

Factors Inhibiting and Supporting the Critical Thinking Learning Model in the Aqidah Akhlak Subject

Diki Darmawan¹, Suwendi², Siti Khadijah³

Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah Jakarta^{1,2,3}

*Email: diki_darmawan23@mhs.uinjkt.ac.id

ABSTRACT

This study examines the supporting and inhibiting factors influencing the implementation of critical-thinking-oriented learning in the Aqidah Akhlak subject at Madrasah Aliyah Al-Islamiyah Jakarta. Employing a qualitative approach with a case study design, data were collected through classroom observations, in-depth interviews with teachers, students, and school leaders, as well as analysis of curriculum documents and instructional modules. The data were analyzed using a thematic analysis technique involving systematic reduction, categorization, and triangulation to ensure credibility and analytical rigor. The findings reveal four dominant supporting factors that enable the development of students' critical thinking: the teacher's pedagogical capacity to design contextual and dialogic learning, a school culture that encourages innovation and reflective discussion, students' positive and open response toward analytical and argument-based activities, and the alignment of classroom practices with the principles of the Merdeka Curriculum. Together, these factors create a conducive learning ecosystem that nurtures reflective reasoning within Islamic education. Conversely, the study identifies several structural barriers that hinder optimal implementation, including limited instructional time, unequal access to learning facilities, uneven group dynamics, the absence of formal institutional policies supporting critical-thinking pedagogy, and the heavy administrative workload borne by teachers. These challenges indicate that the success of critical-thinking-based learning depends not only on teacher competence but also on strong institutional support. Strengthening school policies, improving infrastructure, and restructuring instructional management are therefore essential to sustaining critical-thinking practices in Aqidah Akhlak education.

Keywords: Critical Thinking, Supporting Factors, Inhibiting Factors, Islamic Education, Merdeka Curriculum, Case Study



Licensees may copy, distribute, display and perform the work and make derivative works and remixes based on it only if they give the author or licensor the credits (attribution) in the manner specified by these. Licensees may copy, distribute, display, and perform the work and make derivative works and remixes based on it only for non-commercial purposes.

Pendahuluan

Diskursus peningkatan mutu pendidikan agama di Indonesia mengalami perkembangan signifikan sejalan dengan tuntutan Kurikulum Merdeka yang menekankan kemampuan bernalar kritis, kreatif, kolaboratif, serta pembelajaran yang relevan dengan konteks sosial peserta didik. Dalam kerangka kebijakan tersebut, mata pelajaran Aqidah Akhlak memiliki urgensi yang lebih kompleks dibanding mata pelajaran lain, karena memadukan fungsi kognitif, afektif, dan moral dalam satu sistem pembelajaran. Aqidah Akhlak tidak hanya bertujuan membekali peserta didik

dengan pengetahuan keagamaan, tetapi juga menanamkan kemampuan berpikir dan bertindak secara sadar, reflektif, dan etis dalam menghadapi persoalan kehidupan modern yang semakin beragam. Dengan demikian, pembelajaran Aqidah Akhlak idealnya menghadirkan ruang dialogis, rasional, dan kontekstual agar nilai-nilai keagamaan tidak berhenti pada hafalan, tetapi dapat diinternalisasi melalui proses penghayatan yang kritis. Namun, praktik pembelajaran agama di berbagai madrasah kerap menunjukkan adanya jarak antara tuntutan kurikulum dan realitas pembelajaran di kelas. Banyak proses pembelajaran yang masih didominasi metode ceramah, interaksi satu arah, dan pola transfer pengetahuan yang bersifat normatif. Pola ini membatasi ruang bagi siswa untuk mengeksplorasi gagasan, mengkritisi asumsi, mengevaluasi argumen keagamaan, atau memaknai nilai-nilai moral melalui refleksi pribadi. Ketika pembelajaran hanya mendorong reproduksi informasi tanpa memberikan peluang untuk mempertimbangkan variasi perspektif, maka tujuan pembentukan karakter religius yang matang dan rasional sulit tercapai. Situasi ini menghadirkan tantangan konseptual dan metodologis bagi pendidik agama, khususnya dalam membangun proses pembelajaran yang dapat menyeimbangkan otoritas teks dengan kebebasan berpikir.

Dalam konteks penguatan kompetensi abad ke-21, keterampilan berpikir kritis menjadi kompetensi fundamental dalam proses internalisasi nilai agama. Peserta didik membutuhkan kemampuan untuk memahami ajaran, bukan hanya mengulangnya; untuk menganalisis persoalan, bukan sekadar menerima informasi secara linear; serta untuk mengambil sikap berdasarkan penalaran, bukan semata mengikuti tradisi. Melalui kemampuan berpikir kritis, siswa dapat mengembangkan kemampuan menimbang bukti, menyusun argumen, serta memahami ajaran agama secara lebih sadar dan bertanggung jawab. Di tengah tantangan era digital, pembelajaran berbasis nalar kritis juga menjadi benteng penting terhadap penyebaran informasi keagamaan yang tidak akurat, ekstrem, atau tidak terverifikasi.

