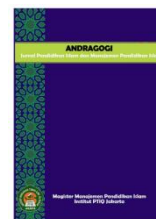


Article Type : Research Article
Date Received : 15.06.2026
Date Accepted : 19.06.2026
Date Published : 19.06.2026
DOI : doi.org/10.36671/andragogi.vii3.66



DUKUNGAN MOTIVASIONAL GURU TAHFIZ: ANALISIS KUALITATIF SEKUNDER BERBASIS *SELF-DETERMINATION THEORY*

Qomaruddin Hidayat

STAI Muslim Asia Afrika, Indonesia (qomaruddinhidayat11@gmail.com)

Kata Kunci :

profesionalisme guru;
tahfiz Al-Qur'an;
motivasi siswa; self-
determination
theory; pendidikan
Islam

Abstrak

Program tahfiz di sekolah sering menempatkan guru sebagai penentu disiplin dan pencapaian target, tetapi mekanisme yang menghubungkan profesionalisme guru dengan kualitas motivasi siswa belum dijelaskan secara memadai. Penelitian ini menganalisis kembali korpus kualitatif tentang program tahfiz di SMP Cita Mulia Pamulang dengan menggunakan Self-Determination Theory sebagai kerangka interpretasi. Korpus mencakup wawancara dengan satu kepala sekolah, empat guru tahfiz, dan tiga siswa kelas IX, observasi pembelajaran, dokumen program, serta data agregat pencapaian target hafalan kelas VII sampai IX. Analisis tematik reflektif menggabungkan pengodean deduktif berdasarkan empat kompetensi guru dan tiga kebutuhan psikologis dasar dengan pengodean induktif terhadap pola yang muncul dari data. Hasil menunjukkan bahwa profesionalisme guru bersifat tidak merata. Penguasaan tahsin dan hafalan, kemampuan mengenali perbedaan cara belajar, keteladanan, serta komunikasi yang hangat mendukung rasa kompeten dan keterhubungan siswa. Target harian, pujian, kompetensi teman sebaya, dan dukungan orang tua membantu keterlibatan, tetapi dapat menghasilkan motivasi yang terkendali ketika tidak disertai pilihan, alasan yang bermakna, dan refleksi. Ketiadaan perencanaan pembelajaran yang dimiliki guru, evaluasi formatif yang terbatas, kepadatan jadwal, dan ketidakdisiplinan sebagian guru mengurangi konsistensi dukungan motivasional. Data pencapaian target juga bervariasi antarkelas dan tidak dapat digunakan sebagai bukti kausal. Artikel ini menawarkan model dukungan motivasional tahfiz yang menghubungkan kompetensi guru, praktik yang mendukung kebutuhan psikologis, dukungan keluarga dan teman sebaya, serta kendala organisasi. Temuan menegaskan perlunya menggeser pengelolaan tahfiz dari kepatuhan berbasis target menuju internalisasi nilai, umpan balik formatif, dan struktur yang tetap memberi ruang otonomi.

Key Words :

teacher
professionalism;
Qur'an
memorization;
student motivation;

Abstract

School-based Qur'an memorization programs often position teachers as the main agents of discipline and target attainment, yet the mechanism linking teacher professionalism to the quality of student motivation remains underexplored. This study reanalyzes a qualitative corpus from the tahfiz program at Cita Mulia Junior High School, Pamulang, through the lens of

A. PENDAHULUAN

Program tahfiz Al-Qur'an telah berkembang dari kegiatan tambahan menjadi bagian penting dari identitas banyak sekolah Islam. Program ini menggabungkan latihan kognitif, pembentukan kebiasaan, disiplin ibadah, dan internalisasi nilai. Namun, keberhasilan program tidak cukup dinilai dari jumlah surah atau juz yang diselesaikan. Siswa juga perlu mempertahankan hafalan, memahami alasan personal dan spiritual di balik kegiatannya, serta tetap terlibat ketika menghadapi kejenuhan, beban akademik, atau kemajuan yang lambat. Kajian tahfiz mutakhir menunjukkan bahwa dukungan guru, keluarga, teman sebaya, strategi belajar, dan makna religius membentuk pengalaman motivasional siswa secara bersamaan.¹

Guru tahfiz memegang posisi khusus karena ia berfungsi sebagai pengajar, penyimak hafalan, pembimbing ibadah, model perilaku, dan penghubung antara target sekolah dengan perkembangan individual siswa. Dalam kebijakan pendidikan Indonesia, profesionalisme guru mencakup kompetensi pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional. Keempatnya tidak berdiri sendiri. Penguasaan materi tanpa kemampuan memahami siswa dapat menghasilkan pembelajaran yang kaku. Kedekatan sosial tanpa struktur dan umpan balik dapat membuat kemajuan tidak terarah. Keteladanan juga kehilangan daya pendidikan ketika guru tidak konsisten dalam disiplin kerja.²

Penelitian tentang kompetensi guru umumnya menemukan bahwa pengetahuan profesional baru memengaruhi hasil belajar ketika diterjemahkan menjadi kualitas pengajaran. Artinya, status profesional bukan sekadar kualifikasi formal, banyaknya hafalan, atau lama pengalaman. Profesionalisme perlu dibaca sebagai kemampuan

¹ Lihat N. M. S. A. Nik Abdullah, F. S. Mohd Sabbri, dan R. A. Muhammad Isa, "Exploring Student Motivation in Quranic Memorization in Selected Islamic Secondary Schools," *Al-Hayat: Journal of Islamic Education* 5, no. 1 (2021): 100-121, <https://doi.org/10.35723/ajie.v5i1.161>; serta Nik Abdullah, Mohd Sabbri, dan Muhammad Isa, "Tahfiz Students' Experiences in Memorizing the Qur'an," *IIUM Journal of Educational Studies* 9, no. 2 (2021): 42-63, <https://doi.org/10.31436/ijes.v9i2.248>.

