

STRATEGI PENYOALAN GURU PENDIDIKAN ISLAM DALAM PENGAJARAN BERFIKIR KRITIS

Nursafra Mohd Zhaffar

nursafraz@gmail.com

Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia

Wan Ali Akbar bin Wan Abdullah

wanaliakbar@yahoo.com

SMK Undang Jelebu

Mohd Isa Hamzah

isa_hamzah@edu.my

Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia

Khadijah Abdul Razak

khadijah.razak@ukm.edu.my

Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia

Maimun Aqsha Lubis

mal@ukm.edu.my

Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia

ABSTRAK

Kajian kualitatif berbentuk kajian kes ini bertujuan meneroka proses penyoalan secara lisan yang digunakan oleh guru Pendidikan Islam (GPI) untuk menerapkan pemikiran kritis dalam pengajaran Pendidikan Islam. Kajian ini dilaksanakan ke atas enam orang GPI di sekolah menengah di Negeri Sembilan. Data dikumpul melalui pemerhatian pengajaran, temu bual separa berstruktur dan analisis dokumen selama 12 bulan. Perisian Atlas.ti digunakan untuk menganalisis data yang diperolehi. Dapatan kajian ini menjelaskan bahawa terdapat empat strategi utama yang digunakan oleh GPI iaitu penyoalan secara berhierarki, menggunakan stimulus, memperuntukkan masa menunggu dan menyasarkan soalan dalam pola tertentu. Manakala, terdapat dua bentuk soalan yang dikemukakan GPI dalam kajian ini iaitu soalan berbentuk fakta atau maklumat, dan soalan analisis kritikal.

Kata Kunci: Strategi Penyoalan; Pengajaran Berfikir Kritis; Guru Pendidikan Islam; Pendidikan Islam

QUESTIONING STRATEGY BY ISLAMIC EDUCATION TEACHERS IN THE TEACHING OF CRITICAL THINKING

ABSTRACT

This qualitative study was aimed to explore the questioning process which is used by Islamic Education teachers (IET) and cultivated critical thinking into the teaching of Islamic Education; this case study was carried out on six IET at the secondary school in Negeri Sembilan. Data were collected using classroom observations, semi-structured interviews and document analysis for 12 months. Apart from that, Atlas.ti software was used to analyze the data. The finding of the study explains about the four main strategies that IET used in teaching, which are hierarchical questioning, the use of stimulus in questioning, providing waiting time and targetting question for certain pattern. Moreover, there are two forms of questions that IET asked during this study; factual questions and critical analysis questions.

Keywords: Questioning Strategy; Critical Thinking Teaching; Islamic Education Teacher; Islamic Education.

Pengenalan

Kemahiran berfikir kritis penting untuk diterapkan dalam Pendidikan Islam (PI). Hal ini supaya murid-murid mempunyai kelenturan berfikir untuk meneliti dan membuat pertimbangan, mentafsir prinsip dan ajaran Islam yang dipelajari ke dalam konteks kehidupan harian dan mampu memecahkan masalah yang dihadapi untuk diselesaikan (An-Nahlawi, 1992; Rosnani Hashim et al., 2014; Sidek Baba, 2009; Suhailah Hussien, 2007). Selari dengan hajat Falsafah Pendidikan Islam (FPI), potensi akal anak-anak Muslim perlu digilap melalui pendidikan agar berupaya memainkan peranan sebagai hamba dan khalifah Allah. Kedua peranan ini mustahil untuk dilaksanakan tanpa kekuatan akal yang berpandukan iman.

Kepentingan kemahiran berfikir ini juga selari dengan konsep pendidikan Ulul Albab. Pemikiran yang kritis dipaparkan dalam rangkaian zikir-fikir-amal soleh. Keistimewaan golongan Ulul Albab adalah pada keupayaan 'membaca' ayat-ayat Allah yang terdapat pada kitab dan alam. Ciri-ciri Ulul Albab yang lain seperti digariskan dalam Surah Ali-Imran (3:190-191) ialah sentiasa memeriksa kesahihan sebelum mempercayai sebarang maklumat, mampu membezakan antara yang baik dan buruk, mengambil pengajaran daripada sejarah lampau, menjelmakan hasil fikiran mendalam kepada tindakan sama ada untuk faedah diri mahupun masyarakat. Secara dasarnya, keupayaan berfikir kritis ini dirangkumkan bertujuan menuju kebenaran yang diredhai Allah (Ismail Abas 2012; Syed Muhammad Dawilah 1992).

Latar Belakang Masalah

Kajian-kajian lepas menunjukkan bahawa pemikiran kritis murid sekolah menengah dipengaruhi oleh kualiti dan corak pengajaran guru (Marin & Halpern, 2011; Phillips, 2013; Rahmat, 2005; Raths et al., 1986; Rosnani et al., 2014). Pelaksanaan pengajaran yang merangsang pemikiran kritis memerlukan pembelajaran aktif. Antara elemen pembelajaran aktif adalah penyoalan beraras tinggi (Vogler, 2005). Penyoalan beraras tinggi mampu mencambah potensi pemikiran murid (Costa, 1991; Costa & Kallick, 2008; Erdogen &

Campbell, 2008). Namun, masih terdapat isu GPI mengendalikan pengajaran yang bersifat dogmatik; bertumpu kepada teks wahyu dan amalan ritual, menggunakan kaedah pengajaran yang kurang meningkatkan daya intelek murid (Mohd Aderi & Ahmad Yunus, 2012; Nurul Asiah Fasehah, 2015; Rosnani Hashim et al., 2014; Zakaria, 2011) dan kurang menumpukan kepada teknik penyoalan berkesan (Rosnani et al., 2014).

Sebaliknya, kajian Norasmahani (2015) pula menunjukkan GPI berupaya menyediakan soalan beraras tinggi dalam perancangan pengajaran. Namun, ini belum cukup membantu dalam pengajaran PI yang berasaskan kemahiran berfikir berikutan interaksi dalam situasi pengajaran dan pembelajaran yang bersifat kompleks. Justeru, kajian ini bertujuan untuk melihat strategi penyoalan GPI untuk merangsang pemikiran kritis murid dalam pengajaran mereka.

Sorotan Kajian

Soalan dan penyoalan merupakan sebahagian daripada proses pembelajaran. Persoalannya, apakah bentuk soalan, bilakah waktu sesuai mengemukakan soalan dan bagaimanakah soalan dikemukakan kepada kelas?, dalam konteks pengajaran berfikir kritis. Kajian menunjukkan murid yang mula memasuki alam persekolahan, akan merespons kepada guru dan pembelajaran mengikut bahasa interaksi guru termasuk tahap soalan dikemukakan (Costa, 1991). Walau bagaimanapun, apabila memasuki alam persekolahan, motivasi ini mula menurun dan bertukar menjadi pasif dalam meneroka alam sekeliling (Fisher, 1998). Di Malaysia, khususnya masyarakat Melayu telah terkenal dengan budaya tradisi yang mementingkan kesopanan. Anak-anak perlu menghormati orang yang lebih tua dengan tidak dibenarkan menyampuk. Manakala dalam konteks PI pula, turut terdapat kefahaman bahawa menyoal adalah sesuatu perkara yang tidak digalakkan kerana bakal membawa kerumitan seperti dinukilkan Allah dalam kisah Bani Israel dan pencarian lembu (al-Quran, Surah al-Baqarah 2: 67-71). Begitu juga dengan kisah Nabi Khidir dan Nabi Musa yang dinukilkan dalam Surah Al-Kahfi (18:70):

Maksudnya: Ia menjawab: "Sekiranya engkau mengikutiku, maka janganlah engkau bertanya kepadaku akan sesuatu pun sehingga aku ceritakan halnya kepadamu."

