

Strategi Guru dalam Mengembangkan Kemampuan Berpikir Kritis Peserta Didik Sekolah Dasar

Agus Salim Lubis¹, Wahidatu Sifa², Paridah³, Miranda Karo Sekali⁴, Jufriana⁵, Mita Dayanti⁶

^{1,2,3,4,5,6}UPT SPF SD Negeri 104231 Sugiharjo, Indonesia

Email: agoesloebis86@gmail.com¹, wahidatusifa83@guru.sd.belajar.id², paridah13@guru.sd.belajar.id³, mirandakarosekali62@guru.sd.belajar.id⁴, jufriana16@guru.sd.belajar.id⁵, mita719@guru.sd.belajar.id⁶

Corresponding Author: Agus Salim Lubis

ABSTRAK

Kemampuan berpikir kritis merupakan kompetensi penting dalam pendidikan abad ke-21 yang perlu dikembangkan sejak jenjang sekolah dasar melalui pembelajaran yang mendorong peserta didik menganalisis informasi, mengevaluasi bukti, menyusun argumentasi, dan menarik kesimpulan secara logis. Artikel ini bertujuan menganalisis konsep dan indikator kemampuan berpikir kritis peserta didik sekolah dasar, mengkaji strategi guru dalam mengembangkannya, serta mengidentifikasi faktor pendukung dan penghambat penerapannya dalam pembelajaran. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kepustakaan (*literature review*) melalui penelaahan dan sintesis terhadap berbagai literatur ilmiah yang relevan. Analisis dilakukan secara tematik dengan mengelompokkan temuan berdasarkan indikator berpikir kritis, strategi pembelajaran, peran guru, asesmen, dan kondisi implementasi. Hasil kajian menunjukkan bahwa kemampuan berpikir kritis mencakup interpretasi, analisis, evaluasi, inferensi, penjelasan, dan regulasi diri. Strategi yang relevan untuk mengembangkan kemampuan tersebut meliputi *Problem-Based Learning*, *Inquiry-Based Learning*, *Project-Based Learning*, diskusi kolaboratif, pemecahan masalah kontekstual, serta pemanfaatan media dan sumber informasi yang beragam. Keberhasilan penerapannya berkaitan dengan kemampuan guru dalam merancang masalah yang sesuai dengan karakteristik peserta didik, memberikan bimbingan bertahap, membangun dialog yang terbuka, serta menerapkan asesmen autentik yang menilai proses penalaran dan kualitas argumentasi. Sementara itu, keterbatasan waktu, sumber belajar, kesiapan peserta didik, dan kualitas pendampingan dapat menjadi kendala dalam pelaksanaannya. Kajian ini menegaskan bahwa pengembangan berpikir kritis memerlukan keselarasan antara strategi pembelajaran, fasilitasi guru, aktivitas penalaran, dan asesmen yang berkelanjutan.

Kata kunci: berpikir kritis, strategi guru, sekolah dasar, strategi pembelajaran, asesmen

ABSTRACT

Critical thinking is an essential competency in 21st-century education that should be cultivated as early as the primary school level through instruction that encourages students to analyze information, evaluate evidence, construct arguments, and draw logical conclusions. This article aims to analyze the concepts and indicators of critical thinking among primary school students, examine teachers' strategies for fostering

these skills, and identify the factors that either facilitate or hinder their implementation in the classroom. The study employs a qualitative approach, utilizing a literature review method to examine and synthesize relevant scholarly works. A thematic analysis was conducted, categorizing findings based on critical thinking indicators, instructional strategies, the teacher's role, assessment, and implementation conditions. The results indicate that critical thinking encompasses interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, and self-regulation. Effective strategies for developing these skills include Problem-Based Learning, Inquiry-Based Learning, Project-Based Learning, collaborative discussion, contextual problem-solving, and the use of diverse media and information sources. Successful implementation depends on the teacher's ability to design problems tailored to students' characteristics, provide scaffolded guidance, foster open dialogue, and employ authentic assessments that evaluate reasoning processes and the quality of arguments. Conversely, constraints such as limited time, a lack of learning resources, varying levels of student readiness, and the quality of instructional support can pose challenges to implementation. This study underscores that the development of critical thinking requires alignment among instructional strategies, teacher facilitation, reasoning activities, and continuous assessment.

