

Rekonstruksi Pendidikan Islam Transendental: Sintesis Kecerdasan Akal Dan Kekuatan Tauhid Dalam Pemikiran Buya Hamka

Ahmad Hanafi Nurmawansyah ^{*1}, Fakhruallah ², & Abdussyukur ³

^{1.} Program Studi Magister Ilmu Agama Islam, Fakultas Ilmu Agama Islam, Universitas Raden Mas Said, Surakarta

^{2.} Program Studi Magister Ilmu Agama Islam, Fakultas Ilmu Agama Islam, Universitas Raden Mas Said, Surakarta

^{3.} Program Studi Magister Ilmu Agama Islam, Fakultas Ilmu Agama Islam, Universitas Raden Mas Said, Surakarta

✉ Korespondensi: ahmad25.hanafi@gmail.com

Article History DOI: [10.20885/tullab.vol8.iss2.art11](https://doi.org/10.20885/tullab.vol8.iss2.art11)

Submitted : April 21, 2026

Accepted : May 5, 2026

Published : May 10, 2026

ABSTRACT

This study aims to explore the concept of Islamic education as conceived by Buya Hamka and its relevance to the problems of modern education in Indonesia. Amid the materialistic tide of globalization, the world of education is often trapped in a dichotomy between science and religion, resulting in moral degradation and the escalating prevalence of bullying in schools. Using a qualitative method through library research, this study synthesizes Hamka's thought regarding the integration of tawhid, soul freedom, and the formation of a "Magnificent Personality" (Pribadi Hebat). The study's findings indicate that Hamka's educational concept offers an integrative model that positions reason as an instrument of discovery and tawhid as a moral compass. This study concludes that the relevance of Hamka's thought lies in the repositioning of the teacher's role as Murabbi and the transformation of a spirituality-based curriculum. Theoretically, this study contributes to the development of an integrative Islamic education model that reconciles tensions between modern rationality and traditional spirituality.

Keywords: *Islamic education; Buya Hamka; tawhid; Pribadi Hebat; soul freedom; epistemology*

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi konsep pendidikan Islam menurut Buya Hamka dan relevansinya terhadap problematika pendidikan modern di Indonesia. Di tengah arus globalisasi yang materialistik, dunia pendidikan sering kali terjebak dalam dikotomi antara sains dan agama yang mengakibatkan degradasi moral dan maraknya kasus perundungan di lingkungan sekolah. Dengan menggunakan metode kualitatif melalui studi pustaka, penelitian ini menyintesis pemikiran Hamka mengenai integrasi tauhid, kemerdekaan jiwa, dan pembentukan Pribadi Hebat. Temuan penelitian menunjukkan bahwa konsep pendidikan Hamka menawarkan model integratif yang memosisikan akal sebagai instrumen penemuan dan



tauhid sebagai kompas moral. Hasil studi ini menyimpulkan bahwa relevansi pemikiran Hamka terletak pada reposisi peran guru sebagai Murabbi dan transformasi kurikulum berbasis integritas spiritual. Secara teoretis, penelitian ini berkontribusi pada pengembangan model pendidikan Islam integratif yang mendamaikan ketegangan antara rasionalitas modern dan spiritualitas tradisional.

Kata Kunci: Buya Hamka; Pendidikan Islam Transendental; Tauhid; Pribadi Hebat; Dikotomi Ilmu; Kemerdekaan Jiwa

1. PENDAHULUAN

Dunia pendidikan Islam saat ini dihadapkan pada tantangan dikotomi yang tajam antara ilmu agama dan ilmu umum. Pemisahan ini menciptakan jurang di mana institusi agama cenderung terisolasi dari kemajuan sains, sementara institusi modern kehilangan orientasi transendentalnya. Dikotomi semacam ini bukan sekadar persoalan kurikulum, melainkan menyentuh kedalaman epistemologis tentang dari mana ilmu bersumber dan ke mana ia seharusnya bermuara. Ketika agama dan sains dipandang sebagai dua entitas yang saling berkompetisi, produk akhir pendidikan pun kehilangan keutuhan: generasi yang melek teknologi namun kering spiritualitas, atau sebaliknya, generasi yang saleh secara ritual namun tercerabut dari realitas sosial.

Di Indonesia, fenomena degradasi moral seperti perundungan (bullying) dan ketidakjujuran akademik menjadi indikator adanya mata rantai yang putus antara kecerdasan intelektual dan kemandirian jiwa. Data KPAI hingga awal tahun 2024 mencatat adanya tren peningkatan kasus kekerasan anak yang signifikan, di mana klaster pendidikan menyumbang angka yang cukup mengkhawatirkan dengan dominasi kasus perundungan baik secara fisik maupun psikis. Fenomena ini dipertegas oleh riset terbaru yang menunjukkan bahwa kegagalan pendidikan karakter bukan sekadar persoalan formalitas program, melainkan hilangnya orientasi transendental dalam proses pembentukan nilai (Darwin, Muhammad AR, & Silahuddin, 2024; Mappanyompa et al., 2025).

Krisis ini semakin kompleks seiring dengan terjadinya disrupsi otoritas moral di era digital. Arus informasi yang tak terfilter kerap mendahului proses internalisasi nilai di sekolah. Fenomena post-truth dan ketergantungan pada algoritma media sosial cenderung memperlemah keberanian berpikir objektif, sehingga peserta didik rentan terjebak dalam mentalitas taklid modern mengikuti arus opini tanpa proses refleksi. Dalam kajian pendidikan Islam kontemporer, tantangan ini dikenal sebagai ancaman terhadap integritas epistemologis



peserta didik: mereka berpotensi kehilangan kemampuan untuk membedakan kebenaran dari disinformasi karena tidak memiliki standar nilai yang mapan (Tibyan et al., 2025).

Di tengah situasi tersebut, pemikiran Buya Hamka hadir sebagai oase intelektual yang menawarkan visi integrasi antara wahyu, akal, dan realitas sosial. Sebagai ulama, sastrawan, dan pemikir, Hamka mewariskan karya-karya fundamental seperti Falsafah Hidup, Lembaga Budi, dan Pribadi Hebat yang secara konsisten menekankan bahwa pendidikan tidak boleh hanya berhenti pada aspek kognitif. Pendidikan sejati, menurut Hamka, harus membentuk karakter atau Pribadi Hebat yang berbasis tauhid pribadi yang memiliki Izzah (harga diri) yang kokoh karena bersumber dari hubungan langsung dengan Allah, bukan dari pengakuan sosial atau pencapaian materialistik.

Urgensi penelitian ini terletak pada upaya menggali bagaimana konsep eklektik dan humanis Hamka dapat diaktualisasikan dalam kurikulum modern untuk mengatasi krisis identitas generasi muda. Meskipun kajian mengenai pemikiran Hamka telah banyak dilakukan, mayoritas peneliti terdahulu lebih berfokus pada aspek teologis atau sastra (Mubarok et al., 2024; Abdulloh et al., 2025). Penelitian ini mengisi kekosongan literatur dengan melakukan rekonstruksi spesifik pada dimensi Pendidikan Transendental sebagai solusi atas dikotomi sains-agama di era disinformasi. Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya bersifat historis-deskriptif tentang pemikiran Hamka, tetapi juga bersifat konstruktif dengan menawarkan model pendidikan integratif yang relevan bagi konteks Indonesia kontemporer.

2. METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian studi pustaka (library research). Metode ini dipilih karena objek kajiannya adalah pemikiran filosofis-edukatif Buya Hamka yang terekam dalam karya-karya tulisnya, bukan fenomena lapangan yang memerlukan data empiris primer. Pendekatan studi pustaka dalam kajian pemikiran tokoh telah diakui sebagai metode yang valid dan reliabel, selama dilakukan dengan triangulasi sumber dan analisis kritis yang sistematis (Hadi et al., 2025).

Data dikumpulkan melalui telaah mendalam terhadap karya-karya utama Buya Hamka sebagai sumber primer, yakni: (1) Falsafah Hidup yang membahas kedudukan akal, kemerdekaan jiwa, dan relasi manusia dengan alam; (2) Lembaga Budi yang menguraikan pembentukan moral dan etika personal; dan (3) Pribadi Hebat yang secara eksplisit membahas pembentukan karakter unggul berbasis nilai Islam. Sumber sekunder berupa jurnal ilmiah dan

buku teks yang membahas pemikiran pendidikan Hamka serta diskursus pendidikan Islam modern digunakan untuk memperkaya analisis dan menjaga relevansi kontemporer.

Analisis data dilakukan secara deskriptif-analitis dengan menempuh tiga tahapan utama. Pertama, reduksi data, yakni mengidentifikasi dan mengelompokkan pemikiran Hamka yang berkaitan dengan integrasi akal dan wahyu. Kedua, penyajian data, yaitu menyintesis konsep Pribadi Hebat dan mekanisme Pendidikan Transendental dalam kerangka kurikulum modern. Ketiga, penarikan kesimpulan, di mana peneliti merumuskan relevansi pemikiran tersebut terhadap problematika dikotomi ilmu saat ini.

Untuk menjamin objektivitas dan keabsahan data, peneliti menggunakan teknik triangulasi sumber dengan membandingkan karya primer Hamka dengan interpretasi para ahli pendidikan Islam kontemporer. Selain itu, dilakukan kritik internal terhadap teks untuk menemukan konsistensi pemikiran Hamka antarperiode karyanya. Pendekatan ini sejalan dengan prosedur standar dalam penelitian kualitatif berbasis analisis teks filosofis-pendidikan (Gaffar & Anees, 2025).

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

3.1 Temuan Penelitian

Penelitian ini menemukan tiga temuan pokok dari rekonstruksi pemikiran pendidikan Buya Hamka. Pertama, hakikat pendidikan Islam menurut Hamka bertumpu pada kemerdekaan jiwa (*Izzah*) dan integrasi tauhid sebagai fondasi epistemologis seluruh keilmuan. Kedua, konsep Pribadi Hebat yang dirumuskan Hamka terdiri dari tiga pilar: Ghirah, Adab, dan Kemandirian Jiwa, yang bersinergi membentuk mekanisme Segitiga Emas pendidikan. Ketiga, pemikiran Hamka memiliki relevansi operasional yang nyata terhadap tiga krisis pendidikan nasional: dikotomi ilmu, degradasi moral, dan mentalitas taklid di era digital.

3.1.1 Hakikat Pendidikan: Kemerdekaan Jiwa dan Integrasi Tauhid

Hamka memandang pendidikan bukan sekadar proses transfer pengetahuan, melainkan sebuah proses memanusiakan manusia melalui pengasahan fitrah agar terbebas dari belenggu taklid dan kebodohan. Gagasan ini memiliki kedalaman filosofis yang melampaui sekadar pedagogi teknis. Ia menyentuh pertanyaan ontologis tentang apa artinya menjadi manusia yang seutuhnya. Dalam Falsafah Hidup, Hamka menegaskan bahwa akal adalah instrumen tertinggi yang dianugerahkan Allah kepada manusia, dan penggunaannya dalam jalur wahyu merupakan manifestasi tertinggi keislaman seseorang (Hamka, 2015).



Inti dari proses pendidikan Hamka adalah kemerdekaan jiwa, yang ia istilahkan sebagai Izzah. Berbeda dengan kebebasan dalam pengertian liberal-Barat yang acapkali bersifat tanpa batas, kemerdekaan jiwa dalam perspektif Hamka memiliki dimensi vertikal yang kuat: individu hanya menghambakan diri kepada Allah, sehingga terbebas dari segala bentuk penghambaan kepada makhluk, budaya, tren, maupun tekanan sosial. Konsep ini sangat relevan dengan tantangan era digital, di mana para peserta didik sering kali kehilangan otoritas diri akibat tekanan algoritma dan arus opini massal.

Fundamental dari pemikiran ini adalah pengintegrasian tauhid ke dalam seluruh aspek keilmuan. Hamka menolak dengan tegas dikotomi antara sains dan agama, karena baginya semua ilmu bersumber dari Tuhan, baik yang diperoleh melalui ayat-ayat Kauniyah (alam semesta) maupun Qauliyah (wahyu). Pandangan ini secara epistemologis menempatkan tauhid bukan sebagai aksesori moral, melainkan sebagai fondasi epistemologis ilmu pengetahuan itu sendiri.

Kemerdekaan jiwa dalam kerangka pemikiran Hamka bukanlah sebuah konsep abstrak yang melayang di ruang filosofis tanpa pijakan. Ia merupakan orientasi batin yang konkret, terasa, dan terukur dalam keseharian seseorang. Hamka membangun argumennya dengan memulai dari akar ontologis manusia: bahwa setiap insan dilahirkan membawa fitrah, yakni kecenderungan alamiah menuju kebenaran, keindahan, dan keadilan yang berasal dari Allah. Fitrah inilah yang menjadi “bahan baku” dari kemerdekaan jiwa. Namun fitrah semata tidaklah cukup; ia perlu dipelihara, diarahkan, dan dipertajam melalui proses pendidikan yang benar. Inilah mengapa Hamka menempatkan pendidikan bukan sebagai kegiatan pengisian wadah kosong dengan informasi, melainkan sebagai proses membangunkan dan memerdekakan potensi batin yang telah ada sejak manusia diciptakan (Hamka, 2015).

Dalam perspektif Hamka, perbudakan jiwa yang paling berbahaya bukanlah perbudakan fisik yang dapat dilihat dengan mata. Perbudakan jiwa yang sesungguhnya adalah ketika seseorang tidak mampu berpikir secara mandiri, tidak berani bersikap berbeda dari arus massa, dan terus-menerus mencari validasi dari manusia lain sebagai sumber kebenaran. Hamka menyebut kondisi ini sebagai taklid buta, yakni mengikuti pendapat dan kebiasaan tanpa melalui proses refleksi dan pertimbangan akal. Dalam Falsafah Hidup, ia menulis dengan tajam bahwa orang yang bertaklid kepada selain kebenaran sesungguhnya telah menjadikan dirinya budak, meski ia merasa bebas. Ia dikendalikan oleh selera orang lain, oleh tradisi yang tidak dipertanyakan, oleh tekanan komunal yang mengatasnamakan budaya atau norma.