(Abdullah Muhamad Basmeih 2011: 601)

Salah faham terhadap ayat-ayat ini, disokong dengan budaya tradisi menyebabkan pembelajaran berlaku secara pasif, penyoalan hanya dilakukan oleh sebelah pihak sahaja iaitu guru, bukan murid. Walau bagaimanapun, terdapat banyak ayat-ayat Al-Quran yang menekankan proses pengajaran dan pembelajaran melalui penyoalan seperti Surah Al-An'am (6:46), di mana Allah menurunkan wahyu berbentuk persoalan-persoalan untuk difikirkan mengenai tanda-tanda kebesaran Allah.

Rasulullah saw sebagai murabbi agung turut menggunakan teknik menyoal bagi membangkitkan rasa ingin tahu dan menimbulkan daya pemikiran yang mendalam (Abdul Fattah, 2001; Kamarul Azmi Jasmi & Ab. Halim, 2007; Razali, 2010). Sementara itu, Ibn Qayyim (1999) mengaitkan penyoalan sebagai wasilah memperoleh ilmu bagi individu yang sedang belajar. Pertentangan ini dapat difahami dari sudut pada asasnya, penyoalan diperlukan daripada kedua pihak sama ada guru mahu pun murid bagi menjadikan proses pengajaran dan pembelajaran berkesan. Peringatan diberikan kepada murid supaya soalan tidak dikemukakan bertujuan mencabar ilmu guru, ataupun menyoal sesuatu yang tidak perlu. Hal ini dapat dibuktikan melalui kisah pertanyaan orang ramai kepada Nabi sehingga berubah air muka

baginda menjadi marah. Mereka bertanya soalan-soalan seperti, "Ya Rasulullah, siapa ayahku?" (al-Bukhari, 1988: No. Hadis 72). Jelas daripada hadis ini, pertanyaan yang tidak membawa erti dan faedah perlu dihindari.

Bentuk soalan bertubi-tubi seperti senapang melepaskan pelurunya ataupun soalan-soalan tertutup seperti melengkapkan ayat guru tidak memperkembangkan pemikiran aras tinggi murid. Sebaliknya, guru perlu memperbanyakkan soalan terbuka di samping memperuntukkan masa menjawab dalam kadar yang sesuai bagi murid berfikir dan merespon (Beyer, 1997; Fischer et al., 2011; Phillips, 1997; Rosnanaini, 2003). Jenis soalan yang ditanya guru bergantung kepada matlamat pengajaran. Sekiranya objektif pengajaran adalah pemerolehan fakta, maka soalan dikemukakan berkisar penggunaan aras kognitif rendah. Namun sekiranya objektif pengajaran adalah penghayatan nilai dan mengaplikasikan nilai-nilai, maka soalan perlu menggunakan aras tinggi ke arah pencapaian pemikiran. Tidak dinafikan, soalan aras rendah seperti menamakan atau mengingat semula juga penting untuk memastikan kefahaman konsep asas tetapi lanjutan selepasnya turut penting untuk mencabar pemikiran kritis murid. Guru perlu menyesuaikan aras soalan dengan kebolehan murid bagi mengurangkan keresahan murid menjawab (Phillips, 1997).

Sekiranya guru mendapati kurangnya respons daripada murid terhadap soalan-soalan guru, ini mencerminkan bahawa murid belum 'biasa' dengan pendekatan sedemikian. Kekurangan pendedahan kepada kaedah berfikir kritis mengakibatkan kekeliruan dan kebimbangan murid. Teori mencadangkan lebih kerap murid didedahkan dengan sesuatu situasi baru, lebih banyak tekanan dapat dikurangkan, dan menjadikan mereka lebih responsif (Raths et al., 1986). Justeru, peranan guru dalam penggunaan teknik penyoalan berkesan adalah memperbanyakkan soalan aras tinggi berbanding aras rendah, mengaju soalan terbuka yang boleh menggalakkan penyertaan ramai, memulakan penyoalan yang bersifat umum berbanding spesifik dan menggalakkan soalan daripada murid (Beyer, 1997; Costa, 1991).

Objektif Dan Persoalan Kajian

Kajian ini bertujuan untuk meneroka proses penyoalan secara lisan yang digunakan oleh GPI untuk menerapkan pemikiran kritis dalam pengajaran PI. Persoalan utama dalam kajian ini ialah berkenaan bagaimanakah aktiviti penyoalan dilaksanakan oleh GPI untuk menerapkan pemikiran kritis dalam pengajaran PI?

Metodologi Kajian

Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif berbentuk kajian kes untuk mendapat kefahaman mendalam mengenai proses penyoalan yang dilaksanakan dalam PdP. Dalam kajian ini, kes merujuk kepada sekelompok guru pakar yang mempunyai ciri-ciri yang homogen. Pemilihan sampel ini 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 berkhidmat lebih daripada lima tahun, memaparkan pengajaran kritis dalam PI dan senang memberi kerjasama. Seramai enam orang GPI hasil cadangan Sektor Pendidikan Islam, Jabatan Pendidikan Negeri Sembilan terlibat. Data dikumpul selama satu tahun menggunakan kaedah pemerhatian pengajaran di mana pengkaji memilih episod-episod pengajaran tertentu yang mengandungi elemen pengajaran berfikir kritis untuk dianalisis corak penyoalan GPI. Data pemerhatian ini ditriangulasikan dengan data daripada temu bual separa berstruktur dan analisis dokumen. Pengkaji mendapatkan kebenaran

menjalankan kajian daripada Kementerian Pendidikan Malaysia, Jabatan Pendidikan Negeri, pengetua sekolah dan seterusnya GPI yang terlibat.

Bagi menjamin keesahan dan kebolehpercayaan data, selain melakukan triangulasi kaedah pengumpulan data, pengkaji turut melakukan semakan secara silang (*cross-check*) dengan menemubual tiga orang murid daripada setiap peserta kajian. Selanjutnya, pengkaji juga menjalankan proses *member checks* bersama GPI. Strategi ini dilakukan melalui pengesahan GPI terhadap tafsiran pengkaji terhadap rumusan maksud terhadap data yang diperoleh daripada mereka. Hal ini bagi mengelakkan pengkaji melaporkan penemuan bertentangan daripada maksud asal GPI terbabit. Data dianalisis menggunakan perisian Atlas.ti versi 7.5.12. Proses analisis kandungan ini melibatkan pengkodan 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 pemerhatian yang berlainan dan juga antara peserta kajian di lokasi berbeza untuk mengenalpasti pattern persamaan dan perbezaan dalam data (Strauss & Corbin, 1998).

