

Pendidikan Islam dalam Menanggulangi Ekstremisme: Pendekatan Berbasis Bukti melalui Pembangunan Perdamaian dan Literasi Keagamaan Kritis

Nadri Taja

Prodi Pendidikan Agama Islam, Universitas Islam Bandung, Indonesia

nadri_taja@unisba.ac.id

Corresponding Author: *nadri_taja@unisba.ac.id

Abstrak

Artikel ini menelaah bagaimana pendidikan Islam dapat berkontribusi pada pencegahan ekstremisme melalui pendekatan berbasis bukti yang mengintegrasikan peacebuilding dan literasi keagamaan kritis. Penelitian menggunakan studi literatur kualitatif dengan pemetaan bibliometrik memakai VOS viewer pada 282 artikel. Hasil sintesis menunjukkan bahwa pendidikan Islam berpotensi menjadi instrumen pencegahan yang kuat ketika dirancang melalui pedagogi dialogis-inkuiri, penguatan literasi keagamaan kritis, dan tata kelola sekolah yang non-stigmatis. Literasi keagamaan kritis terbukti memperkuat kemampuan membaca teks dan konteks, menilai otoritas, serta memverifikasi informasi digital, sedangkan pedagogi peacebuilding menumbuhkan empati, resiliensi sosial, dan kehumilan epistemik. Efektivitas intervensi semakin tinggi apabila didukung kapasitas guru, iklim sekolah yang aman, serta sistem dukungan psikososial. Artikel ini menegaskan bahwa kontra-ekstremisme dalam pendidikan Islam lebih efektif dijalankan sebagai penguatan kapasitas belajar, relasi, dan kesejahteraan siswa daripada sebagai instrumen keamanan.

Kata kunci : Pendidikan Islam, Pembangunan Perdamaian, Literasi Keagamaan Kritis

Abstract

This article examines how Islamic education can contribute to preventing extremism through an evidence-based approach that integrates peacebuilding and critical religious literacy. The study employs a qualitative literature review using bibliometric mapping with VOSviewer of 282 articles. The synthesis shows that Islamic education can serve as a strong preventive instrument when designed through dialogic-inquiry pedagogy, the strengthening of critical religious literacy, and non-stigmatizing school governance. Critical religious literacy enhances students' ability to read texts and contexts, assess authority, and verify digital information, while peacebuilding pedagogy fosters empathy, social resilience, and epistemic humility. The effectiveness of interventions increases when supported by teacher capacity, a safe school climate, and psychosocial support systems. This article argues that counter-extremism in Islamic education is more effective when framed as strengthening students' learning capacities, relationships, and wellbeing rather than as a security instrument.

Keywords: Islamic Education, Peacebuilding, Critical Religious Literacy

Pendahuluan

Meningkatnya polarisasi identitas, ujaran kebencian, dan mobilisasi kekerasan berbasis ideologi dalam dua dekade terakhir menegaskan bahwa pendidikan tidak lagi bisa dipahami sebatas ruang transfer pengetahuan, melainkan juga ruang pembentukan daya tahan sosial dan moral warga (Bilz et al., 2024; Idham et al., 2023; Marolla-Gajardo & Lozano-Mas, 2025). Dalam konteks ini, pendidikan Islam memiliki posisi strategis karena ia membentuk cara generasi muda memahami teks, otoritas keagamaan, relasi dengan “yang berbeda”, serta batas etis penggunaan kekerasan. Berbagai penelitian tentang pencegahan ekstremisme menekankan pergeseran dari pendekatan yang dominan “keras” dan tersentralisasi menuju upaya pencegahan yang lebih holistik, berfokus pada resiliensi, partisipasi komunitas, dan pembangunan perdamaian (Saraiva & Erfe, 2023).

Di level sekolah, isu ekstremisme juga semakin dipandang relevan karena kelompok teroris dan jaringan ideologis kerap menargetkan anak muda untuk perekrutan maupun sebagai audiens propaganda; karena itu, sekolah diposisikan sebagai locus penting untuk pencegahan berbasis dukungan, bukan sekadar pengawasan (Horgan et al., 2024). Pada saat yang sama, bidang evaluasi program P/CVE menunjukkan bahwa intervensi yang dianggap “berhasil” cenderung yang membangun rasa memiliki, kepercayaan, dan keterampilan berpikir kritis, sementara program yang over-sekritisasi berisiko memicu stigma dan alienasi (Charkawi et al., 2024). Artikel ini berangkat dari premis bahwa pendidikan Islam dapat menjadi kontributor utama pencegahan ekstremisme bila dikembangkan sebagai ekosistem pedagogis yang menumbuhkan budaya damai (*peacebuilding*) dan literasi keagamaan yang kritis (*critical religious literacy*). Dengan menekankan pendekatan berbasis bukti (*evidence-based*), pembahasan ini diharapkan memperkaya dialog ilmiah dan memberikan pijakan yang lebih kuat bagi pendidik, pengelola madrasah/sekolah, serta perumus kebijakan untuk merancang intervensi yang efektif, etis, dan kontekstual.

Meskipun banyak lembaga pendidikan Islam menanamkan nilai kasih sayang, keadilan, dan adab, fenomena di ruang sosial dan digital menunjukkan adanya jarak antara pesan normatif yang diajarkan dengan praktik keberagamaan sebagian anak muda yang kadang menjadi semakin kaku, biner, dan mudah tersulut oleh isu identitas (Ma’rof & Abdullah, 2025b, 2025a). Fenomena ini tidak selalu bermuara pada kekerasan, tetapi dapat muncul sebagai intoleransi, delegitimasi kelompok lain, atau penerimaan terhadap wacana yang membenarkan eksklusivitas dan kekerasan simbolik (Chakim, 2022). Salah satu penjelasan yang sering muncul dalam literatur P/CVE adalah bahwa sekolah beroperasi di dalam ekologi risiko yang lebih luas: algoritma media sosial, komunitas daring, dinamika kelompok sebaya, dan pengalaman ketidakadilan dapat mempercepat adopsi narasi “kita versus mereka” yang sederhana namun emosional (Horgan et al., 2024).

Di saat yang sama, meta-analisis kualitatif tentang peran sekolah dalam mencegah ekstremisme menekankan perlunya pergeseran dari paradigma “policing” ke paradigma “pedagogy”, yakni membangun budaya sekolah damai melalui relasi yang setara, keterampilan sosial, dan penguatan kapasitas berpikir serta berempati (Duckworth, 2024). Dalam banyak kasus, praktik pembelajaran yang masih dominan satu arah dapat membuat peserta didik kurang terlatih untuk menguji klaim religius yang beredar di luar kelas, terutama ketika klaim itu disampaikan dengan otoritas semu dan potongan dalil yang dipilih selektif. Selain itu, program pencegahan yang dibingkai sebagai agenda keamanan sering menghadapi masalah kepercayaan; studi tentang perspektif pemuda Muslim menunjukkan bahwa rendahnya trust terhadap program CVE dapat menghambat partisipasi dan justru memperkuat rasa diawasi (Al-

hammadin et al., 2025). Karena itu, ada kebutuhan mendesak untuk memetakan bagaimana pendidikan Islam dapat merespons fenomena ini secara edukatif—dengan memperkuat literasi, dialog, dan *peacebuilding* serta mengurai kondisi-kondisi yang membuat upaya pencegahan menjadi efektif tanpa menstigmatisasi.

Secara teoretis, artikel ini memadukan tiga konsep yang berkembang dalam literatur pendidikan dan studi ekstremisme: (1) pendidikan Islam sebagai proses *tarbiyah-ta'lim-ta'dib* yang menata hubungan antara ilmu, adab, dan tanggung jawab sosial; (2) pembangunan perdamaian (*peacebuilding*) yang menekankan kompetensi pro-sosial seperti empati, resolusi konflik, dan komunikasi non-kekerasan; serta (3) literasi keagamaan kritis (*critical religious literacy/CRL*) yang menekankan kemampuan memahami agama sebagai tradisi yang beragam, kontekstual, dan terkait dinamika kuasa. Dalam konteks pendidikan, CRL berkembang dari kritik terhadap “religious illiteracy” yang dapat melahirkan stereotip, eksklusivitas, dan polarisasi; karena itu CRL mendorong peserta didik (dan guru) untuk membaca teks bersama konteks, mengenali ragam interpretasi, dan menilai kredibilitas otoritas serta sumber (Reid, 2024). Perkembangan CRL juga beririsan dengan literasi media/digital karena propaganda ekstrem kerap bergerak melalui disinformasi, potongan kutipan, dan apel emosional yang memanfaatkan identitas. Di sisi lain, literatur *peacebuilding* dalam ranah pencegahan ekstremisme menekankan strategi yang adaptif dan tertanam di komunitas, bukan sekadar kampanye kontra-narasi (Saraiva & Erfe, 2023).