Pendidikan yang sejati, bagi Hamka, adalah proses sistematis untuk melepaskan belenggu-belenggu tersebut satu per satu (Hamka, 2015).

Lebih jauh, Hamka mengidentifikasi bahwa kemerdekaan jiwa hanya dapat dicapai melalui satu jalan: penghambaan total kepada Allah semata. Paradoks yang indah dalam pemikiran Hamka adalah bahwa kebebasan sejati justru lahir dari ikatan yang paling mutlak, yaitu ikatan kepada Tuhan. Ketika seseorang telah menjadikan Allah sebagai satu-satunya tujuan, satu-satunya hakim, dan satu-satunya sumber nilai, maka ia tidak lagi bergantung kepada penilaian siapapun. Ia tidak takut dikritik jika benar, tidak goyah oleh pujian jika salah, dan tidak tunduk kepada tekanan jika bertentangan dengan kebenaran. Inilah yang oleh Hamka disebut sebagai Izzah, yakni harga diri yang lahir bukan dari kesombongan, melainkan dari kesadaran bahwa dirinya adalah hamba Allah yang mulia dan bertanggung jawab. Izzah ini menjadikan seseorang tegak berdiri di hadapan manusia bukan karena kekuatan duniawi yang ia miliki, tetapi karena ia tahu bahwa ia berdiri di atas fondasi kebenaran yang tidak dapat digoyahkan oleh angin opini (Hamka, 2016).

Integrasi tauhid yang diusung Hamka bukan sekadar menyatukan pelajaran agama dan pelajaran umum dalam satu atap kelembagaan. Tauhid sebagai fondasi epistemologis berarti bahwa cara seorang pelajar memandang, mempelajari, dan menginterpretasikan setiap fenomena alam maupun sosial sudah seharusnya berangkat dari keyakinan bahwa semua yang ada di alam semesta ini adalah tanda-tanda kebesaran Allah. Dengan demikian, ketika seorang murid belajar biologi dan mengamati kompleksitas sel, ia bukan hanya sedang memperoleh informasi tentang organisme hidup, melainkan sedang bertemu dengan salah satu cara Allah menyatakan diri-Nya kepada akal manusia. Ketika ia belajar matematika dan menemukan keteraturan angka, ia sedang menyaksikan kecermatan Sang Pencipta. Pendekatan ini mentransformasi setiap momen belajar menjadi pengalaman transendental yang memperdalam tauhid secara organik dan hidup, bukan sekadar melalui hafalan kalimat syahadat atau rutinitas ritual yang terpisah dari kehidupan intelektual (Hamka, 2015).

Dalam konteks filsafat pendidikan Islam klasik, posisi Hamka selaras dengan tradisi intelektual besar yang diwariskan oleh Al-Ghazali dalam *Ihya Ulumuddin*, di mana ilmu diklasifikasikan bukan berdasarkan objek kajiannya semata, melainkan berdasarkan orientasi dan tujuan pengetahuan tersebut. Namun Hamka memodernisasi warisan ini dengan bahasa dan konteks abad ke-20 yang lebih membumi. Ia tidak berbicara dalam terminologi skolastik yang kaku, melainkan menggunakan analogi kehidupan sehari-hari, kisah-kisah para pemikir



besar, dan pengamatan langsung terhadap realitas sosial Indonesia. Keistimewaan pendekatan Hamka terletak pada kemampuannya menjembatani dua dunia: dunia tradisi intelektual Islam yang kaya dan dunia modernitas yang terus bergerak. Ia tidak menolak modernitas, juga tidak menyerah kepadanya; sebaliknya, ia menawarkan cara untuk menavigasi modernitas dengan tetap berakar pada kedalaman spiritual tauhid (Mubarok et al., 2024).

Dimensi kemerdekaan jiwa dalam pemikiran Hamka juga memiliki implikasi yang sangat kuat terhadap cara pandang tentang tujuan pendidikan itu sendiri. Dalam sistem pendidikan yang berorientasi pada pasar dan karier, tujuan akhir pendidikan sering kali direduksi menjadi perolehan gelar, sertifikat kompetensi, atau kemampuan bersaing dalam bursa kerja. Hamka dengan keras menolak reduksi semacam ini. Baginya, tujuan pendidikan yang sesungguhnya adalah membentuk manusia yang merdeka: merdeka dari kebodohan, merdeka dari ketakutan, merdeka dari ketergantungan batin kepada selain Allah. Manusia yang merdeka dalam pengertian ini adalah manusia yang mampu berpikir sendiri, memutuskan berdasarkan nilai, dan bertindak dengan penuh tanggung jawab di hadapan Tuhan dan sesama. Kemerdekaan ini bukan kemewahan yang hanya bisa dinikmati oleh segelintir intelektual; ia adalah hak setiap manusia yang berhasil menjalani proses pendidikan yang benar dan menyeluruh (Hamka, 2018a).

Relevansi hakikat pendidikan ala Hamka semakin terasa ketika ditempatkan dalam konteks krisis identitas generasi muda Indonesia di era digital. Fenomena yang oleh para peneliti disebut sebagai “mentalitas taklid digital” adalah kondisi di mana generasi muda menerima dan menyebarkan informasi secara masif tanpa proses verifikasi dan refleksi yang memadai. Mereka mengikuti tren opini di media sosial seperti gelombang lautan yang bergerak mengikuti arah angin tanpa memiliki jangkar nilai yang kokoh. Dalam kerangka Hamka, kondisi ini adalah bentuk modern dari perbudakan jiwa yang paling halus namun paling merusak: perbudakan yang tidak terasa sebagai perbudakan karena dilakukan secara sukarela dan bahkan dengan penuh kesenangan. Solusi yang ditawarkan Hamka bukan semata-mata berupa pelatihan literasi digital atau program anti-hoaks, meskipun keduanya juga penting. Solusi yang lebih fundamental adalah membangun Izzah dalam jiwa setiap peserta didik: sebuah kekuatan batin yang membuatnya mampu berdiri di atas arus informasi, bukan terhanyut di dalamnya (Ahmadi, 2025).

