatan *360-degree feedback* melibatkan refleksi diri (*muhasabah*), penilaian teman sebaya, evaluasi guru, serta umpan balik komunitas, sehingga menumbuhkan kerendahan hati, keterbukaan terhadap kritik, dan kesadaran akan dampak sosial. Keseluruhan proses evaluasi didukung oleh rubrik perkembangan (*developmental rubrics*) yang memetakan kemajuan peserta didik dari tingkat pemula hingga mahir secara terintegrasi antara kompetensi dan kebajikan intelektual-spiritual, seperti kejujuran, empati, kebijaksanaan, dan tanggung jawab sosial.

2. Strategi Implementasi Integrasi Nilai Spiritual dan Kompetensi Abad ke-21

Operasionalisasi *Spiritual-Competency Integration Framework* (SCIF) memerlukan strategi implementasi yang koheren dan sistematis pada berbagai level, mencakup desain kurikulum, praktik pembelajaran, dan lingkungan belajar. Pada level desain kurikulum, integrasi diwujudkan melalui perumusan *learning outcomes* yang secara inheren menjembatani dimensi kompetensi dan dimensi karakter-spiritual. Capaian pembelajaran tidak hanya menargetkan penguasaan keterampilan kognitif dan sosial, tetapi juga menekankan kualitas moral dan sikap batin, sehingga setiap *learning outcome* secara eksplisit mengaitkan pengembangan kompetensi abad ke-21 dengan orientasi nilai Islam, seperti kerendahan hati intelektual, tanggung jawab sosial, dan penghormatan terhadap keberagaman perspektif. Struktur kurikulum disusun secara tematik-integratif dengan berpusat pada isu-isu autentik dan bermakna yang menuntut integrasi lintas disiplin serta penerapan multi-kompetensi, misalnya tema keberlanjutan lingkungan yang menghubungkan sains lingkungan, ekologi Al-Qur'an, *systems thinking*, *design thinking*, dan keterlibatan kewargaan. Selain itu, kurikulum dirancang secara spiral dengan kompleksitas yang meningkat, di mana kompetensi dan nilai yang sama direvisit dan diperdalam pada setiap jenjang pendidikan. Pendekatan ini memungkinkan perkembangan progresif, mulai dari penguasaan dasar kerja sama dan kepedulian sosial pada jenjang awal, menuju kolaborasi lintas budaya dan kepemimpinan kolaboratif untuk perubahan sosial pada jenjang yang lebih tinggi.

Pada level praktik pembelajaran, integrasi nilai dan kompetensi diwujudkan melalui dominasi pedagogi berbasis inkuiri yang mendorong peserta didik untuk mengajukan pertanyaan, menyelidiki masalah, membangun penjelasan, dan menyusun argumen berbasis bukti. Pendekatan ini selaras dengan epistemologi Islam yang menempatkan aktivitas *iqra'* dan refleksi (*tadabbur*)

sebagai fondasi pencarian ilmu, sehingga pengembangan *critical thinking* dan kreativitas berjalan seiring dengan pembentukan kebijakan intelektual. Pembelajaran juga secara luas memanfaatkan struktur kolaboratif seperti *cooperative learning*, *peer teaching*, dan kerja tim berbasis proyek, yang memungkinkan keterampilan kolaborasi dan nilai relasional—seperti *ta'awun*, *ukhuwah*, dan empati—berkembang melalui pengalaman langsung dengan penekanan pada tanggung jawab bersama dan keberhasilan kolektif. Integrasi praktik kontemplatif menjadi bagian rutin pembelajaran, misalnya melalui pembukaan kelas dengan *dzikir* atau pernapasan sadar, jeda reflektif di tengah aktivitas belajar, dan penutupan dengan praktik syukur. Praktik-praktik ini menumbuhkan kesadaran diri, kehadiran batin, dan sensitivitas spiritual sebagai fondasi pembelajaran bermakna. Selain itu, pembelajaran secara konsisten dikaitkan dengan konteks dunia nyata melalui keterlibatan komunitas, pembicara tamu, kunjungan lapangan, dan *service-learning*, sehingga kompetensi yang dikembangkan memiliki tujuan autentik dan dampak sosial yang nyata.