Dapatan Kajian

Terdapat empat tema strategi yang digunakan oleh GPI dalam aktiviti penyoalan lisan, khusus untuk merangsang pemikiran kritis murid, iaitu; (1) mengemukakan soalan secara berhierarki, (2) menggunakan stimulus sebelum soalan, (3) mengamalkan masa menunggu, dan (4) menyasarkan soalan dalam pola tertentu.

Penyoalan Berhierarki

Penyoalan berhierarki bermaksud meletakkan keutamaan soalan tertentu untuk diajukan terlebih dahulu berbanding soalan selebihnya. Antara strategi penyoalan berhierarki yang digunakan oleh GPI ialah memulakan penyoalan dengan soalan yang mudah kepada yang sukar. Semua peserta kajian didapati menggunakan strategi ini. Jadual 1.0 merupakan contoh episod pengajaran dan pembelajaran mengenai topik Talak yang mengandungi penyoalan berhierarki;

Jadual 1.0 Episod PdP yang memaparkan strategi penyoalan berhierarki (mudah-sukar)

GPI/murid	Dialog	Komen
GPI	Dalam drama tersebut (<i>Wedding Planner</i>), siapa yang menderita?(33:43).	Soalan tentang maklumat: menamakan.
Murid	Zara... Hafiz. Murid-murid rancak menamakan watak dalam cerita tersebut.	
GPI	Mengapa dia menderita?	Soalan tentang maklumat: mencari punca.
Murid	Sebab Hafiz tu ada perempuan lain.	
GPI	Apa kaitannya dia menderita dengan cerita mengurangkan tekanan dalam tajuk talak kita pada hari ini? Sepatutnya apa yang berlaku?	Soalan berbentuk analisis kritikal: minta menghubungkan, mencadangkan.

Daripada episod pengajaran tersebut, terdapat dua bentuk soalan yang terlibat iaitu soalan tentang maklumat dan soalan analisis kritikal. Penyoalan dimulakan dengan soalan yang mudah membawa kepada yang lebih sukar. Hal ini bagi menjamin kesediaan kognitif murid untuk bergerak daripada perkara asas kepada yang kompleks, seperti yang disebut oleh GPI (TB2:194), *“Lepas tu kira bila diorang [murid] dah bersedia, maknanya yang tahap biasa-biasa tu pun diorang dah boleh ok kan, maknanya kita mulakanlah dengan soalan-soalan tu [bertahap kritis].”*

Soalan berhierarki juga ditunjukkan melalui soalan yang bersifat umum kepada soalan yang terperinci. Sebagai contoh, episod penyoalan (P02:15) dalam Jadual 2.0 mengenai topik Sihir dimulakan dengan soalan terbuka, kemudian dikecilkan skop penyoalan mengikut hujah yang murid kemukakan.

Jadual 2.0 Episod PdP yang memaparkan penyoalan berhierarki (umum-terperinci)

GPI/murid	Dialog	Komen
GPI	Adakah sihir boleh digunakan untuk tujuan baik? (18:46).	Soalan umum mengenai sihir.
Murid A	Boleh.	
Murid B	Tujuannya baik tetapi caranya salah.	
GPI	Ya ke tujuan baik cara salah? (18:55).	Soalan provokasi.
Murid	Ya, salah sebab minta tolong daripada jin.	
GPI	Adakah salah minta tolong daripada jin? Apa masalahnya jika saya minta tolong Hafiz, dan juga Hafiz lagi satu yang ‘tidak kelihatan’? (19:25).	Soalan terperinci dengan mengambil elemen tertentu dalam perbuatan sihir.

Pemerhatian ini disokong dengan data temu bual (TB5:041-042), *“biasanya soalan-soalan tu berbentuk umum...kita tak perlukan soalan yang begitu spesifik sebab kalau kita bagi soalan yang begitu spesifik dalam keadaan mereka tidak tahu maka sebenarnya merugikan masa je, tak dapat pun mereka nak jawab”*. Tambah beliau, memulakan penyoalan dengan soalan terbuka berguna untuk mencungkil pengetahuan asas murid berkenaan topik perbincangan, *“Saya bagi satu isu, saya bagi gambaran. Saya akan tanya “apa yang kamu fikir?” Fikir tu dia maksudnya umum. Murid yang bawa ke mana dia nak pergi dengan isu tersebut. Daripada situ kita dah boleh tahu setakat mana yang mereka faham”*(TB3:056). Dapat difahami bahawa GPI fleksibel membawa isi pelajaran ke arah apa yang murid sedia tahu dan ingin tahu.

Seterusnya, GPI didapati mengutamakan soalan daripada murid berbanding soalan yang telah dirancang. Data pemerhatian menunjukkan GPI mempunyai cara tersendiri untuk melatih murid mengeluarkan soalan bercorak kritis. Soalan daripada murid ini digunakan untuk perbincangan bersama murid-murid yang lain. Contohnya, GPI memberikan sehelai kertas kosong kepada setiap murid untuk dicatatkan soalan beraras tinggi yang mereka cipta berdasarkan topik adab kepada ibu bapa. Soalan-soalan ini dikumpul dan GPI memilih beberapa soalan untuk diperbincangkan (P02:14; AD4,5).

Manakala, ada juga GPI menggunakan kaedah pengajaran yang digelar *Philosophy for Children* (P4C) untuk merangsang murid mengeluarkan soalan-soalan berdasarkan stimulus berbentuk cerita ringkas yang diberikan. Soalan-soalan murid ini ditulis di papan putih beserta nama penyoal (AD3), kemudian PdP diteruskan dengan perbincangan sekelas

sebagai ‘komuniti inkuiri’ bagi mencari jawapan kepada soalan-soalan yang telah murid bangkitkan (P03:09-12). Strategi penyoalan yang mengutamakan soalan daripada murid turut diakui oleh GPI lain, *“Biasanya akak akan tanya soalan yang budak akan tanya dulu... Biasanya isu-isu macam tu ialah benda-benda yang dilontarkan murid sendiri. Sebabnya murid ni dia tanya benda-benda apa yang dia lalui”* (TB1:078).

Penyoalan Menggunakan Stimulus

Dalam sesi penyoalan, GPI menyertakan stimulus di awal soalan berbentuk situasi konflik. Stimulus begini diperhatikan dalam penyoalan GPI4, *“sekarang ini telah bercanggah; buku teks yang kita baca setiap hari tulis Khabbat. Tapi dalam carian kita di luar tulis Khayyat. Bagaimana Azri?”* (P02:10). Beliau memberi penekanan terhadap perbezaan ejaan nama ayah kepada tokoh srikandi Islam Sumayyah antara yang tercatat dalam buku teks dan hasil carian di internet.