Temuan evaluasi program juga menunjukkan bahwa keberhasilan banyak intervensi bergantung pada penguatan *sense of belonging*, *trust*, dan keterampilan berpikir reflektif bukan hanya penyampaian pesan (Charkawi et al., 2024). Dengan demikian, pendidikan Islam yang dirancang untuk kontra-ekstremisme perlu dipahami sebagai desain pembelajaran dan kultur sekolah: bagaimana kurikulum, pedagogi dialogis, asesmen, serta keteladanan guru bekerja bersama untuk menumbuhkan kebiasaan beragama yang ramah, berkeadilan, dan tahan terhadap manipulasi ideologis. Dalam studi literatur, konsep-konsep ini juga menuntut perhatian pada level mikro (praktik kelas), meso (kebijakan sekolah), dan makro (narasi publik), karena ekstremisme jarang tumbuh dari satu faktor tunggal secara simultan.

Meskipun literatur tentang pendidikan Islam, moderasi beragama, dan pencegahan ekstremisme terus berkembang, terdapat beberapa celah riset yang membuat rekomendasi kebijakan dan praktik pendidikan sering terfragmentasi. Pertama, banyak kajian membahas “konten moderat” atau narasi kontra-ekstremisme, tetapi lebih sedikit yang mengaitkannya secara langsung dengan desain pedagogi misalnya bagaimana pembelajaran dialogis, *inquiry-based learning*, atau asesmen formatif berkontribusi pada ketahanan terhadap propaganda ekstrem (Bélanger et al., 2020; Miller et al., 2020).

Kedua, riset sering memisahkan pendidikan perdamaian dari literasi keagamaan kritis: *peace education* dibahas dalam bahasa keterampilan sosial (Cunliffe, 2017; Page, 2009; Standish, 2019), sementara literasi keagamaan dibahas dalam bahasa teologi atau studi Islam, sehingga kurang terlihat jembatan operasional yang dapat diterapkan di sekolah/madrasah (Goodman, 2018; Wright, 2016). Ketiga, pendekatan *evidence-based* sering kali belum dirumuskan dalam kerangka sintesis yang jelas: studi tersedia dalam bentuk kasus, laporan program, atau tinjauan parsial, namun belum banyak telaah yang memetakan bukti berdasarkan “mekanisme kerja”, misalnya: mengurangi cara berpikir biner (Joyce, 2024; Mendiola, 2025), memperkuat verifikasi sumber (Meleg & Vas, 2020; Storozheva et al., 2021), meningkatkan empati lintas kelompok (Joyce, 2024; Strnadová et al., 2024) dan “kondisi implementasi”, seperti: kompetensi guru, iklim sekolah, dukungan keluarga, konteks digital (Garbacz et al.,

2015; Mendiola, 2025). Terakhir, sebagian tulisan cenderung mengadopsi lensa *securitization* yang berpotensi menimbulkan stigmatisasi terhadap peserta didik atau lembaga pendidikan Islam, sehingga aspek etika, kepercayaan, dan kesejahteraan siswa kurang mendapat perhatian (Ahmadi et al., 2018; Mühe, 2016; Sjøen & Jore, 2020). Research gap inilah yang mendorong kebutuhan akan studi literatur yang tidak hanya “mengumpulkan temuan”, tetapi juga menyusun sintesis konseptual-operasional yang dapat dipakai sebagai rujukan praktik pendidikan.

Kebaruan (novelty) artikel ini terletak pada upaya menyusun sintesis literatur yang integratif dan berbasis bukti dengan menautkan secara eksplisit pendidikan Islam, *peacebuilding*, dan *critical religious literacy* ke dalam satu kerangka operasional untuk pencegahan ekstremisme. Alih-alih hanya merangkum wacana moderasi atau kontra-narasi, artikel ini menunjukkan bahwa efektivitas pencegahan lebih ditentukan oleh tiga dimensi yang saling berkaitan, yaitu penguatan literasi keagamaan kritis untuk membaca teks dan konteks secara reflektif, pengembangan pedagogi dialogis-inkuiri yang menumbuhkan empati serta kehumilan epistemik, dan penguatan tata kelola sekolah yang non-stigmatis melalui trust, kapasitas guru, serta sistem dukungan psikososial. Dengan demikian, artikel ini menempatkan pendidikan Islam bukan sebagai instrumen keamanan, melainkan sebagai ekosistem pembelajaran yang membangun ketahanan kognitif, sosial, dan etis peserta didik terhadap narasi ekstrem. Melalui kerangka tersebut, artikel ini menawarkan kontribusi konseptual dan praktis yang menjembatani bahasa teologi, pedagogi, dan kebijakan agar dapat digunakan sebagai pijakan bagi pengembangan intervensi pendidikan yang dialogis, kontekstual, dan berorientasi perdamaian.

Metode Penelitian

Penelitian ini dirancang menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi literatur. Desain ini dipilih karena tujuan riset adalah menelaah, menginterpretasi, dan mensintesis temuan-temuan ilmiah yang telah dipublikasikan mengenai peran pendidikan Islam dalam mencegah ekstremisme, sekaligus mengidentifikasi pendekatan berbasis bukti untuk *peacebuilding* dan penguatan *critical religious literacy* (Ghosh, 2025; Samuel, 2022). Studi literatur diposisikan sebagai kajian interpretatif-kritis, bukan sekadar kompilasi, sehingga peneliti membangun kerangka konseptual yang utuh. Pertanyaan penelitian diarahkan pada: bagaimana bukti empiris menjelaskan mekanisme pendidikan Islam dalam membangun resiliensi terhadap narasi ekstrem; praktik apa yang terbukti efektif dalam membentuk sikap damai dan toleran; serta kompetensi literasi keagamaan kritis apa yang dibutuhkan agar peserta didik mampu menilai klaim-klaim keagamaan secara argumentatif dan etis. Unit analisis meliputi artikel jurnal, prosiding, laporan kebijakan berbasis riset, dan buku akademik yang relevan, dengan fokus pada publikasi yang memuat bukti empiris, evaluasi program, atau argumentasi teoretis yang kuat (Säljö, 2021). Ruang lingkup dirancang lintas-konteks (madrasah, pesantren, sekolah umum, komunitas) dan lintas-disiplin (pendidikan, studi Islam, kajian konflik, psikologi sosial), sehingga memungkinkan pembacaan komprehensif atas faktor kurikuler, pedagogis, dan sosial-budaya. Dengan desain ini, penelitian berupaya menghasilkan peta pengetahuan (*state of the art*), menemukan celah riset, serta merumuskan proposisi konseptual tentang strategi pendidikan damai yang kompatibel dengan nilai-nilai Islam dan standar pendidikan modern. Hasil akhirnya diharapkan memberikan landasan metodologis dan praktis bagi pendidik, pembuat kebijakan, serta peneliti untuk mengembangkan intervensi pendidikan yang responsif terhadap dinamika ekstremisme kontemporer.

Etika Penelitian dan Teknik Pengumpulan Data

Aspek etika penelitian dijalankan dengan menempatkan integritas akademik sebagai prinsip utama, mengingat studi ini tidak melibatkan subjek manusia secara langsung. Peneliti memastikan seluruh sumber yang digunakan berasal dari publikasi terbuka atau akses institusional yang sah, serta menghindari pelanggaran hak cipta dengan tidak mereproduksi bagian teks secara berlebihan dan selalu melakukan sitasi sesuai gaya rujukan jurnal (Baig & Arooj, 2025; Durbarry, 2017). Pengelolaan data dilakukan secara bertanggung jawab melalui penyimpanan file metadata dan catatan penelusuran pada repositori lokal yang terstruktur, disertai log tanggal pencarian, string kata kunci, serta parameter penyaringan agar proses dapat direplikasi. Dari sisi pengumpulan data, penelitian memanfaatkan VOSviewer sebagai alat penelusuran dan ekstraksi metadata publikasi dari indeks yang tersedia (misalnya Google Scholar dan/atau basis data lain yang kompatibel). Melalui PoP, peneliti menyusun string kata kunci yang menggabungkan istilah seperti “Islamic education”, “countering extremism”, “peacebuilding”, “deradicalization”, dan “critical religious literacy”, lalu menetapkan kriteria inklusi-eksklusi. Selanjutnya, dilakukan untuk pemetaan bibliometrik guna memvisualisasikan jaringan ko-occurrence kata kunci, co-authorship, dan co-citation, dengan pengaturan ambang (*threshold*) minimal kemunculan agar peta tidak terlalu padat. Proses ini membantu mengidentifikasi kluster tema dominan, aktor pengetahuan kunci, dan evolusi topik, sehingga peneliti memperoleh gambaran struktur bidang kajian sebelum memasuki analisis kualitatif mendalam.