Upaya menerapkan model pembelajaran berpikir kritis dalam mata pelajaran Aqidah Akhlak telah mulai dilakukan di sejumlah madrasah, termasuk Madrasah Aliyah Al-Islamiyah Jakarta. Madrasah ini menjadi relevan sebagai objek kajian karena menampilkan inisiatif penerapan berbagai model pembelajaran yang berbasis dialog dan pemecahan masalah, seperti Problem-Based Learning (PBL), Think-Talk-Write (TTW), dan Project-Based Learning (PjBL). Secara teoretis, model-model ini berakar pada konstruktivisme sosial Vygotsky, yang menempatkan interaksi, diskusi, dan kolaborasi sebagai inti pembentukan pengetahuan. Model-model tersebut juga sejalan dengan kerangka berpikir kritis yang dikembangkan oleh Ennis, yang menekankan kemampuan mengevaluasi alasan, mempertimbangkan bukti, dan melakukan refleksi metakognitif.

Namun demikian, implementasi model-model pembelajaran tersebut tidak berlangsung dalam ruang yang bebas hambatan. Pembelajaran berpikir kritis di kelas Aqidah Akhlak merupakan hasil negosiasi antara berbagai faktor yang saling terkait. Faktor-faktor tersebut melibatkan peran guru sebagai pengelola proses belajar, kapasitas kepemimpinan madrasah, respons siswa sebagai subjek aktif, kesiapan sarana dan prasarana, serta keberadaan kebijakan institusional yang mendukung praktik pembelajaran kritis. Di sisi lain, tantangan seperti keterbatasan alokasi waktu, beban administrasi guru, ketidakseimbangan fasilitas kelas, serta dinamika sosial dalam kerja kelompok sering kali membatasi ruang penerapan berpikir kritis secara mendalam.

Guru memegang peranan paling sentral dalam implementasi pembelajaran kritis. Di Madrasah Aliyah Al-Islamiyah, guru Aqidah Akhlak menunjukkan kemampuan pedagogis yang kuat dalam merancang kegiatan belajar kontekstual yang dekat dengan realitas siswa.

Pendekatan ini memungkinkan siswa memaknai ajaran agama melalui persoalan nyata, sehingga proses analisis dan refleksi dapat berlangsung secara relevan. Inisiatif guru dalam menghadirkan strategi pembelajaran yang membuka ruang dialogis juga menjadi fondasi penting dalam membentuk dinamika kelas yang kritis. Namun, kemampuan guru tidak selalu cukup tanpa dukungan struktural yang memadai. Kondisi seperti beban administrasi tinggi, kurangnya pelatihan berkelanjutan, dan ketiadaan kebijakan formal sering kali menghambat keberlanjutan inovasi pedagogis.

Kepemimpinan madrasah menjadi faktor penting lainnya dalam membentuk ekosistem pembelajaran kritis. Kepala madrasah yang memiliki visi terhadap pentingnya nalar kritis dalam pembelajaran agama dapat memberikan dukungan moral, fasilitas, dan ruang kolaborasi antar guru. Dukungan ini menciptakan atmosfer akademik yang memungkinkan guru lebih leluasa mengembangkan pendekatan pembelajaran inovatif. Meski demikian, dukungan yang bersifat informal sering kali tidak cukup untuk memunculkan perubahan sistemik. Tanpa regulasi institusional yang jelas, inovasi cenderung hanya bertahan pada tingkat personal, tidak berkembang menjadi budaya organisasi. Sementara itu, respons siswa terhadap pembelajaran kritis menunjukkan potensi besar untuk terus dikembangkan. Siswa memperlihatkan kesiapan untuk berdiskusi, menerima pandangan berbeda, serta melakukan analisis terhadap isu-isu akidah dan akhlak yang berkaitan dengan kehidupan mereka. Kondisi ini menegaskan bahwa pembelajaran agama yang kritis tidak bertentangan dengan nilai-nilai keimanan; sebaliknya, ia dapat memperkuat pengalaman beragama melalui proses pemaknaan yang rasional. Namun dinamika kelas, seperti dominasi kelompok tertentu, preferensi memilih anggota kelompok sendiri, dan pasivitas sebagian siswa, sering kali menghambat pemerataan proses berpikir kritis di kelas.

Aspek kebijakan pendidikan turut memainkan peran substansial. Kurikulum Merdeka memberi legitimasi yang jelas terhadap pembelajaran kritis melalui Profil Pelajar Pancasila. Meski demikian, kapasitas institusi pendidikan dalam menerjemahkan kebijakan tersebut ke dalam praktik masih menjadi tantangan. Ketersediaan fasilitas pembelajaran, alokasi waktu yang memadai, serta kerangka kerja supervisi dan pendampingan guru menjadi faktor penentu keberhasilan implementasi pembelajaran kritis. Melihat kompleksitas tersebut, penelitian tentang faktor pendukung dan penghambat pembelajaran berpikir kritis pada mata pelajaran Aqidah Akhlak menjadi sangat penting. Penelitian ini tidak hanya memotret kondisi empiris, tetapi juga menafsirkan bagaimana interaksi antara guru, siswa, kepemimpinan madrasah, dan kondisi struktural berkontribusi terhadap keberhasilan atau hambatan implementasi. Analisis mendalam terhadap faktor-faktor tersebut diharapkan dapat memberikan gambaran utuh mengenai ekosistem pembelajaran kritis dan menyusun rekomendasi strategis untuk memperkuat praktik pembelajaran yang berorientasi pada pengembangan nalar kritis di madrasah.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus untuk memahami secara mendalam faktor-faktor yang mendukung dan menghambat penerapan model pembelajaran berpikir kritis pada mata pelajaran Aqidah Akhlak di Madrasah Aliyah Al-Islamiyah Jakarta. Pendekatan kualitatif dipilih karena penelitian ini berfokus pada eksplorasi makna, pengalaman, dan dinamika yang dibangun oleh guru, siswa, dan pimpinan madrasah dalam konteks alami pembelajaran. Studi kasus digunakan untuk memperoleh gambaran komprehensif mengenai praktik penerapan pembelajaran kritis pada satu lokasi dengan karakteristik khusus.