Keywords: critical thinking, teacher strategies, primary school, instructional strategies, assessment

PENDAHULUAN

Kemampuan berpikir kritis merupakan salah satu kompetensi penting dalam pendidikan abad ke-21 karena membantu peserta didik memahami informasi, menganalisis permasalahan, mengevaluasi bukti, serta menentukan keputusan berdasarkan alasan yang logis. Dalam konteks pendidikan dasar, kemampuan ini tidak hanya berkaitan dengan keberhasilan peserta didik dalam menyelesaikan tugas akademik, tetapi juga dengan kesiapan mereka menghadapi berbagai persoalan dalam kehidupan sehari-hari. Berpikir kritis perlu dikembangkan sejak dini melalui pembelajaran yang memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mengajukan pertanyaan, mengemukakan pendapat, membandingkan informasi, dan menjelaskan alasan atas jawaban yang diberikan. Pentingnya kompetensi tersebut sejalan dengan orientasi pendidikan yang menekankan penguasaan pengetahuan sekaligus kemampuan menerapkan pengetahuan dalam situasi yang beragam. Hasil Programme for International Student Assessment (PISA) 2022 menunjukkan bahwa hanya 18% peserta didik Indonesia berusia 15 tahun mencapai tingkat kompetensi minimum dalam matematika dan 25% dalam membaca. Meskipun data tersebut tidak secara langsung menggambarkan kemampuan berpikir kritis peserta didik sekolah dasar, hasilnya memberikan konteks mengenai pentingnya penguatan kemampuan memahami informasi dan menyelesaikan masalah secara bertahap sejak jenjang pendidikan dasar (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023).

Pengembangan kemampuan berpikir kritis pada peserta didik sekolah dasar perlu mempertimbangkan karakteristik perkembangan kognitif mereka. Pada rentang usia sekolah dasar, kemampuan memahami konsep abstrak, menyusun penalaran, dan mengevaluasi informasi berkembang secara bertahap melalui pengalaman belajar yang bermakna. Oleh karena itu, pembelajaran perlu menghubungkan konsep yang dipelajari dengan situasi konkret yang dekat dengan kehidupan peserta didik. Penggunaan benda nyata, gambar, demonstrasi, pengamatan lingkungan, dan permasalahan kontekstual dapat membantu peserta didik memahami hubungan antara informasi dan konsep yang dipelajari. Guru juga perlu memberikan bimbingan secara bertahap agar peserta didik mampu beralih dari kegiatan mengamati dan mendeskripsikan menuju kegiatan membandingkan, menjelaskan hubungan sebab-akibat, menyimpulkan, dan mempertimbangkan alternatif penyelesaian masalah. Penelitian Nisa et al. (2021)

menunjukkan relevansi pembelajaran berbasis masalah yang memanfaatkan lingkungan dalam pembelajaran IPA di sekolah dasar untuk mendukung pengembangan kemampuan berpikir kritis dan kecerdasan intrapersonal. Temuan tersebut memperkuat pentingnya merancang pengalaman belajar yang sesuai dengan karakteristik peserta didik, bukan sekadar menyampaikan materi secara verbal.