² Republik Indonesia, Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen; Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru; Peraturan Pemerintah Nomor 19 Tahun 2017 tentang Guru.

mengubah keahlian menjadi praktik yang jelas, responsif, terukur, dan mendukung perkembangan siswa. Dalam konteks tahfiz, praktik tersebut mencakup diagnosis kemampuan bacaan, pemilihan metode hafalan, pemberian target yang realistis, umpan balik tajwid dan kelancaran, penguatan makna, serta koordinasi dengan keluarga.³

Masalah utama dalam literatur tahfiz adalah kecenderungan membagi motivasi menjadi intrinsik dan ekstrinsik secara sederhana. Pujian, target, kompetisi, dan dukungan orang tua sering dianggap pasti meningkatkan motivasi. Padahal, Self-Determination Theory atau SDT membedakan kualitas alasan yang menggerakkan perilaku. Siswa dapat menghafal karena tertarik dan memaknai aktivitas tersebut, karena telah menerima nilainya sebagai bagian dari diri, atau karena merasa tertekan oleh hadiah, hukuman, rasa bersalah, dan perbandingan sosial. Motivasi yang lebih otonom cenderung berkaitan dengan ketekunan dan kesejahteraan yang lebih baik, sedangkan motivasi terkendali dapat menjaga kepatuhan jangka pendek tanpa menjamin keterlibatan berkelanjutan.⁴

Menurut SDT, konteks belajar mendukung motivasi berkualitas ketika memenuhi tiga kebutuhan psikologis dasar. Otonomi berarti siswa merasakan kemauan dan alasan yang dapat diterima, bukan kebebasan tanpa batas. Kompetensi berarti siswa memahami standar, mendapat tantangan yang sesuai, dan melihat kemajuan. Keterhubungan berarti siswa merasa dihargai serta memiliki hubungan aman dengan guru, keluarga, dan teman. Bukti meta-analitik terbaru menegaskan bahwa dukungan otonomi dan struktur bukan dua pendekatan yang bertentangan. Keduanya saling memperkuat ketika guru memberi pilihan yang terarah, alasan yang jelas, panduan, dan umpan balik informasional.⁵

Artikel sumber tentang SMP Cita Mulia menyimpulkan bahwa profesionalisme guru tahfiz meningkatkan motivasi menghafal siswa. Kesimpulan tersebut memiliki nilai praktis, tetapi masih menyisakan tiga persoalan. Pertama, hubungan antara dimensi profesionalisme dan proses motivasional belum dijelaskan sebagai mekanisme. Kedua, data kualitatif dan pencapaian target digunakan untuk menyiratkan peningkatan, meskipun desainnya tidak menguji perubahan atau kausalitas. Ketiga, kelemahan organisasi seperti tidak adanya perencanaan yang dimiliki guru, evaluasi formatif yang terbatas, kepadatan jadwal, dan keterlambatan sebagian guru belum ditempatkan sebagai kondisi yang dapat mendukung atau menghambat motivasi.

Penelitian ini memperbaiki keterbatasan tersebut melalui analisis sekunder kualitatif berbasis SDT. Pertanyaan penelitian meliputi: (1) bagaimana empat kompetensi guru tahfiz diterjemahkan menjadi praktik dukungan motivasional; (2) bagaimana kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan siswa didukung atau

³ B. Fauth et al., "The Effects of Teacher Competence on Student Outcomes in Elementary Science Education: The Mediating Role of Teaching Quality," *Teaching and Teacher Education* 86 (2019): 102882, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>; L. Darling-Hammond et al., "Implications for Educational Practice of the Science of Learning and Development," *Applied Developmental Science* 24, no. 2 (2020): 97-140, <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>.

⁴ R. M. Ryan dan E. L. Deci, "Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective," *Contemporary Educational Psychology* 61 (2020): 101860, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>; J. L. Howard et al., "Student Motivation and Associated Outcomes," *Perspectives on Psychological Science* 16, no. 6 (2021): 1300-1323, <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>.

⁵ A. Patzak dan X. Zhang, "Blending Teacher Autonomy Support and Provision of Structure in the Classroom for Optimal Motivation," *Educational Psychology Review* 37 (2025): Article 17, <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09994-2>; J. Reeve dan S. H. Cheon, "Autonomy-Supportive Teaching," *Educational Psychologist* 56, no. 1 (2021): 54-77, <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>.

terhambat; dan (3) bagaimana keluarga, teman sebaya, target program, serta kondisi organisasi membentuk ketekunan menghafal. Kontribusi artikel terletak pada model integratif yang tidak menempatkan profesionalisme sebagai label biner, tetapi sebagai konfigurasi kompetensi dan praktik yang kualitasnya dapat berbeda dalam satu program.