Data dikumpulkan melalui observasi langsung terhadap proses pembelajaran Aqidah Akhlak kelas XI, wawancara mendalam dengan guru, kepala madrasah, dan peserta didik, serta telaah dokumentasi seperti modul ajar, jurnal guru, catatan penilaian, dan dokumen kurikulum. Kombinasi ketiga teknik ini digunakan untuk melihat konsistensi antara praktik kelas, narasi pengalaman informan, dan bukti administratif yang mendukung penerapan pembelajaran kritis. Pemilihan informan dilakukan secara purposif berdasarkan keterlibatan langsung siswa dalam proses pembelajaran dan relevansi pengalaman terhadap fokus penelitian.

Seluruh data dianalisis menggunakan model analisis interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña, yang meliputi proses reduksi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan. Analisis dilakukan secara simultan sejak proses pengumpulan data berlangsung, dengan memberi perhatian pada tema-tema kunci seperti peran guru, dinamika siswa, dukungan struktural, serta hambatan teknis dan pedagogis. Untuk menjaga keabsahan temuan, digunakan triangulasi sumber, teknik, dan waktu, serta konfirmasi temuan tertentu kepada informan (member checking). Kerangka teoretis penelitian berlandaskan pada konsep berpikir kritis Robert H. Ennis dan konstruktivisme Vygotsky sebagai rujukan analitis dalam membaca interaksi antara praktik pembelajaran, konteks institusional, dan respons kognitif siswa.

Metode ini memungkinkan penelitian mengungkap bagaimana faktor pendukung dan penghambat bekerja secara simultan dalam memengaruhi keberhasilan implementasi model pembelajaran berpikir kritis pada mata pelajaran Aqidah Akhlak di madrasah.

Hasil dan Pembahasan

1. Hasil

Penerapan model pembelajaran berpikir kritis pada mata pelajaran Aqidah Akhlak di Madrasah Aliyah Al-Islamiyah Jakarta menunjukkan kombinasi antara kemajuan pedagogis dan berbagai hambatan struktural. Temuan penelitian menggambarkan bahwa keberhasilan model sangat bergantung pada sinergi antara kompetensi guru, kultur madrasah, respons siswa, serta keselarasan dengan kebijakan kurikulum, sementara hambatan muncul pada aspek waktu, fasilitas, dinamika kelas, kebijakan, dan administrasi.

Tabel 1.
Faktor Pendukung dan Penghambat Penerapan Model Berpikir Kritis

Kategori	Temuan Utama (Concise Academic Summary)
Faktor Pendukung	<ul style="list-style-type: none"> - Guru memiliki kapasitas pedagogis kuat dan mampu mengontekstualisasi materi. - Kultur madrasah mendukung dialog, refleksi, dan diskusi terbuka. - Siswa menunjukkan keterlibatan tinggi dan respons kognitif positif. - Model selaras dengan kurikulum Merdeka dan Profil Pelajar Pancasila.
Faktor Penghambat	<ul style="list-style-type: none"> - Durasi pembelajaran tidak memadai untuk siklus PBL/TTW/PjBL. - Fasilitas pembelajaran tidak merata antar kelas. - Partisipasi dalam kelompok tidak seimbang dan cenderung didominasi siswa tertentu. - Belum ada kebijakan madrasah yang mengikat penerapan model. Beban administrasi guru menghambat konsistensi implementasi.

a. Faktor Pendukung model pembelajaran berpikir kritis

1) Kesiapan dan inisiatif guru

Hasil penelitian memperlihatkan bahwa kompetensi guru menjadi faktor pendukung paling dominan. Guru Aqidah Akhlak, Ibu Ervina Nurjanah, menunjukkan inisiatif tinggi dalam merancang modul pembelajaran yang kontekstual dan relevan dengan kehidupan siswa. Ia memulai pembelajaran dari isu nyata, seperti fenomena adab berpakaian remaja, untuk memicu analisis dan dialog di kelas. Melalui wawancara, guru menegaskan bahwa pendekatan tersebut sengaja digunakan untuk mendorong siswa berpikir, berdiskusi, dan menemukan solusi secara mandiri. Observasi kelas mengonfirmasi bahwa guru berperan sebagai fasilitator, bukan instruktur dominan, sehingga ruang untuk berpikir kritis terbentuk secara alami.

