

Penggunaan Model Pengajaran Al-Ghazālī dalam Konteks Pengajaran Berfikir Kritis

The Use of Al-Ghazālī's Teaching Model in the Context of Critical Thinking Teachings

NURSAFRA MOHD ZHAFFAR
MOHD ASYRAN SAFWAN KAMARUZAMAN
MOHD HAIDHAR KAMARZAMAN

ABSTRAK

Konsep pemikiran kritis yang berkembang pada hari ini banyak dicorakkan oleh pandangan alam Barat. Justeru, terdapat keperluan untuk menggunakan Model Pengajaran al-Ghazālī dalam konteks pengajaran berfikir kritis Pendidikan Islam (PI). Model ini berasal dari kupasan Imām al-Ghazālī dalam Kitab Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn dalam bab Ilmu Pengetahuan. Ianya dibina dan diolah sendiri oleh pengkaji berasaskan kepada penelitian terhadap keseluruhan karya tersebut. Kajian ini bertujuan untuk meneroka secara mendalam penerapan pemikiran kritis khusus dalam konteks pengajaran Pendidikan Islam menggunakan Model Pengajaran al-Ghazālī. Pendekatan kualitatif iaitu kajian kes digunakan dengan penglibatan seramai enam orang guru pakar PI di sekolah menengah. Data dikumpul selama satu tahun menggunakan kaedah temu bual separa berstruktur, pemerhatian dan analisis dokumen. Terdapat tujuh tema utama pengajaran berfikir kritis yang diamalkan oleh peserta kajian iaitu a) Guru yang kritis; b) Penguasaan ilmu; c) Matlamat pengajaran; d) Strategi memberi maklum balas; e) Hubungan guru-murid; f) Komuniti berfikir; dan g) Pengalaman guru menulis dan berceramah. Kajian ini menunjukkan bahawa Model Pengajaran al-Ghazālī boleh diaplikasi dalam konteks pengajaran berfikir kritis mengikut acuan epistemologi Islam yang holistik. Berdasarkan kajian, model ini boleh diperluaskan dengan menambah elemen persekitaran sebagai faktor penyumbang kepada guru bagi menjayakan pengajaran yang bercorak kritis.

Kata kunci: Model Pengajaran al-Ghazālī; pengajaran berfikir kritis; Pendidikan Islam

ABSTRACT

The concept of critical thinking that is evolving today is largely shaped by Western worldviews. Thus, there is a need to use the al-Ghazālī's Teaching Model in the context of teaching critical thinking of Islamic Education (PI). This model comes from al-Ghazālī's analysis in the Book of Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn in the chapter on al-ʿIlm. It was built and edited by the author based on the study of the whole work. This study aims to explore in depth the application of specific critical thinking in the context of teaching Islamic Education using al-Ghazālī's Teaching Model. The qualitative approach which a case study used with the involvement of six PI specialist teachers in secondary schools. Data were collected over one year using semi-structured interview methods, observation and document analysis. There are seven main themes of critical thinking teaching practiced by the study participants namely a) Critical teachers; b) Mastery of knowledge; c) Teaching goals; d) Feedback strategies; e) Teacher-student relationship; f) Community thinking; and g) Teacher's experience in writing and speaking. This study shows that al-Ghazālī's Teaching Model can be applied in the context of teaching of critical thinking according to a holistic Islamic epistemological mold. Based on the study, this model can be expanded by adding environmental elements as a contributing factor to teachers for the success of critical teaching.

Keywords: Al-Ghazālī's Teaching Model; critical thinking teachings; Islamic Education

PENDAHULUAN

Imām al-Ghazālī terkenal dengan ketokohan beliau dalam pelbagai bidang keilmuan seperti tasawuf, tauhid, fikah dan pendidikan. Selain itu, pemikiran beliau banyak dirujuk di negara Asia Tenggara

khususnya Malaysia. Karya beliau seperti *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn* dan *Minhāj al-ʿĀbidīn* turut dijadikan teks pengajian tasawuf di institusi pondok di negara ini (Muhammad Zulazizi et. al, 2021). Konsep pendidikan yang diketengahkan oleh Imām al-Ghazālī dibahas serta digunakan dalam pelbagai

lapangan pendidikan termasuk dalam konteks pengajaran berfikir aras tinggi (Nursafra 2017). Unikinya, Imām al-Ghazālī berjaya menghuraikan konsep akal yang bersifat holistik. Dalam Islam, apabila membicarakan tentang berfikir, ia tidak hanya berkisar tentang peranan kognitif sahaja sebagaimana pandangan Barat. Menurut Mansoureh Ebrahimi et.al (2021) al-Ghazālī peranan akal yang dapat berfikir dengan jelas akan membawa kepada mengenal diri (kesedaran diri) yang akhirnya akan membawa kepada mengenal Tuhan. Justeru menurut al-Ghazālī (2005) dalam *Ihyā' ʿUlūm al-Dīn*, akal dapat dijelaskan kepada empat makna utama iaitu;

1. Akal sebagai gharīzah atau keadaan semula jadi yang mendorong manusia bersedia untuk mencari dan mengetahui pelbagai pengetahuan bersifat pemikiran dan spekulatif (nazari);
2. Akal sebagai pengetahuan logik yang dimiliki kanak-kanak yang sudah boleh menyingkap keharusan dan kemustahilan sesuatu perkara;
3. Akal sebagai pengetahuan daripada pengalaman lampau; dan
4. Akal sebagai kekuatan yang mendorong manusia mengetahui akibat daripada sesuatu perkara yang akhirnya dapat mencegah daripada mengikut hawa nafsu ke arah kenikmatan sementara dunia.

Turutan makna-makna utama akal ini dapat difahami sebagai satu bentuk perkembangan akal keseluruhannya. Akal nazari dan logik wujud secara tabi'i dalam diri setiap manusia, manakala selebihnya hanya wujud hasil daripada usaha manusia. Akal yang hadir semulajadi itu menjadi syarat kepada akal yang perlu diusahakan. Manakala, makna akal yang terakhir dalam *Ihyā' ʿUlūm al-Dīn* menurut al-Ghazālī itu, adalah dianggap tujuan sebenar penciptaan akal kepada manusia (al-Ghazālī 2005). Justeru, konsep akal ini boleh berubah daripada fungsi menaakul yang asas kepada pengemudi kepada kebenaran. Peralihan ini boleh terjadi setelah melibatkan proses penanggapan dan perolehan ilmu serta pengalaman (Mohd Farid 2013).

Seterusnya dalam Al-Quran, konsep akal mempunyai perkaitan dengan qalb, rūh dan nafs sebagai hakikat yang sama dari unsur rohaniah manusia. Keempat-empat istilah ini merujuk kepada hakikat diri manusia yang berkemampuan untuk mengetahui dan merasa. Bezanya adalah dari sudut fungsinya sahaja iaitu dinamakan akal ketika terlibat dalam proses berfikir atau memahami, nafs dirujuk apabila digunakan mentadbir jasad, qalb pula

dirujuk apabila sedang menerima ilham, manakala istilah rūh merujuk kepada unsur abstraknya yang tersendiri (al-Ghazālī 2005; Wan Mohd Nor 1995). Justeru, dapat difahami bahawa kemampuan mengetahui dan merasa yang dimiliki oleh manusia bukan sekadar hasil peranan daya akal semata-mata, namun juga berkait rapat dengan petunjuk Allah yang diterima oleh hati. Ini disokong oleh Mohd Zaidi (2016) yang berpandangan bahawa kefahaman terhadap sesuatu ilmu merupakan anugerah Allah kepada manusia.