Langkah Penelitian dan Analisis Data

Langkah penelitian dilaksanakan melalui beberapa tahap berurutan. Pertama, peneliti melakukan identifikasi korpus awal melalui VOSviewer, kemudian melakukan penyaringan bertahap: (a) screening judul untuk memastikan kesesuaian tema pendidikan Islam, ekstremisme, dan peacebuilding; (b) screening abstrak untuk menilai fokus, konteks, dan kontribusi; serta (c) penilaian kelayakan teks penuh untuk memastikan publikasi menyediakan argumen yang dapat dianalisis dan/atau bukti empiris yang memadai (Gartlehner et al., 2020; Polanin et al., 2019; Spiero et al., 2025). Kedua, peneliti menyusun pedoman pengodean (codebook) awal berdasarkan kerangka teori dan hasil pemetaan VOSviewer, lalu memperbaikinya secara iteratif seiring pembacaan dokumen. Ketiga, analisis data mengikuti pendekatan kualitatif Miles & Huberman yang menekankan proses interaktif antara reduksi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan. Pada tahap reduksi, peneliti melakukan open coding terhadap segmen teks (tujuan program, desain intervensi, aktor, konteks institusi, indikator keberhasilan, serta tantangan implementasi), lalu mengelompokkan kode menjadi kategori dan tema yang lebih konseptual, misalnya pedagogi dialogis, kontra-narasi berbasis tafsir kontekstual, pembelajaran sosial-emosional, dan literasi sumber otoritas keagamaan. Pada tahap penyajian data, VOSviewer digunakan untuk membuat matriks tema-konteks, peta jaringan, dan ringkasan kasus yang memudahkan perbandingan lintas-setting. Pada tahap penarikan/verifikasi, peneliti menelusuri pola keterkaitan antartema menggunakan fitur query (text search, coding query, dan matrix coding), menulis memo analitis, serta menguji konsistensi interpretasi dengan kembali pada kutipan kunci, membandingkan temuan antar-sumber, dan mengaitkannya dengan struktur kluster dari VOSviewer. Dengan prosedur ini, sintesis yang dihasilkan tidak hanya deskriptif, tetapi juga menjelaskan mekanisme dan kondisi yang memungkinkan pendidikan Islam berkontribusi pada pencegahan ekstremisme dan pembangunan damai.

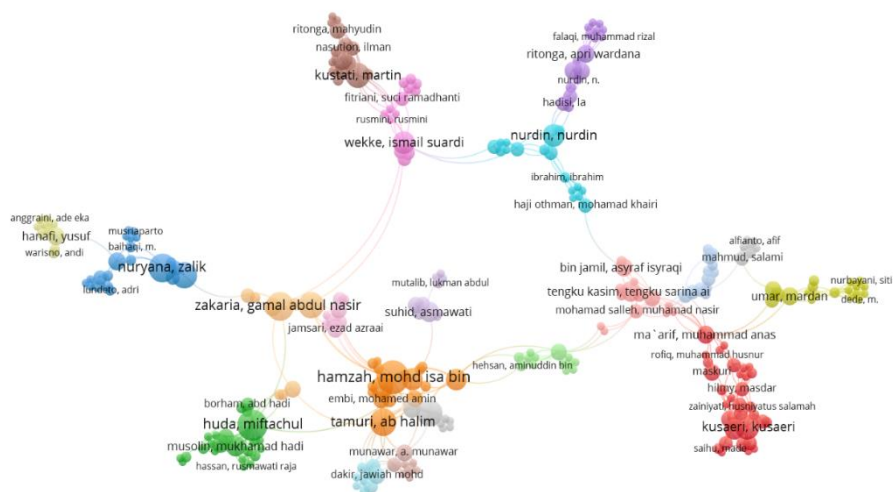
Presentasi Hasil dan Validitas Penelitian

Hasil penelitian dipresentasikan melalui kombinasi narasi tematik dan visualisasi bibliometrik agar pembaca memperoleh gambaran makro sekaligus pemahaman mendalam. Pada bagian hasil, peneliti menyajikan (1) ringkasan korpus literatur (jumlah dokumen, sebaran tahun, jenis outlet), (2) peta jaringan dari VOSviewer yang menunjukkan klaster kata kunci, ko-sitasi, dan aktor pengetahuan utama, serta (3) temuan kualitatif berupa tema-tema sentral dan subtema yang ditopang kutipan representatif dari dokumen. Tema disusun secara logis mengikuti alur “masalah–mekanisme–bukti–implikasi”, misalnya bagaimana pendekatan pedagogi damai dioperasionalkan, indikator keberhasilan yang digunakan, dan kondisi kontekstual yang mempengaruhi efektivitas program. Untuk meningkatkan keterbacaan, peneliti menambahkan tabel matriks yang memetakan tema terhadap konteks (setting pendidikan, negara/komunitas, target peserta, desain intervensi) serta ringkasan “evidence statements” yang menegaskan jenis bukti dan keterbatasannya. Validitas riset dijaga melalui strategi trustworthiness: kredibilitas diperkuat lewat triangulasi metode (pemetaan VOSviewer). Selain itu, dilakukan pengecekan kasus negatif (negative case analysis) ketika ada temuan yang tidak selaras, serta uji sensitivitas sederhana dengan memvariasikan ambang VOSviewer dan membandingkan stabilitas klaster.

Hasil dan Pembahasan

Peta VOS viewer atas 282 artikel memperlihatkan bahwa “islamic education” menjadi simpul terbesar sekaligus pusat jaringan, sehingga dapat dibaca sebagai tema payung yang menghubungkan beragam percakapan akademik. Di sekelilingnya tampak beberapa klaster utama. Klaster hijau menegaskan keterkaitan pendidikan Islam dengan konteks sosial yang lebih luas, seperti Malaysia, covid-19, globalisation, dan challenges. Klaster merah memperlihatkan irisan dengan religious education, muslims, islamophobia, dan community, yang menunjukkan perhatian kuat pada identitas, relasi sosial, dan representasi keagamaan. Klaster biru dan sian berpusat pada teaching and learning, teachers, social media, dan social networking, menandakan bahwa isu pedagogi serta ruang digital menjadi arena penting dalam diskursus mutakhir. Sementara itu, klaster kuning yang memuat human, adolescent, mental health, dan anxiety menunjukkan masuknya dimensi psikologis dan perkembangan remaja ke dalam kajian ini. Beberapa istilah yang terpencar jauh dari pusat, seperti multiculturalism, values education, dan istilah noninti lain, mengisyaratkan bahwa medan penelitian masih tersebar dan belum sepenuhnya terkonsolidasi pada agenda teoritik tertentu.

Dalam konteks itu, novelty artikel “*Islamic Education and Countering Extremism: Evidence-Based Approaches to Peacebuilding and Critical Religious Literacy*” menjadi jelas. Peta ini menunjukkan bahwa kajian pendidikan Islam memang sudah ramai, tetapi belum memperlihatkan keterhubungan yang kuat dan eksplisit dengan tema countering extremism, peacebuilding, dan critical religious literacy sebagai satu kerangka terpadu. Artinya, artikel tersebut menawarkan kebaruan dengan menjembatani tiga ruang yang selama ini cenderung berjalan parsial: pedagogi Islam, pencegahan ekstremisme, dan literasi keagamaan kritis berbasis bukti. Dengan demikian, artikel ini tidak hanya mengisi kekosongan tematik, tetapi juga mengarahkan ulang fokus kajian dari sekadar pendidikan Islam umum menuju model transformasi pendidikan yang lebih preventif, dialogis, dan berorientasi perdamaian.



Gambar 3. Visualisasi Jaringan co-authorship dari Data 282 Artikel

Literasi Keagamaan Kritis Sebagai Proteksi terhadap Narasi Ekstrem

Hasil sintesis studi literatur menunjukkan bahwa literasi keagamaan kritis (*critical religious literacy*) berperan sebagai proteksi utama terhadap narasi ekstrem karena membentuk “ketahanan kognitif” peserta didik dalam memahami agama secara kontekstual, reflektif, dan bertanggung jawab (Hadley et al., 2024; Lo & Fierros, 2024; Olshefski, 2025). Peserta didik yang dilatih membaca teks bersama konteks meliputi latar historis, tujuan etis, dan implikasi social cenderung tidak mudah menerima klaim-klaim keagamaan yang disederhanakan untuk membenarkan kebencian atau kekerasan simbolik (Barlow, 2017; Hogan, 2017; Sayar, 2024). Literasi keagamaan kritis juga memperkuat kemampuan membedakan otoritas keagamaan yang kredibel dari otoritas semu, terutama ketika informasi agama tersebar melalui potongan video, kutipan, dan unggahan media sosial yang sering lepas dari rujukan ilmiah (GOLAN & MARTINI, 2020; Henry, 2021). Dengan demikian, proteksi yang dihasilkan bukan hanya berupa “pengetahuan agama yang lebih banyak”, melainkan keterampilan berpikir yang menolak cara berpikir biner, menguji argumentasi, dan mempertimbangkan dampak sosial dari interpretasi keagamaan. Dalam konteks pencegahan ekstremisme, temuan ini menegaskan bahwa literasi keagamaan kritis merupakan mekanisme yang bekerja pada level paling mendasar: membentuk cara melihat kebenaran, cara menilai dalil, dan cara memaknai perbedaan, sehingga propaganda ekstrem yang mengandalkan kepastian instan menjadi kurang efektif.

