Talanoa: Journal of Education, Economics, and Humanities
Vol. 1 No. 2 July - December 2026
https://jurnal.shafwatulquraniyyah.my.id/index.php/talanoa
DOI : https://s.id/talanoa-v01i2-010

ANALISIS SISTEM KURIKULUM DAN METODE PEMBELAJARAN PADA LEMBAGA PENDIDIKAN ISLAM MASA DINASTI UTSMANIYYAH

Azizah Turohmah[1], Fatimah Tuzahrah[2], Muhammad Fawwaz Mumtaz[3]
[1, 2, 3] Universitas Islam Syekh Yusuf Tangerang
[1] 2503020034@students.unis.ac.id, [2] 2503020021@students.unis.ac.id,
[3] 2503020038@students.unis.ac.id

ARTICLE INFO

History
Published: 26 Okt 2026

Keywords: Ottoman Empire; madrasa; curriculum; teaching methods; waqf; ilmiyye

© Author(s) 2026
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

ABSTRACT

Indonesia:
Artikel ini menganalisis sistem kurikulum dan metode pembelajaran pada lembaga pendidikan Islam masa Dinasti Utsmaniyyah, dengan perhatian pada madrasah (medrese), sekolah dasar (sıbyan mektebi), dan sekolah istana (Enderun). Kajian dilakukan melalui studi pustaka kualitatif dengan analisis dokumen terhadap sepuluh artikel yang terbit di jurnal Indonesia pada 2020–2026. Hasil analisis menunjukkan bahwa kurikulum madrasah Utsmani tidak cukup dipahami sebagai daftar mata pelajaran, melainkan sebagai tatanan yang menyatukan ilmu alat, ilmu naqli, dan ilmu rasional, jenjang madrasah yang bermuara pada Sahn-ı Semân, pembiayaan wakaf, dan jalur karier ilmiyye. Metode pembelajarannya bertumpu pada penguasaan teks dari matan ke syarah hingga hasyiyah, dengan mülazamet sebagai mekanisme magang dan pengakuan kompetensi. Analisis kritis memperlihatkan bahwa perbedaan gambaran "hanya agama" dan "terpadu" dalam literatur berasal dari perbedaan periode, jenjang, dan pengertian ilmu umum, serta bahwa sistem karier yang tampak meritokratis sangat dipengaruhi patronase. Pembaruan sejak masa Mahmud II melahirkan dualisme antara sekolah modern dan madrasah. Artikel ini berargumen bahwa narasi kemunduran yang linear perlu diganti dengan pembacaan institusional yang lebih berhati-hati, dan mencatat bahwa literatur Indonesia masih minim bukti primer.

English:
This article analyzes the curriculum system and teaching methods of Islamic educational institutions in the Ottoman era, covering madrasas, primary schools, and the palace school. Using a qualitative literature study of ten articles published in Indonesian journals between 2020 and 2026, it argues that the Ottoman madrasa curriculum was an institutional order combining language sciences, transmitted and rational sciences, a graded madrasa hierarchy, waqf financing, and the ilmiyye career path. Teaching centered on mastering texts, from concise texts to commentaries and glosses, with a mulazamet apprenticeship as the route to recognition. The discussion shows that conflicting images of the curriculum as either "purely religious" or "integrated" stem from differences in period, level, and the meaning of general knowledge, and that apparent meritocracy was shaped by patronage. Reforms from the reign of Mahmud II produced a dualism between modern schools and madrasas. The article also notes that Indonesian-language literature still lacks primary evidence.

PENDAHULUAN

Dalam sejarah peradaban Islam, lembaga pendidikan tidak pernah berdiri sendiri. Ia tumbuh bersama kebutuhan masyarakat, kepentingan politik, dan cara umat memandang ilmu itu sendiri. Dinasti Utsmaniyyah, yang berkuasa selama kurang lebih enam abad dan menguasai wilayah dari Anatolia hingga Balkan dan dunia Arab, mewarisi tradisi pendidikan yang telah ditata pada masa Saljuk, lalu menyesuaikannya dengan kebutuhan negara yang kian besar (Supratman, 2020; Sabri dkk., 2020). Dalam kerangka itu, madrasah menjadi lembaga yang tidak hanya mengajarkan agama, tetapi juga mencetak hakim, pengajar, dan pejabat negara (Supratman, 2020; Nurhafizah dkk., 2026).

Minat peneliti Indonesia terhadap pendidikan Islam masa Utsmani cukup besar, tetapi sebagian besar tulisan masih bersifat penggambaran umum tentang periode ekspansi, kejayaan, dan kemunduran (Yulianto & Mawardi, 2025; Fauziah dkk., 2024). Pembahasan yang mengaitkan secara rinci struktur kurikulum, cara mengajar, dan pengakuan kompetensi masih relatif jarang. Padahal, kurikulum adalah jendela untuk melihat apa yang dianggap layak diketahui seorang terpelajar pada zamannya, sedangkan metode pembelajaran memperlihatkan bagaimana pengetahuan itu berpindah antargenerasi.

Persoalan lain terletak pada kualitas gambaran yang dihasilkan. Sebagian kajian menyebut madrasah Utsmani hanya mengajarkan ilmu agama (Yulianto & Mawardi, 2025), sedangkan kajian lain menegaskan kurikulumnya terpadu antara ilmu agama dan ilmu rasional (Fitriasari, 2023; Sakinah & Avicena, 2025). Perbedaan ini tidak sekadar soal sudut pandang. Ia memengaruhi cara kita menilai apakah pembaruan abad ke-19 benar-benar "memasukkan" ilmu umum atau justru menata ulang sesuatu yang sudah ada. Dengan latar tersebut, artikel ini memandang kurikulum dan metode pembelajaran sebagai satu sistem yang saling menopang, lalu menimbangnya secara kritis berdasarkan literatur berbahasa Indonesia.