Selain itu, penyuburan berfikir kritis dalam Islam dapat dilihat melalui larangan bertaklid. Taklid dimaksudkan sebagai menerima sesuatu tanpa hujah (al-Ghazālī 1997). Orang yang bertaklid akan percaya, berpegang dan beramal dengan sesuatu pendapat terdahulu tanpa sangkalan atau cubaan mencari kesahihan pendapat tersebut. Beragama secara warisan dan amalan bertaklid menimbulkan salah faham dan kebekuan mentaliti. Implikasinya, khurafat berleluasa dan agama berfungsi sebagai sistem kepercayaan tanpa memberi impak kepada daya fikir dan daya amal (Sidek Baba 2011). Al-Ghazālī (1984) menghuraikan penyuburan taklid buta dalam diri mengakibatkan seseorang tidak mampu melihat sesuatu perkara syariah secara menyeluruh, bahkan seakan-akan kesemuanya saling bertentangan antara satu sama lain. Dalam konteks menuntut ilmu, al-Ghazālī berpendapat bahawa perlu untuk bersikap kritis. Beliau mengkritik penuntut ilmu yang menerima keseluruhannya termasuk mewarisi kesalahan dan kejahilan daripada guru atau ibu bapa. Dalam hal ini, al-Ghazālī menjelaskan peranan perasaan sangsi (Sobhi Rayyan 2012:153);

“Sangsi adalah jalan permulaan kepada kebenaran. Individu yang tiada sangsi tidak akan bertindak mencari, dan individu yang tidak mencari, tidak akan dapat melihat (kebenaran), dan individu yang tidak melihat (kebenaran) akan kekal dalam hidupnya dalam keadaan buta dan jahil.”

Berkaitan perkembangan akal fikiran kritis pula, al-Ghazālī (2005) mencadangkan pendidikan khususnya akidah perlu diterapkan secara doktrin, hafalan dan pendedahan zahir di usia awal kanak-kanak. Proses ini berterusan tanpa perlu menyingkap alasan dan dalil-dalilnya, kerana perkara ini bakal menjadi jelas satu persatu kepada kanak-kanak seiring dengan peningkatan usianya. Namun, usaha ini perlu dibantu pertumbuhannya melalui galakan membaca Al-Quran dan memahami tafsirannya, membaca hadis dan pengertiannya, menekuni ibadah dan menemani orang soleh. Pendidikan secara

beransur ini menjadikan perkara yang ditaklidkan pada awal usianya menjadi kukuh dengan kehadiran elemen kefahaman kognitif (meneliti wahyu), latihan fizikal (amalan peribadatan) dan faktor persekitaran (melazimi dan meneladani orang soleh).

MODEL PENGAJARAN AL-GHAZĀLĪ

Model ini berasal daripada kupasan al-Ghazālī dalam Kitab *Ihyā' ʿUlūm al-Dīn* khusus dalam bab Ilmu Pengetahuan. Idea asal al-Ghazālī ini telah banyak diekstrak dan digunakan dalam pelbagai bidang termasuk pendidikan antaranya oleh 'Abd al-Salām (2003). Dalam kajian ini, pengkaji membina dan mengolah model ini hasil daripada penelitian dari karya beliau, kemudian mengaplikasikan model ini ke dalam konteks pengajaran berfikir kritis dalam Pendidikan Islam. Pengkaji mentafsirkan idea asal al-Ghazālī ini berpandukan rujukan asal dengan dibantu oleh kitab penulisan al-Ghazālī yang lain dan rujukan sekunder oleh penulis lain yang membahaskan mengenai *Ihyā' ʿUlūm al-Dīn*. Model ini secara keseluruhannya memaparkan peranan yang dimainkan oleh guru sebagai pendidik berkesan. Menurut al-Ghazālī, aktiviti pengajaran perlu dijalankan sebaiknya oleh orang yang bertanggungjawab kerana ia mengandungi misi yang besar untuk ditunaikan. Oleh yang demikian, beliau menjelaskan beberapa ciri, adab atau keutamaan yang perlu ditunaikan oleh seorang guru. Selain itu, berdasarkan kajian oleh Ab Halim Tamuri et. al (2021), menjelaskan bahawa pada pandangan murid, mereka mempunyai perspektif yang sangat positif terhadap guru-guru pendidikan Islam. Guru Pendidikan Islam dilihat sebagai contoh terbaik yang membentuk insan yang berakhlak dan bertaqwa. Maka peranan guru terhadap murid dilihat sangat penting dan signifikan sebagaimana yang diketengahkan oleh al-Ghazālī.

Antara perkara yang menjadi keutamaan seorang guru menurut al-Ghazālī ialah guru hendaklah menganggap murid sebagai anak sendiri (al-Ghazālī 2005). Dengan ini, guru akan berusaha mendidik sehabis baik sebagaimana mendidik darah daging sendiri. Dapat difahami di sini bahawa al-Ghazālī mementingkan hubungan yang erat antara guru dan anak murid dalam proses pengajaran dan pembelajaran (Abdul Salam 2003). Hubungan ini dapat menumbuhkan rasa percaya murid kepada guru. Hal ini penting supaya guru mudah mengesan latar belakang dan potensi murid untuk diperkembangkan di bawah bimbingan guru (Mohammad Muchlis 2006).

Selain itu, al-Ghazālī menekankan kepentingan agar guru mengamalkan ilmunya. Guru yang berilmu namun tidak beramal dengan ilmu tersebut, beliau ibaratkan seperti buku nota semata-mata (al-Ghazālī 2005). Dalam erti kata sebenar, guru tersebut hanya sekadar memindahkan catatan ilmu yang ada pada kulitnya kepada orang lain. Kepentingan ciri ini dalam pengajaran berfikir kritis dilihat dari sudut permodelan. Murid berpeluang melihat dan meneladani guru yang menampilkan tingkah laku dan percakapan serupa seperti yang diserukan kepada murid untuk melakukannya. Pengkaji mengaitkan ciri guru saranan al-Ghazālī ini seperti sikap kritis yang perlu dibudayakan dalam diri guru. Jika guru adalah seorang yang kritis, tingkah laku guru dan pendekatannya bakal harmoni dengan matlamat budaya berfikir.

Ciri seterusnya ialah guru perlu mempunyai keupayaan membuat rumusan sendiri bebas daripada keterikatan dengan pandangan-pandangan ilmuwan yang dibincangkannya dalam pengajaran (al-Ghazālī 2005). Rumusan ini menjadi pegangan peribadi guru yang dikongsikan bersama murid-muridnya. Keupayaan merumus ini menjadi persediaan kepada guru dari aspek penguasaan kandungan topik. Guru yang mempamerkan secara eksplisit strategi dan penghujahannya untuk sampai kepada satu-satu rumusan tertentu dapat membantu murid meniru langkah strategi berfikir tersebut.

Al-Ghazālī turut menyentuh tentang aspek matlamat pengajaran. Pengajaran guru hendaklah bertujuan menyebarkan ilmu kerana Allah dan mempertahankan agama (al-Ghazālī 2005). Bagi mencapai matlamat ini, langkah meneroka kebenaran perlu dilatih kepada murid iaitu menerusi berfikir aras tinggi seperti memberikan bukti kukuh dalam penghujahan, merujuk kepada sumber berautoriti, memastikan maklumat mencukupi sebelum merumus, memeriksa kebaikan dan kelemahan sesuatu pandangan serta memeriksa kembali pandangan sendiri untuk dimantapkan.

Guru adalah dilarang memperlekehkan guru atau subjek lain di hadapan murid. Bahkan, guru berperanan mengaitkan pelajaran dengan subjek lain supaya pelajar termotivasi mengembangkan ilmu dipelajari (; al-Ghazālī 2005). Dalam konteks pengajaran berfikir kritis, guru yang berjaya menyampaikan satu isi pelajaran secara bersepadu dengan kaitannya bersama bidang lain dapat mewujudkan suasana pembelajaran yang amat bermakna. Peranan guru ini mendorong pembentukan konsep baru melalui perhubungannya

dengan konsep-konsep lain serta dapat memberikan kematangan kognitif kepada murid (Beyer 1997; Halpern 1998).

Bagi al-Ghazālī, penting untuk mewujudkan budaya berfikir secara kritis dalam pengajaran. Taklid dan kebergantungan hanya menjadikan murid bebal, sukar memperoleh hikmah dan memiliki kefahaman yang dangkal. Guru hendaklah menggalakkan murid kritis dalam berfikir supaya tidak mewarisi kesalahan nenek moyang atau guru dalam menuntut ilmu (Sobhi Rayyan 2012). Penekanan turut diberikan agar pengajaran guru menarik sepanjang masa. Ini bertujuan mengelakkan murid daripada rasa bosan dan keliru. Maka, disarankan supaya penerangan guru hendaklah jelas dan sesuai dengan tahap kefahaman murid. Guru yang berkesan tidak mendedahkan kesemua ilmunya tanpa terlebih dahulu memerhati kesesuaiannya kepada murid. Peranan guru dilanjutkan bukan setakat sebagai penyampai, malah sebagai pembimbing kepada murid supaya mencapai hikmah di sebalik ilmu yang zahir (Abdul Salam 2003).