Komponen paling menentukan dari literasi keagamaan kritis adalah (1) kemampuan membaca teks–konteks dan mengenali keragaman interpretasi, karena di sinilah propaganda ekstrem biasanya masuk melalui pemotongan dalil dan pengabsolutan satu tafsir (Koecher, 2016; Leska, 2016; Olshefski, 2025). Berikutnya, (2) kemampuan mengevaluasi kredibilitas sumber dan otoritas, termasuk menilai rujukan, latar keilmuan, serta konsistensi argumen—komponen ini krusial untuk menghadapi fenomena “ustaz/otoritas instan” di ruang digital (Garbe & Soukup, 2024; Parsazadeh et al., 2015). Komponen ketiga yang cukup dominan adalah (3) keterampilan verifikasi informasi dan literasi media, yaitu kemampuan mengenali disinformasi, manipulasi emosi, serta teknik retorika yang mempolarisasi identitas (López-Meri et al., 2024). Setelah itu, (4) muncul pula temuan tentang fungsi literasi keagamaan kritis dalam membangun disposisi etis seperti kehati-hatian dalam menyimpulkan, kemauan mendengar

pandangan lain, dan penolakan terhadap pelabelan kelompok (Lo & Fierros, 2024; Reid, 2024). Sementara komponen yang relatif kurang disorot tetapi tetap relevan adalah (5) dukungan lingkungan sekolah dan peran guru sebagai fasilitator diskusi yang aman; literasi keagamaan kritis lebih mudah tumbuh ketika kelas memberi ruang tanya-jawab dan tidak menghukum rasa ingin tahu (Williams & Quaid, 2024). Hal ini menegaskan bahwa proteksi terhadap ekstremisme paling kuat ketika literasi keagamaan kritis dipahami sebagai paket kompetensi: pemahaman kontekstual, penilaian otoritas, verifikasi digital, dan pembiasaan etika dialog.

Pembacaan teks-konteks dan pengakuan atas keragaman interpretasi, literatur yang ditinjau memperlihatkan bahwa ekstremisme tumbuh subur pada kondisi “literasi rendah namun keyakinan tinggi”, ketika teks diperlakukan sebagai justifikasi instan tanpa pemahaman metodologis (Pavić et al., 2023). Dalam perspektif teori literasi keagamaan kritis, agama dipahami sebagai tradisi yang hidup mengandung sejarah, otoritas, dan dinamika penafsiran sehingga kemampuan menempatkan ayat/hadis dalam konteks sosial-historis menjadi inti proteksi (Hadley et al., 2024; Olshefski, 2025). Temuan ini juga sejalan dengan penekanan dalam kajian pendidikan kritis bahwa resiliensi terhadap propaganda terbentuk ketika peserta didik memiliki kapasitas evaluatif: mampu menilai argumen, memeriksa bukti, dan memahami bahwa klaim religius selalu melibatkan proses interpretasi (Tai et al., 2018; Warren, 2005). Dibandingkan pendekatan kontra-ekstremisme yang hanya menambahkan “konten moderat”, literasi keagamaan kritis menawarkan mekanisme yang lebih tahan lama karena membekali peserta didik perangkat analitis untuk menghadapi beragam narasi termasuk narasi baru yang terus berubah di media sosial (Altmeyer & Kerbeck, 2023; Halafoff et al., 2019). Perbandingan ini memperkuat argumen bahwa proteksi yang efektif bukan hanya “memberi jawaban”, tetapi membangun kemampuan peserta didik untuk menilai jawaban, menimbang konsekuensi, dan menghubungkan pemahaman agama dengan etika sosial yang damai.

Implikasi penelitian ini menegaskan perlunya reposisi literasi keagamaan kritis sebagai capaian pembelajaran inti dalam pendidikan Islam, terutama di era digital. Pertama, kurikulum perlu memasukkan indikator yang operasional, misalnya kemampuan menjelaskan konteks ayat/hadis, membandingkan dua interpretasi secara beradab, menilai kredibilitas sumber, dan melakukan *fact-checking* terhadap konten keagamaan daring (Amirudin et al., 2025; Ismail et al., 2025; Widodo, 2025). Kedua, praktik pembelajaran perlu bergerak dari transmisi satu arah menuju pedagogi dialogis-inkuiri: diskusi berbasis kasus, analisis wacana media sosial, dan latihan argumentasi etis agar peserta didik terbiasa menimbang klaim dan tidak terjebak logika biner (Alexandre Wagner et al., 2024; Jennings & Mills, 2009). Ketiga, pelatihan guru menjadi prasyarat, mencakup metodologi tafsir dasar yang sesuai tingkat pendidikan, fasilitasi dialog sensitif isu, serta literasi digital untuk mengenali disinformasi dan retorika polarisasi (Fomin, 2024). Keempat, tata kelola sekolah perlu menjaga etika non-stigmatisasi: pencegahan ekstremisme dilakukan sebagai penguatan kapasitas belajar dan kesejahteraan siswa, bukan pengawasan yang memicu ketakutan (Schulz et al., 2021). Dengan implikasi ini, literasi keagamaan kritis dapat difungsikan sebagai proteksi yang berkelanjutan—membantu peserta didik menjadi subjek yang berpikir, beradab, dan berdaya menghadapi propaganda ekstrem tanpa kehilangan komitmen pada nilai damai dalam Islam.

Pedagogi Peacebuilding yang Dialogis dalam Reduksi Polarisasi dan Resiliensi Empati Sosial

Pedagogi dialogis-inkuiri merupakan strategi kunci dalam membangun resiliensi peserta didik terhadap narasi ekstrem sekaligus menumbuhkan kehumilan epistemik (*epistemic humility*), yakni kesadaran bahwa pengetahuan termasuk pengetahuan keagamaan memerlukan

proses, rujukan, dan adab dalam memahami perbedaan (Romano et al., 2021; Villaverde et al., 2023). Temuan utama yang paling menonjol adalah bahwa pembelajaran yang memberi ruang tanya-jawab, diskusi terstruktur, dan penyelidikan berbasis masalah (*inquiry/problem-based learning*) lebih konsisten melatih peserta didik untuk memeriksa alasan di balik klaim, mengelola emosi identitas, serta menunda penilaian sebelum memperoleh informasi yang memadai (Acharya, 2024; Bitterman et al., 2007). Dalam konteks pencegahan ekstremisme, pedagogi ini bekerja bukan dengan “melarang” paparan ide, melainkan dengan memperkuat kapasitas evaluatif: siswa belajar menguji argumentasi (Panadero et al., 2019), membedakan bukti dan opini (Walton, 2014), serta mempraktikkan perbedaan secara aman (Sjøn & Jore, 2019). Resiliensi yang terbentuk bersifat ganda—kognitif dan sosial—karena peserta didik bukan hanya mampu menilai klaim yang berseliweran di ruang digital, tetapi juga lebih terbiasa berdialog tanpa merendahkan pihak lain (Nakhostin-Khayyat et al., 2024). Dengan demikian, pedagogi dialogis–inkuiri dipahami sebagai intervensi preventif yang membentuk kebiasaan berpikir reflektif dan kebiasaan berinteraksi yang damai, sehingga daya tarik narasi ekstrem yang menawarkan kepastian instan dan musuh yang jelas menjadi berkurang.

Temuan ini menunjukkan bahwa komponen paling menentukan adalah (1) penciptaan ruang dialog yang aman (*safe classroom climate*) di mana bertanya tidak dihukum, perbedaan tidak dipermalukan, dan debat dilakukan dengan adab karena kondisi ini menjadi prasyarat agar siswa berani menguji klaim ekstrem tanpa takut distigma (Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016). Berikutnya, (2) penggunaan strategi inkuiri berbasis kasus dan dilema etis, yang melatih siswa menimbang kompleksitas, mengevaluasi argumen, serta menghubungkan pemahaman agama dengan dampak sosialnya (Gibson, 2008). Temuan ketiga yang dominan adalah (3) pengembangan keterampilan argumentasi dan literasi berpikir kritis (menyusun alasan, menilai bukti, mengenali sesat pikir, dan membedakan sumber kredibel), yang membuat siswa lebih tahan terhadap retorika polarisasi (Boyd, 2020). Selanjutnya, (4) muncul temuan tentang pentingnya fasilitasi guru kemampuan guru mengelola diskusi isu sensitif, menjaga keseimbangan partisipasi, dan mencegah dominasi satu suara karena kualitas dialog sangat bergantung pada kompetensi ini (Kavanagh et al., 2026). Temuan yang relatif kurang sering dibahas tetapi tetap relevan adalah (5) desain asesmen formatif yang menilai proses berpikir dan etika berdialog, bukan semata jawaban benar-salah; asesmen seperti ini memperkuat motivasi siswa untuk berpikir reflektif (López & Sicilia, 2015). Urutan tersebut memperlihatkan bahwa efektivitas pedagogi dialogis–inkuiri tidak terletak pada satu teknik tunggal, melainkan pada rangkaian kondisi dan praktik yang saling menguatkan: iklim kelas, desain tugas inkuiri, keterampilan argumentasi, peran fasilitator, dan asesmen yang sejalan.