Tujuan penelitian ini adalah memetakan dan menganalisis secara kritis sistem kurikulum serta metode pembelajaran pada lembaga pendidikan Islam masa Utsmaniyyah berdasarkan publikasi ilmiah di jurnal Indonesia. Secara akademik, artikel ini mencoba menyatukan temuan yang tersebar dan sekaligus menunjukkan titik-titik yang masih diperdebatkan atau belum terjawab. Secara praktis, pembacaan atas pengalaman Utsmani dapat menjadi bahan refleksi bagi pengelola pendidikan Islam yang menghadapi persoalan serupa, yaitu menjaga tradisi keilmuan sambil menyesuaikan diri dengan tuntutan zaman.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif berbentuk studi pustaka dengan teknik analisis dokumen. Data berupa sepuluh artikel jurnal berbahasa Indonesia dan Inggris yang terbit di jurnal-jurnal Indonesia pada 2020–2026, dihimpun melalui penelusuran daring pada situs jurnal dan indeks terbuka. Sumber dipilih berdasarkan kedekatan topik dengan kurikulum, metode, kelembagaan, dan pembaruan pendidikan Utsmani, serta keberadaan DOI atau tautan resmi. Analisis dilakukan dengan membaca silang temuan antarsumber, mencari titik temu dan titik beda, lalu menimbang kekuatan bukti masing-masing.

Prosedur analisis dilakukan dalam empat tahap yang saling berkaitan. Tahap pertama adalah penghimpunan sumber, yaitu menelusuri artikel jurnal yang membahas pendidikan Islam masa Utsmani dengan kata kunci seperti madrasah, kurikulum, metode pembelajaran,

wakaf, dan pembaruan pendidikan, lalu menyaring hasilnya berdasarkan tahun terbit, kedekatan topik, dan ketersediaan DOI atau tautan resmi. Tahap kedua adalah pembacaan dan pengodean tematik, di mana isi setiap sumber dikelompokkan ke dalam empat tema, yakni kelembagaan dan pembiayaan, struktur kurikulum, metode pembelajaran, serta reformasi dan transformasi. Tahap ketiga adalah kritik sumber, yaitu menilai apakah suatu klaim didukung bukti yang jelas, hanya bersandar pada rujukan sekunder, atau berbeda dari klaim penulis lain. Klaim yang hanya dapat diverifikasi pada tingkat abstrak diberi catatan khusus agar tidak ditafsirkan melampaui isinya. Tahap keempat adalah interpretasi dan penyusunan narasi, dengan membandingkan temuan antarsumber dan memisahkan secara tegas antara apa yang dilaporkan literatur dan penafsiran yang diajukan penulis. Dengan cara ini, kesimpulan yang dihasilkan tidak hanya menyatukan temuan yang tersebar, tetapi juga memperlihatkan tingkat keyakinan yang pantas diberikan pada masing-masing temuan.

Penelitian ini tidak menelaah arsip primer secara langsung. Konsekuensinya, kesimpulan yang diambil bersifat sintesis kritis atas literatur sekunder. Banyak sumber yang dirujuk sendiri bersandar pada buku pegangan dan karya sekunder, sehingga ketepatan sebagian informasi bergantung pada rantai kutipan di belakangnya.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Landasan Kelembagaan Pendidikan Islam Utsmani

Fondasi kelembagaan madrasah Utsmani berakar pada tradisi Saljuk. Supratman (2020) menjelaskan bahwa sistem madrasah yang tertata baik telah dikembangkan penguasa Saljuk Agung melalui patronase Nizam al-Mulk, lalu diteruskan oleh negara-negara sesudahnya, termasuk Utsmani. Pandangan ini sejalan dengan Sabri dkk. (2020) yang menelaah peralihan lembaga pendidikan dari rezim Saljuk ke Utsmani dan menyimpulkan bahwa transisi politik itu melahirkan sistem pendidikan baru, dengan pengelolaan madrasah yang berpindah ke tangan sultan dan dukungan anggaran dari negara.

Madrasah pertama Utsmani lazim dikaitkan dengan Orhan Gazi di İznik pada 1331, di bekas bangunan gereja yang diubah fungsinya, dan kemudian madrasah serupa berdiri di Bursa serta Edirne (Supratman, 2020). Fitriasari (2023) menambahkan bahwa pendidikan Islam masa Utsmani didominasi oleh madrasah, *kuttab*, dan *ribath*, dengan madrasah sebagai pusat pembelajaran utama. Gambaran ini menunjukkan bahwa yang diwarisi Utsmani bukan hanya bentuk bangunan, tetapi sebuah fungsi yang kemudian diberi bentuk baru oleh negara.

Di samping madrasah, ada jenis sekolah yang mengajarkan baca-tulis dasar. Supratman (2020) menyebut sekolah dasar (*mektep* atau *sıbyan*) sebagai tempat anak-anak belajar membaca dan menulis Al-Qur'an, dan pengajarnya biasanya adalah murid-murid madrasah. Sakinah dan Avicena (2025) menggambarkan jenjang ini sebagai pintu masuk sistem berjenjang yang mengajarkan baca-tulis Al-Qur'an dan dasar aritmatika. Nurhafizah dkk. (2026) menegaskan bahwa sıbyan mektebi menekankan pembacaan Al-Qur'an dan pengetahuan dasar, sehingga fungsinya berbeda dari madrasah yang memperdalam ilmu agama dan hukum.