Akhir sekali, dari segi pemberian tugas dan penilaian, al-Ghazālī menggariskan kepentingan supaya melihat kepada kelayakan murid. Murid yang belum mencapai tahap, tidak akan diberikan tugas di luar kemampuan. Manakala, murid yang terkehadapan perlu diberi insentif untuk menggilap lagi potensi ke tahap yang lebih tinggi (al-Ghazālī 2005). Ini menunjukkan pengajaran perlu berpusatkan murid kerana kefahaman murid menjadi titik tolak perkembangan isi pelajaran.

Kesimpulannya, perbincangan Model Pengajaran al-Ghazālī dirumuskan dari aspek hubungan guru-murid (menganggap murid sebagai anak sendiri), matlamat pengajaran, kebolehan guru (beramal dengan ilmu, berupaya memaparkan rumusan sendiri) dan strategi pengajaran (menarik, mengaitkan pelajaran dengan bidang lain, memberi tugas ikut kelayakan). Ringkasan semua ciri ini dibina oleh pengkaji sebagaimana yang dipaparkan dalam Rajah 1:



RAJAH 1. Model Pengajaran al-Ghazālī dalam konteks pengajaran berfikir kritis dalam Kitab Ihyā' 'Ulūm al-Dīn

PERMASALAHAN DAN OBJEKTIF KAJIAN

Konsep pemikiran kritis yang berkembang pada hari banyak dicorakkan oleh pandangan alam (*worldview*) Barat (Mohd Nuri & Wan Suhaimi 2009; Noor Hisham 2014; Sidek Baba 2009). Hal ini kerana perbezaan epistemologi yang mempengaruhi sudut pandang terhadap konsep ilmu. Aliran Rasionalisme dalam pendidikan Barat meletakkan ciri ilmu sebagai sesuatu yang boleh diterima akal. Obsesnya Barat terhadap potensi akal menjadikan mereka menolak unsur agama dan ketuhanan dalam skop pemikiran saintifik mereka (Muhammad Mumtaz Ali 2012).

Pemikiran kritis dalam konteks pendidikan Barat adalah berbeza daripada pendidikan Islam dari sudut penilaian ke atas konsep kebenaran. Pendidikan Barat menekankan skeptisme dalam semua perkara dan akal bebas mencari bukti empirikal untuk menyokong pegangan. Di samping itu, kecelaruan nilai berlaku apabila sebarang hujah yang selari dengan rasional dianggap kritis dan berubah-ubah mengikut keadaan. Pandangan kritis bagi mereka adalah apabila tidak mencampuradukkan pandangan agama dan kecenderungan peribadi ke dalam pembentukan hujah (Nursafra 2017). Justeru, kajian ini bertujuan untuk meneroka secara mendalam penerapan pemikiran kritis khusus dalam konteks

pengajaran Pendidikan Islam menggunakan Model Pengajaran al-Ghazālī.

METODOLOGI

REKA BENTUK KAJIAN

Kajian ini menggunakan reka bentuk kajian kes dengan pendekatan kualitatif. Dalam kajian ini, kes merujuk kepada sekumpulan guru pakar yang memiliki ciri-ciri yang homogen berdasarkan kriteria pemilihan yang sama. Kajian ini dijalankan di lapangan di mana tiga jenis kaedah pengumpulan data dijalankan ke atas setiap peserta kajian yang terlibat, iaitu temu bual mendalam, pemerhatian pengajaran dan analisis dokumen. Ketiga-tiga kaedah pengumpulan data ini berfungsi sebagai triangulasi bagi meningkatkan keesahan konstruk kerana penemuan akhir disimpulkan berdasarkan bukti daripada sumber yang pelbagai (Yin 2003). Temu bual secara bersemuka dijalankan bersama

peserta kajian berlangsung antara 30 minit sehingga satu jam bagi setiap sesi pertemuan. Temu bual ini dijalankan menggunakan Bahasa Melayu. Pengkaji turut menemubual murid bagi mendapatkan maklum balas berkenaan aktiviti pembelajaran. Proses pengumpulan data berlangsung selama satu tahun.

PESERTA KAJIAN

Pemilihan sampel adalah berdasarkan teknik *purposeful sampling* (Merriam 2009); peserta dipilih berdasarkan kriteria awal yang telah dikenalpasti oleh pengkaji bagi menjamin perolehan maklumat yang bersesuaian dan mencukupi. Antara kriteria utama pemilihan peserta kajian ialah i) memaparkan pengajaran kritis dalam PI, ii) berkhidmat lebih daripada lima tahun, and iii) mudah bekerjasama. Seramai enam orang guru pakar PI hasil cadangan Sektor Pendidikan Islam, Jabatan Pendidikan Negeri Sembilan terlibat. Berikut adalah demografi peserta kajian;

JADUAL 1. Demografi peserta kajian

Peserta Kajian	Jantina	Pengalaman Mengajar	Gred Perkhidmatan	Tahap Pendidikan
Guru A	Perempuan	20 tahun	DG48	Sarjana
Guru B	Perempuan	24 tahun	DG48	Sarjana Muda
Guru C	Lelaki	8 tahun	DG41	Sarjana
Guru D	Perempuan	14 tahun	DG44	Sarjana Muda
Guru E	Perempuan	25 tahun	DG52	Sarjana Muda
Guru F	Perempuan	18 tahun	DG48	Sarjana Muda

KAEDAH ANALISIS

Data dianalisis menggunakan perisian ATLAS.ti. Proses pengkodan dilakukan secara induktif iaitu bermula dengan pengkodan terbuka (*open coding*), diikuti pengkodan selari (*axial coding*) dan pengkodan terpilih (*selective coding*) (Strauss & Corbin 1998). Kaedah perbandingan berterusan (*constant comparison*) juga digunakan. Perbandingan ini dibuat terhadap data kajian pada waktu yang berlainan dan juga antara peserta kajian di lokasi berbeza untuk mengenalpasti pola persamaan dan perbezaan dalam data (Strauss & Corbin 1998). Setelah selesai proses pembinaan tema, pengkaji mendapatkan nilai darjah persetujuan tiga orang pakar selaku penilai luar. Purata nilai analisis Cohen Kappa kajian ini ialah 0.91. Pengkaji juga menjalankan proses *member checks* bersama peserta kajian. Strategi ini dilakukan melalui pengesahan

peserta kajian ke atas transkrip dan pengesahan ke atas tafsiran pengkaji terhadap rumusan maksud daripada data yang diperoleh. Strategi terakhir yang pengkaji gunakan ialah semakan rakan (*peer review*). Proses ini dilakukan bersama sekumpulan rakan pengkaji yang turut sama melakukan kajian kualitatif di peringkat doktor falsafah.

DAPATAN KAJIAN

Secara keseluruhannya, terdapat tujuh tema pengajaran berfikir kritis berdasarkan Model Pengajaran al-Ghazālī yang diamalkan oleh GPI iaitu a) Guru yang kritis, b) Penguasaan ilmu, c) Matlamat pengajaran, d) Strategi memberi maklum balas, e) Hubungan guru-murid, f) Komuniti berfikir dan g) Pengalaman guru menulis dan berceramah. Persamaan dan perbezaan dalam pengajaran berfikir kritis diterangkan dalam setiap tema.

