



AL-ILMIYA: JURNAL PENDIDIKAN ISLAM
AJPI



Ekoteologi dalam Pendidikan Islam: Kritik Paradigma Antroposentris dan Model Internalisasi Kurikulum PAI

Jusman¹, Maman Supardi², M. Izzul Yaqin³, Aswad Asiddiq⁴, Irwansyah⁵

¹ Aqidah dan Filsafat Islam, Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar, Makassar, Indonesia

² Ilmu Al-Qur'an dan Tafasir, Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar, Makassar, Indonesia

³ Aqidah dan Filsafat Islam, Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar, Makassar, Indonesia

⁴ Aqidah dan Filsafat Islam, Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar, Makassar, Indonesia

⁵ Aqidah dan Filsafat Islam, Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar, Makassar, Indonesia

[*mjusman028@gmail.com](mailto:mjusman028@gmail.com)¹, bangsupardi186@gmail.com², izzulyaqin4@gmail.com³, aswadasiddiq0@gmail.com⁴,
iioneejamal89@gmail.com⁵

ARTICLE INFO

Article history:

Received 1 September 2026

Revised 10 September 2026

Accepted 1 Oktober 2026

Available online 15 Oktober 2026

Kata Kunci:

Ekoteologi, Pendidikan Agama Islam, Tauhid, Rahmatan lil 'Alamin, Kurikulum

Keywords:

Ecotheology, Islamic Religious Education, Tawhid, Rahmatan lil 'Alamin, Curriculum

This is an open access article under the [CC-BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) license.

Copyright © 2025 by Author. Published by Universitas Garut.

ABSTRAK

Krisis ekologi di Indonesia berakar pula pada cara pandang keagamaan, termasuk yang dibentuk oleh Pendidikan Agama Islam. Artikel ini bertujuan mengkritik paradigma antroposentris dalam kurikulum Pendidikan Agama Islam, merekonstruksi ekoteologi berbasis tauhid dan *rahmatan lil 'alamin*, serta merumuskan model internalisasinya. Penelitian ini merupakan studi kepustakaan kualitatif. Data berupa dokumen Capaian Pembelajaran Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti serta literatur ilmiah, yang dianalisis melalui analisis isi dan hermeneutika gerak ganda terhadap ayat Al-Qur'an dan hadis. Hasilnya menunjukkan bahwa visi ekologis tercantum dalam tujuan kurikulum, tetapi tidak satu pun dari sepuluh rumusan capaian jenjang sekolah menengah atas memuatnya secara eksplisit: lima bersifat implisit dan lima tidak menyinggungnya. Konsep *rahmatan lil 'alamin* pun hanya muncul dalam konteks sosial dan dakwah. Pembahasan merumuskan ekosentrisme teologis serta model internalisasi pada ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik yang dilengkapi rubrik asesmen.

ABSTRACT

Ecological crisis in Indonesia is also rooted in religious worldviews, including those shaped by Islamic Religious Education. This article aims to critique the anthropocentric paradigm in the Islamic Religious Education curriculum, reconstruct an ecotheology grounded in tawhid and *rahmatan lil 'alamin*, and formulate a model for its internalization. This study is qualitative library research. The data comprise the Learning Outcomes documents of Islamic Religious Education and Character Education together with scholarly literature, analyzed through content analysis and double-movement hermeneutics applied to Qur'anic verses and hadith. The results show that an ecological vision appears in the curriculum aims, yet none of the ten learning outcome statements for senior high school explicitly contains it: five are implicit and five do not address it. The concept of *rahmatan lil 'alamin* appears only in social and da'wah contexts. The discussion formulates theological ecocentrism and an internalization model across the cognitive, affective, and psychomotor domains, complemented by an assessment rubric.

1. PENDAHULUAN

Laporan Sintesis IPCC (2023) masih menjadi penilaian menyeluruh terakhir IPCC. Laporan itu menyatakan tanpa keraguan bahwa aktivitas manusia, terutama emisi gas rumah kaca, menjadi penyebab pemanasan global. Data sesudahnya menunjukkan bahwa pemanasan itu terus berlanjut. Organisasi Meteorologi Dunia mencatat bahwa suhu rata-rata global tahun 2025 sekitar 1,43 °C lebih tinggi daripada rata-rata periode 1850-1900, dan periode 2015-2025 menjadi sebelas tahun terpanas sepanjang pencatatan (World Meteorological Organization [WMO], 2026). Forster dkk. (2026) memperkirakan bahwa pemanasan akibat aktivitas manusia saja telah mencapai 1,37 °C pada tahun yang sama.

Indonesia turut menanggung dampak krisis ini sekaligus menjadi salah satu penyumbanganya. Data terverifikasi Sistem Informasi Pengelolaan Sampah Nasional yang diperbarui pada 2026 mencatat timbulan sampah sekitar 144 ribu ton per hari dari 514 kabupaten/kota. Dari jumlah tersebut, sampah yang terkelola baru 24,73 persen, sedangkan sekitar 108 ribu ton per hari belum tertangani (Kementerian Lingkungan Hidup/Badan Pengendalian Lingkungan Hidup [KLH/BPLH], 2026). Kondisi ini terjadi di negara berpenduduk Muslim terbesar di dunia, padahal Al-Qur'an menyebut kerusakan di darat dan di laut sebagai akibat perbuatan tangan manusia (QS. ar-Rum [30]: 41; Kementerian Agama RI, 2019).

Data semacam ini lazim dipandang sebagai masalah teknis, seperti kurangnya tempat pembuangan, lemahnya regulasi, atau tertinggalnya teknologi daur ulang. White (1967) menawarkan pembacaan lain. Menurut White, cara manusia memperlakukan lingkungan bergantung pada keyakinannya tentang kedudukan manusia di hadapan alam. Oleh karena itu, akar krisis ekologi bersifat religius. Nasr (1997) sampai pada diagnosis serupa dari dalam tradisi Islam. Sains modern, menurut Nasr, telah melucuti makna sakral alam sehingga alam diperlakukan sebagai objek yang boleh dikuras. Dengan demikian, kerusakan lingkungan merupakan akibat krisis spiritual manusia modern.

Khalid (2019) mengembangkan gagasan tersebut menjadi etika lingkungan Islam yang bertumpu pada tauhid, keseimbangan (*mīzān*), dan amanah manusia sebagai khalifah. Kajian semacam ini dikenal sebagai ekoteologi, yaitu upaya memahami relasi manusia dengan alam sebagai bagian dari relasi manusia dengan Tuhan. Di Indonesia, gagasan itu memiliki pijakan sosial. Koehrsen (2021) mencatat fatwa MUI yang mengharamkan pembalakan dan pertambangan yang merusak lingkungan, serta upaya mengubah pesantren menjadi ekopesantren.

Pendidikan Agama Islam (PAI) semestinya menjadi jalur utama untuk menanamkan etika tersebut. Namun, temuan lapangan menunjukkan bahwa jalur ini belum berjalan secara optimal. Rohman dkk. (2024) mendapati bahwa kurikulum PAI dan Budi Pekerti tingkat SMA baru menyentuh isu lingkungan pada ranah afektif. Karena ranah kognitifnya belum digarap, guru di Semarang menyisipkan tema lingkungan ke dalam materi yang sudah ada. Di tiga politeknik negeri, Qodratulloh dkk. (2026) menemukan bahwa konsep khalifah, amanah, dan *mīzān* sudah dikenal, tetapi integrasinya lemah pada capaian pembelajaran, asesmen, dan kebijakan institusi.