B. METODE

1. Desain dan posisi analisis

Penelitian menggunakan desain studi kasus kualitatif sekunder. Analisis sekunder dipilih karena data lapangan telah didokumentasikan dalam karya penelitian dan artikel tentang program tahfiz SMP Cita Mulia Pamulang. Pendekatan ini tidak mengumpulkan data baru, tetapi mengajukan pertanyaan analitis baru terhadap korpus yang tersedia. Fokus analisis bergeser dari deskripsi kompetensi guru dan daftar sumber motivasi menuju mekanisme dukungan kebutuhan psikologis siswa.⁶

Korpus primer terdokumentasi berasal dari penelitian lapangan pada September 2022. Data mencakup wawancara dengan satu kepala sekolah, empat guru tahfiz, dan tiga siswa kelas IX, observasi proses pembelajaran, dokumen profil guru dan program, serta data agregat pencapaian target hafalan kelas VII, VIII, dan IX. Sumber tersebut dipilih karena memuat perspektif organisasi, praktik guru, pengalaman siswa, dan indikator program. Nama informan dan siswa tidak digunakan dalam artikel ini. Kode KS, G1-G4, dan S1-S3 dipakai untuk mengurangi risiko identifikasi.⁷

Tabel 1. Komposisi Korpus dan Fungsi Analitis

Sumber data	Jumlah	Fokus informasi	Fungsi analitis
Kepala sekolah	1	Kualifikasi guru, kebijakan program, supervisi, disiplin	Konteks organisasi dan standar profesional
Guru tahfiz	4	Karakteristik siswa, metode, bahan ajar, evaluasi, komunikasi	Praktik pedagogik dan dukungan kebutuhan psikologis
Siswa kelas IX	3	Pujian, target, suasana kelas, orang tua, teman, alasan menghafal	Kualitas motivasi dan pengalaman belajar
Observasi dan dokumen	Beragam	Pelaksanaan pembelajaran, profil guru, target dan pencapaian hafalan	Triangulasi serta konteks pencapaian program

2. Prosedur analisis

Analisis mengikuti prinsip thematic analysis reflektif. Tahap pertama mencakup pembacaan berulang terhadap naskah artikel dan korpus pendukung untuk mengenali konteks, aktor, serta kontradiksi. Tahap kedua menggunakan pengodean deduktif

⁶ Analisis sekunder kualitatif menggunakan data yang telah dikumpulkan untuk menjawab pertanyaan baru, dengan tetap menjelaskan asal korpus, keterbatasan konteks, dan posisi interpretatif peneliti. Prinsip analisis dalam artikel ini mengikuti V. Braun dan V. Clarke, "One Size Fits All? What Counts as Quality Practice in Reflexive Thematic Analysis?" *Qualitative Research in Psychology* 18, no. 3 (2021): 328-352, <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>.

⁷ Korpus terdokumentasi bersumber dari Chairul Huda, *Profesionalisme Guru Tahfizh dalam Meningkatkan Motivasi Menghafal Al-Qur'an Siswa SMP Cita Mulia Pamulang*, Tangerang Selatan, tesis magister, Institut PTIQ Jakarta, 2022.

berdasarkan empat kompetensi guru dan tiga kebutuhan psikologis dasar. Tahap ketiga memberi ruang bagi kode induktif, antara lain target harian, pujian, kejenuhan, inisiatif setoran, ketergantungan pada koordinator, disiplin waktu, dukungan keluarga, kompetisi teman, dan tekanan ujian. Tahap keempat menghubungkan kode menjadi tema lintas sumber. Tahap kelima menguji tema terhadap bukti yang mendukung dan bukti yang menyimpang. Tahap keenam menyusun model penjelas dan membatasi klaim sesuai desain.⁸

Kredibilitas diperkuat melalui triangulasi sumber, perbandingan wawancara dengan observasi dan dokumen, serta analisis kasus negatif. Contohnya, klaim bahwa motivasi siswa sangat kuat dibandingkan dengan narasi tentang bosan, berbicara dengan teman ketika guru tidak hadir, dan penurunan pencapaian target pada kelas IX. Audit log analitis digunakan untuk memisahkan informasi sumber, interpretasi teoretis, dan rekomendasi. Pelaporan mengacu pada prinsip COREQ sejauh data sumber memungkinkan. Nomor persetujuan etik tidak tercantum dalam korpus asli. Karena itu, artikel ini menyatakan keterbatasan tersebut secara terbuka, tidak melakukan kontak ulang, dan hanya menyajikan kutipan singkat yang telah dianonimkan.⁹

C. HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Profesionalisme sebagai konfigurasi kompetensi yang tidak merata

Temuan pertama menunjukkan bahwa profesionalisme guru tahfiz tidak tepat dinilai sebagai kategori sudah atau belum profesional. Data memperlihatkan profil yang kuat pada penguasaan materi, relasi interpersonal, dan keteladanan, tetapi lemah pada kepemilikan desain pembelajaran, evaluasi formatif, keseragaman kualifikasi, dan konsistensi disiplin. Konfigurasi ini penting karena setiap kekuatan dan kelemahan memengaruhi kebutuhan psikologis siswa melalui jalur yang berbeda.

Pada kompetensi pedagogik, guru mampu mengenali variasi cara siswa menghafal. Sebagian siswa membutuhkan talaqqi, sebagian mengandalkan visual melalui mushaf, dan sebagian terbantu dengan mendengar bacaan teman. Respons ini menunjukkan diagnosis awal terhadap perbedaan kemampuan. Guru juga mencari bahan tahsin dari beberapa sumber ketika sekolah belum menyediakan buku panduan tunggal. Namun, rancangan pembelajaran disusun secara terpusat oleh koordinator, bukan dikembangkan atau diadaptasi secara aktif oleh setiap guru. Akibatnya, hubungan antara tujuan, aktivitas, asesmen, dan tindak lanjut menjadi lemah. Evaluasi lebih banyak muncul pada penilaian harian atau ujian periodik, bukan sebagai umpan balik formatif setelah setiap sesi.