1. Guru yang kritis

Tema pertama ialah karakter guru yang kritis. Peserta kajian didapati bersikap terbuka dalam mengendalikan pengajaran di mana mereka tidak mengelak dari membincangkan isu sensitif merangkumi hukuman hudud dan peranan politik, nafkah batin dan proses persenyawaan. Bagi Guru B, *“Kita kena beri guideline juga pada diorang [murid] supaya dia tahu. Tapi dengar dek orang luar marah lah kan. Tapi kita cakap benda yang betul”*. Begitu juga dengan Guru C. Menurut beliau, perkara sensitif tidak patut didiamkan guru dengan alasan *taboo* atau menyalahi adat untuk dibincangkan, malahan beliau mengakui sanggup meraikan persoalan murid jika ada yang mendakwa tidak percayakan Allah, *“Tak ada masalah. Kenapa kita nak kena limitkan? Even kalau dia kata tiba-tiba mereka kata tuhan tu takda pun kita kena bincang! Kalau mereka memendamkan benda tu takkan menyelesaikan masalah pun. Daripada situ sebenarnya kita boleh tarik mereka untuk terus kekal dalam Islam”*

Keterbukaan peserta kajian juga diperlihatkan melalui pegangan dan kebiasaan yang ditonjolkan dalam pengajaran. Kesemua peserta kajian berpandangan bahawa guru perlu mendengar pandangan yang dilontarkan oleh murid dalam pengajaran bercorak kritis. Berdasarkan data pemerhatian, peserta kajian didapati diam, menunggu murid menjawab hingga selesai dan fleksibel menerima soalan daripada murid pada kebanyakan waktu sepanjang pengajaran berlangsung. Sikap ini mendorong pemikiran kritis dapat diterapkan di mana murid-murid bebas berinteraksi; berusaha menghurai dengan lebih panjang dan melontar soalan pada bila-bila masa. Ini disokong berdasarkan temu bual bersama murid, *“Yes, ustaz bebas, tak kesah. Walaupun tak belajar dalam bab itu, kita tanya dalam bab lain, ustaz jawab”* (Siti Nor/Murid S3).

Karakter peserta kajian sebagai guru yang kritis juga dapat dilihat melalui kesanggupan mendengar pandangan murid yang bertentangan antara satu sama lain, menerima sebarang jawapan logik murid dan ada kalanya mengakui pandangan murid lebih baik daripada pandangan guru. Sebagai contoh pengakuan Guru C, *“Kita dah ada ilmu tapi kadang-kadang jawapan murid tu lebih tepat daripada apa yang kita tahu ataupun sesuatu yang kita pun tak terfikir.”*

Sub tema kedua di bawah guru kritis ialah kemahiran berfikir kritis guru. Peserta kajian

memaparkan keupayaan berfikir kritis dengan menghubungkan isi pengajaran dengan isu-isu tertentu yang relevan. Sebagai contoh Guru C menyatakan, *“kadang-kadang kita.. bila kita tengok tajuk apa yang kita nak ajar pada hari itu kita dah terlintas apa isu yang kita nak utarakan. Kita tak cari pun, cuma benda tu dia datang sendiri. Sama ada melalui pembacaan yang kita buat sebelum ni dan kita rasa eh, ni boleh relate!”*

Keupayaan peserta kajian mengupas sesuatu topik dengan gabungalin ilmu-ilmu bidang lain atau disiplin lain juga melambangkan kemahiran sebagai seorang pemikir kritis. Berdasarkan pemerhatian, peserta kajian mengamalkan pengajaran yang menggabungkan pelbagai bidang dan disiplin seperti topik akidah yang merentasi hadis dan akhlak serta turut dikaitkan dengan mata pelajaran Bahasa Melayu, Sejarah dan Sains.

2. Penguasaan ilmu

Tema kedua ialah penguasaan guru terhadap ilmu kandungan. Tema ini mempunyai dua bahagian iaitu kedalaman ilmu dan keluasan ilmu. Berhubung dengan kedalaman ilmu, peserta kajian menghuraikan kepentingannya untuk membantu murid memperkayakan hujah sokongan dalam penerapan pemikiran kritis. Jelas Guru B, *“Satu lagi macam cikgu sendiri kena ada ilmu yang lebih, ilmu yang lebih tentang topik itu, baru kita boleh hurai dengan baik, boleh membantu budak untuk memanjangkan huraian tu. Kita kena tahu perkembangan semasa baru kita boleh relate, terutama macam kes-kes sosial, kes-kes IS, diorang bukan tahu sangat.”*

Bagi Guru C, kedalaman ilmu yang beliau amalkan sebagai persediaan untuk pengajaran PI yang menerapkan pemikiran kritis ialah apabila menyentuh tentang topik atau isu, beliau akan memastikan pembacaan kritis dilakukan; mengetahui konklusi serta membaca hujah-hujah yang menyokong dan bertentangan yang membawa kepada konklusi, *“Apabila GPI tersebut dah ada konklusi akhir dalam diri dia terhadap satu topik yang dia nak bawa. Maksudnya dia dah ada satu pegangan yang kukuh. Bila dia dah ada tu, maksudnya dia sendiri sebenarnya telah berfikir secara kritis dalam kehidupan dia. Apa yang membawa kepada konklusi yang dia buat tu. Jadi dah ada dua tiga pandangan di situ yang pada akhirnya membawa kepada satu konklusi.”* Justeru, beliau jarang membaca sebelum kelas untuk tujuan

persediaan kerana bagi beliau, perihal mendalami sesuatu ilmu adalah bersifat pembelajaran sepanjang hayat, “*Benda tu memang dia kena bina sepanjang masa, sepanjang zaman. Maksudnya pembacaan tu kena berlaku secara berterusan.*”

Sementara itu, keluasan ilmu guru juga menjadi faktor pendorong kepada pelaksanaan penerapan pemikiran kritis. Berbeza dengan kedalaman ilmu, aspek keluasan ini membolehkan peserta kajian mengaitkan satu konsep yang diajar dengan konsep-konsep yang lain. Berhubung hal ini, Guru C menyatakan, “*Daripada situ sebenarnya kita dapat keluar...isu yang kita nak utarakan daripada kepompong kebiasaan. Saya rasa itu satu faktorlah kot. Takdalah stereotype sebagai seorang Ustaz mesti belajar hadis, quran. Dia kena keluar juga. Kalau kita ada ilmu-ilmu lain yang selain daripada apa yang sepatutnya ada kepada seorang Ustaz maka sebenarnya ia memberi lebih kelebihan untuk kita melihat satu perkara tu daripada dimensi yang berbeza.*”

Dapat difahami bahawa minat dan kepakaran dalam bidang yang lain dapat menjadikan peserta kajian mempunyai ilmu yang luas untuk dikaitkan dengan isi pelajaran. Sebagai contoh, pengkhususan Guru D dalam Pendidikan Bahasa Arab memberi nilai tambah kepada pengajarannya. Beliau dapat menghindari kekeliruan murid terhadap kefahaman istilah *riddah* dan *murtad* melalui huraianya dari aspek pengistilahan bahasa atau *lughawī*.

3. Matlamat pengajaran

Matlamat pengajaran yang dipegang oleh guru dapat memandu penstrukturan masa dalam pengajaran. Sebagaimana prinsip Guru F, “*bila kita sebut kita sebagai guru Pendidikan Islam bukanlah aim kita untuk dapat ‘A’ dalam Pendidikan Islam. Bukanlah aim kita untuk lulus dalam Pendidikan Islam. Tapi yang lebih daripada itu kita mahukan pelajar yang baik. Pelajar yang apabila mereka dewasa, mereka kerja apa pun, mereka baik. Mereka baik dengan Allah, mereka baik dengan agama, mereka baik dengan ibu bapa mereka. Mereka baik dengan rakan-rakan mereka. Mereka amanah dengan kerja mereka dan sebagainya.*” Daripada matlamat ini, beliau berpegang pada, “*Saya fikir saya masuk kelas saya nak suruh budak kritis je.*”. Secara automatik, guru akan fleksibel dalam mengendalikan kelas; meraikan soalan murid pada bila-bila masa dan sedia mendengar pandangan sehingga habis.

Bagi Guru D pula, hasrat beliau yang mahukan murid-muridnya faham dengan baik sebelum

beramal dengan ajaran Islam menjadi pendorong untuk melaksanakan penerapan kritis dalam pengajaran. Jelas beliau, “*Yang kedua, mungkin sebab kita nak pelajar faham. Dia faham agama... bila kita ajar dia fakta-fakta-fakta, jadi dia terima aje kan. Dia tak berfikir, jadi dia tak faham. Bila dia keluar daripada alam persekolahan, dia jadi sesat. Kesedaran itulah supaya anak bangsa tu faham agama.*” Melihatkan fenomena semasa ancaman pengaruh ajaran sesat, peserta kajian rasa bertanggungjawab untuk mengajak murid menghayati Islam sebagai cara hidup dengan cara menggunakan akal fikiran dengan sebaiknya. Pandangan ini selari dengan Guru B yang juga berpendapat penerapan pemikiran kritis yang beliau jalankan didorong oleh matlamat mahukan murid dapat menghayati agama, “*kita bukan setakat nak bagi dia lulus jelah. Lebih kepada penghayatan dia.*”

4. Strategi memberi maklum balas

Peserta kajian menunjukkan maklum balas menerima ke atas jawapan, soalan dan tindakan murid dalam pengajaran untuk merangsang murid berfikir secara kritis. Maklum balas menerima ini terdapat dalam bentuk menyebut idea murid meliputi soalan atau jawapan, meluaskan idea awal murid, menggunakannya dalam perbincangan dan mengiktiraf.