GPI3 turut menggunakan stimulus berbentuk konflik bagi merangsang murid berfikir secara kritis. Sewaktu perbincangan mengenai persoalan mempercayai cincin yang boleh mengubati penyakit, *“Seorang pembentang menyatakannya syirik. Ada murid lain mencelah menyatakan kes itu ialah khurafat. GPI3 tersenyum dan mengadapkan badannya ke arah kumpulan pembentang sambil dan menyebut, baru syok nak dengar perbincangan sebab ada dua pandangan yang bertentangan! Haa... kenapa kamu kata ia syirik?”* (P01:25). Data ini menunjukkan GPI sengaja mencari perbezaan pandangan dalam kalangan murid-muridnya supaya mereka boleh mengemukakan hujah masing-masing.

Selain itu, GPI4 menggunakan stimulus berbentuk situasi misteri. Dalam pengajaran, GPI bertanya, *“kamu tahu kan satu cerita baru-baru ini seorang komando tentera ditemui dalam sebuah sungai? Ada murid yang merespons, jumpa dalam sungai. GPI4 bertanya, Sungai Udang, kan? (32:27). Bagaimana keadaan dia masa ditemui? Dia diikat dengan rantai tangan dan kakinya. Hidup atau tidak? selepas komando itu dipukul, digari tangan dan kaki, ditenggelamkan pula dalam Sungai Udang yang ada buaya, cuba kamu fikir, macam mana dia boleh hidup?”* (P02:18). Ini menunjukkan bahawa peserta kajian menggunakan cerita daripada situasi kehidupan yang mustahil, jarang berlaku atau yang belum diketahui umum untuk mencetuskan suasana misteri sebagai stimulus murid berfikir lanjut.

Pengalaman yang rapat dengan kehidupan murid juga dapat dijadikan stimulus soalan seperti pernyataan daripada peribahasa, kata bidalan ataupun peristiwa harian yang biasa murid lalui atau perhati. Sebagai contoh dalam perbincangan mengenai soalan aras tinggi, GPI menggunakan stimulus berupa peribahasa, *“GPI menunjukkan bahawa yang pertama dalam soalan itu ialah stimulus iaitu ‘Rezeki secupak tidak akan jadi segantang.’ Beliau menambah, soalnya ialah berikan hujah kamu berkaitan pepatah tersebut berdasarkan konsep rezeki menurut Islam”* (LP01:112). Begitu juga dengan stimulus peristiwa harian yang digunakan oleh GPI3, *“seorang ibu pegang Sunlight banyak kat tangan, pinggan pun jatuh. Jatuh tu, dia tak percaya pada perbuatan itu, tapi naluri dia merasakan sesuatu yang menyebabkan hati dia tak sedap (11:27). Murid tertawa. Adakah itu khurafat?”* (P01:12).

Stimulus penyoalan juga boleh berbentuk emosi. Sebelum mengemukakan soalan, GPI didapati menimbulkan suasana beremosi dalam kalangan murid-murid. Jelas GPI, *“Nak create idea, perlukan emosi juga, terutama ada kaitan dengan tajuk. Kalau saja-saja la akak bagi soalan kan, dia tiada, tidak ada, kalau dalam istilah kita, tidak ada jiwa. Dia tidak menjiwai tajuk”* (TB5:13). Pemerhatian pengajaran menunjukkan GPI berjaya menimbulkan suasana sayu daripada audio yang dimainkan iaitu petikan ceramah berkaitan saat-saat ibu

meninggal dari perspektif seorang anak. Petikan ceramah ini disulami muzik latar yang sayu kedengaran. Murid-murid terdiam. Di pertengahan audio tersebut, murid-murid ada yang mula menangis teresak-esak. GPI1 pula dilihat mengelap air mata menggunakan tisu berkali-kali. Berdasarkan audio ini, GPI1 melontarkan soalan, *“bila mendengar audio tadi mengapa kamu menangis? Kamu tak ketawa sebut yo... yo... yo?”* (P02:12).

Selain itu, suasana beremosi sebagai stimulus juga boleh berbentuk membangkitkan rasa marah dan takjub. Contohnya, emosi marah boleh dibangkitkan apabila menyentuh topik hadis Mencegah Kemungkaran Bersama, *“Itu kita boleh main emosi boleh kaitkan dengan isu la, contoh seperti, orang yang menghina Nabi, yang melukis karikatur Nabi Muhammad, apa tindakan kita sebagai orang Islam? Mungkin yang akak boleh mainkan video yang boleh mencetus emosi murid merasa marah kepada orang yang bertindak menghina Nabi”* (TB6:46).

Emosi takjub atau kagum turut dijadikan stimulus kepada murid untuk berfikir kritis merenungi kebesaran Allah, *“Macam misalnya kuku. “Kau potong tak selalu?” “Ya dah seminggu nanti naik lagi.” Cuba fikir bagaimana dekat situ Allah menciptakan hebatannya kan?”* (TB2:113). Lazimnya, mencetuskan rasa takjub ini diterapkan ke dalam topik berkaitan fenomena ciptaan Allah termasuk kejadian pergantian siang dan malam (P01:13; TB3:032) dan keunikan durian yang mempunyai kulit keras namun berisi lembut (TB1:135).

Masa Menunggu

Dalam aktiviti penyoalan lisan, peserta kajian didapati mengamalkan masa menunggu antara waktu selepas memberi soalan dan sebelum menerima jawapan. Jadual 3.0 merupakan corak penyoalan GPI3 dalam pengajaran topik Khurafat,

Jadual 3.0 Julat masa menunggu dalam satu episod pengajaran GPI3

GPI/murid	Dialog	Masa menunggu	Komen
GPI	Ok, apa kaitan pinggan pecah tadi tu dengan Islam? (08:14)	29 saat	Soalan berbentuk analisis kritikal: minta menghubungkan.
Murid	Tiada jawapan. Murid-murid pembentang berbincang sesama mereka dengan suara perlahan (08:43).		
Seorang murid datang ke kelas untuk mengambil rotan guru sebelum ini yang tertinggal di kelas (08:50). Selingan gangguan luar.			
Murid	Perbincangan murid bersambung (08:53).	9 saat	GPI mengembalikan fokus kelas.
GPI	Ok, apa tadi? Haa... apa kaitan pinggan pecah dengan Islam? (09:05).		
Murid	Islam tak ajar yang pinggan pecah menandakan nasib malang (09:14).		

Fenomena penyoalan ini menjelaskan bahawa peserta kajian memberi masa menunggu selama 29 saat sebelum soalan diulang semula. Soalan tersebut ditujukan khusus kepada kumpulan murid pembentang. Murid-murid dibiarkan berbincang sesama mereka mengenai soalan yang diajukan. GPI3 kelihatan *cool*; diam menunggu dan tidak tergesa-gesa mahukan respons murid. Dalam situasi ini, soalan diulang semula kerana terdapatnya gangguan

kehadiran murid kelas lain di muka pintu. Walau bagaimanapun, setelah mengulang soalan, peserta kajian masih memberi masa menunggu selama 9 saat sebelum murid merespons jawapan mereka menjadikan jumlah keseluruhan masa menunggu untuk persoalan tersebut berlangsung selama 38 saat.