Perlu pula dipahami bahwa integrasi tauhid sebagaimana dikonsepsikan Hamka bukan berarti mengaburkan batas antara wilayah ilmiah dan wilayah teologis. Hamka sangat



menghargai metode ilmiah dan penggunaan akal secara maksimal. Ia bukan anti-sains; justru sebaliknya, ia memandang bahwa penggunaan akal yang sungguh-sungguh dalam mengamati alam semesta adalah bentuk ibadah yang paling tinggi. Yang ditolaknya adalah sains yang berjalan tanpa kompas nilai, sains yang menghasilkan teknologi tanpa etika, dan ilmu pengetahuan yang menjadikan manusia sombong sehingga melupakan sumber asal dari kemampuan intelektualnya. Integrasi tauhid dalam pemikiran Hamka adalah tentang orientasi dan tujuan ilmu pengetahuan: bahwa ilmu harus bermuara pada kemaslahatan, pada rasa syukur, pada semakin dalamnya kesadaran akan keagungan Allah, bukan pada kesombongan, eksploitasi, dan kehancuran. Dengan kata lain, tauhid berfungsi sebagai “kompas moral ilmu pengetahuan” yang memastikan bahwa kemajuan sains berjalan seiring dengan kemajuan jiwa (Rafliyanto, 2025).

Aspek penting yang juga perlu digarisbawahi dalam hakikat pendidikan ala Hamka adalah hubungan antara kemerdekaan jiwa dengan keberanian moral. Seseorang yang jiwanya merdeka tidak hanya bebas secara batin dari tekanan eksternal, tetapi juga memiliki keberanian untuk menyuarakan kebenaran meskipun berisiko. Hamka menjadi teladan hidup dari prinsip ini: ia pernah ditahan pada masa Orde Lama karena berani bersikap berbeda dari penguasa, namun tidak pernah mengubah pendiriannya. Keberanian ini bukan keberanian yang lahir dari kesombongan atau kekerasan hati, melainkan dari keyakinan yang dalam bahwa ia bertanggung jawab kepada Allah, bukan kepada kekuasaan manusia. Dalam konteks pendidikan, Hamka mengajarkan bahwa murid yang baik bukan murid yang selalu setuju dengan gurunya, melainkan murid yang mampu berpikir kritis secara hormat dan berargumentasi berdasarkan kebenaran yang ia yakini. Inilah yang membedakan pendidikan yang memerdekakan dari pendidikan yang membelenggu (Hamka, 2016).

Akhirnya, hakikat pendidikan dalam bingkai kemerdekaan jiwa dan integrasi tauhid versi Hamka menawarkan sebuah visi yang utuh dan menyatu: bahwa mendidik adalah membangun manusia, dan membangun manusia adalah memerdekakan jiwanya melalui cahaya tauhid. Proses ini tidak selesai dalam satu semester, tidak dapat distandardisasi dalam satu rubrik penilaian, dan tidak bisa diukur semata-mata oleh indeks prestasi kumulatif. Ia adalah proses seumur hidup yang dimulai sejak anak dilahirkan dan berakhir ketika ia menghadap Allah. Kurikulum yang dibangun di atas prinsip ini bukan hanya tentang apa yang diajarkan, melainkan tentang siapa yang mengajar, bagaimana cara mengajar, dan mengapa semuanya itu dilakukan. Ketika seorang guru mengajar dengan kesadaran bahwa ia sedang membantu



memerdekakan jiwa peserta didiknya, dan ketika seorang murid belajar dengan kesadaran bahwa ia sedang menemukan makna hidupnya di hadapan Allah, maka seluruh proses pendidikan bertransformasi menjadi sebuah ibadah kolektif yang memancarkan cahaya peradaban. Inilah hakikat pendidikan Islam yang transendental menurut Buya Hamka, dan inilah warisan intelektual yang paling relevan yang dapat kita tawarkan kepada generasi Indonesia hari ini (Gaffar & Anees, 2025).

3.1.2 Konsep Pribadi Hebat dan Mekanisme Segitiga Emas

Konsep Pribadi Hebat dalam karya Hamka bukan sekadar individu yang memiliki kecerdasan teknis atau nilai akademik tinggi. Analisis mendalam terhadap buku Pribadi Hebat mengungkapkan bahwa Hamka mengkategorikan nilai-nilai pembentuk pribadi ini ke dalam tiga dimensi besar: (1) nilai pendidikan akidah di mana iman sebagai pondasi pribadi dan takwa sebagai penyempurnanya; (2) nilai pendidikan ibadah yang mencakup ibadah mahdah dan ghairu mahdah sebagai latihan penghambaan; dan (3) nilai pendidikan akhlak yang meliputi keberanian, empati, tanggung jawab, dan konsistensi integritas (Abdulloh et al., 2025).

Secara lebih spesifik, Hamka mengidentifikasi tiga pilar utama yang mendefinisikan Pribadi Hebat dalam konteks pendidikan Islam. Pertama, Ghirah: semangat juang dan kecemburuan positif terhadap nilai-nilai kebenaran energi moral yang mendorong seseorang untuk tidak membiarkan kebatilan merajalela di lingkungannya. Kedua, Adab: integritas moral yang diwujudkan melalui jasa nyata bagi kemanusiaan sebagai manifestasi konkret nilai-nilai transendental dalam interaksi sosial. Ketiga, Kemandirian Jiwa: keberanian moral untuk tetap konsisten pada kebenaran tanpa tunduk pada tekanan selain Tuhan.

Sinergi ketiga pilar tersebut membentuk sebuah Segitiga Emas pendidikan yang menghubungkan relasi harmonis antara Ketuhanan, Kemanusiaan, dan Alam Semesta. Ketuhanan (Tauhid) menempati posisi puncak sebagai sumber kebenaran mutlak dan kompas moral. Dari titik ini, Kemanusiaan diposisikan sebagai subjek yang memiliki Izzah untuk mengeksplorasi potensi dirinya, dimediasi oleh akal yang bergerak menuju Alam Semesta melalui pengamatan ayat-ayat Kauniyah.

3.2 Analisis

Berdasarkan temuan di atas, dapat dianalisis bahwa pemikiran pendidikan Hamka membangun suatu paradigma epistemologis yang utuh dan koheren. Dalam diskursus Hamka, akal berfungsi sebagai instrumen penemuan, sedangkan tauhid berperan sebagai kompas



orientasi. Sinergi ini melahirkan sosok Ulul Albab yang mampu menyelaraskan Dzikir (aspek spiritual) dan Pikir (aspek intelektual) secara harmonis. Ulul Albab dalam Al-Qur'an digambarkan sebagai mereka yang berzikir dalam segala keadaan dan merenungkan penciptaan langit dan bumi gambaran manusia yang kehidupan intelektualnya tidak pernah tercerabut dari dimensi spiritualnya.

Analisis terhadap mekanisme Segitiga Emas mengungkap dua dimensi penting. Secara epistemologis (alur dialektis), wahyu (*Qauliyah*) menjadi dasar bagi penelitian alam semesta (Kauniyah), sehingga sains yang dihasilkan bersifat sains berbasis wahyu yang menjadikan observasi terhadap alam sebagai sarana mempertebal tauhid. Secara aksiologis, manusia adalah agen Khalifah yang memikul tanggung jawab mengelola alam semesta, sehingga pemanfaatan sains dan teknologi bermuara pada kemaslahatan, bukan eksploitasi.