Menegaskan kembali temuan paling penting yakni bahwa ruang dialog aman dan pembelajaran inkuiri membangun resiliensi serta kehumilan epistemic literatur pendidikan menempatkan dialog sebagai sarana pembentukan *disposition* intelektual dan moral: kemampuan mendengar, menimbang, dan mengakui keterbatasan pengetahuan (Austin et al., 2010). Dalam kerangka teori pembelajaran konstruktivis dan pedagogi kritis, pengetahuan tidak diterima sebagai paket jadi, melainkan dibangun melalui interaksi, pertanyaan, dan penalaran; karena itu, praktik inkuiri membantu siswa memahami bahwa pemahaman agama pun melibatkan proses interpretasi dan pertanggungjawaban ilmiah (Chieu et al., 2004). Temuan ini relevan untuk kontra-ekstremisme karena narasi ekstrem umumnya mengandalkan kepastian instan dan klaim absolut yang menutup ruang tanya; kehumilan epistemic justru melemahkan daya tarik klaim semacam itu karena siswa terbiasa meminta rujukan, mempertanyakan konteks, dan menguji konsekuensi sosial (Rees & Montasari, 2023). Dibandingkan pendekatan yang hanya menambahkan “konten moderat” atau kontra-narasi,

pedagogi dialogis–inkuiri menawarkan mekanisme yang lebih tahan lama: ia tidak bergantung pada satu pesan tertentu, tetapi membentuk kemampuan siswa menghadapi berbagai pesan yang berubah-ubah, termasuk yang muncul secara viral di media sosial. Perbandingan ini memperkuat argumen bahwa pencegahan ekstremisme lebih efektif bila berangkat dari transformasi proses belajar membentuk habitus berpikir reflektif daripada sekadar mengganti materi ajar.

Implikasi penelitian ini menekankan bahwa sekolah/madrasah perlu menggeser desain pembelajaran agama menuju pedagogi yang mendorong dialog, inkuiri, dan penilaian yang menghargai proses berpikir. Pertama, guru perlu merancang perangkat pembelajaran berbasis kasus nyata (misalnya contoh narasi biner di media sosial, isu toleransi, konflik sosial) sebagai bahan latihan analisis dan diskusi etis, sehingga siswa mempraktikkan cara menilai klaim dan merespons perbedaan (Howles, 2023). Kedua, sekolah perlu membangun iklim kelas aman yang terstandar: aturan dialog, perlindungan dari perundungan, dan mekanisme fasilitasi untuk isu sensitif agar siswa berani bertanya tanpa takut dicap (Hudson Davis & Bourne, 2016). Ketiga, pelatihan guru menjadi kunci, mencakup keterampilan fasilitasi dialog, manajemen kelas, literasi digital, serta kemampuan mengarahkan perbedaan pendapat ke pembelajaran yang konstruktif (Babu & Charles, 2024). Keempat, asesmen formatif perlu dikembangkan untuk menilai kualitas argumentasi, penggunaan sumber, kemampuan menyajikan lebih dari satu perspektif, dan etika berdialog; ini akan menyelaraskan tujuan kontra-ekstremisme dengan mandat pendidikan (Macagno & Rapanta, 2019). Akhirnya, penerapan pedagogi dialogis–inkuiri harus ditempatkan dalam kerangka non-stigmatisasi: pencegahan ekstremisme dilakukan sebagai penguatan kapasitas intelektual dan sosial peserta didik, bukan sebagai pengawasan yang mengikis kepercayaan. Dengan demikian, temuan ini memberi arah praktis bahwa resiliensi dan kehumilan epistemik dapat dibangun melalui desain pembelajaran yang konsisten, terukur, dan berkelanjutan.

Peran sentral guru dan budaya institusi sekolah sebagai “hidden curriculum” moderasi

Peran guru dan tata kelola sekolah merupakan faktor penentu (*enabler*) keberhasilan pencegahan ekstremisme dalam pendidikan Islam, terutama karena keduanya membentuk iklim kepercayaan, rasa aman, dan kualitas dukungan yang diterima peserta didik. Temuan utama riset ini menunjukkan bahwa pencegahan menjadi efektif ketika sekolah memosisikannya sebagai kerja pendidikan dan kesejahteraan siswa bukan sebagai agenda pengawasan sehingga prosesnya menghindari stigmatisasi terhadap identitas keagamaan, ekspresi religius, atau kelompok tertentu (De Miranda, 2015; Zborovsky & Ambarova, 2023). Guru muncul sebagai aktor kunci karena berperan ganda: fasilitator pembelajaran (yang menumbuhkan literasi keagamaan kritis dan dialog), sekaligus pengamat paling dekat yang dapat mengenali perubahan perilaku, kebutuhan psikososial, dan dinamika relasi siswa secara dini (Dharta, 2025; Lakshmi, 2024; Vaishnavi et al., 2025). Namun, literatur juga menegaskan bahwa deteksi dini yang tidak etis misalnya melalui pelabelan atau kecurigaan sistematis berpotensi kontraproduktif karena mengikis kepercayaan, mendorong siswa menarik diri, dan melemahkan fungsi sekolah sebagai ruang aman (M, 2014; Romero, 2015). Karena itu, hasil telaah menekankan pentingnya tata kelola yang menyediakan jalur dukungan yang jelas (konseling, rujukan, komunikasi keluarga) dan protokol respons yang edukatif serta proporsional. Dengan demikian, peran guru dan governance sekolah bukan sekadar “pendukung teknis”, melainkan infrastruktur sosial yang menentukan apakah intervensi kontra-ekstremisme akan menjadi proses pembinaan yang membangun resiliensi atau justru menjadi praktik yang memperkuat alienasi.

Temuan paling penting menunjukkan bahwa komponen paling menentukan adalah (1) etika non-stigmatisasi dan pembangunan trust, karena kepercayaan siswa terhadap sekolah dan guru adalah prasyarat agar mereka mau berdialog, mencari bantuan, dan terbuka ketika mengalami kebingungan identitas atau paparan wacana ekstrem (Holzer & Daumiller, 2025; Peña-Fredes et al., 2025). Berikutnya, (2) kapasitas guru dalam mengelola isu sensitive termasuk fasilitasi dialog, manajemen konflik, dan komunikasi empatik karena guru menjadi “wajah” kebijakan sekolah di ruang kelas (Morris-Rothschild & Brassard, 2006; Valente & Lourenço, 2022). Temuan ketiga yang dominan adalah (3) keberadaan sistem dukungan psikososial dan mekanisme rujukan (konselor, kerja sama layanan sosial/komunitas, dan prosedur penanganan kasus) yang memastikan sekolah merespons risiko dengan pendekatan bantuan, bukan penghukuman (Leach & Helf, 2016). Rangkaian hasil tersebut memperlihatkan bahwa pencegahan tidak cukup bertumpu pada aturan formal, melainkan pada mutu relasi dan kesiapan aktor pendidikan. Lingkungan yang bebas pelabelan memungkinkan peserta didik merasa aman untuk menyampaikan kegelisahan, sehingga potensi kerentanan dapat dikenali lebih dini. Peran pendidik menjadi krusial karena kecakapan mereka menangani percakapan rumit menentukan apakah kelas berubah menjadi ruang pemulihan atau justru penutupan diri. Pada saat yang sama, jaringan pendampingan dan alur penanganan yang terhubung menandakan bahwa lembaga pendidikan membutuhkan infrastruktur respons, bukan sekadar niat baik. Dengan demikian, efektivitas intervensi bergantung pada keterpaduan hubungan interpersonal, kompetensi profesional, dan dukungan kelembagaan yang konsisten serta berkelanjutan.

Menegaskan kembali temuan paling penting bahwa non-stigmatisasi dan trust adalah fondasi pencegahan literatur P/CVE dan kajian pendidikan kritis sama-sama menekankan bahwa strategi yang dibingkai sebagai securitization cenderung memicu *chilling effect*: siswa menghindari percakapan, menyembunyikan kebingungan, dan memutus relasi dengan guru karena takut dicurigai. Dalam perspektif teori iklim sekolah (*school climate*) Delgado-Galindo et al., (2025) dan pendekatan *student wellbeing* Li (2025), rasa aman psikologis merupakan prasyarat bagi pembelajaran reflektif; tanpa itu, pedagogi dialogis dan literasi keagamaan kritis sulit berjalan karena siswa enggan bertanya atau menguji gagasan. Temuan ini juga selaras dengan gagasan *whole-school approach* dalam peacebuilding: pencegahan ekstremisme tidak efektif jika diperlakukan sebagai proyek tambahan, melainkan harus tertanam dalam kebijakan, kultur, dan relasi sehari-hari di sekolah (Amy et al., 2021). Dibandingkan pendekatan “hard prevention” yang menekankan deteksi dan pelaporan, pendekatan berbasis dukungan lebih kompatibel dengan mandat pendidikan karena menempatkan siswa sebagai subjek yang sedang bertumbuh, bukan objek kecurigaan. Perbandingan ini memperlihatkan mekanisme mengapa dukungan lebih efektif: ketika trust terbangun, sekolah memiliki akses pedagogis dan emosional untuk memandu siswa memproses paparan narasi ekstrem, mengoreksi kesalahpahaman, dan memperkuat keterikatan sosial yang sehat faktor yang sering disebut sebagai pelindung dari radikalisasi.