Pada level lingkungan belajar, keberhasilan integrasi sangat ditentukan oleh budaya sekolah yang sarat nilai dan konsisten dalam praktik. Nilai-nilai Islam seperti integritas, keadilan, kasih sayang, keunggulan, dan pengabdian tidak hanya diajarkan secara eksplisit, tetapi juga dimodelkan melalui kebijakan, relasi sosial, dan praktik keseharian sekolah, sehingga membentuk *hidden curriculum* yang kuat dalam pembentukan karakter peserta didik. Lingkungan belajar juga dirancang sebagai ruang yang aman dan inklusif bagi pengambilan risiko intelektual, eksplorasi spiritual, dan ekspresi autentik, di mana peserta didik merasa dihargai untuk mengajukan pertanyaan kritis, mengungkapkan keraguan, dan belajar dari kesalahan. Aspek fisik lingkungan turut diperhatikan dengan mengadopsi prinsip estetika Islam yang menekankan keindahan, harmoni, kebersihan, dan keteraturan. Elemen-elemen seperti kaligrafi, pola geometris, pencahayaan alami, dan ruang hijau tidak hanya memperindah ruang belajar, tetapi juga berkontribusi pada kesejahteraan psikologis, kreativitas, dan keterlibatan peserta didik, sehingga lingkungan belajar secara holistik menumbuhkan perkembangan intelektual dan spiritual secara simultan.

3. Perbandingan Kritis dengan Model Sebelumnya

Spiritual-Competency Integration Framework (SCIF) yang diusulkan dalam penelitian ini menunjukkan perbedaan mendasar dan kemajuan teoretis yang signifikan dibandingkan dengan berbagai model pengembangan kurikulum yang telah ada. Jika dibandingkan dengan *additive models*, yaitu pendekatan yang menempatkan pendidikan spiritual atau religius sebagai mata pelajaran terpisah yang berdampingan dengan mata pelajaran sekuler, SCIF menolak logika penjumlahan tersebut karena cenderung mereproduksi dikotomi sakral-sekuler dan memarginalkan dimensi spiritual sebagai pelengkap kurikulum. Berbeda dari model aditif, SCIF bersifat integratif, di mana spiritualitas tidak diposisikan sebagai konten terpisah, melainkan sebagai dimensi epistemologis, aksiologis, pedagogis, dan evaluatif yang menjiwai seluruh proses pembelajaran dan pengembangan kompetensi.

Dibandingkan dengan model Pendidikan Agama Islam (PAI) tradisional yang berbasis konten, yang umumnya menekankan transmisi pengetahuan keagamaan seperti akidah, ibadah, dan akhlak melalui pedagogi yang berpusat pada guru serta asesmen yang berfokus pada hafalan, SCIF menawarkan transformasi paradigmatis menuju kurikulum berbasis kompetensi. Transformasi ini tidak mengurangi kedalaman spiritual, tetapi justru memperkuatnya melalui pedagogi aktif, *critical inquiry*, dan asesmen autentik yang mendorong internalisasi nilai, refleksi makna, serta penerapan ajaran Islam dalam konteks kehidupan nyata. Dengan demikian, SCIF menggeser orientasi PAI dari sekadar *knowing religion* menuju *living religion* dalam masyarakat yang kompleks dan dinamis.

Jika dibandingkan dengan model pengembangan kurikulum berbasis kompetensi murni (*competency-only models*), yang cenderung berfokus pada pengembangan keterampilan kognitif dan sosial tanpa kerangka nilai yang eksplisit, SCIF mengatasi risiko instrumentalisme dan kekosongan moral yang sering dikritik dalam pendekatan tersebut. Dalam SCIF, kompetensi tidak

dikembangkan sebagai tujuan yang netral atau utilitarian, melainkan dibingkai dalam sistem nilai, makna, dan tujuan transendental yang memberikan arah etis dan orientasi kemanusiaan bagi penggunaan kompetensi abad ke-21. Dengan kata lain, SCIF memastikan bahwa *what learners can do* selalu terhubung dengan *why they should do it* dan *for whom it is done*.