Dalam kerangka Hamka, kegagalan pendidikan modern terjadi ketika salah satu sudut Segitiga Emas ini terputus. Ketika manusia mengeksplorasi alam tanpa fondasi ketuhanan, produknya adalah sains tanpa etika yang berujung pada kerusakan ekologis. Sebaliknya, ketika spiritualitas dipisahkan dari eksplorasi intelektual, hasilnya adalah religiusitas yang kaku dan rentan terhadap radikalisme. Analisis ini menegaskan bahwa konsep Hamka bukan sekadar eklektisisme, melainkan sebuah rekonstruksi epistemologis yang mendasar dan sistematis.

Lebih jauh, konsep Izzah yang ditemukan dalam penelitian ini dapat dianalisis sebagai respons antisipatif terhadap krisis kedaulatan digital abad ke-21. Pribadi yang memiliki Izzah tidak akan mudah terombang-ambing oleh opini massa, tren sesaat, atau disinformasi, karena memiliki standar kebenaran transendental sebagai filter informasi. Peserta didik berizzah akan mampu memverifikasi informasi sebelum menyebarkannya, menolak cyberbullying karena adab menghalangi tindakan merugikan orang lain, serta mempertahankan orisinalitas akademik karena kejujuran adalah manifestasi tauhid (Ahmadi, 2025).

Analisis lebih mendalam terhadap konsep kemerdekaan jiwa dalam pemikiran Hamka mengungkap dimensi psikologis yang sangat relevan dengan temuan ilmu pendidikan kontemporer. Izzah bukan sekadar sikap batin yang bersifat pasif, melainkan sebuah kapasitas aktif yang memungkinkan individu untuk memiliki locus of control internal kemampuan mengendalikan respons atas situasi eksternal dari dalam diri, bukan dari tekanan luar. Dalam psikologi pendidikan modern, individu dengan locus of control internal terbukti lebih resilien terhadap tekanan sosial, lebih mampu menunda kepuasan instan, dan lebih konsisten dalam perilaku etis. Hamka, dalam konteks pemikiran Islaminya, mencapai kesimpulan yang serupa



melalui jalur yang berbeda: bahwa individu yang telah menghambakan seluruh dirinya kepada Allah tidak lagi membutuhkan validasi dari manusia, sehingga terbebaslah ia dari jeratan penghambaan sosial yang menggerogoti otoritas moral.

Penting pula untuk menganalisis implikasi pedagogis dari paradigma Hamka terhadap desain kurikulum nasional. Jika tauhid ditempatkan sebagai fondasi epistemologis bukan hanya sebagai mata pelajaran Pendidikan Agama Islam yang terpisah, maka seluruh rumpun ilmu pengetahuan akan mengalami reorientasi yang fundamental. Mata pelajaran Biologi tidak lagi sekadar mempelajari mekanisme sel dan evolusi, melainkan menjadi wahana untuk mengagumi keajaiban ciptaan Allah dan membangun rasa syukur ilmiah. Mata pelajaran fisika bukan hanya persamaan matematika, melainkan jendela untuk memahami hukum-hukum alam yang ditetapkan Allah sebagaimana diabadikan dalam ayat-ayat kauniyah. Pendekatan ini tidak berarti mengabaikan metode ilmiah atau menolak sains modern; justru sebaliknya, ia memberikan motivasi yang lebih dalam dan orientasi yang lebih jelas bagi aktivitas ilmiah, sehingga sains tidak berakhir sebagai instrumen destruksi melainkan sebagai sarana khilafah yang bertanggung jawab.

Analisis terhadap peran guru dalam kerangka pemikiran Hamka juga perlu mendapatkan perhatian tersendiri. Hamka secara konsisten menempatkan guru yang ia idealkan sebagai Murabbi bukan dalam posisi sebagai penyampai informasi semata, melainkan sebagai pembentuk jiwa dan teladan hidup. Konsep Murabbi dalam tradisi tarbiyah Islamiyah mencakup tiga dimensi yang tak terpisahkan: pertama, dimensi intelektual (*ta'lim*) pengajaran ilmu pengetahuan yang sistematis dan mendalam; kedua, dimensi moral (*ta'dib*) pembudayaan adab dan karakter melalui keteladanan; dan ketiga, dimensi spiritual (*tarbiyah* ruhiyah) pembimbingan jiwa menuju kedekatan dengan Allah. Ketiga dimensi ini hanya dapat berfungsi secara efektif jika guru itu sendiri telah mencapai Izzah dalam kehidupan pribadinya. Dengan kata lain, Hamka menegaskan bahwa krisis pendidikan karakter pada dasarnya adalah krisis keteladanan: sistem pendidikan tidak dapat menghasilkan Pribadi Hebat jika para pendidiknya sendiri belum mencapai kedewasaan jiwa yang merdeka.

Dari perspektif analisis komparatif lintas tradisi pemikiran Islam, paradigma Hamka memiliki kesamaan yang mencolok dengan konsep tarbiyah integral yang dikembangkan Ibn Khaldun dalam Muqaddimah, di mana Ibn Khaldun menekankan bahwa pendidikan sejati adalah proses pembentukan malakah (kapasitas mental dan moral yang tertanam kuat) melalui habitus dan pengulangan yang bermakna. Hamka memperluas perspektif ini dengan



menambahkan dimensi transendental: malakah yang sejati bukan hanya tentang kecakapan kognitif atau bahkan moral sosial, tetapi tentang orientasi jiwa yang menyeluruh kepada Tuhan. Inilah yang membedakan konsep Pribadi Hebat Hamka dari sekadar konsep karakter yang bersifat antroposentris: ia menempatkan Tuhan sebagai titik pusat gravitasi dari seluruh proses pembentukan diri, sehingga konsistensi karakter tidak bergantung pada situasi sosial melainkan pada relasi vertikal yang konstan antara hamba dan Khaliq-nya.

Menarik pula untuk menganalisis relevansi konsep ghirah dalam konteks pendidikan kritis kontemporer. Ghirah, sebagai semangat juang dan kecemburuan positif terhadap nilai kebenaran, dapat dioperasionalkan dalam kurikulum sebagai keterampilan berpikir kritis yang berlandaskan nilai (*value-based critical thinking*). Berbeda dengan *critical thinking* dalam tradisi Barat yang sering kali bersifat netral nilai atau bahkan skeptis terhadap segala otoritas, ghirah dalam kerangka Hamka memiliki arah yang jelas: ia terdorong oleh cinta kepada kebenaran dan kepedulian terhadap keselamatan komunitas. Seorang pelajar berghirah tidak hanya mampu mengidentifikasi kekeliruan dalam argumen, tetapi juga memiliki keberanian moral dan motivasi transendental untuk memperbaikinya. Dimensi ini menjadikan Ghirah sebagai konsep yang melampaui *critical thinking* konvensional, karena ia mengintegrasikan dimensi kognitif, afektif, dan spiritual dalam satu kesatuan yang utuh.