Jalur lain adalah *Enderun*, sekolah istana yang dirancang untuk membentuk elite birokrasi dan militer. Supratman (2020) menyebut bahwa para calon pejabat yang dididik di sana banyak berasal dari sistem *devşirme*, yaitu perekrutan anak-anak Kristen Balkan yang

kemudian dididik di Istanbul. Sakinah dan Avicena (2025) membaca keberadaan Enderun sebagai cermin dualisme pendidikan Utsmani: madrasah untuk ulama dan Enderun untuk administrator. Mardiah dkk. (2023) pun menyebut pembagian pendidikan menjadi tiga bagian pada masa Sulaiman I, yakni pendidikan keluarga, pendidikan istana, dan madrasah. Dengan demikian, "pendidikan Islam Utsmani" tidak identik dengan madrasah saja, dan jalur karier negara dapat ditempuh tanpa melalui madrasah (Supratman, 2020).

Hampir semua lapisan pendidikan Utsmani bertumpu pada wakaf. Supratman (2020) mencatat bahwa seluruh madrasah sebelum 1800 dibiayai dari tanah wakaf milik sultan, keluarga istana, pejabat tinggi, hingga bangsawan lokal. Tanah wakaf tidak dikenai pajak karena penghasilannya dipakai untuk membiayai masjid, madrasah, dapur umum, dan fasilitas sosial lain, termasuk gaji pengajar serta beasiswa pelajar. Madrasah Sahn-ı Semân dan Ayasofya sendiri berdiri di atas tanah wakaf Sultan Mehmed II. Sakinah dan Avicena (2025) menggambarkan kompleks Süleymaniye sebagai contoh kompleks pendidikan yang memuat madrasah, perpustakaan, dan rumah sakit, semuanya dibiayai wakaf.

Peran negara tidak hilang di dalam sistem wakaf. Mardiah dkk. (2023) menyebut bahwa kebijakan Sulaiman I mencakup pembangunan kompleks pendidikan, peningkatan kesejahteraan guru, dan penentuan jalur karier guru. Sabri dkk. (2020) juga mencatat peralihan pengelolaan madrasah ke tangan sultan dan penyediaan anggaran negara. Sakinah dan Avicena (2025) bahkan menilai bahwa kontrol ketat negara lewat Şeyhülislam membuat kurikulum dan pengangkatan guru tunduk pada kepentingan politik. Dengan kata lain, wakaf memberi kemandirian finansial, tetapi kemandirian itu berjalan dalam bingkai pengawasan negara.

Ketergantungan pada wakaf adalah pedang bermata dua. Sakinah dan Avicena (2025) mencatat bahwa pada abad ke-17 korupsi dalam pengelolaan wakaf dan kakunya kurikulum menyebabkan stagnasi. Yulianto dan Mawardi (2025) pun menyebut krisis keuangan negara sebagai salah satu penyebab menurunnya mutu pengajaran pada fase kemunduran. Walau begitu, kedua tulisan itu menyampaikannya secara ringkas, sehingga bukti rinci tentang bagaimana persisnya wakaf melemah masih perlu digali dari kajian yang bertumpu pada arsip.

Titik balik terpenting terjadi pada masa Mehmed II. Supratman (2020) menjelaskan bahwa setelah penaklukan Konstantinopel pada 1453 sistem madrasah berkembang pesat, dan Mehmed II membangun kompleks (*külliye*) yang memuat masjid, madrasah, perpustakaan, dan dapur umum. Di sekitar kompleks itu berdiri Madrasah Sahn-ı Semân, yang menjadi pusat pendidikan elite agama dan birokrat Utsmani. Pada masa Sulaiman al-Qanuni, ditambahkan *Darülşifa* (sekolah kedokteran) dan *Darülhadis* (sekolah hadis).

Supratman (2020), dengan merujuk karya Cihan, menguraikan tingkatan madrasah dari yang paling dasar hingga tertinggi: *İbtidayi Hariç*, *Otuzlu*, *Kırklı* dan *Elli*, *Dahil* sebagai jenjang persiapan, lalu *Tetimme*, dan puncaknya Sahn-ı Semân. Madrasah di dua jenjang awal tersedia di hampir semua wilayah, sedangkan pelajar yang ingin melanjutkan harus menuju kota besar seperti Bursa, Edirne, atau Istanbul. Sahn-ı Semân sendiri hanya ada di Istanbul. Skala ini juga tercermin dalam jumlah lembaga. Pada awal abad ke-16 Edirne memiliki sekitar 40 madrasah, Istanbul tercatat memiliki 95 madrasah pada abad ke-17, dan jumlah itu meningkat menjadi 179 pada akhir abad ke-18 (Supratman, 2020).

Sistem berjenjang ini menarik secara analitis. Ia mempertemukan logika akademik, yaitu teks yang makin sulit, dengan logika birokrasi, yaitu tingkat jabatan yang makin tinggi. Nurhafizah dkk. (2026) menunjukkan sisi lain dari keteraturan itu, yakni bahwa negara memiliki kontrol ketat atas perpindahan guru, penetapan kurikulum, dan promosi jabatan akademik. Karena itu, hierarki madrasah Utsmani sekaligus merupakan alat tata kelola negara, bukan hanya tangga belajar.