Berdasarkan pemerhatian pengkaji, apabila soalan berbentuk analisis kritikal dilontarkan, peserta kajian memberikan selang masa sebelum menagih respons. Hal ini berbeza apabila soalan tentang fakta diberikan di mana respons murid ditagih serta-merta sebagaimana yang diamalkan oleh GPI4 dalam pengajaran topik Talak (Rujuk Jadual 4.0):

Jadual 4.0 Julat masa menunggu dalam satu episod pengajaran GPI4

GPI/murid	Dialog	Masa menunggu	Komen
GPI	Talak ni ada berapa? (26:02)		Soalan tentang fakta.
Murid	Tiga (dijawab ramai) (26:02)	< 1 saat	
GPI	Ok, ada tiga; satu, dua, tiga. Tapi ada suami ni dia marah sangat kan, aku ceraikan kau talak 10. Jadi, macam mana? Cuba fikirkan. Jadi kita nak talak berapa kalau dia sebut talak 10? (26:18).	5 saat	Soalan analisis kritikal.
Murid	Tiada jawapan. Murid-murid berbincang dengan rakan yang duduk sebelah dan berhadapan (26:23).		
GPI	10 lebih daripada 3, kan? (26:23)		GPI beri klu.
Murid	Ya (dijawab ramai) (26:24).	1 saat	
GPI	Jadi, talak...? (26:25).		
Murid	Tiga.	<1 saat	
GPI	Talak tiga? Yakin? (26:29).		
Murid1	Tak sahlah. Sebab ada sampai tiga je.. (26:33).		Murid-murid berdebat sesama mereka dengan beri hujah masing-masing.
Murid2	Tak sah sebab dia dalam keadaan marah. Tu kita kena ingat!.	12 saat	
Murid1	Tapi talak kan ada tiga je.		
Murid3	Syaitan yang suruh (26:45).		
GPI	Ok, apa pandangan kamu? Aina, sah ke tak sah? (26:54)		GPI sasarkan soalan kepada murid pembentang.

Corak penyoalan dalam Jadual 4.0 menjelaskan perbezaan masa menunggu antara jenis soalan. Bagi soalan tentang fakta, hampir tiada masa menunggu kerana murid terus merespon serta-merta. Sebaliknya, apabila soalan berbentuk analisis kritikal diajukan, terdapat 5 saat masa menunggu diberikan beserta penekanan arahan, “*cuba fikirkan.*” Setelah didapati tiada

sebarang respon daripada murid, peserta kajian bertindak memberi klu. Isi perbincangan berkembang dan interaksi antara murid menjadi semakin aktif apabila mereka mempertahankan justifikasi masing-masing.

Dalam kedua-dua fenomena ini, peruntukan masa menunggu diberikan oleh peserta kajian untuk membenarkan murid-murid bertanya kepada rakan-rakan dan berbincang sesama mereka sama ada secara perlahan mahupun menzahirkan idea secara kuat. Berbincang seketika dengan rakan terdekat dalam tempoh menunggu turut diakui kepentingannya oleh GPI4 dan GPI5, *"Contohnya bila bagi soalan, kita tunggu dia jawab kan, jadi jangan terburu-buru beri jawapan. Fikir dulu jawapan, bincang dulu dengan kawan sebelah. Jangan cepat sangat nak jawab"* (TB3:239), *"Tu sebabnya akak harap dengan kita bagi masa tu dia boleh mencari idealah. Dan dia juga boleh berbincang masa tu dengan murid lain"* (TB2:188).

Selain itu, peruntukan masa menunggu juga digunakan oleh murid untuk berfikir secara individu. Contohnya GPI1 memberi masa kepada murid bernama Syauki untuk berfikir jawapan kepada persoalan, *"bagaimana Allah itu satu tetapi boleh berada di mana-mana? Setelah 15 saat menunggu, Syauki belum merespon dan GPI1 bersuara, Syauki boleh tak beri jawapan kepada ustazah lepas ini? Syauki fikir dulu ya!"* (P01:19). Hal ini disokong oleh data triangulasi temu bual murid S1 menunjukkan kepentingan masa menunggu yang guru berikan untuk menjawab soalan, *"Ustazah kan baca soalan-soalan kan, masa tu saya bina peta i-Think tu, lepas tu keluar lagi anak-anak dia, kemudian saya buatlah jawapan dia"* (TB Murid S1:15). Ada ketika peserta kajian memberi arahan supaya murid diam sejenak untuk berfikir dan tidak tergopoh-gapah memberikan jawapan segera sebelum berfikir panjang, *"GPI1 mengulang soalan. Beliau berpesan kepada murid bahawa berfikir memerlukan masa, fikir baik-baik baru dapat idea (02:42)"* (P02:18).

Sasaran Penyoalan

Peserta kajian mempunyai berbagai strategi untuk menyasarkan soalan. Soalan ditujukan secara bukaan umum, kepada individu, lebih daripada seorang murid untuk satu isu dan kepada kumpulan murid.

Secara amnya, peserta kajian mengemukakan soalan umum kepada mana-mana murid untuk merespons (TB5:075; TB3:067; TB2:190). Bagi GPI2, soalan yang dituju kepada umum, *"Itu biasanya untuk set induksi"* (TB3:189). Data pemerhatian menunjukkan, GPI2 membuka kepada umum soalan-soalannya dalam set induksi untuk menarik perhatian semua murid, *"GPI2 menunjukkan dua keping gambar keratan akhbar sebesar saiz A4 sambil bertanya kepada murid, apa pandangan kamu mengenai gambar ini?"* (LP01:032).

Selain itu, kajian mendapati soalan turut disasarkan kepada individu tertentu. Kajian menemui bahawa peserta kajian menyasarkan soalan kepada individu murid yang pasif, *"Kemudian, GPI3 beralih memanggil nama Afifah, Ha, cuba jawab sebab belum membuka mulut lagi hari ini!"* (P03:22), *"GPI4 memanggil nama Zaki dan menyatakan saya hendak mendengar pandangan Zaki"* (U Nur/P02:19). Hal ini diakui oleh GPI2, *"Budak yang tak bercakap banyak tu, kita soal lah dia. Dia kena soal kan. Baru dia jawab"* (TB1:101). Tambahan itu, bagi GPI3, beliau menyoal murid yang pendiam berbanding murid 'banyak cakap' untuk mengenal pasti pola pemikirannya yang belum terzahir (TB5:078).

GPI juga menyasarkan soalan kepada individu yang terlibat langsung dalam isu atau kes yang menjadi topik perbincangan sebagaimana pandangan GPI4, *"Kadang-kadang soalan tu kepada individu, katalah kita tahu murid ni katalah dia couple. Jadi kita saja tanya dia, sebab kita pun nak tahu jawapan yang sebenar"* (TB3:151). Data pemerhatian

menunjukkan dalam mengulas mengenai kepercayaan akidah yang bertempat di hati, GPI1 bertanya, *“hari ini bawa novel tak Adila?”* Tidak lama kemudian, murid bernama Adila ini lagi menjadi perhatian beliau, *‘Adila Hanani murid kesayangan ustazah’*, lalu diminta mengulas jawapan rakannya Naim sebentar tadi. GPI1 bertanya, *“cukup tak kesimpulan yang Naim beri tadi?”* (P01:24). Murid ini menjadi tumpuan soalan GPI1 kerana pernah terlibat dalam salah laku disiplin sekolah. Namun GPI1 bijak mengambil hati murid ini kemudian dengan memanggilnya ‘murid kesayangan ustazah’ sebelum diajukan soalan lain.