Satu aspek yang juga perlu digarisbawahi dalam analisis ini adalah dimensi sosial dari pendidikan transendental Hamka. Pribadi Hebat yang dibentuk melalui tauhid, Izzah, Ghirah, dan Adab pada akhirnya tidak diorientasikan untuk kepentingan diri sendiri semata. Hamka dengan tegas menyatakan dalam Lembaga Budi bahwa keutamaan jiwa sejati selalu memancar keluar dalam bentuk jasa kepada sesama bukan karena ingin dipuji, melainkan karena hakikat khilafah mengharuskan demikian. Ini berarti bahwa kurikulum berbasis pemikiran Hamka tidak hanya membentuk individu yang saleh secara personal, tetapi juga individu yang aktif berkontribusi bagi transformasi sosial. Relevansi dimensi sosial ini sangat kuat dalam konteks pendidikan Indonesia, di mana kesenjangan antara prestasi akademik individual dan kontribusi sosial nyata masih menjadi persoalan yang belum terpecahkan secara sistemik

3.3 Diskusi

Temuan penelitian ini memiliki titik temu dan kekhasan tersendiri bila dibandingkan dengan penelitian-penelitian terdahulu. Pertama, mengenai integrasi tauhid sebagai epistemologi pendidikan: temuan ini sejalan dengan (Gaffar dan Anees, 2025) yang mengembangkan konsep tauhid inklusif sebagai epistemologi pendidikan Islam yang dialogis



dan humanistik. Namun, penelitian ini melangkah lebih jauh dengan menunjukkan bahwa Hamka telah merumuskan mekanisme operasionalnya melalui Segitiga Emas jauh sebelum diskursus tauhid inklusif dikodifikasi dalam literatur akademik kontemporer. Hal ini menegaskan orisinalitas dan relevansi pemikiran Hamka sebagai sumber epistemologis yang belum sepenuhnya dieksplorasi.

Kedua, mengenai konsep Pribadi Hebat: penelitian (Abdulloh et al, 2025) telah mengidentifikasi tiga dimensi nilai dalam buku Pribadi Hebat (akidah, ibadah, akhlak). Penelitian ini memperkaya temuan tersebut dengan menunjukkan bahwa ketiga dimensi tersebut tidak berdiri sendiri-sendiri, melainkan bersinergi secara dialektis dalam mekanisme Segitiga Emas. Dengan demikian, konsep Pribadi Hebat Hamka bukan sekadar daftar nilai, melainkan sebuah sistem pendidikan yang terintegrasi dan dinamis.

Ketiga, terkait krisis dikotomi ilmu dan degradasi moral, kegagalan pendidikan karakter bersumber dari hilangnya orientasi transendental (Darwin, Muhammad AR, dan Silahuddin, 2024) serta (Mappanyompa et al, 2025). Penelitian ini merespons temuan tersebut dengan menawarkan solusi konkret berbasis pemikiran Hamka, yakni: (a) kurikulum integratif yang menempatkan tauhid sebagai landasan epistemologis sains, bukan aksesori etika; (b) reposisi guru sebagai Murabbi yang melampaui kompetensi pedagogis-teknis; dan (c) pengembangan Izzah sebagai benteng melawan taklid modern. Pendekatan ini lebih fundamental daripada sekadar program antiperundungan atau kebijakan integritas akademik yang bersifat prosedural (Ardianto & Anandari, 2024).

Keempat, mengenai relevansi Hamka di era kontemporer: berbeda dengan kajian (Mubarok et al, 2024) yang membandingkan Hamka dengan K.H. Ahmad Dahlan secara historis-komparatif, penelitian ini bersifat konstruktif dengan mentransformasikan pemikiran Hamka ke dalam kerangka solusi pendidikan yang aplikatif. Khususnya, konseptualisasi Izzah sebagai Kedaulatan Digital merupakan kontribusi baru penelitian ini yang belum ditemukan dalam literatur terdahulu tentang pemikiran Hamka. Pendekatan ini sejalan dengan seruan (Rafliyanto, 2025) untuk menjadikan tauhid bukan hanya sebagai keyakinan teologis, tetapi sebagai paradigma aktif yang mengarahkan epistemologi dan aksiologi keilmuan kontemporer.

Kelima, penelitian ini juga bersinggungan dengan temuan yang mengevaluasi efektivitas kurikulum pendidikan Islam di Sekolah Islam Terpadu (SIT) dalam membentuk karakter siswa (Sukmara, Kurahman, dan Rusmana, 2025). Kajian tersebut mengidentifikasi bahwa program-program pendidikan karakter di SIT cenderung masih bersifat prosedural—



mengintegrasikan nilai-nilai Islam sebagai overlay pada struktur kurikulum yang sudah ada, bukan sebagai fondasi epistemologis yang mengubah orientasi seluruh mata pelajaran. Penelitian ini mengkritisi keterbatasan pendekatan overlay tersebut dengan merujuk pada pemikiran Hamka: integrasi yang sesungguhnya bukan tentang menambahkan kata “Islami” di depan setiap nama mata pelajaran atau mewajibkan hafalan Al-Qur’an sebagai syarat kelulusan, melainkan tentang mentransformasi cara pandang epistemologis peserta didik sehingga mereka melihat seluruh ilmu pengetahuan melalui prisma tauhid. Dengan demikian, kontribusi penelitian ini terhadap diskusi kurikulum SIT adalah menawarkan kedalaman konseptual yang selama ini absen dari evaluasi berbasis indikator terukur.

Keenam, relevansi temuan penelitian ini juga dapat dikaitkan dengan kajian yang menelaah konsep pendidikan Islam untuk hidup berdampingan dalam keberagaman (*living together in diversity*) berdasarkan perspektif Hamka dalam kaitannya dengan pencapaian *Sustainable Development Goals* (SDGs). Penelitian tersebut menemukan bahwa Hamka memiliki visi pendidikan yang inklusif dan pluralistik, di mana pendidikan Islam tidak diorientasikan untuk menciptakan eksklusivisme kelompok, melainkan untuk membentuk individu yang mampu berkontribusi pada peradaban manusiawi yang lebih luas (Fajri, 2024). Penelitian ini memperkuat dengan menunjukkan bahwa inklusivisme tersebut bersumber dari fondasi tauhidnya: karena semua manusia adalah makhluk Allah, maka Adab sebagai manifestasi kasih sayang dan tanggung jawab transendental mengharuskan sikap hormat dan kontribusi kepada seluruh umat manusia tanpa memandang latar belakang agama atau suku. Temuan ini juga memberikan respons terhadap kekhawatiran sebagian kalangan bahwa penguatan tauhid dalam pendidikan Islam berpotensi melahirkan sikap eksklusif, padahal dalam kerangka Hamka, justru sebaliknya yang berlaku.