Perbandingan dengan model pendidikan holistik Barat, seperti Montessori, Waldorf, dan pendekatan progresif, menunjukkan bahwa meskipun model-model tersebut menekankan pengembangan peserta didik secara utuh, mereka umumnya tidak memiliki kerangka spiritual-religius yang eksplisit atau mengadopsi spiritualitas yang bersifat generik dan eklektik. SCIF menawarkan kontribusi alternatif berupa kerangka holistik yang berakar kuat dalam tradisi intelektual dan spiritual Islam, dengan fondasi teologis dan etis yang jelas, namun tetap terbuka terhadap prinsip-prinsip universal dan praktik terbaik global. Keunggulan komparatif SCIF terletak pada koherensi epistemologis yang disediakan oleh paradigma tauhidik dalam mengintegrasikan seluruh domain pengetahuan, spesifisitas nilai melalui kerangka *maqashid syariah* yang memberikan panduan etis konkret, ketangguhan pedagogis melalui sintesis praktik progresif, kontemplatif, dan berbasis inkuiri, autentisitas asesmen melalui penggunaan metode multi-sumber dan holistik, serta autentisitas kultural karena berakar pada tradisi Islam sekaligus responsif terhadap tantangan global kontemporer.

4. Implikasi Pedagogis dan Kurikuler dalam Konteks Global–Lokal

Implementasi *Spiritual-Competency Integration Framework* (SCIF) memiliki implikasi pedagogis dan kurikuler yang signifikan baik dalam konteks global maupun lokal, dengan menempatkan Pendidikan Agama Islam (PAI) tidak hanya sebagai praktik pendidikan kontekstual, tetapi sebagai paradigma alternatif yang berkontribusi secara substantif terhadap diskursus pendidikan global. Dalam konteks global, SCIF memposisikan pendidikan Islam sebagai sumber epistemologis dan normatif yang sah untuk merespons krisis makna, kesejahteraan, dan etika yang menyertai perkembangan pendidikan abad ke-21. Melalui epistemologi tauhidik, SCIF menawarkan alternatif terhadap epistemologi naturalistik yang dominan dengan mengintegrasikan dimensi spiritual sebagai unsur esensial bagi pembelajaran bermakna dan kesejahteraan peserta didik, sejalan dengan meningkatnya pengakuan global terhadap pentingnya spiritualitas dalam pendidikan (Miller, 2023; Palmer & Zajonc, 2023). Selain itu, orientasi nilai berbasis *maqashid syariah* menyediakan kerangka etis yang kokoh untuk menavigasi dilema kompleks pada era kecerdasan buatan dan disrupsi teknologi, terutama ketika banyak kerangka sekuler belum sepenuhnya mampu menjawab persoalan tanggung jawab moral, keadilan, dan kemaslahatan manusia (UNESCO, 2024). Integrasi kompetensi kognitif, emosional, sosial, dan spiritual dalam SCIF juga sejalan dengan kebutuhan global akan model kompetensi holistik yang melampaui keterampilan teknis semata, dengan menekankan kebijaksanaan, empati, dan keberanian moral sebagai kapasitas kunci dalam menghadapi tantangan global yang kompleks (World Economic Forum, 2023). Lebih jauh, penekanan SCIF pada prinsip *ta'aruf*, dialog, dan keterbukaan berkontribusi pada penguatan dialog antarbudaya dan pengembangan kewargaan global yang inklusif dalam dunia yang semakin saling terhubung dan plural.

Dalam konteks lokal Indonesia, SCIF menunjukkan relevansi yang tinggi untuk menjawab tantangan spesifik sekaligus memanfaatkan peluang kontekstual yang ada. Kerangka ini memiliki tingkat kompatibilitas yang kuat dengan Kurikulum Merdeka yang menekankan *learner agency*, pembelajaran berbasis kompetensi, dan penguatan karakter, sehingga PAI berpotensi menjadi pelopor dalam implementasi pendekatan integratif antara kompetensi dan nilai. Penekanan SCIF pada *critical inquiry*, dialog reflektif, dan penalaran berbasis *maqashid* juga mendukung agenda moderasi beragama dengan membentuk peserta didik Muslim yang memiliki komitmen keimanan yang kokoh sekaligus keterbukaan terhadap keberagaman dan perbedaan. Di tengah masyarakat yang semakin terfragmentasi, PAI berbasis SCIF berpotensi memperkuat *bonding social capital* melalui internalisasi nilai bersama dan praktik kolaboratif yang menumbuhkan kohesi sosial. Selain itu, kontribusi SCIF terhadap agenda pembangunan karakter bangsa menjadi signifikan karena

nilai-nilai Islam seperti *amanah*, *ikhlas*, dan *ihsan* memiliki resonansi budaya yang kuat dalam konteks sosial Indonesia dan dapat diintegrasikan secara produktif dengan pengembangan kompetensi abad ke-21.