Kaitan paling kuat antara pendidikan dan negara terletak pada jalur ilmiyye. Supratman (2020) menjelaskan bahwa penduduk Utsmani yang termasuk golongan *askeri* terbagi dalam tiga jalur karier, yaitu *seyfiye* (militer), *kalemiye* (birokrat pena), dan *ilmiye* (ulama, hakim, pengajar). Lulusan Sahn-ı Semân berpeluang menjadi pengajar (*müderris*) atau hakim (*kadı*), dan pengajar yang pernah mengajar di sana memiliki karier cepat hingga mencapai jabatan seperti kadı di kota besar, *kazasker*, bahkan *Şeyhülislam*. Karier Ebüsuud Efendi, yang menjadi Şeyhülislam pada 1545, dijadikan contoh bagaimana pendidikan madrasah berkelindan dengan jabatan tinggi (Supratman, 2020).

Nurhafizah dkk. (2026) menambahkan bahwa ulama Utsmani berfungsi ganda sebagai pendidik sekaligus pejabat administrasi, sehingga otoritas keagamaan terintegrasi ke dalam struktur negara melalui lembaga ilmiye. Implikasinya bagi kurikulum jelas: karena pendidikan tersambung ke jabatan, isi dan urutan pelajaran tidak hanya diukur dengan kebutuhan intelektual, melainkan juga dengan kebutuhan negara akan hakim, mufti, dan pengajar. Itulah sebabnya perubahan kurikulum tidak pernah sepenuhnya menjadi urusan akademik.

Sistem Kurikulum Madrasah Utsmaniyyah

Supratman (2020) memberi gambaran paling rinci tentang isi pelajaran. Menurutnya, ilmu yang dipelajari di madrasah Utsmani dimulai dari ilmu-ilmu dasar dan diajarkan secara bertahap. Ilmu hitung (*hesap*), geometri (*hendese*), serta ilmu alam dan sejarah (*hey'et ve hikmet*) disebut sebagai bagian dari bahan ajar. Di samping itu diajarkan ilmu alat (*alet dersleri*) seperti *meani*, *bedi*, dan *beyan*, mantik, kalam, tata bahasa Arab, serta sastra, kemudian tafsir, fikih, dan hadis. Gambaran serupa muncul pada Sakinah dan Avicena (2025), yang menyebut kurikulum madrasah menggabungkan ilmu naqli seperti tafsir, hadis, dan fikih dengan ilmu aqli seperti matematika, astronomi, dan filsafat.

Dari susunan ini tampak logika bertingkat, dengan ilmu alat diposisikan sebagai prasyarat bagi ilmu-ilmu yang lebih tinggi. Penguasaan bahasa Arab, mantik, dan balagah menjadi pintu masuk untuk memahami teks fikih dan tafsir. Supratman (2020) bahkan menegaskan bahwa kitab-kitab yang dipakai berbahasa Arab, sementara bahasa Turki digunakan untuk menyampaikan pelajaran dan melakukan tanya jawab. Artinya, pelajar Utsmani harus menguasai bahasa teks yang berbeda dari bahasa percakapan mereka, dan ini menjelaskan mengapa jenjang awal menaruh perhatian besar pada kemahiran bahasa.

Posisi ilmu rasional sedikit berbeda menurut penulis. Fauziah dkk. (2024) membedakan fase ekspansi, yang menekankan kurikulum keagamaan dan hafalan kitab, dari fase kejayaan yang memadukan kurikulum berbasis Islam dengan ilmu pengetahuan umum. Yulianto dan Mawardi (2025) juga menyebut bahwa pada masa kejayaan kurikulum tetap berpijak pada ajaran Islam, tetapi ditambah penekanan pada matematika, kedokteran,

astronomi, sejarah, sastra, dan filsafat yang diajarkan dalam perspektif Islam. Dengan kata lain, hampir semua penulis sepakat bahwa ilmu rasional hadir, tetapi mereka berbeda dalam menilai kapan dan seberapa kuat kehadirannya.

Berbeda dari kurikulum modern yang disusun per mata pelajaran dan jam belajar, kurikulum madrasah Utsmani tampak diorganisasikan di sekitar teks. Supratman (2020) mendaftar sejumlah karya ulama Utsmani yang dipakai di madrasah, seperti karya Molla Fenari, Molla Hüsrev, Molla Gürani, Ebüsuud Efendi, Birgivi, dan Muhammed el-Halebi. Karya-karya ini mencakup bidang yang beragam, dari hukum hingga ilmu bahasa. Sakinah dan Avicena (2025) menambahkan bahwa kitab-kitab standar seperti *al-Hidayah* di bidang fikih dan *Syarh al-'Aqa'id* di bidang teologi menjadi bagian dari kurikulum. Dari sini terlihat bahwa kurikulum terbentuk dari seleksi teks yang dikanonkan oleh tradisi dan oleh ulama Utsmani sendiri.

Namun, literatur yang ditelaah belum menjelaskan secara rinci siapa yang menetapkan daftar teks itu dan seberapa seragam penerapannya. Supratman (2020) menyebut jenjang madrasah dan buku-buku yang dipakai, tetapi tidak menunjukkan mekanisme penetapannya. Sakinah dan Avicena (2025) menilai dominasi fikih Hanafi membatasi inovasi dan bahwa kontrol negara memengaruhi isi kurikulum. Nurhafizah dkk. (2026) pun menyebut negara berperan dalam penetapan kurikulum. Pernyataan-pernyataan itu penting, tetapi bukti dokumenternya, misalnya berupa regulasi atau akta wakaf yang menentukan teks, tidak disajikan. Karena itu, klaim tentang seberapa terpusat kurikulum Utsmani sebaiknya diperlakukan sebagai tafsiran yang masih menunggu penelitian arsip.