Ketujuh, penelitian ini perlu didiskusikan dalam konteks kajian mengenai pendidikan Islam holistik melalui integrasi ilmu pengetahuan dan spiritualitas. Kajian tersebut menawarkan kerangka integrasi yang bersifat deskriptif-normatif, menyatakan perlunya sinergi antara sains dan spiritualitas, namun belum menawarkan mekanisme konkret yang berakar pada tradisi intelektual Islam Nusantara. Penelitian ini melengkapi dengan menunjukkan bahwa tradisi pemikiran Hamka telah menyediakan mekanisme tersebut jauh sebelum wacana integrasi keilmuan menjadi arus utama diskursus akademik Indonesia. Lebih jauh, penelitian ini menunjukkan bahwa mekanisme Segitiga Emas Hamka tidak hanya bersifat normatif (apa yang seharusnya), tetapi juga operasional (bagaimana cara melakukannya), karena Hamka



membangun argumennya dari pengalaman hidup nyata dan contoh-contoh konkret yang ia ambil dari sejarah, sastra, dan observasi sosialnya yang tajam (Hasan et al., 2024). Keunggulan pendekatan Hamka yang membumi ini menjadikannya lebih mudah dikomunikasikan kepada guru dan orang tua dibandingkan dengan kerangka-kerangka akademik yang sering kali terlalu abstrak untuk diimplementasikan dalam ruang kelas.

Kedelapan, dalam konteks kajian tentang pencegahan perundungan (*bullying*) di lingkungan pendidikan Islam, penelitian ini memperkaya diskusi yang menelaah pendidikan karakter sebagai benteng terhadap bullying di pesantren Puncak Darussalam, Pamekasan. Menemukan bahwa lingkungan pesantren dengan budaya disiplin dan nilai kebersamaan yang kuat terbukti efektif mereduksi insiden perundungan. Penelitian ini memperluas dan memperdalam temuan tersebut dengan menawarkan penjelasan teoretis mengapa pesantren cenderung lebih efektif daripada sekolah umum dalam membentuk karakter antiperundungan: karena pesantren secara inheren menerapkan model murabbi dalam hubungan kiai-santri, mengintegrasikan tauhid dalam seluruh aspek kehidupan sehari-hari, dan membangun komunitas yang merangsang tumbuhnya Izzah melalui tanggung jawab bersama. Dengan kata lain, pesantren yang baik adalah implementasi alamiah dari Segitiga Emas Hamka. Temuan ini membuka peluang kajian lebih lanjut tentang bagaimana elemen-elemen kunci pesantren tersebut dapat ditransplantasikan ke dalam ekosistem sekolah umum tanpa harus mengubah identitas kelembagaannya (Tibyan et al., 2025).

Kesembilan, perlu pula didiskusikan hubungan antara temuan penelitian ini dengan pendidikan karakter berbasis respect and responsibility yang hingga kini masih menjadi rujukan global. Lickona membangun argumennya dari tradisi filsafat moral Barat, khususnya Aristotelian virtue ethics, yang menekankan bahwa karakter terbentuk melalui kebiasaan dan habituasi dalam komunitas yang mendukung (Lickona, 1991). Menariknya, Hamka juga sampai pada kesimpulan yang serupa melalui jalur pemikiran Islam: Adab terbentuk bukan dari satu kali instruksi, melainkan dari proses internalisasi nilai-nilai transendental yang konsisten melalui ibadah, keteladanan, dan keterlibatan komunitas. Perbedaan fundamental antara keduanya terletak pada sumber motivasi: jika Lickona bersandar pada kesadaran sosial dan akal budi universal, Hamka menambahkan dimensi transendental yang menjadikan Allah sebagai sumber nilai dan akhirat sebagai horizon pertanggungjawaban. Perbedaan ini bukan sekadar perbedaan filosofis, melainkan memiliki implikasi praktis yang signifikan: motivasi transendental terbukti lebih tahan lama dan lebih resisten terhadap tekanan situasional

dibandingkan motivasi yang hanya bersumber dari konsensus sosial, karena nilai-nilai yang berakar pada keyakinan teologis tidak mudah bergeser ketika norma sosial berubah.

Kesepuluh, tinjauan menyeluruh terhadap posisi penelitian ini dalam lanskap literatur menunjukkan bahwa terdapat kesenjangan yang signifikan antara kekayaan pemikiran tokoh-tokoh intelektual Islam Nusantara dan tingkat pemanfaatannya dalam reformasi kebijakan pendidikan nasional. Pemikiran Hamka, meskipun telah dikaji dari berbagai sudut pandang, belum pernah secara serius dijadikan basis filosofis dalam penyusunan kurikulum nasional. Penelitian ini berargumen bahwa sudah saatnya Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan serta Kementerian Agama mempertimbangkan untuk mengintegrasikan kerangka Pendidikan Transendental Hamka, khususnya konsep Izzah, Segitiga Emas, dan Murabbi sebagai salah satu pilar filosofis Kurikulum Merdeka Belajar. Integrasi ini tidak berarti memaksakan paradigma keagamaan kepada seluruh peserta didik tanpa memandang latar belakangnya, melainkan memperkaya fondasi filosofis kurikulum nasional dengan kearifan lokal yang telah teruji secara historis dalam konteks kemajemukan Indonesia. Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya memberikan kontribusi akademis terhadap diskursus pendidikan Islam, tetapi juga menawarkan agenda kebijakan yang konkret dan terukur bagi reformasi pendidikan nasional yang lebih bermakna dan berkarakter.

Tabel 1. Sintesis Pemikiran Pendidikan Transendental Hamka: Masalah, Solusi, dan Tujuan

Problematika Modern	Solusi Pendidikan Transendental Hamka	Tujuan Akhir
Dikotomi Ilmu (Agama vs. Sains)	Integrasi Tauhid sebagai Landasan Epistemologis Sains	Kurikulum Integratif Berbasis Wahyu
Degradasi Moral & Perundungan (Bullying)	Pengembangan Adab dan Ghirah sebagai Karakter Intrinsik	Integritas Moral & Anti-Bullying
Mentalitas Taklid & Post-Truth	Kemerdekaan Jiwa (Izzah) & Berpikir Objektif	'Pribadi Hebat' & Kedaulatan Digital
Guru sebagai Instruktur Teknis	Reposisi Guru sebagai Murabbi (Pembimbing Jiwa & Teladan)	Transformasi Peran Pendidik

4. KESIMPULAN

Pendidikan Islam menurut Buya Hamka adalah proses pemberdayaan jiwa yang menyatukan kecerdasan intelektual dengan kearifan spiritual. Melalui rekonstruksi pemikiran Hamka dalam penelitian ini, diperoleh temuan bahwa konsep Pribadi Hebat merupakan respons



yang sangat relevan atas tiga krisis pendidikan nasional: dikotomi ilmu, degradasi moral yang melahirkan perundungan, dan mentalitas taklid yang diperparah oleh disrupsi digital.

Konsep Segitiga Emas yang menghubungkan Ketuhanan, Kemanusiaan, dan Alam Semesta menawarkan kerangka epistemologis yang integratif dan holistik. Tauhid bukan hanya dipahami sebagai keyakinan teologis individual, melainkan sebagai fondasi epistemologis dan aksiologis seluruh proses keilmuan. Akal yang dimerdekakan oleh tauhid menjadi instrumen penemuan kebenaran yang paling otentik, sementara adab dan ghirah memastikan bahwa ilmu yang diperoleh bermuara pada kemaslahatan manusia dan kelestarian alam.