Pada kompetensi profesional, seluruh guru yang dicatat memiliki hafalan minimal 10 juz, sedangkan target akhir siswa SMP adalah tiga juz. Satu guru memiliki hafalan 30 juz. Penguasaan tahsin dan hafalan memberi legitimasi substantif serta memungkinkan koreksi langsung. Namun, kualifikasi akademik dan sertifikasi pengajar tahfiz belum merata. Dari lima guru yang tercatat dalam dokumen sekolah, satu belum menyelesaikan pendidikan sarjana dan tiga memiliki sertifikat pengajar tahfiz. Data ini

⁸ V. Braun dan V. Clarke, "One Size Fits All?"; M. E. Kiger dan L. Varpio, "Thematic Analysis of Qualitative Data: AMEE Guide No. 131," *Medical Teacher* 42, no. 8 (2020): 846-854, <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030>.

⁹ A. Tong, P. Sainsbury, dan J. Craig, "Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research: A 32-Item Checklist for Interviews and Focus Groups," *International Journal for Quality in Health Care* 19, no. 6 (2007): 349-357, <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>.

menunjukkan perbedaan antara keahlian berbasis pengalaman, penguasaan hafalan, dan pengakuan profesional formal.

Kompetensi kepribadian tampak melalui sikap ramah, kesediaan memberi motivasi religius, tanggung jawab administrasi, dan keteladanan ibadah. Siswa menilai guru mudah didekati di dalam maupun di luar kelas. Akan tetapi, laporan tentang keterlambatan sebagian guru menciptakan ketidaksesuaian antara pesan disiplin dan perilaku model. Dalam pendidikan berbasis keteladanan, ketidakkonsistenan kecil dapat memiliki dampak simbolik yang besar karena siswa membandingkan aturan dengan perilaku orang dewasa.

Kompetensi sosial terlihat dalam komunikasi guru dengan siswa, rekan kerja, dan orang tua melalui pertemuan langsung maupun media komunikasi. Relasi yang akrab membantu guru mengetahui kesulitan hafalan dan dukungan rumah. Namun, komunikasi sosial perlu terhubung dengan informasi pedagogik yang konkret. Orang tua tidak cukup diberi pesan agar anak rajin menghafal. Mereka memerlukan target yang realistis, panduan murajaah, dan indikator kemajuan agar dukungan rumah tidak berubah menjadi tekanan.

Tabel 2. Pemetaan Kompetensi Guru Tahfiz dan Implikasi Motivasional

Dimensi	Bukti kekuatan	Kesenjangan	Implikasi motivasional
Pedagogik	Mengenali variasi cara menghafal; menggunakan talaqqi, visual, dan auditori; menyiapkan bahan tahsin	Rencana belajar tidak dimiliki guru; evaluasi formatif terbatas	Dapat mendukung kompetensi, tetapi kemajuan sulit dipantau secara konsisten
Profesional	Hafalan guru melebihi target siswa; penguasaan tahsin dan materi	Kualifikasi akademik dan sertifikasi belum merata	Meningkatkan kepercayaan siswa, tetapi standar mutu belum seragam
Kepribadian	Ramah, religius, bertanggung jawab, memberi teladan	Sebagian guru terlambat	Mendukung keterhubungan; inkonsistensi dapat melemahkan kredibilitas aturan
Sosial	Komunikasi baik dengan siswa, guru, dan orang tua	Koordinasi belum selalu berbasis data kemajuan	Membentuk dukungan sosial, tetapi dapat menjadi tekanan jika hanya berfokus pada target

2. Motivasi menghafal sebagai ekologi, bukan sifat individual

Temuan kedua memperlihatkan bahwa motivasi siswa terbentuk melalui interaksi antara alasan personal, praktik guru, target program, keluarga, dan teman sebaya. Beberapa siswa telah menunjukkan inisiatif menyetorkan hafalan di luar jam tahfiz. Inisiatif ini menandakan internalisasi yang lebih kuat daripada kepatuhan pada jadwal. Siswa juga mengaitkan hafalan dengan keutamaan agama, cita-cita, dan peluang

pendidikan. Ketika alasan tersebut diterima sebagai nilai personal, perilaku menghafal bergerak menuju motivasi otonom.

“Saya senang ketika setelah setoran guru memberi pujian. Itu membuat saya ingin menambah hafalan lagi.” (S2)

Pujian dapat memberi informasi bahwa usaha siswa berhasil dan karena itu mendukung kompetensi. Namun, manfaatnya bergantung pada cara pemberian. Pujian yang menekankan strategi, perbaikan, dan ketekunan lebih informasional daripada pujian yang hanya membandingkan siswa atau menjanjikan status. Kajian umpan balik menunjukkan bahwa respons siswa dipengaruhi oleh kejelasan, kredibilitas, waktu, dan peluang menggunakan masukan tersebut. Dalam tahfiz, umpan balik perlu menyebut bagian bacaan yang sudah kuat, kesalahan spesifik, dan langkah murajaah berikutnya, bukan berhenti pada “bagus” atau “belum lancar”.¹⁰

“Kalau guru tidak ada, saya tetap menyelesaikan target. Setelah selesai saya murajaah sebentar, tetapi kalau sudah bosan saya mengobrol dengan teman.” (S1)

Pernyataan tersebut memuat dua kualitas motivasi. Tanggung jawab menyelesaikan target menunjukkan adanya regulasi diri, tetapi kebosanan setelah target tercapai menunjukkan bahwa struktur program belum selalu menghasilkan keterlibatan bermakna. Target harian dapat membantu kompetensi jika jelas, bertahap, dan disesuaikan dengan kesiapan. Target menjadi mengontrol ketika seragam, tidak memberi alasan, dan keberhasilannya hanya diukur dari kuantitas. Meta-analisis terbaru menegaskan bahwa struktur paling efektif ketika dipadukan dengan dukungan otonomi, bukan ketika digunakan sebagai kontrol.¹¹