Perbedaan gambaran yang disebut pada latar belakang perlu diurai lebih jauh. Pada satu sisi, Yulianto dan Mawardi (2025) menyatakan bahwa madrasah pada fase ekspansi hanya berfokus pada pendidikan agama sehingga cakupan keilmuan menyempit dan karya yang dihasilkan lebih banyak berupa komentar ketimbang karya orisinal. Fauziah dkk. (2024) pun menggambarkan kurikulum fase awal hanya berisi ilmu agama dengan metode hafalan kitab. Polyta K dan Ayundasari (2021) bahkan menulis bahwa Utsmani tidak terlalu mementingkan pendidikan dibanding urusan politik dan militer, dan karena itu tidak banyak melahirkan ahli pengetahuan.

Pada sisi lain, Supratman (2020) menunjukkan bahwa bahan ajar mencakup hitung, geometri, dan ilmu alam sejak awal, sementara Fitriasari (2023) menggambarkan kurikulum madrasah sebagai komprehensif dan terpadu. Sakinah dan Avicena (2025) menyatakan perpaduan naqli dan aqli, tetapi sekaligus mencatat bahwa ilmu rasional kerap terbatasi oleh dominasi fikih. Nurhafizah dkk. (2026) lebih jauh menyebut bahwa kurikulum Utsmani mengalami diversifikasi terutama seiring reformasi abad ke-19, dengan masuknya matematika, filsafat, astronomi, administrasi, dan ilmu kemiliteran.

Jika dibaca bersama, perbedaan tersebut tampaknya berasal dari tiga hal. Pertama, periodisasi: fase awal berbeda dari fase klasik dan fase pembaruan. Kedua, definisi "ilmu umum": ilmu hitung dan astronomi dalam madrasah klasik diajarkan dalam bingkai keislaman, sedangkan "ilmu umum" dalam literatur reformasi sering merujuk pada mata pelajaran sekolah modern seperti bahasa Prancis atau ilmu politik. Ketiga, ketergantungan pada rujukan sekunder yang sama. Nurhafizah dkk. (2026), misalnya, merujuk kajian tentang periode Safawi dan Mughal untuk klaim tentang diversifikasi kurikulum Utsmani, yang

menunjukkan bahwa sebagian klaim belum bertumpu pada sumber yang spesifik. Dengan demikian, pernyataan "madrasah hanya mengajarkan agama" maupun "kurikulum sudah terpadu sejak awal" sama-sama perlu diuji pada tingkat periode dan wilayah.

Kurikulum di jenjang dasar dan istana tidak banyak dibahas literatur, tetapi beberapa petunjuk tersedia. Pada sıbyan, fokusnya membaca dan menulis Al-Qur'an (Supratman, 2020), dengan tambahan dasar aritmatika (Sakinah & Avicena, 2025). Pada Enderun, Sakinah dan Avicena (2025) menyebut kurikulum yang mencakup bahasa Turki, Persia, dan Arab, strategi militer, kaligrafi, dan administrasi, dengan lulusan yang menjadi tulang punggung birokrasi di luar hierarki keagamaan. Muatan Enderun ini menunjukkan bahwa kebutuhan negara akan administrator dijawab melalui lembaga yang berbeda dari madrasah, sehingga isi kurikulum juga berbeda mengikuti tujuan lulusannya.

Perubahan kurikulum di jenjang dasar dan menengah baru jelas terlihat pada abad ke-19. Yulianto dan Mawardi (2025) mencatat bahwa sekolah-sekolah baru seperti *Mekteb-i Ma'arif* dan *Mekteb-i 'Ulum-u Edebiye* mengajarkan bahasa Prancis, matematika, geografi, sejarah, dan ilmu politik, selain bahasa Arab. Sakinah dan Avicena (2025) menyebut Galatasaray Mekteb-i Sultanisi (1868) mengajarkan bahasa Prancis dan sains Eropa. Informasi ini menggarisbawahi bahwa ruang "ilmu umum" dalam pendidikan Utsmani semakin besar justru melalui sekolah baru, bukan melalui madrasah klasik.

Metode Pembelajaran

a) Hafalan Teks dan Jenjang Matan–Syarah–Hasyiyah

Jika kurikulum adalah isi, metode adalah jalan menyampaikannya. Yulianto dan Mawardi (2025) memberi gambaran paling jelas tentang jalan itu. Menurut mereka, metode hafalan menjadi sistem pengajaran yang berkembang, dengan pelajar menghafal teks ringkas (*matan*) lebih dulu, lalu mempelajari penjelasannya (*syarah*), dan terkadang disertai catatan pinggir (*hasyiyah*). Fauziah dkk. (2024) juga mengaitkan kurikulum fase awal dengan hafalan kitab. Pola bertingkat dari matan ke syarah hingga hasyiyah memperlihatkan bahwa hafalan bukan tujuan akhir, tetapi tahap awal sebelum pemahaman dan penelaahan lebih dalam.

Namun, penilaian terhadap metode ini tidak seragam. Yulianto dan Mawardi (2025) menyatakan bahwa keterbatasan buku dan waktu mendorong pendekatan yang menekankan hafalan dibanding pemahaman makna, dan hasilnya adalah lebih banyak karya komentar daripada karya asli. Penilaian ini perlu dibaca hati-hati karena bersifat evaluatif dan tidak disertai bukti pengamatan kelas. Selain itu, Supratman (2020) mencatat bahwa pelajaran dan tanya jawab disampaikan dalam bahasa Turki, yang menunjukkan adanya proses penjelasan dan diskusi di luar sekadar menghafal. Dengan demikian, gambaran "hafalan semata" kemungkinan menyederhanakan praktik yang lebih beragam.