Meskipun demikian, implementasi SCIF juga menghadapi sejumlah tantangan yang perlu diantisipasi secara strategis. Pergeseran paradigma menuju kurikulum integratif berbasis kompetensi dan spiritualitas menuntut peningkatan kapasitas guru melalui pengembangan profesional berkelanjutan yang tidak hanya berfokus pada pedagogi, tetapi juga pada pemahaman konseptual dan reflektif. Sistem asesmen yang masih dominan bersifat standar dan kognitif memerlukan transformasi menuju asesmen autentik dan holistik, yang sekaligus menuntut pelatihan guru dan pengembangan instrumen yang memadai. Keterbatasan sumber daya, baik dari segi waktu, materi, maupun dukungan institusional, dapat menjadi kendala dalam implementasi, demikian pula resistensi terhadap perubahan dari pemangku kepentingan yang telah mapan dengan pendekatan tradisional. Oleh karena itu, keberhasilan penerapan SCIF sangat bergantung pada dukungan kebijakan yang selaras, integrasi dengan standar pendidikan nasional, serta komitmen sistemik untuk mendorong inovasi kurikulum yang berkelanjutan.

Simpulan

Artikel konseptual ini menganalisis dan merumuskan suatu kerangka integratif pengembangan kurikulum berbasis kompetensi dalam Pendidikan Agama Islam (PAI) yang mensinergikan nilai-nilai spiritual Islam dengan kompetensi abad ke-21. Berdasarkan pembahasan diatas maka dapat ditarik beberapa Kesimpulan bahwa: 1) Penelitian menunjukkan bahwa nilai spiritual dan kompetensi kontemporer tidak bersifat dikotomis atau antagonistik, melainkan kompatibel secara epistemologis dan saling memperkuat ketika dipahami dalam kerangka integratif. Kompetensi berpikir kritis memiliki resonansi konseptual dengan tradisi *ijtihad*, kreativitas sejalan dengan mandat *istikhlaf*, kolaborasi berakar pada prinsip *ta'awun*, dan komunikasi berlandaskan pada nilai *hikmah*. Dengan demikian, ketegangan yang sering diasumsikan antara spiritualitas dan kompetensi modern lebih merupakan konsekuensi dari kesalahpahaman epistemologis daripada ketidakselarasan fundamental antara keduanya; 2) Hasil penelitian ini menegaskan bahwa integrasi nilai spiritual dan kompetensi abad ke-21 menuntut pendekatan yang bersifat transformatif, bukan aditif. Integrasi tidak cukup dicapai dengan menambahkan dimensi spiritual sebagai komponen terpisah dalam kurikulum, melainkan memerlukan rekonstruksi menyeluruh terhadap cara pengetahuan dipahami, nilai diartikulasikan, pedagogi dijalankan, dan asesmen dilakukan. *Spiritual-Competency Integration Framework* (SCIF) yang diusulkan mengoperasionalisasikan integrasi transformatif tersebut melalui empat pilar utama, yaitu integrasi epistemologis berbasis paradigma tauhidik, integrasi aksiologis berbasis orientasi *maqashid syariah*, integrasi pedagogis melalui pendekatan pembelajaran transformatif, serta integrasi evaluatif melalui kerangka asesmen holistik. Keempat pilar ini bekerja secara sinergis untuk memastikan bahwa pengembangan kompetensi berlangsung seiring dengan pendalaman makna, nilai, dan tujuan pembelajaran; 3) Temuan ketiga menunjukkan bahwa SCIF memosisikan kurikulum PAI berbasis kompetensi tidak sekadar sebagai adaptasi kontekstual dari model pendidikan Barat, melainkan sebagai paradigma alternatif yang berakar kuat dalam epistemologi dan tradisi intelektual Islam, sekaligus mengadopsi praktik-praktik terbaik dari diskursus pendidikan global. Dalam hal ini, SCIF menawarkan keunggulan komparatif berupa koherensi epistemologis yang kuat, spesifisitas nilai yang jelas melalui kerangka *maqashid*, ketangguhan pedagogis hasil sintesis berbagai pendekatan progresif dan kontemplatif, autentisitas asesmen melalui metode evaluasi multi-dimensi, serta keterlekatan kultural yang tinggi terhadap konteks sosial dan keagamaan peserta didik; 4) Temuan keempat menegaskan bahwa implementasi SCIF membawa implikasi signifikan pada berbagai level sistem pendidikan, mulai dari desain kurikulum yang menekankan capaian pembelajaran terintegrasi dan struktur tematik, praktik pembelajaran yang berbasis inkuiri, kolaboratif, dan kontemplatif, hingga penciptaan lingkungan belajar yang sarat nilai dan inklusif. Implementasi yang efektif menuntut pendekatan sistemik yang mencakup pengembangan kapasitas guru, inovasi sistem