Implikasi penelitian ini menuntut penguatan kapasitas guru dan desain tata kelola sekolah yang eksplisit, terukur, dan berorientasi kesejahteraan siswa. Pertama, sekolah/madrasah perlu menyusun protokol non-stigmatisasi yang jelas: definisi risiko yang proporsional, mekanisme penanganan yang berfokus pada edukasi dan dukungan, serta perlindungan terhadap hak dan martabat siswa. Kedua, program pelatihan guru perlu mencakup fasilitasi dialog isu sensitif, literasi digital (mengenali propaganda, disinformasi, dan pola polarisasi), keterampilan komunikasi empatik, serta teknik *early support* yang tidak melabeli. Ketiga, tata kelola perlu menyediakan ekosistem dukungan: layanan konseling,

prosedur rujukan, dokumentasi kasus yang aman, dan koordinasi dengan orang tua serta pihak komunitas yang kredibel. Keempat, sekolah perlu memperkuat kebijakan iklim sekolah anti-perundungan, penguatan belonging, dan ruang partisipasi siswa karena kultur yang adil dan inklusif mengurangi kondisi-kondisi yang dapat memicu alienasi. Secara keseluruhan, implikasi ini menegaskan bahwa pencegahan ekstremisme dalam pendidikan Islam akan lebih efektif bila dilakukan melalui “pendidikan sebagai penguatan kapasitas” dengan governance yang menjaga trust, bukan melalui logika pengawasan yang berisiko merusak fungsi sekolah sebagai ruang aman dan ruang tumbuh bagi peserta didik.

Kesimpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa pendidikan Islam memiliki potensi yang kuat untuk berkontribusi dalam pencegahan ekstremisme apabila dipahami bukan semata sebagai transmisi ajaran, melainkan sebagai proses pembentukan cara berpikir, cara berelasi, dan cara memaknai perbedaan secara etis. Sintesis atas literatur menegaskan bahwa efektivitas pencegahan tidak terutama ditentukan oleh penambahan materi kontra-radikalisme yang bersifat informatif, tetapi oleh kemampuan lembaga pendidikan membangun ekosistem pembelajaran yang dialogis, aman, reflektif, dan berbasis kepercayaan. Dalam kerangka ini, literasi keagamaan kritis tampil sebagai fondasi utama karena membekali peserta didik kemampuan membaca teks bersama konteks, mengenali keragaman tafsir, menilai kredibilitas otoritas, serta memverifikasi informasi keagamaan yang beredar di ruang digital. Kemampuan tersebut membuat peserta didik tidak mudah menerima narasi keagamaan yang disederhanakan untuk membenarkan kebencian, eksklusivitas, atau kekerasan. Pada saat yang sama, penelitian ini menegaskan bahwa peacebuilding dalam pendidikan Islam bekerja paling efektif melalui pedagogi dialogis-inkuiri yang menumbuhkan empati, kehumilian epistemik, keterampilan argumentasi, dan kebiasaan menyelesaikan perbedaan secara bermartabat. Dengan demikian, pencegahan ekstremisme tidak cukup dilakukan melalui pendekatan korektif terhadap isi ajaran, tetapi harus dihadirkan dalam pengalaman belajar sehari-hari, budaya sekolah, dan interaksi guru dengan siswa. Guru terbukti memegang peran sangat sentral karena mereka menjadi mediator antara kurikulum, nilai kelembagaan, dan kebutuhan riil peserta didik.

Berdasarkan temuan tersebut, artikel ini menghasilkan proposisi konseptual bahwa kontra-ekstremisme dalam pendidikan Islam paling tepat dijalankan melalui model penguatan kapasitas yang mengintegrasikan critical religious literacy, pedagogi peacebuilding, dan whole-school approach berbasis kesejahteraan siswa. Kebaruan model ini terletak pada upayanya menjembatani ranah teologi, pedagogi, dan kebijakan ke dalam kerangka operasional yang dapat diterapkan di sekolah dan madrasah. Dengan orientasi demikian, pendidikan Islam tidak diposisikan sebagai instrumen keamanan, melainkan sebagai ruang pembentukan subjek yang adil, beradab, dan tahan terhadap manipulasi ideologis. Karena itu, pengembangan kurikulum, pelatihan guru, kebijakan sekolah, dan kemitraan keluarga-komunitas perlu diarahkan pada penguatan literasi, dialog, serta rasa aman psikologis. Keseluruhan temuan ini menegaskan bahwa upaya mencegah ekstremisme akan lebih berkelanjutan jika dibangun melalui pendidikan yang memanusiakan, bukan melalui pendekatan yang menumbuhkan rasa curiga. Di samping itu, kajian ini membuka ruang bagi penelitian lanjutan yang menguji model tersebut secara empiris pada berbagai konteks lembaga pendidikan Islam, sehingga rekomendasi yang dihasilkan dapat semakin terukur, kontekstual, dan berdaya guna bagi praktik pendidikan serta perumusan kebijakan yang inklusif, etis, responsif, dan berkelanjutan di masa mendatang bagi semua pihak.

Daftar Pustaka

- Acharya, S. (2024). Design for the real world: a problem-based learning approach. *Proceedings of the Design Society*, 4, 2775–2784. <https://doi.org/10.1017/pds.2024.281>
- Ahmadi, S., Cole, D., & Prado, M. (2018). Understanding Islamophobia on College Campuses. *Contemporary Issues in Higher Education*, 135–152. <https://doi.org/10.4324/9780429438127-8>
- Al-hammadin, E., Hartley, J., Abdalla, M., & Jones, C. (2025). Trust-building in countering violent extremism programs: a Muslim youth perspective. *Journal of Policing, Intelligence and Counter Terrorism*, 20(1), 63–82. <https://doi.org/10.1080/18335330.2023.2287438>
- Alexandre Wagner, D., Åse, Å. K., & Dessingué, A. (2024). Enhancing dialogic practices in social studies education in Norway: Students' and teachers' perspectives. *Global Perspectives on the Role of Dialogue in History Education: Socio-Cultural, Psychological, and Digital Dimensions*, 153–168. <https://doi.org/10.4324/9781003535898-11>
- Altmeyer, S., & Kerbeck, J. (2023). Religious Education: Exploring Pluriliteracies through a Deeper Learning Episode on Modern-Day Prophets. *A Deeper Learning Companion for CLIL: Putting Pluriliteracies into Practice*, 215–236. <https://doi.org/10.1017/9781009043755.014>
- Amirudin, Suyono, Soeprijanto, & Hudri, M. (2025). Digital Religious Literature and Its Role in Shaping Religious Moderation Among Indonesian University Students. *Jurnal Lektur Keagamaan*, 23(2), 432–461. <https://doi.org/10.31291/jlka.v23i2.1444>
- Amy, N., Elizabeth, F. S. H., Elizabeth, L., & Keith, J. T. (2021). Whole-school nurturing approaches: A systematic analysis of impact. *Educational and Child Psychology*, 38(1), 10–23. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2021.38.1.10>
- Austin, K. R., Mott, K., Packman, A., Batchelor, B., Gaskin, S., Parrish, D., & Shelton, C. J. (2010). The power and influence of others on individual performance: The international journal of the humanities. *International Journal of the Humanities*, 8(5), 173–182. <https://doi.org/10.18848/1447-9508/cgp/v08i05/42917>
- Babu, B., & Charles, M. A. A. (2024). Impact of life skill development program to improve teaching skills of teacher trainees. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(6), 5551–5561. <https://doi.org/10.55214/25768484.v8i6.3229>
- Baig, L. A., & Arooj, M. (2025). Contravenes of Academic Integrity. *Introduction to Research Ethics and Academic Integrity*, 27–36. https://doi.org/10.1007/978-981-96-9678-9_3
- Barlow, A. (2017). The Community of Literature: Teaching Critical Reading and Creative Reflection. *Critical Reading Across the Curriculum: Volume 1: Humanities*, 1, 85–103. <https://doi.org/10.1002/9781119154907.ch5>
- Bélanger, J. J., Nisa, C. F., Schumpe, B. M., Gurmu, T., Williams, M. J., & Putra, I. E. (2020). Do Counter-Narratives Reduce Support for ISIS? Yes, but Not for Their Target Audience. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01059>
- Bilz, L., Fischer, S. M., Kansok-Dusche, J., Wachs, S., & Wettstein, A. (2024). Teachers' intervention strategies for handling hate-speech incidents in schools. *Social Psychology of Education*, 27(5), 2701–2724. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09929-9>