Yulianto dan Mawardi (2025) juga mengaitkan hafalan dengan praktik pesantren masa kini dan dengan metode tahfiz yang dikenal sebagai "metode Turki Utsmani". Pengaitan ini menarik bagi pembaca Indonesia karena memperlihatkan bahwa warisan metode itu masih dirasakan. Meski demikian, bukti historis bahwa metode tahfiz modern persis sama dengan praktik di madrasah Utsmani belum ditunjukkan, sehingga kesinambungan itu lebih tepat dibaca sebagai penamaan dan pewarisan tradisi, bukan kesamaan metode yang terbukti.

b) Peran Guru, Tasawuf, dan Suasana Belajar

Peran pengajar sangat menentukan dalam model berbasis teks. Nurhafizah dkk. (2026) menggambarkan bahwa metode tetap memanfaatkan halaqah dan diskusi, lalu diperluas dengan pengajaran berbasis kelas, catatan tertulis, dan evaluasi sistematis. Penegasan bahwa pembelajaran berpusat pada otoritas pengajar muncul pula pada Supratman (2020), yang menempatkan müderris sebagai posisi puncak karier ulama. Mardiah dkk. (2023) menunjukkan bahwa negara berusaha menaikkan kesejahteraan guru dan menata jalur kariernya, yang secara tidak langsung mengakui betapa pentingnya kualitas guru.

Suasana belajar juga dipengaruhi tasawuf. Yulianto dan Mawardi (2025) menyebut bahwa madrasah pada masa awal diwarnai aktivitas sufi, sehingga sebagian madrasah berkembang menjadi zawiyah, dan bahwa tarekat Mawlawi dekat dengan penguasa sedangkan Bektasyi dekat dengan korps Janissari. Informasi ini mengingatkan bahwa pendidikan Utsmani tidak hanya berlangsung di madrasah formal, tetapi juga berkelindan dengan jaringan spiritual. Namun, sejauh mana tasawuf mengubah metode belajar di madrasah resmi belum dijelaskan, dan bagian ini tampaknya perlu penelitian yang lebih terarah.

c) Mülazamet, Magang, dan Pengakuan Kompetensi

Pengakuan kompetensi di madrasah Utsmani tidak berbentuk ujian nasional seperti dalam pendidikan modern. Supratman (2020) menjelaskan bahwa lulusan Sahn-ı Semân diberi kesempatan berkarier melalui *mülazamet*, dan penerimanya disebut *mülazim*. Seseorang hanya dapat menjadi mülazim jika ada posisi kosong, lalu belajar kepada para seniornya sambil mengerjakan tugas yang ada, sehingga sistem ini dapat disebut magang. Dalam jalur kalemiye pun, lulusan madrasah harus magang lebih dahulu sebagai asisten juru tulis bagi pangeran, wazir, atau pasya sebelum memegang jabatan penting (Supratman, 2020).

Sistem ini memiliki sisi kuat dan sisi rapuh. Sisi kuatnya, ia menyambungkan mutu keilmuan dengan jabatan dalam satu rantai yang jelas. Sisi rapuhnya, ketika jumlah ulama dan pelajar membesar sementara jabatan terbatas, persaingan meningkat dan kemajuan karier tersendat. Supratman (2020) mencatat bahwa pada pertengahan abad ke-16 posisi ulama dan murid dari kalangan ilmiye sangat banyak sehingga terjadi kompetisi dan tidak ada kemajuan, dan bahwa patronase elite menjadi faktor penting. Ia menyimpulkan bahwa meskipun Utsmani tampak mendorong meritokrasi, relasi dengan tokoh berpengaruh sering menentukan, sebagaimana pada karier Ebüsuud Efendi dan Mustafa Ali. Pengakuan kompetensi di sini karenanya lebih menyerupai pengesahan sosial-birokratis daripada pengukuran hasil belajar.

Sakinah dan Avicena (2025) berbeda nada. Mereka menyatakan bahwa setiap jenjang diatur melalui ujian yang ketat. Pernyataan ini tidak disertai uraian bentuk ujian dan berbeda dari gambaran Supratman tentang pengesahan melalui magang dan patronase. Selisih ini menunjukkan bahwa istilah "ujian" mungkin dipakai longgar, dan karena itu sebaiknya tidak dibaca sebagai ujian terstandar seperti dalam sekolah modern.

d) Metode Baru pada Masa Pembaruan

Perubahan metode paling jelas muncul pada masa Sultan Mahmud II. Yulianto dan Mawardi (2025) mencatat bahwa ia memperkenalkan kewajiban hadir bagi pelajar, sistem kelas terbuka, dan sekolah asrama bagi anak yatim, serta memperkuat pengawasan mutu guru dan administrasi sekolah yang ditangani Şeyhülislam. Pemerintah juga menetapkan bahwa

hanya yang berlisensi dapat menjadi guru, lalu mulai menerapkan penjenjangan kelas dan ujian bagi pelajar. Gambaran ini menunjukkan pergeseran dari model pengesahan personal ke model pengelolaan kelas dan ujian, walaupun penulisnya merujuk sumber sekunder untuk poin-poin tersebut.

Sabri dkk. (2020), dalam kajiannya tentang peralihan Saljuk ke Utsmani, bahkan menyebut penerapan awal sistem kelas modern dalam aspek manajerial pendidikan. Pernyataan ini menarik karena menggeser awal pembaruan metode lebih ke belakang daripada reformasi abad ke-19. Namun, rincian bukti tentang sistem kelas itu tidak tersedia dalam ringkasan yang dapat diakses penulis, sehingga klaim tersebut diposisikan sebagai hipotesis yang perlu diperiksa pada teks lengkapnya.