Kesemua peserta kajian menunjukkan penerimaan ke atas idea murid dengan mengulang sebutsoalan atau jawapan murid sejurus selepas murid melontarkannya, tanpa mengubah atau menambah struktur idea asal. Contohnya, data pemerhatian menunjukkan menerusi sesi perbincangan, peserta kajian mengulang soalan spontan yang murid kemukakan, “*Guru D mengulang semula soalan itu, boleh ke kita nak bela jin?*.” Dalam fenomena ini, peserta kajian berfungsi seperti moderator yang menerima soalan dan melontarkannya semula kepada khalayak kelas.

Maklum balas penerimaan oleh peserta kajian secara meluaskan idea murid dapat menjadikan perbincangan kelas semakin aktif di samping guru dapat menangkap maksud asal idea murid. Jelas Guru D, “*saya huraikan sedikit apa yang saya faham daripada apa yang mereka sebutkan kemudian baru bawa kepada soalan-soalan lain.*”

Antara strategi lain, peserta kajian menggunakan idea, soalan atau jawapan murid untuk memperdalamkan lagi perbincangan mengenai sesuatu isu. Contohnya dalam pengajaran Guru

B, “*seorang murid perempuan bangun bertanya, kenapa kita kena pergi kursus kahwin? Guru B mengangguk dan melontarkan semula soalan tersebut kepada murid-murid lain.*” Perbincangan bertukar menarik kerana membahaskan perkara yang murid cetuskan daripada rasa ingin tahu mereka.

Seterusnya, peserta kajian memaparkan penerimaan idea murid menerusi pengiktirafan. Peserta kajian mengiktiraf penglibatan murid dalam sesi perbincangan kelas dengan menyebut nama murid yang menyumbang idea dan mengucapkan terima kasih kerana menjawab atau bertanya. Maklum balas ini menjadi motivasi kepada murid lain untuk bersama terlibat aktif dalam kelas. Buktinya, sewaktu sesi pengajaran Guru D, beliau mencatatkan nama murid yang menyoal beserta soalnya di papan putih. Setelah nama murid pertama dicatatkan, murid lain berlumba-lumba untuk mengeluarkan soalan. Jelas Guru D selepas sesi pengajaran tersebut, “*Kita nak pelajar bermotivasi untuk bertanya. Dan kita tengok tadi, memang berlaku tadi benda tu. Bila, mula-mula pelajar senyap je tak ada yang nak tanya, bila sorang start tanya, dan kita letak nama, “Oh, ada nama Mai, oh aku nak jugak ada nama aku” Oh, nak juga ada nama dia”, ada pelajar sebutkan tadi.*”

5. Hubungan guru-murid

Menurut peserta kajian, hubungan guru dan murid yang rapat menjadi pemangkin kepada keberkesanan penerapan kritis dalam pengajaran PI. Berdasarkan pemerhatian pengkaji, kesemua peserta kajian mempunyai hubungan yang rapat dengan murid masing-masing. Ini disokong melalui kenyataan murid yang ditemu bual, “*Pastu Ustazah, even dekat luar kelas pun dia ambil berat. Macam, kalau kawan-kawan kita orang macam ada masalah je, even dekat luar kelas pun dia akan tanya*” (Sarah/TB Murid S5), “*Saya anggap Ustazah tu Umi saya lah!*” (Iman/Murid S5), “*Jarang nak jumpa cikgu dan ustazah yang baik macam ni, lepas tu ustazah sangat perlu dihargai*” (Irdina/Murid S1), “*Ustaz selalu rapat macam mesra antara guru dan murid tu ibarat macam kawan dengan murid. Dalam masa yang sama kami hormat ustaz sebagai guru*” (Siti Nor/Murid S3).

Peserta kajian didapati membina hubungan emosi bersama murid-murid semasa pengajaran. Kebijaksanaan peserta kajian menyelitkan unsur humor di celah-celah keseriusan berfikir dapat menarik minat murid. Berdasarkan pemerhatian, kesemua peserta kajian bijak membaca keadaan

di mana perlu berkecinaan dengan murid. Unsur humor ini mewujudkan suasana mesra dan membentuk hubungan guru-murid. Sebagai contoh, sewaktu perbincangan tentang perbezaan antara rawatan yang termasuk dalam khurafat dan rawatan perubatan Islam, “*Guru C memberikan contoh pemakaian magnet pada badan sambil menunjukkan pergelangan tangan. Magnet ini dikatakan boleh menyembuhkan sakit dan melancarkan pergerakan sehingga boleh melakukan gimnastik seperti penerjun negara, Pandalela. Sewaktu menerangkan contoh ketiga ini, Ustaz Anas melengkok-lengkokkan badannya seperti ahli bina badan (1:00). Murid tertawa.*”

Selain unsur humor, hubungan guru-murid terbina apabila peserta kajian kerap berkomunikasi dengan murid, “*Tapi masa agama, dia [murid bermasalah] mari. Penuh kelas tu...Bila remaja, kita kena buat kawan dengan dia. Dia akan senang..boleh share, dia minat dengan kita*” (Guru E). Komunikasi ini tidak terhad kepada urusan berkenaan akademik sahaja, bahkan meliputi hal-hal kehidupan murid seperti kesihatan dan minat. Perkara ini dibuktikan dengan pemerhatian pengkaji di mana Guru A mengambil sedikit masa meraikan hari lahir murid perempuan pada waktu PdP PI, membawa *cheese tart* untuk semua murid serta menyuapkannya ke dalam mulut murid yang diraikan. Guru A mengakui bahawa mengambil hati murid itu perlu, “*memakan masa jugak untuk membuatkan mereka rapat dengan kita dan bertanya [soalan dalam kelas] dengan kita. Dia boleh berinteraksi, dia boleh beri jawapan pada kita dalam masa setengah tahun tu. Maknanya bukan mudah kita nak tackle pelajar supaya dia aktif sepertimana kawan-kawan lain.*”

Berbeza pula dengan cara Guru E mendekati murid. Beliau menjadi *friend* di media sosial *facebook* dengan murid-murid. Beliau kerap memeriksa status yang dimuat naik oleh murid-muridnya, “*Jadi kita ni kena banyak baca kisah-kisah remaja ni... kadang-kadang kan kita ada facebook, kita tengok budak-budak ni. Kadang-kadang kan facebook budak ni murid akak, akak bukak timeline dia.. tengok apa yang ada dalam kepala otak dia ni. Status dia yang dia upload kat situ. Jadi kita tengok, kita tahulah apa cerita remaja.*” Cara ini membantu beliau merancang pengajaran dan memilih isu yang relevan dengan pengalaman murid-muridnya.

Menyebut nama murid dalam pengajaran juga memberi kesan kepada hubungan guru-murid. Hampir semua peserta kajian memanggil murid dengan menyebut nama mereka. Menurut pandangan

Guru A, menyebut nama murid antara strategi yang beliau gunakan untuk merangsang murid pasif melontar idea dalam kelas. Hal ini supaya murid tersebut sedar bahawa dia perlu aktif dalam perbincangan, *“Adakala kita sebut nama. “Muaz, Muaz ada idea tak? Boleh nak bagi ustazah idea?” Itu segi memujuk. Nak kita nak, dia bercakap.”*

6. Komuniti berfikir

Tema seterusnya ialah komuniti berfikir. GPI sebagai pelaksana berada dalam sebuah sistem atau kelompok persekitaran sekolah yang dipanggil komuniti berfikir. Komuniti ini terdiri daripada rakan setugas, pentadbir dan murid-murid.