Kedua temuan tersebut mengindikasikan masalah yang lebih mendasar: paradigma PAI yang antroposentris. Tauhid diajarkan terutama sebagai pengesaan Allah dalam wilayah akidah, sedangkan fikih berhenti pada sah atau batalnya ibadah. *Rahmatan lil 'alamin* (QS. al-Anbiya' [21]: 107) pun lebih sering dimaknai sebagai kasih sayang antarmanusia. Akibatnya, kesalehan ritual tidak otomatis menjadi tanggung jawab ekologis. Begum dkk. (2021) mendukung dugaan ini secara tidak langsung. Penelitian terhadap 429 mahasiswa di Pakistan tersebut menunjukkan bahwa perilaku prolingkungan dipengaruhi oleh pendidikan moral lingkungan yang dirancang, sedangkan religiositas Islam berperan sebagai penguat.

Kajian ekoteologi dalam pendidikan Islam berkembang pesat dalam lima tahun terakhir. Sapitri dkk. (2025) meninjau 33 studi terbitan 2020-2025 dan memetakan tiga jalur integrasi, yaitu penguatan kurikulum, pedagogi kontekstual dan reflektif, dan asesmen autentik. Tinjauan itu juga mencatat belum adanya indikator capaian dan instrumen evaluasi ekoteologi yang terstandar. Melalui tinjauan sistematis atas 34 publikasi terindeks Scopus, Hamdan (2026) menyimpulkan bahwa kajian di bidang ini masih terpecah di antara ranah teologis, pedagogis, dan kebijakan. Abdusshomad (2026) menawarkan kerangka tauhid, khilafah, dan *maqāṣid al-syarī'ah* bagi kurikulum PAI di perguruan tinggi.

Studi kasus juga tersebar di hampir semua jenjang: taman kanak-kanak (Qamariah dkk., 2025), sekolah dasar (Habib, 2026), SMP (Akbar dkk., 2026; Ramli, 2026), SMA (Prakoso, 2025), madrasah aliyah (Padila & Mahariah, 2026), pesantren (Fanan & Fauzi, 2024; Sriyanto dkk., 2025; Suraijiah dkk.,

2026), dan perguruan tinggi (Kadi & Tamam, 2025). Sebagian studi menempatkan budaya sekolah sebagai saluran internalisasi (Sabtina & Mahariah, 2025). Studi lain merupakan kajian konseptual tentang ekoteologi dalam perspektif pendidikan Islam (Syafaruddin, 2025).

Berbeda dengan Sapitri dkk. (2025) yang memetakan jalur integrasi dan Hamdan (2026) yang menunjukkan keterpecahan kajian, artikel ini menawarkan sintesis utuh dalam satu kerangka. Kerangka tersebut bergerak dari kritik atas paradigma kurikulum ke rekonstruksi konsep, lalu ke model internalisasi beserta rubrik asesmennya. Studi kasus terdahulu umumnya mengkaji praktik di satu lembaga, sedangkan artikel ini menganalisis dokumen kurikulum nasional yang berlaku bagi semua sekolah. Artikel ini juga menyatukan tauhid dan *rahmatan lil 'alamin* sebagai satu landasan, alih-alih memperlakukan keduanya sebagai nilai yang terpisah.

Kebutuhan akan kerangka semacam ini makin terasa karena kebijakan sudah bergerak lebih dahulu. Kementerian Agama telah menetapkan Panduan Kurikulum Berbasis Cinta yang menjadikan cinta lingkungan sebagai salah satu pilarnya (Direktorat Jenderal Pendidikan Islam, 2025). Kebijakan itu memerlukan pijakan teologis dan pedagogis yang jelas agar tidak berhenti pada kegiatan seremonial. Sejalan dengan judulnya, artikel ini memiliki tiga tujuan: (1) mengkritik paradigma antroposentris dalam kurikulum PAI; (2) merekonstruksi ekoteologi berbasis tauhid dan *rahmatan lil 'alamin*; dan (3) merumuskan model internalisasi ekoteologi dalam kurikulum PAI.

Alur kritik, rekonstruksi, dan internalisasi tersebut juga menjadi urutan pembahasan. Hasil akhirnya adalah tawaran ekosentrisme teologis, yaitu cara pandang yang menempatkan alam sebagai ciptaan yang bernilai di hadapan Allah tanpa menghapus kedudukan manusia sebagai khalifah. Secara teoretis, kajian ini menambahkan dimensi ekologis pada teori pendidikan Islam. Secara praktis, hasil kajian ini dapat digunakan oleh guru dan pengembang kurikulum PAI. Kajian ini juga mengaitkan PAI dengan SDGs 4 tentang pendidikan berkualitas dan SDGs 13 tentang penanganan perubahan iklim.

2. METODE

Artikel ini merupakan kajian kualitatif dengan jenis studi kepustakaan (*library research*) yang bersifat konseptual dan kritis. Data berasal dari tiga kelompok sumber, yaitu teks normatif, dokumen kurikulum, dan literatur ilmiah. Teks normatif meliputi ayat Al-Qur'an (QS. al-Fatihah [1]: 2; al-Baqarah [2]: 30; Ali 'Imran [3]: 190-191; al-An'am [6]: 165; al-A'raf [7]: 31 dan 56; al-Isra' [17]: 26-27; al-Anbiya' [21]: 107; al-Qasas [28]: 77; ar-Rum [30]: 41; ar-Rahman [55]: 7-9) serta hadis tentang cabang iman, menanam pohon, dan hemat air dalam bersuci.

Ayat dan hadis tersebut dipilih berdasarkan tiga kriteria: (1) menyebut alam, lingkungan, atau kerusakan secara eksplisit; (2) memuat konsep kunci ekoteologi, seperti khalifah, amanah, *mīzān*, dan *isrāf*; serta (3) memiliki penafsiran yang relevan dengan konteks pendidikan. Hadis dibatasi pada riwayat dalam *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* dan *Ṣaḥīḥ Muslim* agar status kesahihannya tidak menjadi persoalan. Berdasarkan kriteria ini, QS. al-A'raf [7]: 56 dan al-Qasas [28]: 77 yang melarang perusakan bumi turut dianalisis bersama ayat tentang khalifah dan keseimbangan.

Dokumen kurikulum yang dianalisis adalah Capaian Pembelajaran (CP) Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti fase A-F (BSKAP, 2022), revisinya dalam Keputusan Kepala BSKAP Nomor 032/H/KR/2024 (BSKAP, 2024), dan Panduan Kurikulum Berbasis Cinta (Direktorat Jenderal Pendidikan Islam, 2025). Analisis rinci dibatasi pada fase E dan F (SMA/MA). Pada jenjang ini, peserta didik dituntut berpikir analitis dan kritis sehingga muatan konseptual ekoteologi lebih relevan untuk diuji. Fase A-D lebih menekankan pembiasaan dan memerlukan instrumen observasi tersendiri yang tidak menjadi fokus artikel ini.