“Saya lebih semangat kalau suasana kelas menyenangkan. Kalau pembelajarannya membosankan, saya kadang malas menghafal.” (S3)

Suasana menyenangkan tidak berarti guru harus mengubah hafalan menjadi hiburan terus-menerus. Yang diperlukan adalah variasi ritme, tantangan optimal, pengakuan terhadap kesulitan, kesempatan memilih urutan setoran atau pasangan murajaah, dan refleksi atas makna ayat. Praktik ini membuat struktur tetap kuat, tetapi siswa mengalami kemauan. Intervensi berbasis SDT menunjukkan bahwa lingkungan yang mendukung kebutuhan psikologis dapat meningkatkan motivasi intrinsik, otonomi, dan kompetensi, meskipun dampaknya bergantung pada kualitas implementasi.¹²

Orang tua menjadi sumber dorongan penting. Siswa melaporkan bahwa orang tua mengingatkan hafalan dan mengajak mengaji bersama. Dukungan ini memperluas waktu belajar dan memperkuat makna keluarga. Teman sebaya juga membantu melalui mendengarkan bacaan, memberi contoh, dan kompetisi. Studi tahfiz di berbagai konteks mencatat bahwa dukungan spiritual, personal guidance, pengakuan capaian, serta program yang terstruktur dapat memperkuat disiplin dan tanggung jawab. Sebaliknya, kajian terbaru tentang minat tahfiz rendah menunjukkan bahwa kejenuhan,

10 C. Brandmo dan S. M. Gamlem, “Students’ Perceptions and Outcome of Teacher Feedback: A Systematic Review,” *Frontiers in Education* 10 (2025): 1572950, <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1572950>; Y. Tao et al., “Perceived Teacher Support, Student Engagement, and Academic Achievement: A Meta-Analysis,” *Educational Psychology* 42, no. 4 (2022): 401-420, <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168>.

11 Patzak dan Zhang, “Blending Teacher Autonomy Support and Provision of Structure”; J. S. Bureau et al., “Pathways to Student Motivation,” *Review of Educational Research* 92, no. 1 (2022): 46-72, <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>.

12 Y. Wang et al., “A Systematic Review and Meta-Analysis of Self-Determination-Theory-Based Interventions in the Education Context,” *Learning and Motivation* 87 (2024): 102015, <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102015>.

tuntutan struktural, pengalaman negatif, dan dinamika teman dapat menghambat keterlibatan. Dengan demikian, keluarga dan teman adalah moderator, bukan sumber motivasi yang selalu positif.¹³

Tabel 3. Sumber, Kualitas, dan Risiko Motivasi Menghafal

Sumber motivasi	Manifestasi dalam data	Interpretasi SDT	Risiko bila tidak dikelola
Makna religius dan cita-cita	Ketertarikan pada keutamaan hafiz; peluang pendidikan	Internalisasi nilai dan motivasi otonom	Menjadi slogan bila tidak dikaitkan dengan pengalaman siswa
Target harian	Siswa tetap menyelesaikan hafalan saat guru tidak hadir	Struktur dan dukungan kompetensi	Kepatuhan mekanis, jenuh, mengejar kuantitas
Pujian dan penghargaan	Siswa bersemangat setelah setoran diapresiasi	Umpan balik informasional	Ketergantungan pada pengakuan dan perbandingan
Orang tua	Mengingatkan, mengaji bersama, memberi dorongan	Keterhubungan dan struktur rumah	Tekanan jika target tidak disesuaikan kemampuan
Teman sebaya	Murajaah, mendengar bacaan, kompetisi	Keterhubungan dan model kompetensi	Malu, rivalitas, atau merasa tertinggal
Suasana kelas	Semangat naik ketika kegiatan menarik	Dukungan otonomi dan keterlibatan	Motivasi turun saat metode monoton

3. Jalur dukungan kebutuhan psikologis

Analisis lintas tema menghasilkan tiga jalur. Jalur pertama adalah dukungan kompetensi. Penguasaan tahsin dan hafalan memungkinkan guru memberikan demonstrasi yang akurat. Pemahaman terhadap variasi cara menghafal membantu guru menyesuaikan bantuan. Target harian memberi arah. Namun, jalur ini terputus ketika guru tidak memiliki rancangan belajar yang adaptif dan tidak mencatat umpan balik formatif. Siswa mungkin tahu apakah setorannya diterima, tetapi tidak selalu memahami pola kesalahan dan strategi perbaikannya.

Jalur kedua adalah keterhubungan. Sikap ramah, motivasi religius, komunikasi di luar kelas, dukungan orang tua, dan kerja teman sebaya menciptakan rasa tidak sendirian. Keterhubungan penting karena menghafal menuntut pengulangan dan toleransi terhadap kesalahan. Siswa lebih mungkin mengulang ketika koreksi diberikan dalam hubungan yang aman. Akan tetapi, relasi yang hangat perlu tetap profesional. Pujian yang berlebihan, kompetisi yang memalukan, atau tuntutan keluarga dapat mengubah kedekatan menjadi tekanan.