2) Kultur madrasah yang kondusif

Kepala madrasah, Bapak Fadli Zulkarnain, memberikan dukungan yang kuat terhadap pembelajaran berbasis penalaran. Dukungan tersebut terlihat dari penyediaan fasilitas, ruang diskusi, dan forum MGMP internal yang memberi ruang bagi guru untuk mengembangkan inovasi pembelajaran. Lingkungan madrasah yang terbuka terhadap pendekatan reflektif dan dialogis menciptakan kultur akademik yang mempermudah guru dalam menerapkan PBL, TTW, dan PjBL.

3) Respons positif siswa

Siswa menunjukkan keterlibatan tinggi saat pembelajaran diorientasikan pada diskusi, analisis kasus, dan refleksi nilai. Wawancara dengan Nurhanifatun Hasanah dan beberapa siswa lain mengungkap bahwa siswa merasa pembelajaran yang berbasis masalah lebih relevan dan membantu memahami nilai syariat secara lebih mendalam. Observasi kelas menunjukkan adanya peningkatan keberanian siswa dalam bertanya, menyampaikan argumen, dan menanggapi pandangan teman. Respons positif ini memperlihatkan bahwa siswa tidak hanya menerima materi, tetapi juga memprosesnya melalui penalaran kritis.

4) Kesesuaian dengan Kurikulum Merdeka

Temuan dokumen menunjukkan bahwa model pembelajaran kritis yang diterapkan guru sangat selaras dengan semangat Kurikulum Merdeka dan Profil Pelajar Pancasila. PBL, TTW, dan PjBL mendukung perkembangan nalar kritis, kreativitas, gotong royong, serta akhlak mulia kompetensi inti dalam pembelajaran berbasis karakter. Keselarasan kurikulum ini memperkuat posisi pedagogis model, sekaligus mempermudah guru menerapkannya tanpa hambatan normatif.

b. Faktor Penghambat model pembelajaran berpikir kritis

1) Keterbatasan waktu

Guru dan siswa sama-sama menyatakan bahwa alokasi waktu 80 menit tidak memadai untuk menyelesaikan seluruh tahapan PBL dan PjBL secara mendalam. Observasi menunjukkan bahwa fase refleksi dan presentasi sering dipersingkat sehingga kedalaman argumentasi siswa tidak tercapai. Kompleksitas topik Aqidah Akhlak menuntut eksplorasi yang lebih panjang dibandingkan waktu yang tersedia.

2) Fasilitas tidak merata

Masih terdapat kelas yang belum dilengkapi proyektor, speaker, atau perangkat multimedia lain. Kondisi ini menyulitkan pelaksanaan presentasi proyek dan penggunaan media visual. Guru beberapa kali menunda atau menyesuaikan kegiatan karena keterbatasan fasilitas, terutama dalam pembelajaran berbasis proyek digital.

3) Dinamika kelompok tidak merata

Perbedaan partisipasi antar siswa terlihat jelas dalam kerja kelompok. Beberapa siswa sangat aktif, sementara yang lain pasif bahkan menyerahkan keputusan kepada teman dominan. Kondisi ini menyebabkan proses diskusi tidak berjalan seimbang dan kualitas analisis kelompok menjadi tidak merata. Ketidaksihesuaian komposisi kelompok dan preferensi teman juga memengaruhi efektivitas kolaborasi.

4) Belum ada kebijakan formal

Penerapan model pembelajaran berpikir kritis masih bergantung pada inisiatif guru, bukan kebijakan madrasah secara struktural. Meskipun kepala madrasah memberi dukungan moral, belum ada regulasi atau program khusus yang memastikan seluruh guru mengadopsi pendekatan yang sama. Hal ini menyebabkan kesenjangan antar kelas dan membuat inovasi tidak berkembang secara institusional.

5) Administrasi berat

Guru menghadapi beban administrasi yang tinggi, mulai dari penyusunan modul, LKPD, hingga penilaian proses yang detail. Beban ini membuat guru kesulitan mempertahankan konsistensi penerapan model pembelajaran kritis yang memerlukan perencanaan dan asesmen lebih kompleks dibanding metode ceramah.

Kesimpulan hasil penelitian menunjukkan bahwa penerapan pembelajaran berpikir kritis di MA Al-Islamiah memiliki fondasi kuat melalui kompetensi guru, kultur madrasah, respons siswa, serta dukungan Kurikulum Merdeka. Namun efektivitas implementasinya masih dibatasi oleh keterbatasan waktu, sarana, dinamika kelompok, kebijakan formal, dan administrasi guru. Hambatan yang muncul bersifat struktural, bukan terkait esensi model, sehingga pembelajaran berpikir kritis tetap memiliki potensi besar jika difasilitasi oleh dukungan sistem yang memadai.