Literatur ilmiah meliputi karya pemikir ekoteologi dan fikih lingkungan (Nasr, 1997; al-Qaradawi, 2001; Khalid, 2019) serta artikel jurnal terbitan 2021-2026. Dokumen kurikulum dianalisis menggunakan analisis isi (Krippendorff, 2019). Unit analisisnya berupa rumusan CP per elemen per fase. Setiap rumusan diberi kode *eksplisit* jika menyebut alam, lingkungan, bumi, atau kerusakan secara langsung; *implisit* jika memuat konsep yang dalam tradisi Islam terhubung dengan etika lingkungan; dan *absen* jika tidak memuat keduanya.

Teks normatif dibaca dengan hermeneutika gerak ganda Fazlur Rahman (1982). Penulis menelusuri prinsip moral ayat dalam konteks pewahyuannya, lalu membawa prinsip itu ke persoalan ekologis masa kini. Hasil kedua analisis kemudian disintesis menjadi model internalisasi. Keabsahan tafsiran dijaga melalui triangulasi sumber, yaitu dengan membandingkan hasil pemetaan dokumen

dengan temuan empiris penelitian terdahulu tentang praktik PAI di sekolah, madrasah, pesantren, dan perguruan tinggi.

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

Pemetaan dimulai dari bagian rasional dan tujuan CP PAI dan Budi Pekerti. Pada dua bagian ini, visi ekologis tampil eksplisit. Rasional CP menyebut krisis lingkungan hidup, bersama krisis akhlak dan radikalisme, sebagai persoalan yang "mempunyai jawaban dalam tradisi agama Islam". Rasional itu juga menyatakan bahwa pelajaran agama membahas hubungan manusia dengan "alam semesta" (BSKAP, 2022). Salah satu tujuannya berbunyi "membimbing peserta didik agar menyayangi lingkungan alam sekitarnya dan menumbuhkan rasa tanggung jawabnya sebagai khalifah Allah di bumi".

Rumusan paling tegas terdapat pada elemen Akhlak fase C, yang meminta peserta didik memahami peran manusia sebagai khalifah "untuk menebarkan kasih sayang dan tidak membuat kerusakan di muka bumi". Gambaran ini berubah pada fase E dan F. Dari sepuluh rumusan (lima elemen pada dua fase), tidak satu pun menyebut alam, lingkungan, bumi, atau kerusakan secara langsung. Lima rumusan memuat konsep yang dapat ditarik ke etika lingkungan, sedangkan lima lainnya tidak menyediakan pintu masuk. Tabel 1 merangkum hasil pengodean tersebut.

Tabel 1. Muatan Ekologis dalam Capaian Pembelajaran PAI dan Budi Pekerti Fase E dan F

Elemen	Fase E (pokok rumusan)	Kode	Fase F (pokok rumusan)	Kode
Al-Qur'an dan Hadis	Kompetisi dalam kebaikan, etos kerja, larangan pergaulan bebas dan zina	Absen	Berpikir kritis, iptek, toleransi, memelihara kehidupan manusia, musibah, ujian, cinta tanah air, moderasi beragama	Implisit
Akidah	<i>Sy'u'ab al-īmān</i> (cabang-cabang iman)	Implisit	Cabang iman; iman, Islam, dan ihsan; ilmu kalam	Implisit
Akhlak	Manfaat menghindari akhlak <i>māzmūmah</i>	Implisit	Perkelahian pelajar, miras, narkoba, adab media sosial, sifat munafik, etika berorganisasi	Absen
Fikih	Fikih muamalah dan <i>al-kulliyāt al-khamsah</i>	Implisit	Khutbah, tablig, dakwah, pernikahan, mawaris, ijtihad	Absen
Sejarah Peradaban Islam	Peran ulama penyebar Islam di Indonesia	Absen	Keteladanan ulama, peradaban Islam dunia, organisasi Islam di Indonesia	Absen

Sumber: diolah dari BSKAP (2022, 2024). Eksplisit: 0; implisit: 5; absen: 5.

Pengodean juga memperlihatkan posisi dua konsep kunci artikel ini. Frasa *rahmat li al-'ālamīn* muncul dua kali di fase F, dan keduanya berada dalam konteks sosial dan dakwah. Pada elemen Fikih, frasa tersebut menyertai materi khutbah, tablig, dan dakwah. Pada elemen Sejarah Peradaban Islam, frasa yang sama diujarkan dengan sikap "berkebinekaan global", "rukun", dan "damai" (BSKAP, 2022). Tidak ada rumusan yang mengaitkan rahmat tersebut dengan makhluk selain manusia.

Istilah tauhid tidak muncul dalam CP fase E-F. Wilayah tauhid diwakili oleh elemen Akidah yang berisi cabang iman, keterkaitan iman, Islam, dan ihsan, serta ilmu kalam. Sikap yang hendak dibiasakan meliputi memenuhi janji, memelihara lisan, dan peduli sosial, tanpa satu pun sikap terhadap alam. Pada elemen Al-Qur'an dan Hadis fase F, objek yang dipelihara dirumuskan sebagai "kehidupan manusia". Adapun musibah dipasangkan dengan ujian yang harus dihadapi dengan sikap "sabar, tabah, pantang menyerah, tawakal".

Revisi CP melalui Keputusan Kepala BSKAP Nomor 032/H/KR/2024 tidak mengubah pola ini. Pokok materi fase E dan F tetap berkisar pada tema yang sama tanpa tambahan tema lingkungan (BSKAP, 2024). Arah berbeda datang dari Kementerian Agama. Panduan Kurikulum Berbasis Cinta menempatkan cinta lingkungan sebagai salah satu pilar Panca Cinta dan memandang manusia dan alam sebagai satu kesatuan (Direktorat Jenderal Pendidikan Islam, 2025). Akibatnya, peserta didik madrasah dan sekolah umum kini menerima dua bingkai yang berbeda tentang kedudukan alam dalam pendidikan agama.

Pembahasan

Kritik Paradigma Antroposentris dalam PAI

Temuan pertama adalah jarak antara visi dan capaian. Rasional dan tujuan CP sudah menggunakan bahasa ekoteologis, lengkap dengan konsep khalifah dan larangan merusak bumi. Namun, bahasa itu berhenti sebelum sampai ke rumusan capaian fase E dan F. Jarak ini berakibat praktis karena guru menyusun tujuan pembelajaran, modul, dan asesmen dari rumusan CP, bukan dari rasionalnya. Materi yang tidak tercantum di CP cenderung hanya hadir sebagai sisipan.

Pola sisipan inilah yang ditemukan Rohman dkk. (2024) pada guru PAI di Semarang. Qodratulloh dkk. (2026) menjumpai gejala serupa di politeknik dan mendapati integrasi ekologis paling lemah pada capaian pembelajaran dan asesmen. Mustofa dkk. (2025) melaporkan kendala yang mirip di Karawang, yaitu terbatasnya pelatihan guru dan dukungan kebijakan. Jika dibaca bersama Tabel 1, ketiga studi lapangan tersebut menunjukkan sumber masalah yang sama: kurikulum tertulis belum menurunkan visi ekologisnya menjadi capaian yang dapat diajarkan dan diukur.