Meskipun kemampuan berpikir kritis memiliki peran penting, pengembangannya dalam pembelajaran masih memerlukan perhatian terhadap cara guru merancang dan melaksanakan kegiatan belajar. Pembelajaran yang terlalu berorientasi pada hafalan, penyampaian informasi satu arah, dan pencarian satu jawaban benar berpotensi membatasi kesempatan peserta didik untuk mengembangkan penalaran secara mandiri. Kondisi tersebut dapat menyebabkan peserta didik lebih terbiasa menerima informasi daripada memeriksa kebenaran informasi, menjelaskan alasan, atau mempertimbangkan kemungkinan jawaban yang berbeda. Namun, persoalan ini tidak dapat digeneralisasi sebagai karakteristik seluruh sekolah dasar karena praktik pembelajaran dapat berbeda menurut konteks sekolah, kompetensi guru, karakteristik peserta didik, dan ketersediaan sumber belajar. Penelitian Yustitia et al. (2023) mengkaji penerapan model Process-Oriented Guided-Inquiry Learning (POGIL) untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis peserta didik sekolah dasar dalam pembelajaran matematika. Kajian tersebut memperlihatkan relevansi pendekatan yang mengarahkan peserta didik untuk terlibat dalam proses penalaran dan penyelidikan. Dengan demikian, tantangan pembelajaran bukan hanya memastikan peserta didik memahami materi, melainkan juga menyediakan ruang yang memadai agar mereka dapat menjelaskan proses berpikir yang mendasari jawabannya.

Dalam situasi tersebut, guru memiliki peran penting sebagai fasilitator yang merancang lingkungan belajar, memberikan pertanyaan pemantik, membimbing penyelidikan, dan mendorong peserta didik mengembangkan argumentasi berdasarkan bukti. Guru perlu membangun suasana kelas yang memungkinkan peserta didik menyampaikan pendapat tanpa takut melakukan kesalahan, sekaligus membiasakan mereka menerima pertanyaan, meninjau kembali jawaban, dan menghargai pandangan yang berbeda. Proses fasilitasi dapat dilakukan melalui pemberian scaffolding, yaitu bantuan belajar yang disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik dan dikurangi secara bertahap seiring berkembangnya kemandirian mereka. Pertanyaan seperti “Apa alasanmu?”, “Bukti apa yang mendukung jawaban tersebut?”, dan “Apakah terdapat cara lain untuk menyelesaikan masalah ini?” dapat digunakan untuk mengarahkan peserta didik dari jawaban sederhana menuju penjelasan yang lebih mendalam. Dalam pembelajaran berbasis masalah, peran guru juga mencakup pengelolaan diskusi, pengarahan investigasi, dan pemberian umpan balik terhadap kualitas penalaran peserta didik. Nisa et al. (2021) menempatkan aktivitas pembelajaran berbasis masalah sebagai salah satu konteks yang relevan untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis peserta didik sekolah dasar. Hal ini menunjukkan bahwa pengembangan keterampilan berpikir kritis memerlukan keterlibatan aktif peserta didik yang didukung oleh fasilitasi guru secara terencana.

Berbagai strategi pembelajaran dapat digunakan untuk mendukung pengembangan kemampuan berpikir kritis, antara lain *Problem-Based Learning* (PBL), *Inquiry-Based Learning* (IBL), diskusi kelompok, pembelajaran kolaboratif, pemecahan masalah kontekstual, dan penggunaan pertanyaan terbuka. PBL memberikan

kesempatan kepada peserta didik untuk mengidentifikasi masalah, mengumpulkan informasi, mempertimbangkan alternatif solusi, dan menyampaikan hasil pemikiran. Sementara itu, pembelajaran inkuiri mendorong peserta didik mengajukan pertanyaan, melakukan pengamatan, mengumpulkan bukti, serta menyusun kesimpulan berdasarkan hasil penyelidikan. Penelitian Yustitia et al. (2023) membahas penerapan POGIL dalam pembelajaran matematika, sedangkan Musyawwir et al. (2023) mengkaji pengaruh model Guided Inquiry terhadap kemampuan berpikir kritis dan hasil belajar IPA peserta didik sekolah dasar. Penelitian Bahtiar et al. (2024) juga membahas model Social Inquiry dalam pengembangan kemampuan berpikir kritis peserta didik kelas IV. Berbagai penelitian tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis penyelidikan dan keterlibatan aktif peserta didik merupakan pendekatan yang relevan untuk dikaji lebih lanjut. Namun, penerapan strategi tidak dapat dilepaskan dari kesesuaian materi, tujuan pembelajaran, karakteristik peserta didik, dan bentuk bimbingan yang diberikan guru. Oleh sebab itu, efektivitas strategi perlu dipahami berdasarkan konteks dan indikator kemampuan berpikir kritis yang digunakan dalam setiap penelitian.