2. Pembahasan

Temuan penelitian memperlihatkan bahwa penerapan model pembelajaran berpikir kritis di Madrasah Aliyah Al-Islamiah Jakarta bukanlah hasil kerja tunggal satu unsur, tetapi lahir dari konfigurasi yang kompleks antara guru, kepemimpinan madrasah, siswa, serta struktur kebijakan dan sarana-prasarana. Dalam perspektif implementasi kebijakan pendidikan, kondisi ini menegaskan bahwa inovasi pedagogis hanya berkelanjutan ketika ada sinkronisasi antara level mikro (kelas), meso (madrasah), dan makro (kebijakan). Pembahasan berikut mengurai bagaimana faktor pendukung dan penghambat tersebut bekerja secara teoritik dan praktis dalam konteks pembelajaran Aqidah Akhlak.

a. Faktor Pendukung

1) Guru sebagai Agen Transformasi Pedagogis

Posisi guru sebagai faktor pendukung utama menunjukkan bahwa transformasi pembelajaran agama menuju berpikir kritis sangat ditentukan oleh subjek pedagogis yang mengelola kelas. Cara Ibu Ervina merancang modul dari isu-isu dekat seperti tren fashion remaja menunjukkan penerapan nyata prinsip konstruktivisme Vygotsky: pengetahuan tidak diturunkan begitu saja dari guru, tetapi dikonstruksi melalui interaksi antara pengalaman siswa dan stimulus sosial yang relevan. Dengan menjadikan fenomena hijab stylish atau make-up berlebihan sebagai bahan kajian, guru memindahkan pembelajaran Aqidah Akhlak dari wilayah hafalan normatif ke ranah dialog nilai. Dalam kerangka berpikir kritis Ennis, strategi ini sejalan dengan usaha mengembangkan kemampuan mengevaluasi argumen dan

mengidentifikasi dasar suatu pernyataan. Siswa tidak hanya diberi tahu bahwa suatu gaya berpakaian “tidak sesuai syariat”, tetapi diajak menguji mengapa dan berdasarkan apa penilaian itu dibuat. Di titik ini, pembelajaran Aqidah Akhlak tidak lagi sekadar melahirkan kepatuhan, tetapi kesadaran keagamaan. “Iman yang disadari” ini muncul ketika guru berfungsi sebagai arsitek pengalaman belajar dan fasilitator konflik kognitif, bukan sekadar penyampai doktrin.

Kecenderungan guru untuk terus mencari sumber belajar dari YouTube, Google, dan artikel lain juga menunjukkan bahwa ia memiliki disposisi kritis profesional: terbuka terhadap pengetahuan baru, reflektif terhadap praktik sendiri, dan tidak berhenti belajar. Dalam teori Ennis, kemampuan berpikir kritis harus berjalan bersama disposisi; guru yang kritis terhadap metodenya sendiri akan lebih siap mengubah praktik ketika ia menyadari ada cara yang lebih bermakna bagi siswa. Dengan demikian, guru dalam konteks ini bukan hanya pelaksana kurikulum, tetapi agen perubahan yang menghubungkan teori, konteks sosial, dan kebutuhan belajar aktual.

2) Kepemimpinan Madrasah yang Visioner

Dukungan kepala madrasah yang memandang berpikir kritis sebagai kebutuhan pembelajaran agama menunjukkan hadirnya kepemimpinan transformasional di tingkat institusi. Visi untuk menghindarkan siswa dari penerimaan dogmatis dan mengarah pada pemahaman yang lebih reflektif sejalan dengan arah kebijakan moderasi beragama dan Kurikulum Merdeka. Dalam kacamata teori, kepala madrasah berfungsi sebagai cultural architect yang membangun kultur sekolah yang ramah terhadap inovasi, bukan sekadar pengelola administratif. Penyediaan fasilitas pembelajaran, dukungan pelatihan, dan ruang MGMP internal menandakan bahwa kepemimpinan tidak berhenti pada wacana, tetapi diterjemahkan ke dalam struktur konkret yang menopang kerja guru. Dalam perspektif Vygotsky, lingkungan sosial seperti ini dapat dipahami sebagai macro-ZPD, yaitu konteks luas yang memungkinkan guru dan siswa bereksperimen dengan model pembelajaran baru. Pengakuan kepala madrasah bahwa belum ada program khusus pengembangan berpikir kritis guru, namun itu dijadikan “PR ke depan”, menandakan adanya kapasitas reflektif. Sikap ini penting karena reformasi pembelajaran agama adalah proses jangka panjang yang membutuhkan kemampuan membaca kesenjangan antara ideal dan realitas.

3) Respon Siswa yang Terbuka dan Kritis

Respon siswa yang menunjukkan peningkatan keberanian bertanya, kemampuan mempertimbangkan pendapat berbeda, dan kesediaan mencari titik temu, menegaskan bahwa model pembelajaran kritis memiliki dampak nyata pada cara siswa berpikir. Dalam indikator disposisi berpikir kritis Ennis, kemampuan mempertimbangkan pandangan alternatif merupakan ciri penting dari pemikiran kritis yang matang. Ketika siswa mengakui bahwa siswa “lebih sering berpikir dan mencari alasan dari suatu masalah”, tampak bahwa pembelajaran telah bergeser dari pola “mengikuti tanpa bertanya” menuju pola inquiry. Dari perspektif Vygotsky, hal ini hanya mungkin terjadi ketika kelas menyediakan zona aman untuk bertanya dan salah. Pernyataan siswa yang merasa suasana kelas menyenangkan, guru sabar, dan sering memberi contoh nyata menunjukkan adanya iklim psikologis yang mendukung risk taking intelektual. Tanpa iklim itu, siswa akan memilih diam karena takut salah. Dengan demikian, respon positif siswa bukan sekadar konsekuensi langsung dari metode, tetapi hasil interaksi antara desain pembelajaran, sikap guru, dan kultur kelas. Selain itu, kemampuan siswa untuk memaknai adab sebagai nilai yang dinegosiasikan dalam situasi