Peserta kajian bersetuju bahawa aktiviti berbincang dengan rakan guru yang lain memberi manfaat dalam menjayakan pengajaran bercorak kritis mereka. Bagi Guru D, perbincangan bersama rakan sepanitia sering berkisar mengenai isu semasa yang sedang viral. Manakala bagi Guru C pula, rakan-rakan setugas secara umumnya menjadi sumber cetusan idea kepada beliau untuk memetik isu-isu semasa yang dibincangkan ke dalam sesi pengajaran, *“rakan-rakan ni kadang-kadang tu kita boleh jadikan mereka ni sebagai pencetus idea. Maksudnya sebelum kita masuk ke kelas, kita berbual kosong. Tapi daripada perbualan tersebut, cikgu-cikgu ni suka berbincang isu semasa. Lagi-lagi isu politik. Suka sangat. Jadi bila kita bicang satu-satu isu tu secara tak langsung dia berikan idea. Cetusan. Kita gunakan dalam kelas.”*

Rakan sepanitia juga berperanan sebagai ahli kumpulan *Professional Learning Community* (PLC) di sekolah-sekolah yang menjalankannya. Bagi peserta kajian seperti Guru C dan Guru F, ahli kumpulan PLC ini menyumbang dalam meningkatkan keberkesanan penerapan kritis dalam pengajaran, *“Bila dia [rakan panitia] komen tu... ada borang di depan, kita boleh nampak ada positif ada negatif, jadi daripada situ kita boleh perbaikilah apa yang kita kurang dalam bidang pedagogi tu.”* Perbincangan dengan rakan sepanitia mampu membantu kefahaman peserta kajian mengenai ilmu kandungan melibatkan istilah, konsep dan hukum-hukum agama.

Akhir sekali, rakan guru daripada subjek lain juga membantu pelaksanaan penerapan. Peserta kajian memanfaatkan perbincangan bersama guru Sejarah (Guru E), guru Sains dan Matematik (Guru B; Guru C), guru Geografi (Guru B), dan guru Bahasa (Guru F) khususnya apabila isi pelajaran PI boleh merentasi disiplin ilmu berbeza.

Menurut peserta kajian, pentadbir juga berperanan membantu pelaksanaan penerapan berfikir kritis dalam pengajaran melalui pengendalian mesyuarat yang meraikan idea-idea daripada para guru. Idea tersebut dipertimbangkan bersama untuk mencapai keputusan. Ustazah Nur menjelaskan, *“katalah satu program kita nak buat macam mana yang terbaik kan? Katalah dari segi tempat ke, tarikh ke, memang selalu berlaku macam tu. Jadi pentadbir ni memberi peluang cikgu ni memberi idea atau cadangan”* (Guru D). Justeru, peserta kajian mempunyai ruang untuk menggilap pemikiran kritis mereka melalui mesyuarat sedemikian.

7. Pengalaman guru menulis dan berceramah

Dapatan kajian menunjukkan pengalaman guru menulis dan berceramah membantu penerapan kritis dalam pengajaran. Peserta kajian seperti Guru A dan Guru F mendapati penglibatan mereka dalam penggubalan Dokumen Standard Penilaian dan Pentaksiran (DSKP) untuk silibus Kurikulum Standard Sekolah Menengah (KSSM) menyumbang kepada pengajaran kritis mereka dalam kelas. Proses menghasilkan DSKP yang peserta kajian ini lalui, memberi ruang untuk meneliti, berbahas dan mencadangkan kesesuaian draf silibus baru, seperti penjelasan Guru F, *“Kat sana [bengkel penggubalan], peranan saya dia minta bagi komen. Dia minta kita baca, fahamkan dan komen ataupun perlu penambahbaikan ke.”*

Sementara itu, Guru A pula pernah terlibat dalam menyediakan bahan-bahan modul PI berasaskan KBKK sekitar tahun 1997. Pengalaman ini juga beliau anggap membantu dalam pengajaran kritis, *“Jadi bila ada modul tu kita gunakan dalam kelas secara tak langsung berlangsunglah proses pengajaran berasaskan kemahiran berfikir.”*

Berbeza pula dengan pengalaman Guru C yang banyak menghasilkan artikel-artikel ilmiah, jurnal dan juga buku. Penglibatan beliau yang terkini adalah sebagai panel penulis buku teks Pendidikan Islam KSSM untuk tingkatan 1 dan tingkatan 2. Beliau berpendapat aktiviti menulis memerlukan beliau berfikir secara kritis untuk menyusun idea, *“... bila kita menulis kita kena membaca. Saya tak boleh tulis macam tu je, dia kita kena membaca. Bila kita membaca selepas kita mengumpul maklumat, kita kena categorize kan, kita kena analisis, kategorikan kemudian kita kena susun...baru kita boleh mula menulis.”* Kelaziman menghasilkan penulisan membantu pengajaran kritis beliau kerana proses yang sama iaitu membaca, mengumpul maklumat,

mengkategorikan dan menyusun, beliau cuba terapkan kepada murid-murid melalui pengajaran PI.

Selain menulis, peserta kajian turut berpandangan bahawa pengalaman memberi ceramah dapat membantu menerapkan pemikiran kritis dalam pengajaran. Menurut Guru A, semakin banyak sumbangan yang beliau perlu berikan untuk berceramah mengenai KBAT dan pengajaran berunsur KBAT, semakin banyak idea kritis yang perlu diperah untuk menghasilkan susunan isi ceramah yang terbaik, mereka contoh-contoh

soalan dan menyesuaikan cara penyampaian mengikut kesesuaian audien. Dalam ceramah, beliau juga memberikan cadangan-cadangan strategi mencungkil idea kritis murid menyebabkan strategi tersebut turut diaplikasikan terhadap murid-muridnya dalam pengajaran PI.

Berdasarkan dapatan kajian, terbentuk satu pola pengajaran berfikir kritis berdasarkan Model Pengajaran al-Ghazālī yang diamalkan oleh GPI. Tema-tema di atas diringkaskan dalam Jadual 2:

JADUAL 2. Pola maklum balas guru cemerlang dalam menerapkan budaya berfikir dalam pengajaran

Tema	Sub tema	Sub sub tema
Guru yang kritis	Bersikap terbuka	Membincangkan isu sensitif
		Mendengar idea pelajar
	Kemahiran berfikir kritis	Menghubung isi pelajaran dengan isu Melihat sesuatu dari sudut berbeza
Penguasaan ilmu	Kedalaman ilmu Keluasan ilmu	
Matlamat pengajaran	Penghayatan agama	
	Kepentingan latihan berfikir	
Strategi memberi maklum balas	Menyebut semula idea	
	Meluaskan idea awal	
	Menggunakan idea	
	Mengiktiraf	
Hubungan guru-murid	Humor	
	Menasihati	
	Rapat di luar kelas	
	Kerap berkomunikasi	
	Tahu maklumat murid	
Komuniti berfikir	Rakan guru	
	Pentadbir	
Pengalaman guru	Memberi ceramah	
	Menulis dan mengubal	

PERBINCANGAN

Penerapan pemikiran kritis memerlukan interaksi aktif antara guru-murid dan sesama murid, maka penting untuk GPI membina hubungan untuk memperoleh kepercayaan murid. Interaksi maklum balas guru kepada murid perlu terbuka, di mana guru bersedia mendengar idea dan pandangan murid, tidak mencemuh dan bukan bersifat mengancam (*threatening*) emosi murid. Menjadi orang kepercayaan murid penting supaya murid tidak tersekat menzahirkan pandangan dan tafsiran yang menjadi pegangan sedia ada mereka. Hal ini selari dengan pandangan al-Ghazālī (2005) yang

menyarankan agar guru mempunyai hubungan yang erat bersama murid bagi memudahkan bimbingan ke arah perkembangan potensi diberikan.

Dalam konteks pengajaran PI yang berasaskan pemikiran kritis, suasana tegang kerap berlaku kerana murid-murid perlu fokus dan mengerahkan daya fikir mengikut kemampuan masing-masing. Justeru, unsur kecintaan yang GPI bawakan dalam pengajaran, dapat mengurangkan bebanan kognitif murid. Di samping itu, hubungan interpersonal yang rapat antara guru-murid bertindak sebagai '*ice breaking*', mengundang rasa percaya, seterusnya memudahkan murid untuk menyuarakan pandangan peribadi dan memberi respons kepada rakan secara

bebas dalam proses pengajaran dan pembelajaran sejajar dengan pandangan Bowring-Carr dan West-Burnham (2010). Kepentingan mewujudkan rasa percaya ini juga pernah disentuh oleh al-Ghazālī (2005), di mana guru disarankan agar melayan murid seperti anak sendiri. Dalam konteks ini, apabila murid berani menyuarakan pandangan peribadi atau suara hati terhadap satu-satu isu perbincangan dalam bilik darjah, maka mudah pula GPI membawa mereka kepada penelitian secara kritikal ke arah kefahaman konsep yang jitu. Maka, hubungan antara guru dan murid yang mewujudkan rasa percaya menjadi faktor utama untuk mencipta suasana berfikir kritis dalam bilik darjah.