Sasaran soalan kepada kumpulan murid diperhati kerap berlaku dalam aktiviti pembentangan, di mana GPI memberikan soalan untuk direspon oleh ahli kumpulan pembentang. Selain itu, GPI memilih kumpulan untuk menjawab kerana kumpulan tersebut belum mengeluarkan sebarang idea dalam perbincangan kritikal, *“Ha... ada pandangan tak? Kumpulan ni senyap je”* (P01:12). Namun, ada juga peserta kajian yang mengajukan soalan kepada kumpulan murid untuk mendapatkan penyertaan menyeluruh khususnya dalam kelas besar berjumlah 65 orang murid, *“GPI1 bertanya, siapa boleh senaraikan Rukun Iman yang wajib dipercayai? (12:08). Ramai murid yang mengangkat tangan. Namun, GPI1 meminta wakil daripada kumpulan-kumpulan yang duduk dalam kelompok bahagian belakang sekali yang menjawab”* (P01:10).

Seterusnya, GPI menyasarkan lebih daripada seorang murid untuk menjawab satu isu atau persoalan. Ayat yang digunakan ialah *“Ada lagi jawapan lain?”*, *“Apa lagi kelas?”* (P01:14), *“cukup tak kesimpulan yang Naim beri tadi?”* (P01:24), *“Apa lagi yang kamu dapat?”* (P02:17), *“jawapan lain? Jawapan lain kalau ada”* (P012:16), *“ke ada sebab lain?”* (P03:15) dan *“apa lagi cara yang boleh dia lakukan?”* (P02:18).

Strategi penyoalan ini memberi ruang kepada murid-murid untuk menzahirkan pegangan atau kepercayaan mereka terhadap sesuatu isu. Apabila peserta kajian menggunakan strategi ini, murid-murid kelihatan berlumba-lumba berkongsi pandangan terhadap sesuatu isu. Murid mengakui rasa bebas menyuarakan pandangan dan persoalan berbangkit, *“Lepas dia [rakan murid] jawab tu, saya bangun dan bangkang balik. Ada yang saya bangkang, ada yang saya betulkan lagi”* (TB Murid S1:31) dan *“setiap kali kita orang mengemukakan kita orang punya pandangan, masa kita orang berdiri tu [pembentangan]. Bila kita orang terangkan. Pastu mesti ada kawan angkat tangan tanya”* (TB Murid S5:103).

Keseluruhannya, ringkasan tema dan kategori yang terbentuk di bawah tema penyoalan ini dipaparkan dalam jadual berikut;

Jadual 5.0 Senarai tema bagi keseluruhan dapatan kajian

Tema	Sub tema	Sub sub tema
Strategi penyoalan	Berhierarki	Mudah kepada sukar Umum kepada terperinci Mengutamakan soalan murid
	Guna stimulus	Situasi konflik Situasi misteri Pengalaman harian Manipulasi emosi
	Masa menunggu	Soalan fakta Soalan analisis kritikal
	Sasaran penyoalan	Buka umum Individu Berkumpulan

Perbincangan

Dalam kajian ini, GPI berupaya menggunakan penyoalan sebagai salah satu strategi yang menarik untuk menerapkan pemikiran kritis kepada murid-murid dalam bilik darjah. Mereka menggunakan kombinasi soalan berbentuk fakta atau maklumat dan soalan analisis kritikal dalam pengajaran. Dalam hal ini, pengkaji berpendapat soalan-soalan beraras rendah yang GPI gunakan berperanan menyediakan murid dengan sejumlah pengetahuan asas khususnya perkara fardhu ain melibatkan keseluruhan bidang iaitu akidah, fekah dan akhlak. Pengetahuan ini penting untuk dikuasai dan sedia berada dalam minda untuk digunakan pada bila-bila masa. Ini kerana, bagi menjawab soalan-soalan berbentuk analisis kritikal memerlukan manipulasi pengetahuan asas. Perkara ini diakui oleh al-Ghazali (1988), Ikuenobe (2001) dan Mohd Zaidi (2016). Maka dalam hal ini, GPI melanjutkan perbincangan mengenai perkara asas kepada cabang-cabang permasalahan yang mengkehendaki pertimbangan wajar dilaksanakan. Pengalaman membuat pertimbangan ini yang diperlukan murid supaya dapat menjadi model mental apabila berhadapan dengan permasalahan atau isu-isu baru yang mesti diselesaikan dalam kehidupan (Aswati, 2010; Weinsten, 1988).

Kajian ini mendapati penggunaan stimulus yang berkesan sebelum soalan dilontarkan oleh guru amat penting. Lazimnya, stimulus yang digunakan seharusnya mampu membangkitkan inkuiri murid untuk meneroka lebih mendalam isu yang dibincangkan (Caram & Davis, 2005; Kamarul Azmi & Ab. Halim, 2007). Dalam kajian ini, GPI didapati menggunakan situasi konflik, situasi misteri dan situasi harian yang dekat dengan pengalaman murid namun signifikan untuk difikirkan lanjut sebagai stimulus kepada soalan-soalan kritis yang memerlukan pertimbangan lanjut.

Uniknya, kajian ini menemui bahawa kejayaan GPI bermain dengan emosi murid-murid sebelum soalan tugas diberikan, mampu menjadikan murid berfikir lebih serius, mendalam dan kritis. Di sinilah timbulnya penghayatan dan kesedaran kepada murid apabila GPI berjaya menarik murid menjiwai isi pelajaran melalui bahan bantu mengajar atau cerita-cerita tertentu sebagai stimulus fokus kepada emosi yang ingin diaktifkan. Dapatan ini bertentangan dengan konsep pemikiran kritis dalam budaya Barat kerana mereka menolak peranan emosi dalam berfikir kritis. Bagi mereka, campur tangan emosi merencatkan rasional berfikir (Boss 2015; Edman 2008; Thayer-Bacon 1993; Wade 2008).