- Bitterman, A., Hatrak, N., & Hmelo-Silver, C. (2007). Learning about transfer in an online problem-based course. *Computer-Supported Collaborative Learning Conference, CSCL*, 8(PART 1), 78–80. <https://doi.org/10.3115/1599600.1599613>
- Boyd, N. L. (2020). Using argumentation to develop critical thinking about social issues in the classroom: A dialogic model of critical thinking education. *Research Anthology on Fake News, Political Warfare, and Combatting the Spread of Misinformation*, 508–522. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7291-7.ch029>
- Chakim, S. (2022). The Youth and the Internet: The Construction of Doctrine, Islam in Practice, and Political Identity in Indonesia. *Journal of Social Studies Education Research*, 13(1), 217–236.
- Charkawi, W., Dunn, K., & Bliuc, A. M. (2024). Evaluations of countering violent extremism programs: Linking success to content, approach, setting, and participants. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 77. <https://doi.org/10.1016/j.ijlcrj.2024.100674>
- Chieu, V. M., Milgrom, E., & Frenay, M. (2004). Constructivist learning: Operational criteria for cognitive flexibility. *Proceedings - IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, ICALT 2004*, 221–225. <https://doi.org/10.1109/icalt.2004.1357407>
- Côté-Lussier, C., & Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of Safety at School, Socioemotional Functioning, and Classroom Engagement. *Journal of Adolescent Health*, 58(5), 543–550. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.003>
- Cunliffe, R. H. (2017). Conflict resolution classrooms to careers: an emergent theory of change with implications for a strategy in peace education. *Journal of Peace Education*, 14(2), 235–252. <https://doi.org/10.1080/17400201.2016.1278165>
- De Miranda, A. P. M. (2015). Presumed reason: Sentiment: Religious identity and stigmatization at school in Rio de Janeiro. *Dilemas*, 1, 139–164.
- Delgado-Galindo, P., García-Jiménez, J., Torres-Gordillo, J. J., & Rodríguez-Santero, J. (2025). School Climate and Academic Performance: Key Factors for Sustainable Education in High-Efficacy Schools and Low-Efficacy Schools. *Sustainability (Switzerland)*, 17(14). <https://doi.org/10.3390/su17146497>
- Dharta, F. Y. (2025). Motivating community engagement in education: analyzing Tuan Gurus' communication through symbolic interaction in Lombok, West Nusa Tenggara. *Asian Anthropology*, 24(2), 151–154. <https://doi.org/10.1080/1683478X.2024.2428867>
- Duckworth, C. L. (2024). The role of schools in preventing violent extremism: from policing to pedagogy. *Journal of Peace Education*, 21(3), 382–401. <https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2314307>
- Durberry, R. (2017). Research Ethics. In *Research Methods for Tourism Students*. Civil Service College. <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiecr033>
- Fomin, K. (2024). Educational Dialogue: Several Aspects of Enhancing Preservice Teachers' Reflective and Proactive Readiness for Teaching Practice. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 11(1), 59–71. <https://doi.org/10.15330/jpnu.11.1.59-71>
- Garbacz, S. A., Lannie, A. L., Jeffrey-Pearsall, J. L., & Truckenmiller, A. J. (2015). Strategies for effective classroom coaching. *Preventing School Failure*, 59(4), 263–273.

<https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.942835>

- Garbe, A., & Soukup, C. (2024). Critical consumption of digital information. *Cases on Enhancing P-16 Student Engagement With Digital Technologies*, 75–119. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-5633-3.ch004>
- Gartlehner, G., Affengruber, L., Titscher, V., Noel-Storr, A., Dooley, G., Ballarini, N., & König, F. (2020). Single-reviewer abstract screening missed 13 percent of relevant studies: a crowd-based, randomized controlled trial. *Journal of Clinical Epidemiology*, 121, 20–28. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2020.01.005>
- Ghosh, R. (2025). Religion, Education, and Extremism. *The Oxford Handbook of Religion and Education*, 651–669. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198869511.013.41>
- Gibson, P. A. (2008). Evaluative Criteria to Create and Assess Case Studies for Use in Ethical Decision-Making Analysis. *Journal of Public Affairs Education*, 14(3), 297–309. <https://doi.org/10.1080/15236803.2008.12001527>
- GOLAN, O., & MARTINI, M. (2020). Sacred Sites for Global Publics: New Media Strategies for the Re-Enchantment of the Holy Land. *International Journal of Communication*, 14, 4847–4870.
- Goodman, A. (2018). Critical Religious Education (CRE) in practice: evaluating the reception of an introductory scheme of work. *British Journal of Religious Education*, 40(2), 232–241. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1256265>
- Hadley, H. L., Olshefski, C. A., & Soules, K. E. (2024). Critical Religious Literacies and Opportunities for Alterity across YA Literature. *Journal of Literacy Research*, 56(4), 419–443. <https://doi.org/10.1177/1086296X241300105>
- Halafoff, A., Lam, K., & Bouma, G. (2019). Worldviews education: cosmopolitan peacebuilding and preventing violent extremism. *Journal of Beliefs and Values*, 40(3), 381–395. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1600113>
- Henry, A. M. (2021). Religious Literacy in Social Media: A Need for Strategic Amplification. *Religion and Education*, 48(1), 89–101. <https://doi.org/10.1080/15507394.2021.1876507>
- Hogan, M. (2017). Teaching Critical Reading of Historical Texts. *Critical Reading Across the Curriculum: Volume 1: Humanities*, 1, 123–140. <https://doi.org/10.1002/9781119154907.ch7>
- Holzer, A., & Daumiller, M. (2025). Building trust in the classroom: perspectives from students and teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 40(2). <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00961-7>
- Horgan, J., Lorig, C., Borum, R., Allely, C. S., & Herrenkohl, T. I. (2024). Understanding and preventing violent extremism in school settings. *Journal of School Psychology*, 106. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101346>
- Howles, L. L. (2023). FROM CASE-BASED LEARNING TO INTERACTIVE CASE SCENARIOS: A Digital Hybrid. *Mapping the Field of Adult and Continuing Education: An International Compendium: Volume 2: Teaching and Learning*, 219–222. <https://doi.org/10.4324/9781003445920-13>

- Hudson Davis, A. M., & Bourne, P. A. (2016). Implementing effective programs to increase safety and reduce bullying in Connecticut private schools, USA: A policy perspective. *International Journal of Emergency Mental Health, 18*(4). <https://doi.org/10.4172/1522-4821.1000344>
- Idham, S. Y., Mugair, S. K., Baagbah, S. Y. S., Feng, H., Husseiny, F. Al, & Saab, J. (2023). The Use and Exposure of Hate Speech Among Students: A Discourse Analysis Study. *Theory and Practice in Language Studies, 13*(12), 3087–3096. <https://doi.org/10.17507/tpls.1312.05>
- Ismail, Parinduri, M. A., & Ibarra, F. P. (2025). Strengthening the Ideology of Islamic Religious Education in the Era of Technological Disruption. *Jurnal Ilmiah Ilmu Terapan Universitas Jambi, 9*(2), 465–473. <https://doi.org/10.22437/jiituj.v9i2.41841>
- Jennings, L. B., & Mills, H. (2009). Constructing a discourse of inquiry: Findings from a five-year ethnography at one elementary school. *Teachers College Record, 111*(7), 1583–1618. <https://doi.org/10.1177/016146810911100704>
- Joyce, K. E. (2024). Revisiting the role of values in evidence-based education. *Journal of Philosophy of Education, 58*(6), 853–868. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae022>
- Kavanagh, S. S., Danielson, K. A., & Schiavone Gotwalt, E. (2026). Preparing in Advance to Respond in-the-Moment: Investigating Parallel Changes in Planning and Enactment in Teacher Professional Development. *Journal of Teacher Education, 77*(1), 24–40. <https://doi.org/10.1177/00224871221121767>
- Koecher, A. (2016). Hilary Janks: A critical annotated bibliography. *Student Voice: A Companion to Democracy and Its Discontents, 105–116*. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-408-4_8
- Lakshmi, S. (2024). Respect for knowledge and guru in contemporary music education. *The Oxford Handbook of Asian Philosophies in Music Education, 252–273*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190621681.013.15>
- Leach, D., & Helf, S. (2016). Using a Hierarchy of Supportive Consequences to Address Problem Behaviors in the Classroom. *Intervention in School and Clinic, 52*(1), 29–33. <https://doi.org/10.1177/1053451216630288>
- Leska, S. M. (2016). Reimagining curriculum: Engaging students in critical literacy. *Student Voice: A Companion to Democracy and Its Discontents, 133–151*. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-408-4_10
- Li, H. (2025). Students' wellbeing in positive higher education: conceptual frameworks and influencing factors. *Frontiers in Education, 10*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1607364>
- Lo, R. S., & Fierros, E. G. (2024). Integrating critical religious literacy into an undergraduate race and justice course: "Why is this core part of MCU history omitted?" *Utilizing Case Studies in Literacy and Language Education, 219–248*. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-5738-5.ch010>
- López-Meri, A., Doménech-Fabregat, H., & Marcos-García, S. (2024). Digital Competencies in Verifying Fake News: Assessing the Knowledge and Abilities of Journalism Students. *Societies, 14*(5). <https://doi.org/10.3390/soc14050066>
- López, V., & Sicilia, A. (2015). Formative and shared assessment in higher education: lessons

- learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77–97.
- M, A. C. (2014). Collective Student Trust A Social Resource for Urban Elementary Students. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 135–159.
- Ma'rof, A. A., & Abdullah, H. (2025a). Digital Faith Journeys: Exploring How Technology Shapes Youth Spirituality and Religious Engagement. *Youth, Faith, and Artificial Intelligence*, 197–226. <https://doi.org/10.4018/979-8-3373-2170-7.ch008>
- Ma'rof, A. A., & Abdullah, H. (2025b). Faith in the Digital Era: Transformations in Youth Spirituality and Belief Systems. *Youth, Faith, and Artificial Intelligence*, 227–258. <https://doi.org/10.4018/979-8-3373-2170-7.ch009>
- Macagno, F., & Rapanta, C. (2019). The dimensions of argumentative texts and their assessment. *Studia Paedagogica*, 24(4), 11–44. <https://doi.org/10.5817/SP2019-4-1>
- Marolla-Gajardo, J., & Lozano-Mas, M. Y. (2025). Teaching Against Hate in a Globalised World. Lessons from Initial Teacher Education in Chile for Social Work Education. *Social Sciences*, 14(10). <https://doi.org/10.3390/socsci14100595>
- Meleg, Á., & Vas, R. (2020). Towards Evidence-Based, Data-Driven Thinking in Higher Education. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 12394 LNCS, 135–144. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58957-8_10
- Mendiola, M. S. (2025). Beyond intuition: Toward a culture of evidence-based educational assessment. *Investigacion En Educacion Medica*, 14(56), 131–145. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2025.56.25732>
- Miller, R., Liu, K., & Ball, A. F. (2020). Critical Counter-Narrative as Transformative Methodology for Educational Equity. *Review of Research in Education*, 44(1), 269–300. <https://doi.org/10.3102/0091732X20908501>
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44(2), 105–121. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.01.004>
- Mühe, N. (2016). Managing the stigma: Islamophobia in German schools. *Insight Turkey*, 18(1), 77–96.
- Nakhostin-Khayyat, M., Borjali, M., Zeinali, M., Fardi, D., & Montazeri, A. (2024). The relationship between self-regulation, cognitive flexibility, and resilience among students: a structural equation modeling. *BMC Psychology*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01843-1>
- Olshefski, C. A. (2025). LITERACY-RICH RELIGIOUS LITERACY: A Critical Approach for ELA Classrooms. *Religious Literacies in Educational Contexts: Interdisciplinary Perspectives*, 19–36. <https://doi.org/10.4324/9781003536574-3>
- Page, J. (2009). Peace Education. *International Encyclopedia of Education, Third Edition*, 850–854. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00186-X>
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. M. (2019). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *European*

- Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535–557. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>
- Parsazadeh, N., Ali, R., & Saeed, I. I. R. (2015). Digital information evaluation skills among students in higher education. *Jurnal Teknologi*, 75(11), 91–99. <https://doi.org/10.11113/jt.v75.5336>
- Pavić, Ž., Kovačević, E., & Šuljok, A. (2023). Health literacy, religiosity, and political identification as predictors of vaccination conspiracy beliefs: a test of the deficit and contextual models. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02439-7>
- Peña-Fredes, J., Sánchez-Bachmann, M., Weinstein, J., & Ansoleaga, M. E. (2025). Students' trust in their teachers: A study in high schools in the Metropolitan Region of Chile. *Estudios Pedagógicos*, 51(2), 141–159. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052025000200141>
- Polanin, J. R., Pigott, T. D., Espelage, D. L., & Grotper, J. K. (2019). Best practice guidelines for abstract screening large-evidence systematic reviews and meta-analyses. *Research Synthesis Methods*, 10(3), 330–342. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1354>
- Rees, J., & Montasari, R. (2023). The Use of Counter Narratives to Combat Violent Extremism Online. *Advanced Sciences and Technologies for Security Applications*, 15–31. https://doi.org/10.1007/978-3-031-09691-4_2
- Reid, E. (2024). Preservice Teacher Views on Critical Religious Literacy to Counteract Epistemic Injustice in Teacher Education Programs. *Religions*, 15(6). <https://doi.org/10.3390/rel15060677>
- Romano, M. R., Díaz-Almeyda, E., Namdul, T., & Lhundup, Y. (2021). Dialogue-Based Learning: A Framework for Inclusive Science Education and Applied Ethics. *Frontiers in Communication*, 6. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.731839>
- Romero, L. S. (2015). Trust, behavior, and high school outcomes. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 215–236. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2013-0079>
- Säljö, R. (2021). The challenges of capturing learning: Units of analysis in the study of human growth. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100428>
- Samuel, T. K. (2022). Education in Preventing and Countering Violent Extremism (P/CVE) Among the Youth. *Handbook of Security Science*, 1039–1062. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91875-4_82
- Saraiva, R., & Erfe, A. (2023). Preventing violent extremism with resilience, adaptive peacebuilding, and community-embedded approaches. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2023.101271>
- Sayar, S. (2024). Religious Beliefs and Values in the Context of Religious Violence Discussions: An Evaluation in Terms of Judaism, Christianity and Islam. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 28(1), 124–143. <https://doi.org/10.18505/cuid.1429095>
- Schulz, S., Baak, M., Stahl, G., & Adams, B. (2021). Restorative practices for preventing/countering violent extremism: an affective-discursive examination of extreme emotional incidents. *British Journal of Sociology of Education*, 42(8), 1227–1245. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1993789>

- Sjøen, M. M., & Jore, S. H. (2019). Preventing extremism through education: exploring impacts and implications of counter-radicalisation efforts. *Journal of Beliefs and Values*, 40(3), 269–283. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1600134>
- Sjøen, M. M., & Jore, S. H. (2020). How the counter-radicalization discourse securitizes education and why this might not be an effective approach to preventing terrorism. *Proceedings of the 29th European Safety and Reliability Conference, ESREL 2019*, 3973–3980. https://doi.org/10.3850/978-981-11-2724-3_0588-cd
- Spiero, I., Leeuwenberg, A. M., Moons, K. G. M., Hooft, L., & Damen, J. A. A. (2025). Write your abstracts carefully—The impact of abstract reporting quality on findability by semi-automated title-abstract screening tools. *Journal of Clinical Epidemiology*, 188. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2025.111987>
- Standish, K. (2019). INNOVATIONS: Critical peace education and yogic peace education. *Routledge Companion to Peace and Confl. Studies*, 359–370. <https://doi.org/10.4324/9781315182070-31>
- Storozheva, S., Popova, A., Mikidenko, N., Borisova, A., & Borisova, E. (2021). Information Technologies in Evidence-Based Education. *International Conference of Young Specialists on Micro/Nanotechnologies and Electron Devices, EDM, 2021-June*, 572–576. <https://doi.org/10.1109/EDM52169.2021.9507567>
- Strnadová, I., Danker, J., Dowse, L., & Tso, M. (2024). Supporting students with disability to improve academic, social and emotional, and self-determination and life-skills outcomes: umbrella review of evidence-based practices. *International Journal of Inclusive Education*, 28(14), 3606–3622. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2221239>
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467–481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Vaishnavi, S., Sowmya, K., & Silambanan, S. (2025). Revitalizing the Gurukul System in Medical Education: a Review. *Journal of Ayurveda and Holistic Medicine*, 13(5), 127–136. <https://doi.org/10.70066/jahm.v13i5.1935>
- Valente, S. N., & Lourenço, A. A. (2022). Emotional intelligence and conflict management in pedagogical interaction. *Revista de Estudos e Investigacion En Psicologia y Educacion*, 9, 181–192. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8900>
- Villaverde, L. E., Brown, T. O., Matsuda, K., Sansom, A., & Scheideman, W. (2023). DIALOGUE, REFLECTION, AND CRITICAL ANALYSIS: Self/Other Crossing Ideological Borders. *Letters from the Future: Linking Students and Teaching with the Diversity of Everyday Life*, 206–221. <https://doi.org/10.4324/9781003445739-12>
- Walton, D. (2014). On a razor's edge: Evaluating arguments from expert opinion. *Argument and Computation*, 5(2–3), 139–159. <https://doi.org/10.1080/19462166.2013.858183>
- Warren, A. R. (2005). The role of evaluative abilities in physics learning. *AIP Conference Proceedings*, 790, 145–148. <https://doi.org/10.1063/1.2084722>
- Widodo, H. (2025). An AI-Gamification-Religiosity Learning Model to Enhance Critical Literacy in Private Islamic Universities. *Islamic Quarterly*, 69(1), 75–120.
- Williams, H., & Quaid, S. (2024). 'You don't get taught that'—how 'safe' classrooms can hinder

learning. *Teaching in Higher Education*, 29(8), 2112–2127.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2201675>

Wright, A. (2016). Religious education and critical realism: Knowledge, reality and religious literacy. *Religious Education and Critical Realism: Knowledge, Reality and Religious Literacy*, 1–266.

Zborovsky, G. E., & Ambarova, P. A. (2023). Educational Stigmatization as a Social Phenomenon: A Sociological Analysis. *Mir Rossii*, 32(2), 6–29. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-2-6-29>