sosial kompleks menunjukkan bahwa pembelajaran Aqidah Akhlak telah berfungsi sebagai wahana pendidikan moderasi beragama. Siswa belajar bahwa perbedaan pandangan bukan ancaman, melainkan ruang dialog rasional. Ini sangat strategis dalam konteks pendidikan Islam kontemporer yang ditantang oleh polarisasi wacana keagamaan.

4) Kesesuaian dengan Kurikulum Merdeka dan Profil Pelajar Pancasila

Fakta bahwa PBL, TTW, dan PjBL dihubungkan langsung dengan profil Pelajar Pancasila menempatkan pembelajaran berpikir kritis dalam kerangka kebijakan nasional, bukan hanya eksperimen lokal guru. Hal ini penting dari sudut pandang implementasi kurikulum: semakin kuat keterkaitan antara inovasi di kelas dengan tujuan kurikulum, semakin besar peluangnya untuk diinstitusionalisasi. Integrasi dimensi beriman dan berakhlak mulia, bernalar kritis, kreatif, gotong royong, dan mandiri menunjukkan bahwa berpikir kritis tidak dipahami secara sempit sebagai aktivitas kognitif yang kering nilai, tetapi sebagai bagian dari kompetensi holistik. Ini menolak asumsi bahwa berpikir kritis “berbahaya” bagi keimanan; justru ia diposisikan sebagai jalan untuk memadukan nalar, spiritualitas, dan tanggung jawab sosial. Dalam perspektif teori Ennis, ini menegaskan bahwa pengembangan berpikir kritis di kelas Aqidah Akhlak tidak berdiri di ruang hampa, tetapi terikat pada standar kompetensi nasional. Artinya, keberhasilan atau kegagalan implementasi tidak hanya menjadi urusan pribadi guru, tetapi urusan sistem pendidikan. Di sinilah letak potensi transformasinya ketika pembelajaran kritis menjadi bagian dari standar, ia memiliki peluang lebih besar untuk bertahan dan berkembang.

b. Faktor Penghambat

1) Keterbatasan Waktu dan Beban Administrasi

Keterbatasan waktu 80 menit dan beban administrasi yang berat menunjukkan adanya ketidaksinkronan antara tuntutan pedagogis dan struktur birokratis. Model PBL, TTW, dan PjBL secara konseptual menuntut ruang waktu luas untuk eksplorasi masalah, diskusi, dan refleksi. Ketika waktu dipersempit, tahapan penting seperti elaborasi argumentasi dan refleksi kritis justru yang paling dikorbankan. Dalam kerangka Ennis, hal ini menghambat dimensi “reflective thinking” yang merupakan ruh berpikir kritis. Dari sudut pandang teori implementasi, kondisi ini memunculkan fenomena “ritualisasi inovasi”: secara formal model kritis digunakan, tetapi secara substantif ia kehilangan kedalaman karena disesuaikan dengan kerangka waktu yang kaku. Ditambah lagi, tekanan administratif membuat energi guru banyak terserap untuk mengisi format, bukan merancang pengalaman belajar. Tanpa penyederhanaan administrasi dan fleksibilitas jadwal, pembelajaran kritis akan cenderung berhenti pada level slogan.

2) Fasilitas yang Belum Merata

Keterbatasan proyektor, speaker, dan sarana multimedia lain menunjukkan bahwa transformasi pembelajaran belum diiringi oleh investasi infrastruktur yang memadai. Padahal, model PjBL dan PBL yang diobservasi sangat mengandalkan media visual dan produk proyek sebagai bagian dari proses berpikir dan presentasi argumen. Di sini terlihat adanya gap antara visi abad ke-21 dan realitas fisik sekolah. Dalam perspektif keadilan pendidikan, kondisi ini juga menunjukkan bentuk ketimpangan akses: kelas atau lembaga yang sarana mediana minim akan kesulitan mencapai kualitas pembelajaran yang sama dengan yang lebih lengkap. Artinya, keberhasilan pembelajaran berpikir kritis tidak bisa hanya ditumpukan pada kapasitas guru dan siswa; tanpa dukungan fasilitas, inovasi akan mudah mentok di level konseptual.