Relevansi pemikiran Hamka di era kontemporer terletak pada kemampuannya menjawab pertanyaan-pertanyaan mendasar yang belum terjawab oleh pendekatan kurikulum konvensional: bagaimana menciptakan generasi yang tahan terhadap disinformasi tanpa menjadi tertutup; bagaimana membangun integritas yang lahir dari kesadaran batin, bukan ketakutan terhadap sanksi; dan bagaimana menjadikan seorang guru sebagai agen transformasi jiwa, bukan sekadar penyampai materi. Jawaban Hamka atas semua ini bermuara pada satu kata: Izzah—kemerdekaan jiwa yang lahir dari tauhid yang benar.

Secara spesifik, kurikulum nasional perlu mengadopsi model evaluasi yang tidak hanya berbasis pada output (nilai ujian), tetapi juga pada outcome karakter. Hal ini mencakup penilaian keterlibatan sosial dan konsistensi integritas yang mencerminkan konsep Adab dan Ghirah Hamka. Penelitian selanjutnya disarankan untuk: (1) melakukan studi lapangan guna menguji bagaimana model Pribadi Hebat diimplementasikan secara praktis dalam manajemen sekolah atau pondok pesantren kontemporer; (2) mengembangkan instrumen penilaian karakter berbasis nilai-nilai Hamka yang terstandarisasi; dan (3) mengkaji komparasi pemikiran Hamka dengan tokoh-tokoh pendidikan Islam kontemporer lainnya.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdulloh, M. H., Sakir, M., & Agus Faisal, V. I. (2025). Analisis Nilai-Nilai Pendidikan Islam dalam Buku *Pribadi Hebat* Karya Buya Hamka. *Moral: Jurnal Kajian Pendidikan Islam*, 2(2). <https://doi.org/10.61132/moral>
- Ahmadi, A. (2025). The Implementation of Islamic Character Education in Overcoming Bullying Behavior in Islamic Primary Schools. *Tribakti: Jurnal Pemikiran Keislaman*, 36(2), 291–306. <https://doi.org/10.33367/tribakti.v36i2.6933>
- Al-Abrasyi, M. A. (1993). *Dasar-Dasar Pokok Pendidikan Islam*. Jakarta: Bulan Bintang.



- Ardianto, D., & Anandari, A. A. (2024). The New Direction of Indonesian Character Education: Bullying, Moral Decadence, and Juvenile Delinquency. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 21(1), 22–39. <https://doi.org/10.14421/jpai.v21i1.7759>
- Darwin, M., Muhammad AR., & Silahuddin. (2024). Reevaluating Moral Education: Addressing Bullying in Schools Through a Collaborative Framework. *Indonesian Values and Character Education Journal*, 7(2), 211–223. <https://doi.org/10.23887/ivcej.v7i2.79560>
- Fajri, M. D. (2024). The Concept of Islamic Education Living Together in Diversity: A Study of Hamka's Perspective to Support the Achievement of the SDGs. *Profetika: Jurnal Studi Islam*, 25(2), 501–516. <https://doi.org/10.23917/profetika.v25i2.7924>
- Gaffar, A., & Anees, M. (2025). Inclusive Tawhid as an Epistemology of Islamic Education. *FIKROTUNA: Jurnal Pendidikan dan Manajemen Islam*, 14(1), 135–148. <https://doi.org/10.32806/jf.v15i1.833>
- Hadi, Y., Kholis, N., Remanita, Y., & Harta, L. I. (2025). A Systematic Literature Review on Character Education Strategies in Primary and Secondary Schools. *Journal of Educational Research and Practice*, 3(2), 321–340. <https://doi.org/10.70376/jerp.v3i2.389>
- Hamka, R. (2016). *Pribadi dan Martabat Buya Prof. Dr. Hamka*. Jakarta: Noura (PT Mizan Publika).
- Hamka. (1982). *Tafsir Al-Azhar*. Jakarta: Pustaka Panjimas.
- Hamka. (2015). *Falsafah Hidup: Memecahkan Rahasia Kehidupan Berdasarkan Tuntunan Al-Qur'an dan As-Sunnah*. Jakarta: Republika Penerbit.
- Hamka. (2016). *Pribadi Hebat*. Jakarta: Republika Penerbit.
- Hamka. (2018a). *Lembaga Budi*. (Cetakan IV). Jakarta: Republika Penerbit.
- Hamka. (2018b). *Tasawuf Modern*. (Cetakan IX). Jakarta: Republika Penerbit.
- Hasan, Z., Nasution, M. A. A., Asfahani, A., Muhammadong, M., & Syafruddin, S. (2024). Menggagas Pendidikan Islam Holistik melalui Integrasi Ilmu Pengetahuan dan Spiritualitas. *Global Education Journal*, 2(1), 81–89.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Mappanyompa, M., Saprun, S., Aqodiah, A., Sahwan, S., & Affandi, S. B. S. (2025). An Islamic Framework for Character Education and Bullying Prevention: Integrating Aqidah, Akhlak, and Multiculturalism into Learning. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)*, 8(1). <https://doi.org/10.23917/ijolae.v8i1.9062>
- Moleong, L. J. (2017). *Metodologi Penelitian Kualitatif*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Mubarok, N. S., Shohib, M. W., & Hafidz. (2024). Concept of Islamic Education Perspective KH. Ahmad Dahlan and Buya Hamka (Comparative Study). *al-Afkar, Journal For Islamic Studies*, 7(3), 970–981. <https://doi.org/10.31943/afkarjournal.v7i3.1574>
- Nilai-nilai Pendidikan Islam dalam Al-Qur'an Surah Al-Maun: Studi Analisis Tafsir Al-Azhar Karya Buya Hamka. (2024). *Jurnal Mu'allim*, 6(2), 362–375. <https://doi.org/10.35891/muallim.v6i2.4838>



- Rafliyanto, M. (2025). Tawhid Paradigm as Foundation in Islamic Education Philosophy. *Tarbiyatuna Kajian Pendidikan Islam*, 9(1), 27–53.
- Sukmara, G. F., Kurahman, O. T., & Rusmana, D. (2025). Efektivitas Kurikulum Pendidikan Islam dalam Membentuk Karakter Siswa di Sekolah Islam Terpadu. *Moral: Jurnal Kajian Pendidikan Islam*, 2(1). <https://doi.org/10.61132/moral.v2i1.572>
- Tibyan, A. H., Wafi, A., Musaadad, A., Wafir, A., & Bin Wan, W. M. Y. (2025). Character Education as a Bulwark against Bullying: Insights from Puncak Darussalam Islamic Boarding School in Pamekasan, Madura. *International Journal of Education Research and Development*, 5(2), 153–168. <https://doi.org/10.52760/ijerd.v5i2.114>