Jarak itu juga tidak netral. Frasa "memelihara kehidupan manusia" menjadikan manusia satu-satunya objek pemeliharaan, padahal tema yang sama dapat dirumuskan sebagai memelihara kehidupan makhluk. Pembungkaman musibah juga patut dicermati. Al-Qur'an memang menyebut musibah sebagai ujian, tetapi QS. ar-Rum [30]: 41 mengaitkan kerusakan di darat dan di laut dengan perbuatan manusia dan menyebut tujuannya, yaitu agar manusia kembali ke jalan yang benar. CP fase F hanya mengambil pembacaan pertama sehingga respons yang dibentuk hanya berupa sikap sabar dan tawakal. Tanggung jawab moral atas kerusakan tidak dibahas.

Pembacaan sepihak atas bencana juga berkembang di masyarakat. Pramadi dkk. (2026) mengkaji komunitas Lubuk Napal yang memaknai bencana alam sebagai hukuman. Pola serupa menimpa *rahmat li al-'ālamīn* yang diletakkan pada wilayah dakwah dan kerukunan sosial. Pemaknaan ini sah, tetapi sempit karena dalam tradisi tafsir kata *al-'ālamīn* dipahami sebagai segala yang ada selain Allah (Ibn Kathir, 1999). Kecenderungan inilah yang disebut antroposentris: manusia menjadi pusat sekaligus batas etika keagamaan, sedangkan alam hanya menjadi latar.

Diagnosis Nasr (1997) tentang desakralisasi alam tidak sepenuhnya berlaku di sini karena CP PAI tidak sekuler dan justru menyebut alam semesta dalam rasionalnya. Persoalannya lebih halus. Alam diakui dalam visi, tetapi tidak mendapat tempat dalam materi akidah dan fikih sehingga ayat *kauniyah* dan ayat *qauliyah* diajarkan pada jalur yang terpisah. Kemungkinan lain juga perlu diakui, yaitu kekosongan ini muncul karena padatnya materi fase E dan F, bukan karena sikap teologis yang disengaja.

Apa pun penyebabnya, dampaknya sama. Religiositas memang berkaitan dengan perilaku prolingkungan; Nurhayati dkk. (2025) menemukan korelasi $r = 0,501$ pada 1.291 mahasiswa perguruan tinggi Islam di Medan. Korelasi sedang ini juga berarti sebagian besar variasi perilaku dijelaskan oleh faktor lain. Begum dkk. (2021) menunjukkan bahwa perilaku prolingkungan terbentuk melalui pendidikan moral lingkungan yang dirancang, dengan religiositas sebagai penguat. Oleh karena itu, kesalehan umum tanpa pendidikan ekologis yang terencana tidak dapat diandalkan untuk membentuk perilaku prolingkungan.

Rekonstruksi Paradigma Ekoteologi Berbasis Tauhid dan Rahmatan lil 'Alamin

Rekonstruksi dimulai dari tauhid karena di wilayah inilah antroposentrisme PAI paling sulit dikenali. Al-Qur'an menyebut Allah sebagai *Rabb al-'ālamīn* (QS. al-Fatihah [1]: 2). Pengakuan bahwa manusia dan seluruh alam berada di bawah satu Rabb membawa konsekuensi etis: alam bukan milik manusia. Manusia berkedudukan sebagai khalifah (QS. al-Baqarah [2]: 30), dan QS. al-An'am [6]: 165 menjelaskan bahwa kedudukan itu diberikan untuk menguji manusia atas karunia yang diterimanya.

Khalid (2019) membangun etika lingkungan Islam di atas rangkaian tauhid, fitrah, *mīzān*, dan khilafah. Tinjauan Hamdan (2026) atas 34 publikasi menemukan konfigurasi yang hampir sama. Tauhid dalam pengertian ini juga mengubah cara alam dipahami di kelas. QS. Ali 'Imran [3]: 190-191 menyebut penciptaan langit dan bumi sebagai tanda bagi *ulū al-albāb* yang berzikir dan berpikir. Dengan demikian, tafakur atas alam merupakan bagian dari pengakuan tauhid dan dapat diajarkan melalui tuntutan berpikir kritis dalam CP fase F.

Pintu masuk terdekat tersedia pada elemen Akidah. Hadis tentang cabang iman menyebut bahwa iman memiliki tujuh puluh lebih cabang; cabang tertinggi adalah ucapan *lā ilāha illā Allāh*, dan cabang terendah adalah menyingkirkan gangguan dari jalan (Muslim ibn al-Ḥajjāj, n.d., no. 35). Hadis ini menempatkan kalimat tauhid dan tindakan menjaga ruang bersama dalam satu bangunan iman. Jika

materi *syu'ab al-īmān* diajarkan bersama hadis ini, kepedulian terhadap lingkungan dapat dipahami sebagai cabang iman.

Rahmatan lil 'alamin melengkapi tauhid sebagai etika relasi manusia dengan alam. Jika *al-'ālamīn* berarti segala sesuatu selain Allah (Ibn Kathir, 1999), rahmat risalah Nabi (QS. al-Anbiya' [21]: 107) juga menjangkau hewan, tumbuhan, air, dan tanah. Hadis memberi wujud konkret pada etika ini. Tanaman seorang Muslim yang dimakan burung, manusia, atau hewan dihitung sebagai sedekah baginya (al-Bukhārī, 2001, no. 2320). Nabi juga berwudu cukup dengan satu *mud* air (al-Bukhārī, 2001, no. 201). Teladan ini menunjukkan bahwa sikap hemat berlaku bahkan dalam ibadah.

Larangan *isrāf* (QS. al-A'raf [7]: 31) dan *tabzīr* (QS. al-Isra' [17]: 26-27) membatasi konsumsi, sedangkan *mīzān* (QS. ar-Rahman [55]: 7-9) memberi ukuran keseimbangan. QS. al-A'raf [7]: 56 melarang merusak bumi setelah Allah memperbaikinya, dan QS. al-Qasas [28]: 77 memerintahkan manusia berbuat baik sebagaimana Allah berbuat baik kepadanya serta tidak berbuat kerusakan. Al-Qaradawī (2001) membawa etika ini ke wilayah hukum dengan menempatkan pemeliharaan lingkungan (*ḥifẓ al-bī'ah*) dalam kerangka *maqāṣid al-syarī'ah*.