3) Resistensi terhadap Perubahan Paradigma

Masih kuatnya preferensi sebagian guru terhadap metode ceramah mencerminkan bahwa perubahan paradigma pembelajaran tidak otomatis terjadi hanya karena ada kurikulum baru. Dari sisi psikologi profesi, resistensi ini dapat dipahami sebagai bentuk rasa aman terhadap pola lama yang sudah dikuasai, sekaligus ketidakpastian menghadapi model baru yang menuntut keterampilan manajemen kelas dan fasilitasi dialog lebih tinggi. Dalam kerangka Vygotsky, hal ini menunjukkan bahwa guru sendiri membutuhkan scaffolding institusional: pelatihan, pendampingan, supervisi konstruktif, dan forum berbagi praktik baik. Tanpa itu, siswa akan tetap berada di “zona nyaman” pedagogis. Kurikulum Merdeka memang mendorong pembelajaran aktif, tetapi tanpa perubahan budaya organisasi—misalnya melalui penghargaan terhadap inovasi, refleksi kolektif, dan dukungan nyata—perubahan akan berhenti di dokumen, bukan di ruang kelas.

4) Dinamika Kelompok yang Tidak Merata

Masalah dominasi siswa tertentu, sikap pasif sebagian anggota, dan kecenderungan memilih-milih teman kelompok menunjukkan bahwa pembelajaran kolaboratif tidak otomatis menghasilkan dialog kritis yang inklusif. Dalam perspektif Ennis, berpikir kritis idealnya terjadi dalam ruang yang menghargai keragaman pandangan dan memberi kesempatan setara kepada semua peserta. Ketika diskusi dikuasai segelintir siswa, yang terjadi bukan praktik demokrasi kelas, tetapi reproduksi dominasi. Dalam kerangka Vygotsky, dinamika ini menghambat pemerataan pemanfaatan ZPD. Hanya siswa yang vokal yang benar-benar mengakses tantangan kognitif, sementara siswa pasif tertinggal. Kondisi ini menuntut guru untuk mengembangkan strategi manajemen kelompok yang lebih terstruktur: rotasi peran, pembagian tugas spesifik, penugasan presentasi bergilir, hingga intervensi langsung terhadap siswa yang terlalu dominan atau terlalu pasif.

Dari sisi sosial-emosional, fenomena ini menegaskan bahwa pembelajaran kritis tidak bisa direduksi menjadi persoalan metode. Ia adalah persoalan budaya kelas: bagaimana guru membangun norma bahwa setiap suara penting, bagaimana konflik dikelola menjadi bahan belajar, dan bagaimana perbedaan pendapat dipandang sebagai kekayaan, bukan ancaman. Secara keseluruhan, pembahasan ini menunjukkan bahwa secara teoretis model pembelajaran berpikir kritis sangat kompatibel dengan karakter Aqidah Akhlak: ia mengintegrasikan nalar dan nilai, mengajak siswa menginternalisasi akhlak melalui proses reflektif, serta membangun kesadaran etis yang kontekstual. Namun, keberhasilan implementasinya sangat bergantung pada keberadaan ekosistem pendukung di tingkat guru, madrasah, dan kebijakan. Tanpa kebijakan formal, pelatihan berkelanjutan, alokasi waktu yang lebih fleksibel, dan fasilitas yang memadai, model ini berpotensi tetap menjadi praktik inovatif individual yang menginspirasi, tetapi belum mampu menggerakkan transformasi institusional secara menyeluruh.

Simpulan

Penelitian ini menyimpulkan bahwa keberhasilan penerapan pembelajaran berpikir kritis pada mata pelajaran Aqidah Akhlak di Madrasah Aliyah Al-Islamiyah Jakarta sangat ditentukan oleh kekuatan faktor pendukung yang hadir secara konsisten dalam praktik pembelajaran. Faktor pendukung yang paling dominan adalah kapasitas guru sebagai penggerak utama yang mampu merancang pembelajaran kontekstual, memfasilitasi dialog mendalam, dan menghubungkan materi dengan realitas kehidupan siswa. Kesiapan pedagogis ini diperkuat oleh kultur madrasah yang terbuka terhadap inovasi, kepemimpinan yang visioner, serta penyediaan ruang diskusi

dan fasilitas pendukung. Respons positif siswa menjadi penegas bahwa suasana belajar yang dialogis dan berbasis masalah dapat meningkatkan keterlibatan, keberanian berpendapat, dan kemampuan siswa dalam menalar nilai-nilai syariat secara lebih reflektif. Selain itu, kesesuaian pendekatan dengan arah kebijakan Kurikulum Merdeka yang menekankan Profil Pelajar Pancasila menjadikan penerapan pembelajaran kritis lebih mudah diterima dan dijalankan oleh guru maupun siswa.

Namun, penelitian ini juga menunjukkan bahwa penerapan pembelajaran bernalar kritis masih berhadapan dengan berbagai hambatan struktural yang signifikan. Keterbatasan waktu pembelajaran menjadi faktor yang paling menghambat, karena proses diskusi, analisis, dan refleksi memerlukan durasi lebih panjang daripada alokasi yang tersedia. Ketimpangan fasilitas seperti ketersediaan proyektor dan perangkat multimedia mengurangi optimalisasi kegiatan pembelajaran, terutama pada tahap presentasi dan visualisasi materi. Dinamika kelompok yang tidak merata, dengan adanya siswa pasif dan dominasi individu tertentu, turut menurunkan kualitas dialog kritis dan kedalaman analisis. Hambatan lain muncul dari belum adanya kebijakan formal yang mengatur penerapan pembelajaran bernalar kritis secara institusional sehingga inovasi hanya bertumpu pada inisiatif guru tertentu. Beban administrasi guru yang tinggi juga memengaruhi konsistensi penerapan model karena menuntut persiapan dan penilaian yang lebih kompleks.