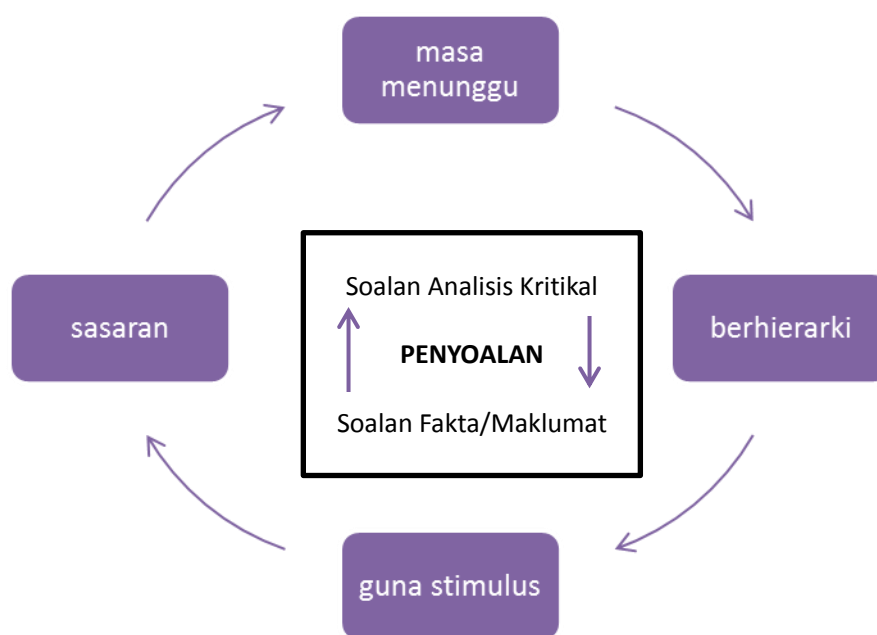
Dapatan ini menghuraikan bahawa pengajaran PI tidak boleh disampaikan secara terpisah; walaupun berhajat untuk merangsang domain kognitif beraras tinggi, namun domain afektif perlu diaktifkan sekaligus. Justeru, GPI perlu menguasai kemahiran komunikasi untuk menyampaikan pelajaran sehingga mampu merangsang emosi-emosi tertentu seperti sayu, marah, bersemangat, kagum dan seumpamanya untuk mewujudkan *cognitive engagement* dalam kalangan murid-murid. Perkara ini bertepatan dengan kajian Nur Hanani (2015) yang menemui bahawa kemahiran komunikasi merupakan satu pengetahuan asas yang GPI perlu miliki untuk menghasilkan pengajaran berkualiti.

Selari dengan konsep pendidikan akal dalam Islam, proses mentafsir perkara zahir (boleh dicerap melalui pancaindera) melibatkan bagaimana kita mengurus perasaan dan pengetahuan untuk memperoleh kebenaran sebagai jalan mengenal Allah (Muhammad Qutb, 2001). Pengkaji berpendapat bahawa penggunaan stimulus berbentuk emosi ini menepati langkah penyuburan fitrah dalam diri murid-murid. Hal ini kerana aktiviti berfikir pada perkara-perkara kompleks dan rumit dengan mengeneipkan fitrah hanya menjadikan isu

tersebut kering dan membosankan. Malahan, bakal melahirkan generasi yang kurang sensitif pada isu-isu melibatkan dunia Islam dalam dan luar negara.

Selain itu, strategi menyasarkan soalan atau isu yang sama kepada lebih daripada seorang murid boleh membentuk satu komuniti inkuiri dalam kalangan murid-murid. Dalam konteks ini, GPI bukan sahaja mencungkil jawapan murid secara perseorangan, namun dapat memandu murid-murid menilai satu isu daripada sudut pandang yang berbeza, memodelkan penghujahan yang baik dan menggalakkan murid memberikan maklum balas kritikal terhadap jawapan rakan yang lain (Brookfield, 2013; Underbakke et al., 1993). Al-Zarnuji (2004) juga bersetuju bahawa belajar melalui perbincangan memperoleh faedah yang lebih besar berbanding secara sendirian di mana berbincang membolehkan murid mengulang dan menambah pengetahuan sekaligus.

Secara ringkasnya, dapatan kajian ini menghuraikan strategi penyoalan yang GPI gunakan dalam pengajaran berfikir kritis PI. Penyoalan secara berhierarki, menggunakan stimulus, memberi masa menunggu dan memilih sasaran soalan yang digunakan oleh GPI dianggap menyokong proses pengajaran dan pembelajaran yang memerlukan murid membuat pertimbangan. Berdasarkan dapatan kajian, satu model penyoalan GPI untuk pengajaran berfikir kritis dihasilkan seperti dalam Rajah 1.0;



Rajah 1.0 Model penyoalan GPI untuk pengajaran berfikir kritis

Kajian ini memberi panduan praktikal kepada GPI corak penyoalan yang dikemukakan dalam pengajaran. Model penyoalan ini berguna lebih-lebih lagi dalam memenuhi seruan kerajaan supaya melaksanakan pembelajaran abad ke-21 yang menekankan kemahiran berfikir aras tinggi. Selain itu, guru-guru lain juga boleh merujuk model penyoalan ini untuk menggalakkan penyertaan aktif murid-murid dalam proses PdP. Di samping itu, dapatan ini memberi implikasi kepada pihak pengurusan dari jemaah nazir dan pihak pengurusan latihan perguruan yang terlibat dalam menambah baik kualiti pengajaran guru dalam kelas supaya menekankan kepentingan aktiviti penyoalan secara berkesan.

Kesimpulan

Kajian ini telah menjelaskan strategi penyoalan secara lisan GPI dalam proses PdP secara terperinci. GPI harus menyedari bahawa tidak cukup dengan menyediakan soalan-soalan beraras tinggi dalam perancangan pengajaran, bahkan GPI juga perlu peka terhadap interaksi dalam kelas melibatkan bila perlu menyoal, bagaimana soalan dikemukakan dan fokus sasaran soalan. Pengurusan strategi penyoalan yang baik dapat mendorong murid untuk terus agresif meneroka lebih lanjut bukan sahaja ilmu-ilmu yang bersangkutan isi pelajaran PI, malah juga ilmu-ilmu yang bersangkutan daripada pelbagai disiplin lain sehingga diharapkan dapat menyumbang kepada pembinaan generasi Ulul Albab.

Rujukan

Al-Quran.

Abdul Fattah Abu Ghuddah. (2001). *Nabi Muhammad: Guru dan Pendidik Terulung*. Terj. Shuhadak Mahmud. Negeri Sembilan: M Khairi Ent. & Al Azhar Ent.

Abdullah Muhammad Basmeih. (2011). *Tafsir Pimpinan Ar-Rahman kepada Pengertian Al-Quran*. Selangor: Darul Fikir.

al-Bukhari, Abu Abdullah Muhammad Ismail. (1988). *Terjemah Hadits Shahih Bukhari*. Jilid I. Selangor: Klang Book Centre.

al-Ghazali. (1988). *Ihya Ulumiddin Jiwa Agama*. Terj. Ismail Yakub, TK.H. Edisi Malaysia. Kuala Lumpur: Victory Ajensi.

al-Zarnuji, Burhan al-Islam. (2004). *Ta'lim al-Muta'alim Thariq al-ta'llum*. Sudan: Al-Dar Al Soudania for Books.

an-Nahlawi, Abdurrahman. (1992). *Prinsip-prinsip dan Metod Pendidikan Islam dalam Keluarga, di Sekolah dan di Masyarakat*. Damsyik: Darul Fikr.

Aswati Hamzah. (2010). Analisis terhadap kemunculan elemen taklid dalam pembentukan skema taakulan akhlak. *Asia Pasific Journal of Educators and Education*. 25: 1-20.

Beyer, B. K. (1997). *Improving Student Thinking: A Comprehensive Approach*. Boston: Allyn and Bacon.