Reformasi, Dualisme, Dan Transformasi

Pertanyaan yang sulit dihindari ialah mengapa sistem yang tertata akhirnya kehilangan posisi sentralnya. Literatur Indonesia umumnya menjawab dengan periodisasi tiga fase: ekspansi, kejayaan, dan kemunduran (Yulianto & Mawardi, 2025; Fauziah dkk., 2024). Pada fase kemunduran, Yulianto dan Mawardi (2025) menyebut krisis keuangan, menurunnya mutu pengajaran, dan masuknya gagasan modernisasi dari Eropa. Sakinah dan Avicena (2025) menyebut stagnasi birokrasi dan rigiditas kurikulum, sedangkan Fitriasari (2023) menyinggung adanya kelesuan intelektual di balik kemegahan ekspansi.

Secara kritis ada dua catatan. Pertama, kata "kemunduran" membawa beban normatif karena mengandaikan ukuran tertentu, sering kali ukuran ilmu modern atau militer Eropa. Kedua, bukti kemerosotan banyak berasal dari narasi umum dan kutipan buku pegangan, bukan dari data tentang jumlah murid, pendapatan wakaf, atau kualitas karya. Karena itu, "kemunduran" lebih tepat diperlakukan sebagai hipotesis yang perlu diuji, bukan kesimpulan final. Temuan Supratman (2020) bahwa jumlah madrasah di Istanbul meningkat dari 95 pada abad ke-17 menjadi 179 pada akhir abad ke-18 bahkan memperlihatkan bahwa kemunduran mutu, jika ada, tidak sejalan dengan kemunduran jumlah lembaga.

Titik tolak pembaruan yang paling sering dibahas ialah masa Sultan Mahmud II (1808–1839). Polyta K dan Ayundasari (2021) menulis bahwa pembaruan dimulai dari berbagai lini, mulai dari kurikulum hingga lembaga pendidikan. Atlis dan Afandi (2024) menyimpulkan bahwa reformasi pendidikan Mahmud II terfokus pada perbaikan kurikulum madrasah. Yulianto dan Mawardi (2025) merinci tindakan tersebut, yaitu mendirikan sekolah pengetahuan umum dan sastra, mendirikan sekolah kedokteran, bedah, militer, dan teknik, serta menyusun rencana pendidikan menyeluruh dari tingkat dasar hingga tinggi di bawah kementerian.

Ada tiga catatan atas gambaran ini. Pertama, rumusan Atlis dan Afandi (2024) bahwa reformasi "terfokus pada kurikulum madrasah" tampak berbeda dari rincian Yulianto dan Mawardi (2025) yang justru menonjolkan pendirian sekolah baru di luar madrasah. Perbedaan ini menandakan bahwa reformasi Mahmud II bisa dibaca sebagai perbaikan madrasah sekaligus pembangunan jalur paralel. Kedua, kebanyakan rincian itu bersumber dari rujukan sekunder yang sama berulang kali, sehingga sulit menilai kebaruan tiap tulisan. Ketiga, literatur tidak banyak membahas dampak jangka panjangnya pada madrasah klasik, padahal

pertanyaan itulah yang menentukan apakah reformasi menyatukan atau justru memisahkan jalur pendidikan.

Yulianto dan Mawardi (2025) mencatat bahwa perdebatan kurikulum pada fase kemunduran melahirkan tiga arus pembaruan: kelompok yang berorientasi pada pendidikan modern Barat, kelompok yang berorientasi pada sumber Islam murni, dan kelompok yang berorientasi pada nasionalisme. Sakinah dan Avicena (2025) menambahkan bahwa westernisasi pada masa Tanzimat memicu reaksi dari ulama konservatif dan nasionalis Turki yang menganggapnya sebagai ancaman bagi identitas Islam. Sekolah seperti Galatasaray mengajarkan bahasa Prancis dan sains Eropa, sehingga hadir dalam bayangan banyak orang sebagai simbol perubahan identitas.

Dari kedua sumber ini dapat diperkirakan bahwa yang terbentuk adalah dualisme antara sekolah baru dan madrasah, bukan sekadar pembaruan di dalam satu lembaga. Sekolah baru mengajarkan bahasa dan ilmu yang diperlukan negara modern, sedangkan madrasah tetap berfungsi sebagai pusat ilmu agama. Namun, literatur yang ditelaah tidak merinci bagaimana madrasah sendiri dibenahi pada awal abad ke-20, misalnya melalui penataan administrasi dan kurikulum, sehingga bagian akhir cerita madrasah Utsmani masih relatif gelap dalam khazanah Indonesia. Ini menjadi salah satu celah penelitian yang paling jelas.

Ujung perjalanan ini ditandai oleh perubahan bentuk negara. Yulianto dan Mawardi (2025) mencatat bahwa kekhalifahan dihapus pada 3 Maret 1924 di bawah Mustafa Kemal, yang kemudian memimpin Republik Turki. Sakinah dan Avicena (2025) menyebut bahwa westernisasi sejak abad ke-19 memicu krisis identitas yang mempercepat keruntuhan. Dalam konteks pendidikan, literatur yang ditelaah tidak membahas secara rinci perubahan regulasi madrasah pada 1910, 1914, 1917, atau 1921, dan tidak menguraikan undang-undang yang menyatukan pendidikan. Karena itu, bagian ini sengaja tidak dirinci lebih jauh agar tidak melampaui bukti yang tersedia.