asesmen, alokasi sumber daya yang memadai, serta penyelarasan kebijakan dengan standar dan arah pendidikan nasional. Secara keseluruhan, temuan konseptual ini menegaskan potensi SCIF sebagai fondasi teoretis yang kokoh bagi pengembangan kurikulum PAI yang relevan, bermakna, dan berdaya saing di era global tanpa kehilangan akar spiritual dan kulturalnya.

Daftar Rujukan

- Abdullah, M. A., & Ahmad, K. (2024). Integrating Islamic values in 21st century skills development: A conceptual framework. *International Journal of Islamic Education*, 12(1), 45-67.
- Ahmad, S., & Abdullah, R. (2023). Contemplative pedagogy in Islamic education: Effects on critical thinking and civic engagement. *Journal of Religion and Education*, 50(2), 178-199.
- Al-Attas, S. M. N. (2021). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education* (2nd ed.). Ta'dib International.
- Auda, J. (2023). Maqasid al-Shariah as philosophy of Islamic law: A systems approach for sustainable development. *Journal of Islamic Law and Ethics*, 7(1), 23-48.
- Battelle for Kids. (2023). *Framework for 21st century learning*. Partnership for 21st Century Learning. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21>
- Biesta, G. (2022). World-centered education: A view for the present. *Educational Philosophy and Theory*, 54(8), 1121-1135.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications.
- Dwyer, C. P., & Walsh, A. (2024). An exploratory quantitative case study of critical thinking development through adult distance learning. *Educational Technology Research and Development*, 72(1), 71-94.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2021). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (2nd ed.). Routledge.
- Ismail, R., & Hassan, Z. (2022). Challenges in implementing competency-based Islamic education curriculum in Southeast Asia. *Asian Journal of Islamic Studies*, 15(3), 312-334.
- Jaakkola, E. (2020). Designing conceptual articles: Four approaches. *AMS Review*, 10, 18-26.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2023). Cooperative learning: The foundation for active learning. *Active Learning in Higher Education*, 24(1), 15-35.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2023). Creative learning: A fresh look at creativity in education. *Educational Psychologist*, 58(1), 1-15.
- Koh, J. H. L., & Lim, W. Y. (2024). Reconceptualizing competencies for the future: Moving beyond instrumentalism. *Educational Research Review*, 41, 100563.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (2024). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Miller, J. P. (2023). *The holistic curriculum* (4th ed.). University of Toronto Press.
- Muhaimin, A., & Rahman, F. (2023). Curriculum development in Islamic education: Towards transformative pedagogy. *Islamic Education Quarterly*, 28(2), 145-168.
- National Communication Association. (2024). *Communication competencies for the 21st century*. <https://www.natcom.org/competencies>
- OECD. (2023). *OECD learning compass 2030: A framework for curriculum design*. OECD Publishing.
- Palmer, P. J., & Zajonc, A. (2023). *The heart of higher education: A call to renewal* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Rahman, M. A., & Ali, H. (2023). Holistic competency framework in Islamic education: Integrating spiritual, intellectual, and practical dimensions. *Journal of Islamic Thought and Civilization*, 13(1), 89-112.
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2024). To reach the students, teach the teachers: A systematic review and meta-analysis of social and emotional learning professional development. *Child Development*, 95(1), 5-24.

- Syafiq, M., Rahmawati, D., & Anwar, S. (2023). The gap between curriculum design and implementation in Islamic education: An Indonesian perspective. *Indonesian Journal of Islam and Muslim Societies*, 13(2), 267-294.
- UNESCO. (2024). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO Publishing.
- Wan Daud, W. M. N. (2023). *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An exposition of the original concept of Islamization* (2nd ed.). ISTAC.
- Westera, W. (2023). Competence-based education: Illusion, fallacy or reality? *Educational Research Review*, 39, 100523.
- World Economic Forum. (2023). *Future of jobs report 2023*. WEF Publishing.
- Zainuddin, M., Arif, M., & Hidayat, R. (2024). Actualizing Islamic values in 21st century learning: Opportunities and challenges. *International Journal of Instruction*, 17(1), 123-142.