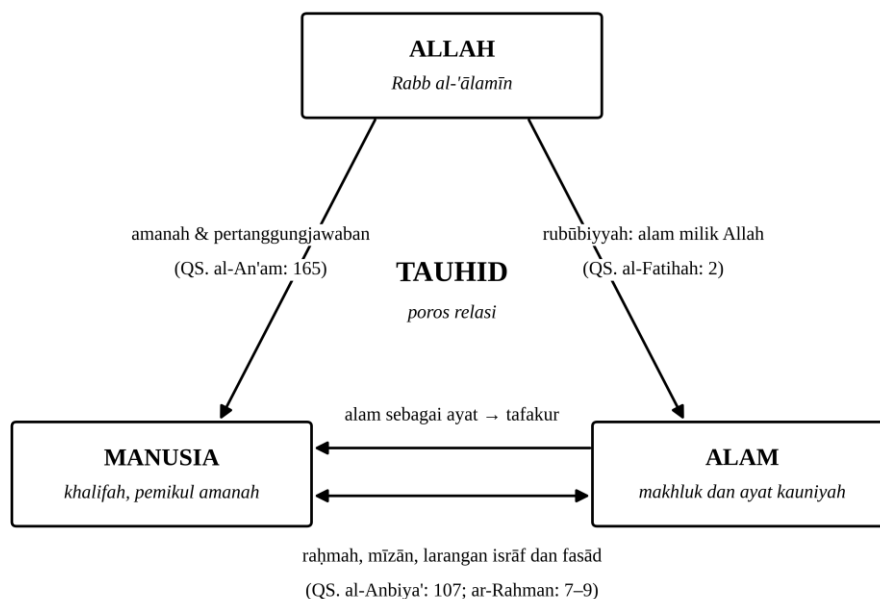
Sesuai dengan hermeneutika gerak ganda Rahman (1982), prinsip moral ayat-ayat tersebut, yaitu larangan merusak dan perintah menjaga keseimbangan, ditarik dari konteks pewahyuannya, lalu dibawa ke persoalan sampah dan krisis iklim masa kini. Khuluq dan Asmuni (2024) memandang *ḥifẓ al-bī'ah* sebagai fondasi lima tujuan pokok syariat, dan Charis dan Sihabudin (2026) menafsirkan larangan berbuat kerusakan sebagai bagian dari tujuan syariat. Bagi PAI, temuan ini menunjukkan bahwa materi *al-kullīyyāt al-khamsah* di fase E sudah menyediakan ruang bagi etika lingkungan. Yang belum tersedia hanyalah rumusan capaiannya.

Gabungan tauhid dan *rahmatan lil 'alamin* membentuk apa yang penulis sebut ekosentrisme teologis. Konsep ini berbeda dari *deep ecology* Naess (1973) yang memberi alam nilai intrinsik tanpa rujukan kepada Tuhan dan cenderung menyamakan kedudukan manusia dengan makhluk lain. Dalam ekosentrisme teologis, nilai alam bersumber dari statusnya sebagai ciptaan dan ayat Allah. Manusia tetap berperan khusus sebagai khalifah, tetapi peran itu tidak membenarkan eksploitasi karena khalifah memikul amanah yang akan dimintai pertanggungjawaban.

Konsep ini juga perlu dibedakan dari tiga arus dalam ekoteologi Islam. Arus *eco-Islam* atau pendidikan Islam hijau menekankan praktik ramah lingkungan di lembaga pendidikan, seperti penghijauan, pengelolaan sampah, dan program ekopesantren (Mustofa dkk., 2025; Ferdinan dkk., 2026). Arus metafisis yang diwakili Nasr (1997) bergerak pada tataran resakralisasi kosmos. Adapun arus fikih bekerja melalui hukum dan *maqāṣid*, sebagaimana tampak pada gagasan *ḥifẓ al-bī'ah* (al-Qaradawī, 2001; Khuluq & Asmuni, 2024).

Ekosentrisme teologis berangkat dari titik yang berbeda. Tauhid diletakkan sebagai fondasi ontologis: alam bernilai karena merupakan ciptaan dan ayat Allah, bukan karena manfaatnya bagi manusia. *Rahmatan lil 'alamin* menjadi etika yang mengatur relasi, sedangkan praktik ramah lingkungan dan ketentuan fikih ditempatkan sebagai turunannya. Dengan susunan ini, konsep tersebut dapat diturunkan langsung menjadi capaian dan asesmen kurikulum. Dalam literatur yang ditelaah, langkah penurunan seperti ini belum dirumuskan oleh ketiga arus tersebut.

Gambar 1 disusun dari sintesis tiga konsep yang dianalisis melalui hermeneutika gerak ganda, yaitu *rubūbiyyah* (QS. al-Fatihah [1]: 2), amanah (QS. al-An'am [6]: 165), dan *mīzān* (QS. ar-Rahman [55]: 7-9). Garis dari Allah kepada manusia menggambarkan amanah dan pertanggungjawaban, sedangkan garis dari Allah kepada alam menggambarkan kepemilikan Allah atas alam. Relasi manusia dan alam berjalan dua arah. Alam menjadi ayat yang mendorong tafakur, sedangkan manusia memperlakukan alam dengan kasih sayang dan keseimbangan serta tidak merusaknya. Tauhid berada di tengah sebagai poros seluruh relasi.



Gambar 1. Relasi Allah, Manusia, dan Alam dalam Ekosentrisme Teologis

Internalisasi Ekoteologi dalam Kurikulum PAI

Model internalisasi ini tidak menambah mata pelajaran baru. Model ini menggunakan lima pintu implisit pada Tabel 1, lalu menurunkannya ke tiga ranah pembelajaran beserta indikator asesmennya. Pilihan ini didasarkan pada dua alasan. Beban materi fase E dan F sudah padat, dan Qodratulloh dkk. (2026) memperlihatkan bahwa integrasi yang tidak tertulis dalam capaian dan asesmen akan bergantung pada inisiatif pengajar. Tabel 2 menyajikan model tersebut.

Tabel 2. Model Internalisasi Ekoteologi dalam Kurikulum PAI Fase E dan F

Ranah	Pintu masuk CP	Materi dan dalil	Strategi	Indikator asesmen
Kognitif	Al-Qur'an dan Hadis F (musibah, memelihara kehidupan); Fikih E (<i>al-kulliyāt al-khamsah</i>)	QS. ar-Rum [30]: 41; al-A'raf [7]: 56; <i>hiḏḏ al-bī'ah</i>	Pembelajaran berbasis masalah dengan kasus banjir atau sampah di daerah peserta didik	Menjelaskan hubungan perilaku manusia dan kerusakan lingkungan dengan dalil; esai analisis kasus
Afektif	Akidah E-F (<i>syu'ab al-īmān</i>); Akhlak E (akhlak <i>maẓmūmah</i>)	Muslim ibn al-Ḥajjāj (n.d.), no. 35; QS. Ali 'Imran [3]: 190-191; al-Isra' [17]: 26-27	Tadabur alam, diskusi nilai, jurnal reflektif	Rubrik kesadaran alam sebagai ayat Allah dan sikap terhadap <i>isrāf</i> (Tabel 3); jurnal reflektif
Psikomotorik	Sejarah Peradaban Islam F (peran organisasi Islam); budaya sekolah	al-Bukhārī (2001), no. 201 (wudu satu mud) dan no. 2320 (menanam)	Pengukuran volume air wudu, bank sampah, penanaman pohon bersama ormas atau pesantren	Rubrik hemat air dan pemilahan sampah (Tabel 3); portofolio proyek

Sumber: rancangan penulis berdasarkan hasil analisis.

Pada ranah kognitif, peserta didik diharapkan mampu menjelaskan hubungan kausal antara perilaku manusia dan kerusakan lingkungan berdasarkan dalil. Materi musibah di fase F dapat diajarkan dengan dua pembacaan, yaitu sebagai ujian dan sebagai akibat perbuatan manusia (QS. ar-Rum [30]: 41). Pembacaan itu kemudian diuji pada kasus nyata di daerah peserta didik, misalnya banjir musiman atau sampah di sungai. Sapitri dkk. (2025) mencatat pedagogi kontekstual dan reflektif semacam ini sebagai salah satu jalur integrasi ekoteologi yang paling sering dilaporkan.