KESIMPULAN DAN SARAN

Kajian ini menyimpulkan bahwa sistem kurikulum dan metode pembelajaran pada lembaga pendidikan Islam masa Utsmaniyyah paling tepat dipahami sebagai satu tatanan kelembagaan. Madrasah ditopang wakaf, ditata dalam jenjang yang bermuara pada Sahn-ı Semân, dan dihubungkan dengan jalur karier ilmiyye. Kurikulum diorganisasikan di sekitar ilmu alat, ilmu naqli, dan ilmu rasional yang diajarkan secara bertahap melalui kitab-kitab berbahasa Arab, sementara penjelasan disampaikan dalam bahasa Turki. Metode pembelajarannya bertumpu pada penguasaan teks, dari matan ke syarah hingga hasyiyah, dan pengakuan kompetensinya berlangsung melalui mülazamet dan magang.

Analisis kritis menunjukkan bahwa gambaran "hanya agama" dan "terpadu" tidak harus dipertentangkan, karena keduanya merujuk pada jenjang, periode, dan pengertian "ilmu umum" yang berbeda. Hubungan antara wakaf dan negara bersifat saling menopang sekaligus saling membatasi, dan sistem karier yang tampak meritokratis ternyata sangat dipengaruhi patronase. Pada abad ke-19, reformasi yang dimulai pada masa Mahmud II menghadirkan sekolah baru dan perubahan metode, yang melahirkan dualisme antara sekolah modern dan madrasah, dan kekhalifahan dihapus pada 1924.

Kajian ini juga menemukan bahwa literatur Indonesia masih terbatas dalam hal bukti primer, terutama tentang praktik kelas, pengaturan wakaf, dan reformasi madrasah pada awal abad ke-20. Narasi kemunduran yang linear karena itu kurang memadai, dan perlu digantikan pembacaan yang menautkan perubahan kurikulum dengan transformasi politik, administrasi, dan pembiayaan.

Bagi peneliti selanjutnya, disarankan untuk memeriksa langsung akta wakaf, daftar buku madrasah, dan dokumen regulasi pendidikan Utsmani, serta membandingkan secara sistematis madrasah pusat dan provinsi. Penelitian tentang reformasi madrasah pada awal abad ke-20 juga sangat dibutuhkan karena bagian ini paling kurang dibahas dalam literatur Indonesia. Bagi pengelola pendidikan Islam, pengalaman Utsmani menyarankan agar pembaruan kurikulum direncanakan bersama pembiayaan, pengakuan kompetensi, dan kesiapan guru, bukan sebagai perubahan daftar pelajaran semata. Bagi pembaca umum, artikel ini mengajak untuk menahan diri dari penilaian hitam-putih terhadap tradisi pendidikan masa lalu dan membacanya dalam konteks yang melahirkannya.

DAFTAR PUSTAKA

Atlis, L. D., & Afandi, M. (2024). Reformasi pendidikan Islam pada masa Sultan Mahmud II (1808–1839 M). *Jurnal Pendidikan Tambusai, 8*(1), 5529–5537. https://jptam.org/index.php/jptam/article/view/13256

Fauziah, N., Sirojudin, R., Faturachman, N., Wasehudin, W., & Lazzavietamsi, F. A. (2024). Implementasi sistem pendidikan Islam di era Turki Utsmani. *Tarbiyatuna: Kajian Pendidikan Islam, 8*(2), 349–364. https://doi.org/10.69552/tarbiyatuna.v8i2.2584

Fitriasari, M. (2023). Pendidikan Islam di Kesultanan Turki Usmani, 1300–1922 M. *Syams: Jurnal Kajian Keislaman, 4*(1). https://doi.org/10.23971/js.v4i1.9925

Mardiah, M., Febriani, R. S., & Afandi, M. (2023). Manajemen pendidikan Islam pada masa pemerintahan Sultan Sulaiman I Dinasti Turki Usmani (1520–1566). *Al-Amin: Jurnal Ilmu Pendidikan dan Sosial Humaniora, 1*(1), 42–55. https://doi.org/10.53398/alamin.v1i1.247

Nurhafizah, Rohim, D. A., & Prabowo, S. L. (2026). Analisis historis terhadap sistem pendidikan Islam pada masa Mamluk dan Ottoman dalam perspektif religious education. *Kurikula: Jurnal Pendidikan, 10*(2), 46–54. https://doi.org/10.56997/kurikula.v10i2.2693

Polyta K, V. L., & Ayundasari, L. (2021). Pembaharuan pendidikan Islam di Turki Usmani pada masa pemerintahan Sultan Mahmud tahun 1784–1839 M. *Jurnal Integrasi dan Harmoni Inovatif Ilmu-Ilmu Sosial, 1*(1), 54–60. https://doi.org/10.17977/um063v1i1p54-60

Sabri, A., Meirison, M., & Warmansyah, J. (2020). Continuities and changes: The early dynamics of the Ottoman madrasa. *Epistemé: Jurnal Pengembangan Ilmu Keislaman, 15*(1), 23–38. https://doi.org/10.21274/epis.2020.15.1.23-38

Sakinah, S. Q., & Avicena, M. Z. (2025). Turki Utsmani 1299–1924: Sistem politik, pemerintahan, bentuk negara, perkembangan intelektual, ilmu, agama dan budaya. *Tarikh: Journal of Islamic History & Civilization, 1*(2), 224–242. https://doi.org/10.61630/tjihc.v1i2.16

Supratman, F. R. (2020). Madrasah dan jenjang karir di negara Usmani pada masa klasik (1300–1600). *At-Tarbawi: Jurnal Kajian Kependidikan Islam, 5*(2). https://doi.org/10.22515/attarbawi.v4i2.1927

Yulianto, I., & Mawardi, K. (2025). Islamic education in the Ottoman Turkish era from a critical historical perspective. *Tadrib: Jurnal Pendidikan Agama Islam, 11*(1), 185–194. https://doi.org/10.19109/tadrib.v11i1.29747