Sehubungan itu, dalam situasi memberi maklum balas, GPI boleh mempunyai kerangka jawapan, namun tidak sepatutnya memaksa murid menerima skema tersebut. Sebaliknya, murid perlu dibantu membina pengetahuan dan kepercayaan sendiri oleh guru. Maklum balas GPI seperti yang diperhatikan dalam kajian ini seperti mencungkil jawapan murid, bantu meluaskan cetusan awal serta gunakannya dalam perbincangan, dapat menarik minat murid terlibat aktif dalam bilik darjah. Oleh itu, pengkaji menyarankan supaya guru menerapkan pemikiran kritis dengan memperbanyakkan maklum balas terbuka yang menggalakkan murid berfikir. Refleksi berfikir dalam perbincangan atau pengajaran ini dapat dibuat penilaian berdasarkan cadangan Siti Rashidah Abdul Razak (2020) iaitu diukur melalui beberapa faktor penilaian iaitu, ujian, kuiz, pembentangan, tugasan, projek dan amali. Hal ini bagi memastikan pemikiran kritis berjaya diaplikasikan.

Dapatan ini mengisyaratkan bahawa pengalaman memberi sumbangan di luar tugas mengajar khususnya yang memerlukan membuat refleksi, memberi kesan kepada teknik pendidikan dan pengajaran GPI bercorak kritis. Sehubungan itu, GPI digalakkan menyumbang kepakaran dan pengalaman melalui penulisan mahupun secara lisan, proaktif mencari peluang menghadiri dan membentangi di seminar bersama pakar bidang atau merebut peluang menghasilkan penulisan berbentuk artikel, buku, kertas kerja, modul dan seumpamanya. Hakikatnya, pengalaman ini menjadi bonus ke arah meningkatkan kualiti dan profesionalisme GPI. Hal ini menyokong kajian Habibah dan Zaharah (2014), Kamarul Azmi (2010) dan Noornajihan (2014), di mana sumbangan GPI dalam menyampaikan ilmu dan kepakaran berbentuk lisan dan tulisan dalam institusi dan masyarakat dapat membentuk kualiti

kecemerlangan GPI. Tambahan pula, dalam dunia revolusi industri dan inovasi pendidikan, GPI mesti lebih terkehadapan supaya nilai-nilai pendidikan Islam tidak ketinggalan dan dalam masa yang sama teknologi dapat digunakan semaksima mungkin dalam pengajaran (Adlina Abdul Khalil et.al 2020).

Dapatan kajian ini menunjukkan GPI meletakkan kepentingan pengajaran berfikir kritis ini tidak terhad kepada penguasaan murid dalam subjek PI ataupun untuk kepentingan lulus peperiksaan PI sahaja, malah GPI berusaha memaparkan hubungkait isi kandungan pelajaran dengan subjek-subjek lain. Maka, daripada sini murid-murid yang ditanam dengan sifat inkuiri, melebarkan usaha mereka dalam pencarian maklumat sama ada melalui sumber bacaan (bahan-bahan di perpustakaan dan internet) mahupun sumber lisan (guru-guru lain dan rakan) atau sumber pemerhatian (tayangan video dan mencerap fenomena). Perkara ini turut ditekankan oleh al-Ghazālī (2005) sebagai salah satu ciri guru cemerlang iaitu tidak merendahkan guru dan mata pelajaran lain di hadapan murid-murid. Maka, GPI seharusnya mampu menggambarkan kepentingan PI serta keperluan disiplin ilmu lain untuk membantu kefahaman terhadap konsep dan prinsip ajaran Islam ke arah yang lebih baik.

Secara keseluruhan, keperibadian guru yang kritis serta penguasaan ilmu yang guru miliki menjadi faktor signifikan bagi menjayakan pengajaran PI yang bercorak kritis. Walau bagaimanapun, untuk menambah baik, mengekalkan momentum dan sikap kritis guru dalam melaksanakan penerapan tersebut, banyak cabaran dan kekangan yang mereka hadapi. Maka, di sinilah perlunya sokongan faktor persekitaran yang tidak kurang pentingnya bagi melancarkan proses penerapan pemikiran kritis dalam pengajaran.

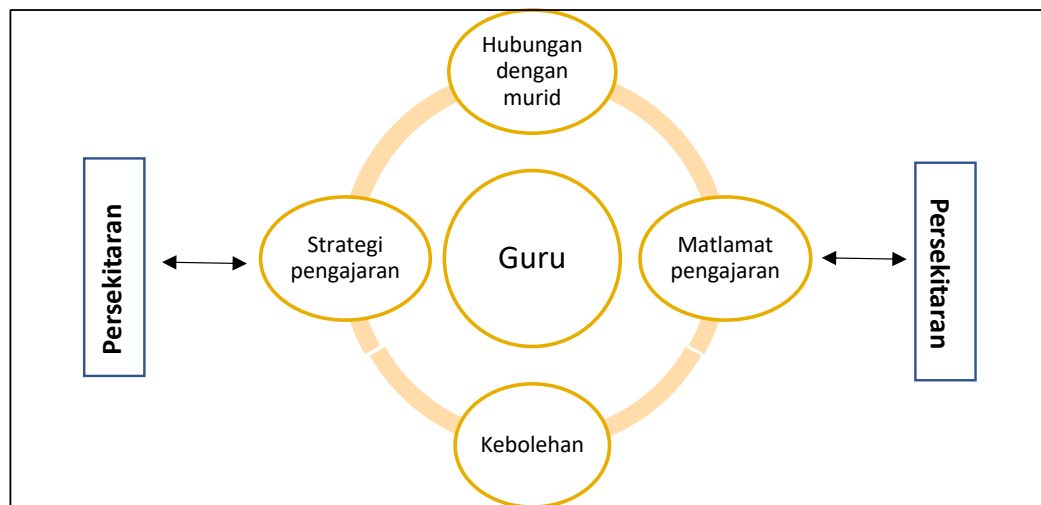
IMPLIKASI KAJIAN KEPADA MODEL PENGAJARAN AL-GHAZĀLĪ

Menerusi Model Pengajaran al-Ghazālī, penerapan pemikiran kritis dapat dilihat dari aspek matlamat pengajaran, hubungan guru-murid, kebolehan guru dan strategi pengajaran. Kajian ini mencadangkan penambahan faktor persekitaran ke atas model ini yang perlu diberi perhatian oleh guru. Faktor persekitaran boleh memberi kesan kepada elemen-elemen lain yang terdapat dalam model ini iaitu aspek matlamat pengajaran, hubungan guru-murid, kebolehan guru dan strategi pengajaran.

Menerusi kajian ini, faktor persekitaran ditemui mempengaruhi matlamat pengajaran guru, di mana guru berusaha meletakkan matlamat pengajaran berfikir kritis apabila pihak pentadbir sekolah menekankan kepentingan nilai berfikir dalam komuniti sekolah. Selain itu, kebolehan guru beramal dengan ilmu dan memaparkan rumusan sendiri turut dipengaruhi oleh interaksi guru dengan warga sekeliling sebagai sebuah komuniti berfikir. Perbincangan guru dengan rakan sekerja dan peluang terlibat membuat keputusan di peringkat

sekolah dapat merangsang guru membuat refleksi kritis.

Sebagai tambahan, strategi pengajaran guru yang menarik dan berupaya mengaitkan pelajaran dengan bidang lain juga dipengaruhi oleh kemudahan yang terdapat di sekelilingnya berupa kursus-kursus yang diikuti dan persekitaran kelas yang merangsang aktiviti berfikir. Oleh itu, dalam konteks penerapan pemikiran kritis dalam pengajaran, penambahan terhadap model al-Ghazālī dicadangkan seperti dalam Rajah 2 berikut:



RAJAH 2. Pengaruh faktor persekitaran dalam Model Pengajaran al-Ghazālī

KESIMPULAN

Kesimpulannya, kajian ini menunjukkan bahawa Model Pengajaran al-Ghazālī yang dibina dan diolah daripada karyanya (al-Ghazālī 2005) boleh diaplikasi dalam konteks pengajaran berfikir kritis mengikut acuan epistemologi Islam yang holistik. Berdasarkan kajian, model ini boleh diperluaskan dengan menambah elemen persekitaran sebagai faktor penyumbang kepada guru bagi menjayakan pengajaran yang bercorak kritis.