Ranah afektif menyasar sikap menghargai alam sebagai ayat Allah. Tadabur alam dan jurnal reflektif dapat dikaitkan dengan materi *syu'ab al-īmān* serta akhlak tercela, khususnya *isrāf* dan *tabẓīr*. Survei Sriyanto dkk. (2025) terhadap 195 santri SMP dan SMA menunjukkan bahwa integrasi

ekoteologi yang substantif berpengaruh signifikan terhadap literasi lingkungan. Di madrasah, pilar cinta lingkungan dalam Kurikulum Berbasis Cinta menjadi payung kebijakan untuk ranah ini. Guru PAI di sekolah umum dapat menurunkannya dari tujuan CP tentang tanggung jawab sebagai khalifah Allah di bumi.

Ranah psikomotorik membutuhkan budaya sekolah sebagai wadah. Pengukuran volume air wudu di musala sekolah, bank sampah, dan penanaman pohon dapat dirancang sebagai praktik langsung dari hadis tentang wudu satu *mud* dan hadis tentang menanam. Sabtina dan Mahariah (2025) menunjukkan bahwa budaya sekolah dapat menjadi saluran internalisasi ekoteologi. Pengalaman tiga pesantren Muhammadiyah di Sulawesi Selatan juga memperlihatkan bahwa keteladanan, pembiasaan, dan kemitraan menentukan keberhasilan program semacam ini (Ferdinan dkk., 2026).

Praktik sejenis dilaporkan di berbagai lembaga, seperti program Jumat bersih di SMP Hidayatullah Batam (Ramli, 2026), budaya sekolah sebagai kurikulum tersembunyi di Majalengka (Akbar dkk., 2026), pembiasaan fikih lingkungan di sekolah dasar (Habib, 2026), program Adiwiyata dan ekopesantren di Martapura (Suraijiah dkk., 2026), serta pertanian berkelanjutan di Ma'had Al-Zaytun (Munawar-Rachman dkk., 2026). Materi peran organisasi Islam di fase F dapat diisi dengan fatwa MUI tentang lingkungan dan gerakan ekopesantren (Koehrsen, 2021).

Sebagai ilustrasi, pembelajaran Fikih fase E pada materi *al-kulliyāt al-khamsah* dapat dimulai dengan kasus banjir di daerah peserta didik. Peserta didik diminta menjawab tiga pertanyaan: apa penyebab banjir tersebut, bagaimana QS. ar-Rum [30]: 41 menjelaskan hubungan perbuatan manusia dengan kerusakan, dan bagaimana *hifẓ al-bī'ah* berkaitan dengan lima tujuan pokok syariat. Diskusi ini melatih ranah kognitif. Pertemuan berikutnya diisi dengan penulisan jurnal reflektif tentang kebiasaan boros air di rumah (afektif), lalu pengukuran volume air wudu di musala sekolah (psikomotorik).

Program bank sampah di MAN 2 Deli Serdang memang mengubah perilaku siswa, tetapi perubahan itu masih situasional dan bergantung pada pengawasan guru (Padila & Mahariah, 2026). Oleh karena itu, praktik psikomotorik perlu dipasangkan dengan ranah afektif dan diukur secara terencana. Kebutuhan ini sejalan dengan catatan Sapitri dkk. (2025) tentang belum adanya indikator dan instrumen evaluasi ekoteologi yang baku dalam PAI. Tabel 3 menyajikan contoh rubrik untuk ranah afektif dan psikomotorik yang dapat langsung digunakan oleh guru.

Tabel 3. Contoh Rubrik Asesmen Ranah Afektif dan Psikomotorik

Indikator	Belum Berkembang (1)	Mulai Berkembang (2)	Berkembang (3)	Sangat Berkembang (4)
Kesadaran alam sebagai ayat Allah (afektif)	Belum mampu mengaitkan alam dengan konsep tauhid	Mampu menyebutkan konsep tauhid, tetapi belum mengaitkannya dengan alam	Mampu mengaitkan alam dengan tauhid secara umum	Mampu mengaitkan alam dengan tauhid dan memberi contoh konkret dalam kehidupan sehari-hari
Sikap terhadap <i>isrāf</i> dan <i>tabẓīr</i> (afektif)	Menganggap pemborosan sebagai hal biasa	Menyadari pemborosan sebagai larangan agama, tetapi belum merefleksikan kebiasaan sendiri	Merefleksikan kebiasaan boros diri sendiri dalam jurnal	Merefleksikan kebiasaan sendiri dan menyusun rencana perubahan yang konkret
Perilaku hemat air saat bersuci (psikomotorik)	Membiarkan air mengalir berlebihan	Menghemat air jika diingatkan	Menghemat air secara mandiri	Menghemat air secara mandiri dan mengingatkan teman
Pemilahan sampah (psikomotorik)	Membuang sampah tanpa memilah	Memilah sampah jika diawasi	Memilah sampah organik dan anorganik secara mandiri	Memilah sampah secara mandiri dan mengajak teman melakukannya

Sumber: rancangan penulis, diturunkan dari indikator pada Tabel 2.

Rubrik ini menggunakan empat tingkat capaian agar guru dapat memantau perkembangan peserta didik secara bertahap. Tingkat tertinggi pada indikator perilaku sengaja menuntut peserta didik mengajak atau mengingatkan teman karena perilaku yang hanya muncul saat diawasi belum menunjukkan internalisasi. Indikator dan deskriptor dalam Tabel 3 masih berupa rancangan konseptual. Validitas dan reliabilitasnya perlu diuji melalui penilaian ahli dan uji coba lapangan sebelum digunakan secara luas.

Tantangan Implementasi dan Solusinya

Penerapan model ini menghadapi setidaknya tiga tantangan. Tantangan yang paling mendasar adalah kapasitas guru. Tidak semua guru PAI memiliki pemahaman ekoteologi yang memadai; Mustofa dkk. (2025) mencatat terbatasnya pelatihan guru, dan Qodratulloh dkk. (2026) menemukan integrasi yang bergantung pada inisiatif individu pengajar. Pelatihan melalui musyawarah guru mata pelajaran (MGMP) dapat menjadi solusi awal, misalnya dengan menyusun modul bersama berdasarkan Tabel 2 dan rubrik pada Tabel 3.

Tantangan berikutnya adalah keterbatasan fasilitas. Tidak semua sekolah memiliki bank sampah, lahan tanam, atau alat ukur pemakaian air. Oleh karena itu, penerapan model ini sebaiknya dimulai dari praktik sederhana yang hampir tanpa biaya, seperti hemat air saat berwudu, pemilahan sampah di kelas, dan pengurangan plastik sekali pakai. Program yang lebih besar dapat dikembangkan bertahap melalui kemitraan dengan organisasi Islam, pesantren, atau pemerintah daerah, seperti yang dilakukan pesantren Muhammadiyah di Sulawesi Selatan (Ferdinan dkk., 2026).