Jalur ketiga adalah otonomi dan internalisasi. Data memuat alasan religius dan aspirasi yang dapat menjadi dasar internalisasi, tetapi praktik kelas lebih dominan menekankan target, setoran, dan penghargaan. Pilihan siswa belum tampak sebagai

¹³ M. W. Siregar, Jailani, dan A. M. Yati, "Strategy of the Leadership of Tahfizhul Quran in Increasing Memorization Motivation of Students," *Thawalib: Jurnal Kependidikan Islam* 7, no. 1 (2026), <https://doi.org/10.54150/thawalib.v7i1.939>; A. I. Sabil, F. Sari, dan D. Darnanengsih, "Motivational and Structural Barriers in Low Tahfiz Program Interest," *Halaqa: Islamic Education Journal* 10, no. 1 (2026): 124-135, <https://doi.org/10.21070/halaqa.v10i1.1850>.

desain eksplisit. Dukungan otonomi dapat diwujudkan tanpa menurunkan standar, misalnya memberi pilihan urutan ayat, pasangan murajaah, waktu setoran dalam rentang tertentu, atau strategi pengulangan. Guru juga perlu menjelaskan alasan pedagogik dan spiritual di balik target. Praktik ini membantu siswa memahami bahwa kewajiban program memiliki makna yang dapat diterima, bukan sekadar tuntutan eksternal.¹⁴

Kompetensi guru	Praktik dukungan kebutuhan	Otonomi, kompetensi, keterhubungan	Ketekunan dan kualitas hafalan
Moderator: dukungan orang tua, teman sebaya, makna religius, dan aspirasi siswa			
Kendala: perencanaan tidak dimiliki guru, evaluasi formatif terbatas, jadwal padat, kualifikasi tidak merata, dan disiplin waktu			

Gambar Model integratif profesionalisme guru dan dukungan motivasional tahfiz

4. Pencapaian target sebagai indikator kontekstual, bukan bukti kausal

Dokumen program mencatat variasi pencapaian target. Pada kelas VII, 18 dari 23 siswa mencapai target satu juz. Pada kelas VIII, 22 dari 30 siswa mencapai target. Pada kelas IX, hanya 10 dari 23 siswa mencapai target juz 28. Penurunan pada kelas IX dijelaskan oleh berkurangnya waktu tahfiz akibat persiapan dan pelaksanaan ujian sekolah. Temuan ini memperlihatkan bahwa capaian hafalan tidak hanya ditentukan oleh motivasi atau profesionalisme guru. Kalender akademik, status siswa baru, waktu latihan, tingkat kesulitan materi, dan fokus murajaah ikut menentukan hasil.

Tabel 4. Pencapaian Target Hafalan Menurut Kelas

Kelas	Mencapai target	Jumlah siswa	Proporsi	Keterangan kontekstual
VII	18	23	78,3%	Target juz 30; lima siswa belum mencapai target
VIII	22	30	73,3%	Sebagian siswa baru perlu mengejar juz sebelumnya
IX	10	23	43,5%	Waktu tahfiz berkurang karena ujian dan fokus kelancaran hafalan

Capaian tersebut berguna sebagai indikator konteks, tetapi tidak membuktikan bahwa profesionalisme guru menyebabkan peningkatan motivasi. Tidak tersedia pengukuran sebelum dan sesudah, kelompok pembandingan, instrumen motivasi tervalidasi, atau kontrol terhadap perbedaan tingkat awal. Oleh karena itu, klaim yang dapat dipertahankan adalah bahwa praktik profesional tertentu dipersepsikan dan diamati sebagai dukungan motivasional, sedangkan kekurangan pada perencanaan, evaluasi, dan organisasi berpotensi mengurangi dukungan tersebut. Pembatasan klaim

¹⁴ F. Guay, "Applying Self-Determination Theory to Education," *Canadian Journal of School Psychology* 37, no. 1 (2022): 75-92, <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>; N. Aelterman et al., "Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles," *Journal of Educational Psychology* 111, no. 3 (2019): 497-521, <https://doi.org/10.1037/edu0000293>.

ini sejalan dengan standar pelaporan penelitian kualitatif yang membedakan interpretasi mekanisme dari estimasi efek kausal.

5. Ketegangan antara struktur dan kontrol

Program tahfiz membutuhkan struktur tinggi karena materi berurutan, hafalan harus dipelihara, dan kesalahan bacaan perlu diperbaiki. Struktur mencakup target, jadwal, prosedur setoran, standar tajwid, dan murajaah. Masalah muncul ketika struktur disamakan dengan kontrol. Target yang tidak dinegosiasikan, pujian yang berorientasi peringkat, atau kompetisi yang terus-menerus dapat membuat siswa menghafal untuk menghindari rasa bersalah atau memperoleh pengakuan. Motivasi seperti ini dapat menghasilkan kepatuhan, tetapi rentan menurun ketika pengawasan dan penghargaan berhenti.

Sebaliknya, otonomi tanpa struktur juga tidak cukup. Siswa usia SMP masih memerlukan ekspektasi yang jelas, bantuan, ritme latihan, dan koreksi. Sintesis meta-analitik menunjukkan bahwa kombinasi dukungan otonomi dan struktur berkaitan dengan kebutuhan psikologis, motivasi otonom, serta keterlibatan yang lebih baik. Implikasinya bagi tahfiz adalah penggunaan target bertingkat, alasan yang eksplisit, pilihan terbatas yang bermakna, umpan balik cepat, dan evaluasi kemajuan individual. Guru tidak perlu mengurangi standar hafalan. Guru perlu mengubah cara standar tersebut dialami siswa.¹⁵

6. Implikasi teoretis dan praktis

Secara teoretis, penelitian ini memperluas konsep profesionalisme guru tahfiz dari empat daftar kompetensi menjadi proses motivasional. Kompetensi pedagogik terutama bekerja melalui struktur dan dukungan kompetensi. Kompetensi kepribadian dan sosial bekerja melalui keterhubungan, rasa aman, serta kredibilitas model. Kompetensi profesional memberi dasar bagi demonstrasi, koreksi, dan tantangan yang optimal. Keempat kompetensi hanya menghasilkan dukungan yang kuat ketika terintegrasi dalam perencanaan dan refleksi. Model ini juga menunjukkan bahwa keluarga dan teman sebaya dapat memperkuat atau melemahkan pengaruh praktik guru.