Kajian ini memberikan implikasi kepada Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), Institut Perguruan dan Bahagian Perkhidmatan dan Latihan Guru perlu memperbanyakkan latihan dan kursus berbentuk amali kepada guru dalam latihan dan guru dalam perkhidmatan khusus bagi penguasaan strategi pengajaran untuk mewujudkan budaya berfikir dalam bilik darjah. Tambahan itu, guru disarankan agar mencari medium yang dapat mengasah pemikiran kritis. Antaranya melalui penyertaan dalam proses membuat keputusan sama ada di peringkat sekolah atau lebih tinggi, menghasilkan sumbangan berupa penulisan artikel,

modul atau penghasilan inovasi serta sumbangan berbentuk penyampaian lisan seperti ceramah, forum atau perdebatan. Medium ini berfungsi sebagai latihan berfikir kepada guru kerana melibatkan proses pengumpulan maklumat, meneliti secara kritis, mempertimbang kekuatan idea dan membuat keputusan secara logik. Diharapkan kajian ini dapat menyumbang kepada pembangunan budaya berfikir dalam sistem Pendidikan di Malaysia dengan acuan berfikir seperti yang disandarkan kepada tokoh ilmuwan Imām al-Ghazālī.

RUJUKAN

- Adlina Abdul Khalil et al. 2020. Memacu Pendidikan di Era Revolusi Industri 4.0: Penerapan nilai-nilai Islam dan inovasi dalam pengajaran di institusi pengajian tinggi. *Islāmiyyāt 42(Isu Khas) 2020*: 13-20.
- Ab Halim Tamuri et al. 2021. Hubungan persekitaran sekolah dan guru dengan amalan akhlak murid sekolah menengah Malaysia. *International Journal of Islamic Thought Vol. 19: (June) 2021*: 1-13.
- Abdul Salam Yussof. 2003. *Imām Al-Ghazālī: Pendidikan Berkesan*. Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn. Bhd.

- Al-Ghazālī, Muḥammad bin Muḥammad Abu Hamid. 1997. *Al-Mustasfa min ‘Ilm al-Uṣl*. Vol. 1. Ed. Muhammad Sulayman al-Asyqar. Beirut: Mu’assasah al-Risalah.
- Al-Ghazālī, Muḥammad bin Muḥammad Abu Hamid 1984. *Timbangan Amal Menuju Kebahagiaan Akhirat*. Terj. M. Ali Chasan Umar & A. Chumaidi Umar. Kuala Lumpur: Penerbit Alharamain (M) Sdn. Bhd.
- Al-Ghazālī, Muḥammad bin Muḥammad Abu Hamid. 2005. *Iḥyā’ ‘Ulūm al-Dīn*. Beirut: Dār Ibn Ḥazm
- Beyer, B. K. 1997. *Improving Student Thinking: A Comprehensive Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bowring-Carr, C. & West-Burnham, J. 2010. *Belajar Secara Berkesan di Sekolah*. Terj. Annuar Ayub. Kuala Lumpur: Institut Terjemahan Negara Malaysia Berhad & Institut Aminuddin Baki.
- Habibah @ Artini Ramlie & Zaharah Hussin. 2014. Profesionalisme perguruan Pendidikan Islam berasaskan *Riadhah Ruhyyah*: Satu analisa keperluan. *The Online Journal of Islamic Education* 2(1): 7-24.
- Halpern, D. F. 1998. Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist* 53(4): 449-455.
- Kamarul Azmi Jasmi. 2010. Guru Cemerlang Pendidikan Islam sekolah menengah di Malaysia: Satu kajian kes. Tesis Dr. Fal., Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Mansoureh Ebrahimi et.al. 2021. Al-Ghazali’s Ma’rifah and Mahabbah’s Relations. *International Journal of Islamic Thought Vol. 20: (Dec.) 2021*: 65-76.
- Merriam, S. B. 2009. *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Mohammad Muchlis Solichin. 2006. Belajar dan mengajar dalam pandangan al-Ghazālī. *Tadrīs* 1(2): 138-153.
- Mohd Farid Mohd Shahrān. 2013. *Akidah dan Pemikiran Islam: Isu dan Cabaran*. Kuala Lumpur: Institut Terjemahan dan Buku Malaysia.
- Mohd Nuri al-Amin Endut & Wan Suhaimi Wan Abdullah. 2009. Towards the conceptual definition of Islamic critical thinking. *The 7th World Conference on Muslim Education (World-COME2009)*. Anjuran Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS) and Ikatan Ilmuan Malaysia (ILMUAN), Grand Blue Wave Hotel, Shah Alam, Selangor, 22 Disember.
- Mohd Zaidi Ismail. 2016. *Aqal dalam Islam: Satu Tinjauan Epistemologi*. Kuala Lumpur: Penerbit IKIM.
- Muhammad Mumtaz Ali. 2012. *Islamic Critical Thinking*. Selangor: Pearson Malaysia Sdn. Bhd.
- Muhammad Zulazizi Mohd Nawi, Mohd Rashidi Omar & Muhamad Amirul Mohd Nor. 2021. *10 Tokoh Cendekiawan Pendidikan Islam: Teknik Pengajaran dan Pembelajaran yang Berkesan dalam Pendidikan Islam*. Kuala Lumpur: Rimbunan Islamik Media Sdn. Bhd.
- Noor Hisham Md. Nawi. 2014. *Sinergisme Pemikiran Islam Kritis Kreatif*. Kelantan: Penerbit Universiti Malaysia Kelantan.
- Noornajihan Jaafar. 2014. Pengaruh efikasi sendiri dan faktor persekitaran terhadap kualiti Guru Pendidikan Islam sekolah menengah kebangsaan. Tesis Dr. Fal., Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Nursafra Mohd Zhaffar. 2017. Kefahaman dan Amalan Penerapan Pemikiran Kritis dalam Pengajaran Pendidikan Islam Sekolah Menengah. Tesis Doktor. Falsafah, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Sidek Baba. 2009. *Fikir dan Zikir*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Sidek Baba. 2011. *Tajdid Ilmu dan Pendidikan*. Kuala Lumpur: Techknowledge Trading Sdn. Bhd & Yayasan Ilmuwan.
- Siti Rashidah Abdul Razak. 2020. Isu Pendidikan Guru Tahfiz: Pengetahuan Pedagogi dan Amalan dalam Proses Pengajaran dan Pembelajaran di Pusat Tahfiz Persendirian di Selangor. *Islāmiyyāt 42(Isu Khas) 2020*: 101-106.
- Sobhi Rayyan. 2012. Islamic philosophy of education. *International Journal of Humanities and Social Science* 2 (19): 150-156.
- Strauss, A & Corbin, J. 1998. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage Publication, Inc.
- Wan Mohd Nor Wan Daud. 1995. *Falsafah dan Amalan Pendidikan Islam Syed Muhamad Naquib Al-Attas: Satu Huraian Konsep Asli Islamisasi*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.
- Yin, R. K. 2003. *Case Study Research: Design and Methods 3rd Edition*. USA: Sage Publications, Inc.

PENGARANG

Dr. Nursafra Mohd Zhaffar (Pengarang Utama)
Akademi Pengajian Islam Kontemporari,
Universiti Teknologi MARA,
Kampus Rembau, 71400,
Negeri Sembilan,
MALAYSIA.
nursafra@uitm.edu.my

Dr. Mohd Asyran Safwan Kamaruzaman
Akademi Pengajian Islam Kontemporari,
Universiti Teknologi MARA,
Kampus Kuala Pilah, 72000,
Negeri Sembilan,
MALAYSIA.
asyransafwan@uitm.edu.my

Dr. Mohd Haidhar Kamarzaman
Pusat Kajian Usuluddin dan Falsafah,
Fakulti Pengajian Islam,
Universiti Kebangsaan Malaysia,
43600, BANGI, Selangor,
MALAYSIA.
haidhar@ukm.edu.my