Tantangan terakhir datang dari lingkungan sosial peserta didik. Sebagian orang tua mungkin menganggap isu lingkungan berada di luar urusan agama sehingga kebiasaan yang dibangun di sekolah tidak berlanjut di rumah. Ramli (2026) mencatat partisipasi orang tua sebagai faktor pendukung keberlanjutan program integrasi PAI dan pendidikan lingkungan. Sekolah dapat melibatkan orang tua melalui kegiatan bersama, seperti penanaman pohon keluarga atau catatan kebiasaan hemat air di rumah yang diketahui orang tua.

Di luar ketiga tantangan tersebut, model ini memiliki keterbatasan metodologis. Model disusun dari analisis dokumen dan teks, bukan dari uji lapangan sehingga efektivitasnya perlu dibuktikan melalui penelitian tindakan atau eksperimen. Keunggulannya terletak pada pijakannya: model ini menautkan ekoteologi pada rumusan CP yang sudah berlaku sehingga guru dapat mulai menerapkannya tanpa menunggu revisi kurikulum. Kontribusi ini juga sejalan dengan SDGs 4 tentang pendidikan berkualitas dan SDGs 13 tentang penanganan perubahan iklim.

4. KESIMPULAN

Artikel ini menunjukkan bahwa paradigma kurikulum PAI masih antroposentris. Visi ekologis sudah tertulis dalam rasional dan tujuan CP PAI dan Budi Pekerti, tetapi tidak satu pun dari sepuluh rumusan capaian fase E dan F memuatnya secara eksplisit. Tauhid dibatasi pada wilayah akidah, *rahmat li al-'ālamīn* pada dakwah dan kerukunan sosial, dan objek pemeliharaan pada kehidupan manusia. Sebagai jawabannya, artikel ini merumuskan ekosentrisme teologis yang menempatkan tauhid sebagai fondasi dan *rahmatan lil 'ālamīn* sebagai etika relasi dengan alam, lalu menurunkannya menjadi model internalisasi tiga ranah beserta rubrik asesmen.

Secara praktis, BSKAP dan Kementerian Agama perlu menambahkan rumusan capaian yang eksplisit tentang relasi manusia dan alam pada elemen Akidah dan Fikih fase E dan F ketika CP direvisi. CP PAI di sekolah umum juga perlu diselaraskan dengan pilar cinta lingkungan dalam Kurikulum Berbasis Cinta di madrasah. Melalui MGMP, guru PAI dapat menggunakan Tabel 2 dan Tabel 3 sebagai rujukan awal penyusunan modul ajar dan instrumen penilaian tanpa menunggu revisi kurikulum.

Penelitian lanjutan perlu memvalidasi rubrik asesmen melalui penilaian ahli, lalu menguji efektivitas model melalui penelitian tindakan kelas atau eksperimen semu. Kajian atas buku teks PAI juga diperlukan karena artikel ini baru menganalisis dokumen capaian pembelajaran.

5. REFERENCES

- Abdusshomad, A. (2026). Revitalizing the Islamic religious education curriculum in higher education: Integrating ecotheology and social justice to support the Sustainable Development Goals (SDGs). *IQRO: Journal of Islamic Education*, 9(1), 26-37. <https://doi.org/10.24256/iqro.v9i1.9637>
- Akbar, M., Abdul Rahman, D., Mustahdi, D., & Syahidah, S. (2026). Multicultural Islamic religious education based on ecotheology to build students' ecological awareness. *International Journal of Islamic Education Discourse*, 2(1), 34-43. <https://doi.org/10.59966/ph8ate78>
- Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan. (2022). *Capaian pembelajaran mata pelajaran Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti fase A-fase F*. Jakarta: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. <https://kurikulum.kemdikbud.go.id/file/cp/dasmen/1.%20CP%20Pendidikan%20Agama%20Isla>

- m%20dan%20Budi%20Pekerti.pdf
- Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan. (2024). *Keputusan Kepala BSKAP Nomor 032/H/KR/2024 tentang Capaian Pembelajaran pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah pada Kurikulum Merdeka*. Jakarta: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Begum, A., Liu, J., Haider, M., Ajmal, M. M., Khan, S., & Han, H. (2021). Impact of environmental moral education on pro-environmental behaviour: Do psychological empowerment and Islamic religiosity matter? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1604. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041604>
- al-Bukhārī, M. I. (2001). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (M. Z. al-Nāṣir, Ed.). Beirut: Dār Ṭawq al-Najāh. (Karya asli disusun abad ke-9 M)
- Charis, S. M., & Sihabudin, M. (2026). Preserving the earth as maqashid al-shariah: A maqashidi interpretation of Qur'anic verses prohibiting environmental corruption. *Edusoshum: Journal of Islamic Education and Social Humanities*, 6(3), 1927-1934. <https://doi.org/10.52366/edusoshum.v6i3.491>
- Direktorat Jenderal Pendidikan Islam. (2025). *Keputusan Direktur Jenderal Pendidikan Islam Nomor 6077 Tahun 2025 tentang Panduan Kurikulum Berbasis Cinta*. Jakarta: Kementerian Agama RI.
- Fanan, M. A., & Fauzi, F. (2024). Mainstreaming Islamic ecotheology through participatory action research: Restoring santri's environmental awareness in an Indonesian pesantren. *Tafkir: Interdisciplinary Journal of Islamic Education*, 5(4), 804-816. <https://doi.org/10.31538/tijie.v5i4.2880>
- Ferdinan, Abdillah, Rahman, A., & Bahtiar, A. R. (2026). Eco Islamic education and its contribution to sustainable development goals in Muhammadiyah boarding schools of South Sulawesi. *Discover Sustainability*, 7, 310. <https://doi.org/10.1007/s43621-026-02647-6>
- Forster, P. M., Walsh, T., Smith, C., Lamb, W. F., Lamboll, R., Cassou, C., Hauser, M., Hausfather, Z., Lee, J.-Y., Palmer, M. D., von Schuckmann, K., Slangen, A. B. A., Szopa, S., Trewin, B., Yun, J., Gillett, N. P., Jenkins, S., Matthews, H. D., Raghavan, K., . . . Zhai, P. (2026). Indicators of global climate change 2025: Annual update of key indicators of the state of the climate system and human influence. *Earth System Science Data*, 18, 3889-3933. <https://doi.org/10.5194/essd-18-3889-2026>
- Habib, L. H. (2026). Strengthening fiqhul bi'ah character in Islamic religious education at public elementary schools. *IQRO: Journal of Islamic Education*, 9(2), 552-566. <https://doi.org/10.24256/iqro.v9i2.11262>
- Hamdan, H. (2026). Islamic education with an ecological perspective: Quranic foundations, environmental ethics, and pathways toward sustainable development. *Jurnal Pendidikan Islam*, 16(1), 91-106. <https://doi.org/10.38073/jpi.4545>
- Ibn Kathir, I. (1999). *Tafsīr al-Qur'ān al-'Azīm* (S. M. Salāmah, Ed.; Edisi ke-2). Riyadh: Dār Ṭayyibah.
- IPCC. (2023). *Climate change 2023: Synthesis report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (Core Writing Team, H. Lee, & J. Romero, Eds.). Geneva: IPCC. <https://doi.org/10.59327/IPCC/AR6-9789291691647>
- Kadi, T., & Tamam, B. (2025). Fostering ecological awareness: The role of ecotheology-based Islamic education in higher education. *EDURELIGIA: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 9(3), 347-363. <https://doi.org/10.33650/edureligia.v9i3.12125>
- Kementerian Agama RI. (2019). *Al-Qur'an dan terjemahannya* (Edisi penyempurnaan 2019). Jakarta: Lajnah Pentashihan Mushaf Al-Qur'an.
- Kementerian Lingkungan Hidup/Badan Pengendalian Lingkungan Hidup. (2026). *Sistem Informasi Pengelolaan Sampah Nasional: Data terverifikasi pengelolaan sampah* [Dasbor daring]. Diakses 2 Oktober 2026, dari <https://sampahnasional.kemenlh.go.id/>
- Khalid, F. (2019). *Signs on the earth: Islam, modernity and the climate crisis*. Markfield: Kube Publishing.
- Khuluq, M. K., & Asmuni, A. (2024). Hifz al-bi'ah as part of maqashid al-shari'ah and its relevance in the context of global climate change. *Indonesian Journal of Interdisciplinary Islamic Studies*, 7(2). <https://doi.org/10.20885/ijiis.vol7.iss2.art3>
- Koehrsen, J. (2021). Muslims and climate change: How Islam, Muslim organizations, and religious leaders influence climate change perceptions and mitigation activities. *WIREs Climate Change*,