Secara praktis, sekolah perlu menerapkan lima perbaikan. Pertama, setiap guru menyusun rencana mingguan yang menurunkan kurikulum sekolah menjadi target individual, strategi, dan asesmen formatif. Kedua, guru menggunakan catatan kemajuan singkat yang memuat kelancaran, tajwid, murajaah, strategi yang berhasil, dan tindak lanjut. Ketiga, target disusun bertingkat dengan rentang minimal, standar, dan pengayaan agar siswa memperoleh tantangan yang realistis. Keempat, pujian diubah menjadi umpan balik informasional yang menekankan usaha, strategi, dan perbaikan. Kelima, supervisi program mencakup observasi praktik dukungan otonomi, struktur, keterhubungan, dan disiplin guru, bukan hanya administrasi atau jumlah setoran.

Pengembangan profesional guru perlu menggabungkan sertifikasi tahfiz dengan pelatihan pedagogik. Penguasaan hafalan tidak otomatis menghasilkan kemampuan mengajar. Pelatihan perlu mencakup diagnosis kemampuan bacaan, diferensiasi target, pengelolaan kejenuhan, pemberian umpan balik, kesehatan suara, penggunaan

¹⁵ Patzak dan Zhang, "Blending Teacher Autonomy Support and Provision of Structure," yang mensintesis 94 studi dan menunjukkan bahwa dukungan otonomi serta struktur saling memperkuat dan berkaitan dengan motivasi, keterlibatan, serta pemenuhan kebutuhan psikologis siswa.

teknologi pencatatan, komunikasi dengan orang tua, dan refleksi etis. Bukti tentang kualitas guru menunjukkan bahwa keahlian memberi manfaat ketika diterjemahkan menjadi pengajaran yang konsisten dan ketika organisasi memberi waktu serta dukungan untuk menerapkannya.¹⁶

Kolaborasi orang tua juga perlu dirancang secara proporsional. Sekolah dapat memberikan panduan murajaah 10 sampai 15 menit, contoh umpan balik yang tidak menghakimi, dan batas intervensi orang tua. Laporan kemajuan sebaiknya menampilkan tren individual, bukan peringkat kelas. Teman sebaya dapat digunakan sebagai pasangan murajaah bergilir dengan aturan saling menghormati. Strategi ini mempertahankan fungsi sosial hafalan tanpa memperbesar rasa malu siswa yang berkembang lebih lambat.

7. Keterbatasan dan agenda penelitian

Penelitian memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, analisis menggunakan korpus sekunder sehingga peneliti tidak dapat mengajukan pertanyaan lanjutan, melakukan member checking baru, atau memastikan seluruh detail prosedural. Kedua, informan siswa hanya berasal dari kelas IX, sedangkan data capaian mencakup tiga jenjang. Ketiga, data dikumpulkan pada satu sekolah sehingga model memerlukan pengujian pada madrasah, pesantren, sekolah tahfiz penuh, dan program inklusif. Keempat, dokumen sumber tidak mencantumkan nomor persetujuan etik. Kelima, pencapaian target bersifat deskriptif dan tidak mengukur retensi hafalan atau kualitas motivasi.

Penelitian berikutnya perlu menggunakan desain longitudinal campuran. Survei motivasi berbasis SDT dapat dilakukan pada awal, tengah, dan akhir semester, disertai observasi gaya mengajar, log setoran, uji retensi, serta wawancara siswa dengan capaian berbeda. Studi intervensi dapat membandingkan umpan balik konvensional dengan umpan balik informasional, target seragam dengan target bertingkat, atau pengelolaan kelas berbasis kontrol dengan structured autonomy. Analisis multilevel juga diperlukan karena siswa berada dalam kelompok guru dan kelas yang berbeda.

KESIMPULAN

Profesionalisme guru tahfiz di SMP Cita Mulia berfungsi sebagai dukungan motivasional ketika keahlian hafalan dan tahsin diterjemahkan menjadi bantuan yang sesuai, struktur yang jelas, relasi yang hangat, keteladanan, serta umpan balik yang dapat digunakan siswa. Data menunjukkan kekuatan pada penguasaan materi, pengenalan variasi cara menghafal, komunikasi, dan pembimbingan religius. Namun, perencanaan yang tidak dimiliki guru, evaluasi formatif yang terbatas, kualifikasi yang belum merata, kepadatan jadwal, dan keterlambatan sebagian guru mengurangi konsistensi praktik tersebut.

Motivasi siswa tidak hanya berasal dari dalam diri dan tidak otomatis meningkat karena pujian, target, atau kompetisi. Motivasi terbentuk dalam ekologi guru, keluarga, teman, struktur program, dan makna religius. Praktik yang mendukung otonomi, kompetensi, dan keterhubungan memberi peluang lebih besar bagi siswa untuk menginternalisasi nilai hafalan dan bertahan saat menghadapi kesulitan. Capaian target

¹⁶ OECD, TALIS 2018 Results, Volume II: Teachers and School Leaders as Valued Professionals (Paris: OECD Publishing, 2020), <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>; Fauth et al., "The Effects of Teacher Competence on Student Outcomes."

yang berbeda antarkelas menegaskan bahwa hasil program tidak boleh digunakan sebagai bukti kausal tunggal.