Boss, J. A. (2015). *ThiNK: Critical Thinking and Logic Skills for Everyday Life*. New York: McGraw-Hill Education.

Brookfield, S. (2013). Teaching for Critical Thinking. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 4(1): 1-15.

Caram, C. A. & Davis, P. B. (2005). Inviting student engagement with questioning. *Kappa Delta Pi Record*, 42:1, 19-23.

Costa, A.L. & Kallick, B. (2008). *Learning and Leading with Habits of Mind*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Costa, A.L. (1991). Teacher Behaviours that Enable Student Thinking. Dlm. Costa, A.L. *Developing Minds: a resource book for teaching thinking. Revised Edition Volume 1*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Edman, L. R. O. (2008). Are they ready yet? Developmental issues in teaching thinking. Dlm. Dana S. Dunn, D. S., Halonen, J. S. & Smith, R. A. *Teaching Critical Thinking in Psychology: A Handbook of Best Practices*, hlm. 35-48. UK: Blackwell Publishing Ltd.

Erdogen, I. & Campbell, T. (2008). Teacher Questioning and Interaction Patterns in Classrooms Facilitated with Differing Levels of Constructivist Teaching Practices.

- International Journal of Science Education*, 30 (14): 1891-1914.
- Fischer, C., Bol, L., & Pribesh, S. 2011. An investigation of higher-order thinking skills in smaller learning community social studies classrooms. *American Secondary Education*. 39 (2) Spring 2011: 5-26.
- Fisher, R. (1998). *Teaching thinking: philosophical enquiry in the classroom*. London: Casell.
- Ibn Qayyim, al-Jawziyah Muhammad ibn Abi Bakr. (1999). *Buah Ilmu*. Terj. Fadhli Bahri. Jakarta: Pustaka Azzam.
- Ikuenobe, P. (2001). Questioning as an epistemic process of critical thinking. *Educational Philosophy and Theory* 33(3 & 4): 325-341.
- Ismail Abas. (2012). Pendidikan Ulul Albab: Pendekatan IPG Kampus Pendidikan Islam ke arah membina guru Ulul Albab. *Prosiding Seminar Antarabangsa Perguruan & Pendidikan Islam*, hlm. 777-784.
- Kamarul Azmi Jasmi & Ab. Halim Tamuri. (2007). *Pendidikan Islam: Kaedah pengajaran & pembelajaran*. Johor: Penerbit Universiti Teknologi Malaysia.
- Marin, L.M. & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*. 6: 1-13.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Mohd Aderi & Ahmad Yunus. (2012). Teaching of Islamic Doctrine And Beliefs in School Subject Content Knowledge and Pedagogical Considerations. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(11), 258-264.
- Mohd Zaidi Ismail. (2016). *Aqal dalam Islam: Satu Tinjauan Epistemologi*. Kuala Lumpur: Penerbit IKIM.
- Muhammad Qutb. (2001). *Manhaj al-Tarbiyah al-Islamiyyah. Juzu' awwal (Fi Nazdriyah)*. Kaherah: Darul Shorouk.
- Norasmahani Nor, Nur Sofiah Suhaimi, Nur Syamira Abdul Wahab, Mohd Kushairi Che Ismail, Mohd Aderi Che Noh & Khadijah Abdul Razak. (2015). Pelaksanaan KBAT dalam Pengajaran dan Pembelajaran Pendidikan Islam Sekolah Menengah: Satu tinjauan di Putrajaya. *Proceeding 7th International Seminar on Regional Education*, November 5-7, 2015. Hlm.361-375.
- Nur Hanani Hussin. (2015). Pengajaran Ibadat dalam Kalangan Guru Cemerlang Pendidikan Islam. Tesis Dr. Fal., Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Nurul Asiah Fasehah Muhamad. (2015). Pengaruh Tahap Kepercayaan Epistemologi Islam dan Tahap Konsep Kendiri Terhadap Amalan Pengajaran Guru Pendidikan Islam. Tesis Dr. Fal., Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Phillips, B.S. (2013). The effects of role-play on concept understanding and critical thinking skills of middle school students. Tesis Master of Science in Science Education, Montana State University, Montana.
- Phillips, J.A. (1997). *Pengajaran Kemahiran Berfikir: Teori dan Amalan*. Kuala Lumpur: Utusan Publications and Distributors Sdn. Bhd.
- Rahmat Soe'oed. (2005). Keberkesanan Aras Soalan dalam pengajaran bahasa Indonesia terhadap Kemahiran Berfikir Kritis Pelajar Sekolah Menengah Rendah di Kalimantan Timur, Indonesia. Tesis Dr. Fal., Fakulti Pendidikan Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Raths, L.E., Wassermann, S., Jonas, A. & Rothstein, A. (1986). *Teaching for Thinking: theory, strategies & activities for the classroom*. New York: Teachers College, Columbia University.

- Razali Saaran. (2010). *Hebatnya Cara Rasulullah Mendidik*. Kuala Lumpur: Mustread Sdn. Bhd.
- Rosnanaini Sulaiman. (2003). Pelaksanaan Pendekatan Pengajaran Kemahiran Berfikir dalam Mata Pelajaran Sejarah: Satu Kajian Kes. Tesis Dr. Fal., Fakulti Pendidikan Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Rosnani Hashim, Suhailah Hussien & Juhasni Adila Juperi. (2014). *The Hikmah (Wisdom) Program: A Philosophical inquiry for the teaching of Islamic education in Malaysia*. Dlm. Sa'eda Buang & Phyllis Ghim-Lian Chew. *Muslim Education in the 21st Century*. New York: Routledge.
- Sidek Baba. (2009). *Fikir dan Zikir*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Strauss, A & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research : Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage Publication, Inc.
- Suhailah Hussien. (2007). Critical pedagogy, islamisation of knowledge and Muslim education. *Intellectual Discourse*. 15 (1): 85-104.
- Syed Muhammad Dawilah Al-Edrus. (1992). *Islamic Epistemology: An Introduction to the Theory of Knowledge in al-Qur'an*. Pulau Pinang: Universiti Sains Malaysia.
- Thayer-Bacon, B. (1993). Caring and its relationship to critical thinking. *Educational Theory* 43(3): 323-340.
- Underbakke, M., Borg, J. M. & Peterson, D. (1993). Researching and Developing the Knowledge Base for Teaching Higher Order Thinking. *Theory into Practice*. 138-146.
- Vogler, K.E. (2005). Improve your verbal questioning. *The Clearing House*. 79 (2):98-103.
- Wade, C. (2008). Critical Thinking: Needed Now More Than Ever. Dlm. Dana S. Dunn, D. S., Halonen, J. S. & Smith, R. A. *Teaching Critical Thinking in Psychology: A Handbook of Best Practices*, hlm. 11-23. UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Weinsten, M. (1988). Reason and Critical Thinking. *Informal Logic*, 11: 1-20.
- Zakaria Abdullah. (2012). Pengajaran dan Pembelajaran Berasaskan Pendekatan Berpusatkan Pelajar dalam Pendidikan Islam. Tesis Dr. Fal., Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.