Dengan demikian, penelitian ini menegaskan bahwa kekuatan penerapan pembelajaran kritis tidak terletak hanya pada kemampuan guru atau respons siswa, tetapi terutama pada kuatnya faktor pendukung institusional. Sementara itu, hambatan yang muncul menunjukkan perlunya perbaikan sistemik di tingkat madrasah, terutama dalam penyediaan fasilitas, penataan durasi pembelajaran, penguatan regulasi, serta penyederhanaan administrasi. Jika faktor penghambat ini dapat diminimalisasi melalui kebijakan yang lebih operasional dan dukungan struktural yang memadai, maka potensi pembelajaran bernalar kritis dalam memperkuat kompetensi keagamaan, analitis, dan sosial peserta didik dapat terealisasi secara lebih optimal dan berkelanjutan.

Daftar Rujukan

- Ahmad, H. (2018). Pendidikan Aqidah Akhlak: Konsep dan Implementasi. *Jurnal Ilmiah Didaktika*, 18(2), 223–234.
- Ahmad, M. (2020). Konsep Pendidikan Etika Islam dalam Perspektif Modern. *Jurnal Tarbiyah Islamiyah*, 8(1), 67–78.
- Anly, M., & Risma, M. (2023). Pengaruh Model Pembelajaran Project Based Learning terhadap Hasil Belajar Kognitif Siswa pada Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam. *Jurnal Masagi STAI Al Musaddadiyah Garut*, 2(1), 1–15.
- Anita, L. (2010). *Cooperative learning: Mempraktikkan cooperative learning di ruang-ruang kelas*. Grasindo.
- Anita, S. (2022). Integrasi Spiritualitas dan Konstruktivisme dalam Pembelajaran Akhlak di Sekolah Menengah Pertama. *Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 7(2), 92–100.
- Arief, R., & Yuliani, S. (2022). Pengaruh Model Pembelajaran Kooperatif Terhadap Kemampuan Berpikir Kritis Siswa pada Mata Pelajaran Aqidah Akhlak. *Tarbiyatuna: Jurnal Pendidikan Islam*, 15(1), 22–34.
- Aunurrahman. (2021). Berpikir Kritis dalam Pendidikan Agama Islam. *Jurnal Pendidikan Islam Indonesia*, 6(2), 145–157.

- Azizah, D. A., Rosmelia, F., & Tazkiyah, N. (2025). Peran Komponen Kurikulum sebagai Instrumen Transformasi Pendidikan Abad 21. *Jurnal Ilmu Pendidikan Nusantara*, 5(1), 51–63.
- Bawazir, & Miftahur, R. (2025). Pembiasaan Keterampilan 4C pada Kurikulum Merdeka. *e-Repository UMM*, 22–30.
- Basri, H. (2021). Madrasah dan Penguatan Moderasi Beragama. *Jurnal Pendidikan Islam*, 10(2), 123–134.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Damayanti, L. (2020). *Penerapan Model Think-Talk-Write (TTW) dalam meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa pada pelajaran PAI di MA* [Tesis, Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga].
- Damayanti, R. (2023). Implementasi Model Think Talk Write (TTW) untuk Meningkatkan Berpikir Kritis dalam Pembelajaran PAI. *Jurnal Pendidikan Agama Islam Indonesia*, 10(1), 44–56.
- Denzin, N. K. (2001). *Interpretive interactionism* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Dewi, L. H. N., & Dewi, N. P. C. P. (2021). Model Pembelajaran Berbasis Proyek (Project Based Learning) Sesuai Pembelajaran Abad 21 Bermuatan Tri Kaya Parisudha. *Jurnal Pedagogi dan Pembelajaran*, 4(3), 378–385.
- Dwiastuti, S., & Permatasari, P. A. (2016). Pengaruh Modul Berbasis Guided Inquiry terhadap Motivasi Belajar dan Berpikir Kritis. *Proceeding Biology Education Conference*, 13(1), 318–324.
- Engkoswara, M. (2022). *Menjadi guru profesional: Strategi meningkatkan kualitas pembelajaran di era digital*. Remaja Rosdakarya.
- Ennis, R. H. (1996). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. *University of Illinois*. <https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/ennis/1996-nature-of-critical-thinking-outlines.pdf>
- Ennis, R. H. (2011). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5–19. <https://doi.org/10.5840/teachphil19911413>
- Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(1), 165–184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9402-1>
- Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.
- Freire, P. (2014). *Pendidikan kaum tertindas*. Pustaka Pelajar.
- Grant, M. M. (2002). Learning. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 423–445). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hariri, A. (2020). *Revitalisasi tradisi intelektual Islam dalam pendidikan madrasah* [Disertasi, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim].
- Hariri, M. (2023). Rasionalitas dalam Etika Islam: Telaah Pemikiran Ibnu Khaldun dan Relevansinya dalam Pembelajaran. *Jurnal Pemikiran Islam dan Pendidikan*, 8(1), 55–68.