Model integratif yang diajukan menempatkan kompetensi guru sebagai sumber daya, praktik dukungan kebutuhan sebagai mekanisme, keluarga dan teman sebaya sebagai moderator, serta kondisi organisasi sebagai penguat atau penghambat. Reformasi program tahfiz perlu bergerak dari kepatuhan berbasis target menuju struktur yang mendukung otonomi, umpan balik formatif, diferensiasi, dan internalisasi nilai. Pergeseran ini tidak mengurangi standar hafalan. Pergeseran ini membuat standar lebih mungkin dipahami, dicapai, dan dipertahankan oleh siswa.

DAFTAR PUSTAKA

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Brandmo, C., & Gamlem, S. M. (2025). Students' perceptions and outcome of teacher feedback: A systematic review. *Frontiers in Education*, 10, 1572950. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1572950>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in reflexive thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Fakhrudin, F. M., Ishak, S. C., Suhid, A., Ayub, A. F. M., Hassan, N. C., Mutalib, L. A., & Jaafar, W. M. W. (2020). Process and method of tahfiz learning among students in Malaysian government religious secondary schools. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 17(2), 311-340.
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A.-T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102882. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>
- Guay, F. (2022). Applying Self-Determination Theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy-supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Hanafi, Y., Saefi, M., Ikhsan, M. A., Diyana, T. N., Hassan, A. R., & Murtadho, N. (2021). Developing a questionnaire on measuring the learning motivation in reading Quran. *Jurnal Pendidikan Islam*, 7(1), 17-32. <https://doi.org/10.15575/jpi.v7i1.12468>

- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2025). Need support and need thwarting: A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness supportive and thwarting behaviors in student populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 51(9), 1552-1573. <https://doi.org/10.1177/01461672231225364>
- Huda, C. (2022). Profesionalisme guru tahfizh dalam meningkatkan motivasi menghafal Al-Qur'an siswa SMP Cita Mulia Pamulang, Tangerang Selatan [Tesis magister, Institut PTIQ Jakarta].
- Kiger, M. E., & Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*, 42(8), 846-854. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030>
- Latipah, E. (2022). Motives, self-regulation, and spiritual experiences of hafizh in Indonesia. *International Journal of Instruction*, 15(1), 653-672. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15137a>
- Nik Abdullah, N. M. S. A., Mohd Sabbri, F. S., & Muhammad Isa, R. A. (2021a). Exploring student motivation in Quranic memorization in selected Islamic secondary schools: A case study. *Al-Hayat: Journal of Islamic Education*, 5(1), 100-121. <https://doi.org/10.35723/ajie.v5i1.161>
- Nik Abdullah, N. M. S. A., Mohd Sabbri, F. S., & Muhammad Isa, R. A. (2021b). Tahfiz students' experiences in memorizing the Qur'an: Unveiling their motivating factors and challenges. *IIUM Journal of Educational Studies*, 9(2), 42-63. <https://doi.org/10.31436/ijes.v9i2.248>
- OECD. (2020). TALIS 2018 Results, Volume II: Teachers and school leaders as valued professionals. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cfo8df-en>
- Patzak, A., & Zhang, X. (2025). Blending teacher autonomy support and provision of structure in the classroom for optimal motivation: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 37, Article 17. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09994-2>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Republik Indonesia. (2005). Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen.
- Republik Indonesia. (2007). Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru.
- Republik Indonesia. (2017). Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 19 Tahun 2017 tentang Perubahan atas Peraturan Pemerintah Nomor 74 Tahun 2008 tentang Guru.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a Self-Determination Theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

- Sabil, A. I., Sari, F., & Darnanengsih, D. (2026). Motivational and structural barriers in low tahfiz program interest. *Halaqa: Islamic Education Journal*, 10(1), 124-135. <https://doi.org/10.21070/halaqa.v10i1.1850>
- Siregar, M. W., Jailani, & Yati, A. M. (2026). Strategy of the leadership of Tahfizhul Quran in increasing memorization motivation of students. *Thawalib: Jurnal Kependidikan Islam*, 7(1). <https://doi.org/10.54150/thawalib.v7i1.939>
- Sulastri, S., Wiyani, N. A., & Anam, R. S. (2024). Management of tahfidz Quran programs in shaping elementary students' character. *el-Tarbawi*, 17(1), 41-62. <https://doi.org/10.20885/tarbawi.vol17.iss1.art3>
- Suryana, E., Supriadi, U., Fikri, M., Efriani, A., & Langputeh, S. (2024). Exploring memorization patterns in the tahfidz and tarjamah Qur'an programs. *Jurnal Pendidikan Islam*, 10(2), 375-386. <https://doi.org/10.15575/jpi.v10i2.29969>
- Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., & Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology*, 42(4), 401-420. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research: A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Wang, Y., Wang, H., Wang, S., Wind, S. A., & Gill, C. (2024). A systematic review and meta-analysis of Self-Determination-Theory-based interventions in the education context. *Learning and Motivation*, 87, 102015. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102015>
- Yang, D., Chen, P., Wang, H., Wang, K., & Huang, R. (2022). Teachers' autonomy support and student engagement: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 925955. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925955>
- Zulhannan, & Musyarrofah, U. (2024). Education system and network of Quran memorization Islamic boarding schools in Kudus, Surakarta, and Bogor. *Millah: Journal of Religious Studies*, 23(1), 301-330. <https://doi.org/10.20885/millah.vol23.iss1.art10>