- 12(3), e702. <https://doi.org/10.1002/wcc.702>
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (Edisi ke-4). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Munawar-Rachman, B., Aminulloh, A., Nopasari, D., & Nisak, K. (2026). Islamic ecotheology in education: Institutional practice and contestation at Ma'had Al-Zaytun. *FOCUS*, 7(1), 23-38. <https://doi.org/10.26593/8hby5d02>
- Muslim ibn al-Ḥajjāj. (n.d.). *Ṣaḥīḥ Muslim* (M. F. 'Abd al-Bāqī, Ed.). Beirut: Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī. (Karya asli disusun abad ke-9 M)
- Mustofa, T., Nurhasan, Farida, N. A., Zahra, D. N., & Nurseha, A. (2025). Integrating ecotheological values in the Islamic religious education curriculum: The green Islamic education perspective in Karawang secondary schools. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 10(3), 51-65. <https://doi.org/10.25217/ji.v10i3.6589>
- Naess, A. (1973). The shallow and the deep, long-range ecology movement: A summary. *Inquiry*, 16(1-4), 95-100. <https://doi.org/10.1080/00201747308601682>
- Nasr, S. H. (1997). *Man and nature: The spiritual crisis of modern man* (Edisi revisi). Chicago: ABC International Group. (Karya asli terbit 1968)
- Nurhayati, N., Siregar, P. A., Cahyanti, S., Saragih, N., Rezebri, M., Safira, P., Apriliani, A., Rahayu, S., & Siregar, P. Y. (2025). Islamic religiosity and pro-environmental behavior among Muslim youth: An integrative public health approach to climate change mitigation in Indonesia. *Contagion: Scientific Periodical Journal of Public Health and Coastal Health*, 7(3), 441-451. <https://doi.org/10.30829/contagion.v7i3.28698>
- Padila, W., & Mahariah, M. (2026). Implementation of the waste bank program in instilling Islamic ecotheology values. *Edusoshum: Journal of Islamic Education and Social Humanities*, 6(2), 1086-1098. <https://doi.org/10.52366/edusoshum.v6i2.389>
- Prakoso, S. B. (2025). Ecotheology education in Indonesian high school based on Quranic perspective and university courses. *LECTURES: Journal of Islamic and Education Studies*, 4(3), 419-436. <https://doi.org/10.58355/lectures.v4i3.174>
- Pramadi, P., Zarkasih, Z., & Vebrianto, R. (2026). Natural disasters are punishment: Viewed from the ecotheology of Islamic religious education and science in the Lubuk Napal community. *Edusoshum: Journal of Islamic Education and Social Humanities*, 6(2), 1396-1405. <https://doi.org/10.52366/edusoshum.v6i2.374>
- Qamariah, S., Ilyasin, M., & Bahrani, B. (2025). Integrating ecotheology into Islamic education: A multicultural perspective study among kindergarten students. *Dinamika Ilmu*, 25(2). <https://doi.org/10.21093/di.v25i2.13027>
- al-Qaradawi, Y. (2001). *Ri'āyat al-bī'ah fī syarī'at al-Islām*. Kairo: Dār al-Syurūq.
- Qodratulloh S, W., Sumiyati, Qolbi, S. K., Nugraha, M. A., Budiman, M. A., Suherman, & Nuryati, N. (2026). Managing eco-theological integration in polytechnic Islamic religious education: Pedagogical practices and institutionalization gaps. *Munaddhomah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 7(3), 621-638. <https://doi.org/10.31538/munaddhomah.v7i3.2707>
- Rahman, F. (1982). *Islam and modernity: Transformation of an intellectual tradition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ramli, M. (2026). Integration of Islamic religious education with environmental education in building ecological ethics of students. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama*, 18(1), 253-268. <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v18i1.8358>
- Rohman, A., Kurniawan, E., Syifaiddin, M., Muhtamiroh, S., & Muthohar, A. (2024). Religious education for the environment: Integrating eco-theology in the curriculum of Islamic religious and character education to enhance environmental education in Indonesia. *Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam*, 18(2), 201-226. <https://doi.org/10.21580/nw.2024.18.2.21094>
- Sabrina, D., & Mahariah, M. (2025). Internalizing Islamic ecotheology through school culture to foster eco-character. *Halaqa: Islamic Education Journal*, 9(2), 21-41. <https://doi.org/10.21070/halaqa.v9i2.1754>
- Sapitri, E. Y., Hamami, T., & Muttakin, K. (2025). Integrating ecotheology into Islamic religious education: A systematic literature review on students' spiritual, social, and cognitive character development. *DAYAH: Journal of Islamic Education*, 8(2), 178-201. <https://doi.org/10.22373/jie.v8i2.34136>

- Sriyanto, Wijayanto, P. A., Pramita, A. W., Syifauddin, M., Primaditya, S. J., & Wijaya, V. (2025). Faith-based environmental education: The role of ecotheology in developing ecoliteracy among Muslim boarding students. *Architecture Image Studies*, 6(4), 1233-1251. <https://doi.org/10.62754/ais.v6i4.743>
- Suraijiah, S., Rusdiah, R., & Surawardi, S. (2026). Implementation of environmental education in the concept of ecotawhid and ecotheology in students. *Kharisma: Jurnal Administrasi dan Manajemen Pendidikan*, 4(2), 232-245. <https://doi.org/10.59373/kharisma.v4i2.113>
- Syafaruddin, B. (2025). Ecotheology in the perspective of Islamic education: A conceptual review. *ETDC: Indonesian Journal of Research and Educational Review*, 4(3), 720-731. <https://doi.org/10.51574/ijrer.v4i3.3253>
- White, L., Jr. (1967). The historical roots of our ecologic crisis. *Science*, 155(3767), 1203-1207. <https://doi.org/10.1126/science.155.3767.1203>
- World Meteorological Organization. (2026). *State of the global climate 2025* (WMO-No. 1391). Geneva: World Meteorological Organization. <https://wmo.int/publication-series/state-of-global-climate/state-of-global-climate-2025>