Meskipun sejumlah penelitian telah mengkaji penerapan model pembelajaran tertentu untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis peserta didik sekolah dasar, masih diperlukan sintesis yang menghubungkan berbagai strategi dengan peran guru, proses penalaran peserta didik, dan mekanisme asesmen pembelajaran. Sebagian penelitian berfokus pada penerapan model tertentu dalam mata pelajaran, tingkat kelas, atau materi yang spesifik, seperti matematika dan IPA (Musyawwir et al., 2023; Yustitia et al., 2023). Fokus tersebut memberikan bukti empiris yang berguna, tetapi belum dengan sendirinya menjelaskan bagaimana berbagai strategi dapat dipadukan dalam praktik pembelajaran lintas mata pelajaran. Selain itu, pengembangan berpikir kritis tidak cukup dipahami sebagai hasil penggunaan model pembelajaran, sebab kualitas pertanyaan guru, kesempatan berdiskusi, penggunaan bukti, pemberian umpan balik, dan penilaian terhadap proses penalaran juga perlu diperhatikan. Berdasarkan pertimbangan tersebut, artikel ini diarahkan untuk menyusun sintesis konseptual mengenai strategi guru dalam mengembangkan kemampuan berpikir kritis peserta didik sekolah dasar. Kontribusi yang diharapkan adalah memberikan pemahaman yang lebih menyeluruh mengenai keterkaitan antara pendekatan pembelajaran, fasilitasi guru, aktivitas penalaran, dan asesmen, sekaligus mengidentifikasi faktor yang dapat mendukung atau menghambat penerapannya. Kesenjangan ini diposisikan sebagai fokus sintesis yang perlu diuji melalui penelusuran literatur secara sistematis, bukan sebagai klaim bahwa penelitian terdahulu sama sekali belum membahas keterkaitan tersebut.

Berdasarkan uraian tersebut, artikel ini berfokus pada tiga rumusan masalah, yaitu bagaimana karakteristik kemampuan berpikir kritis peserta didik sekolah dasar berdasarkan literatur ilmiah, strategi pembelajaran apa saja yang dapat digunakan guru untuk mengembangkan kemampuan tersebut, serta faktor apa saja yang mendukung dan menghambat penerapannya dalam kegiatan pembelajaran. Sejalan dengan rumusan masalah tersebut, tujuan artikel ini adalah menganalisis konsep dan indikator kemampuan berpikir kritis pada peserta didik sekolah dasar, mengkaji strategi pembelajaran yang relevan beserta peran guru dalam memfasilitasi proses penalaran, serta mengidentifikasi faktor pendukung, kendala, dan implikasi penerapannya. Hasil kajian diharapkan dapat menjadi landasan konseptual bagi guru dalam merancang

pembelajaran yang mendorong peserta didik untuk bertanya, menyelidiki, menganalisis informasi, mengevaluasi bukti, menyusun argumentasi, dan merefleksikan hasil pemikirannya. Dengan demikian, pengembangan kemampuan berpikir kritis dapat ditempatkan sebagai bagian integral dari proses pembelajaran sehari-hari, bukan sekadar tujuan tambahan yang hanya dicapai melalui model atau kegiatan pembelajaran tertentu.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menerapkan pendekatan kualitatif melalui metode studi kepustakaan (*literature review*) dengan tujuan mengkaji berbagai strategi yang digunakan guru dalam meningkatkan kemampuan berpikir kritis peserta didik di tingkat sekolah dasar. Kajian dilakukan dengan mengidentifikasi, menelaah, dan mengomparasikan hasil penelitian sebelumnya untuk memperoleh gambaran mengenai kecenderungan, kesamaan, dan perbedaan dalam penerapan strategi pembelajaran, kontribusi guru, serta berbagai faktor yang berpengaruh terhadap perkembangan keterampilan berpikir kritis. Data penelitian bersumber dari literatur ilmiah yang telah dipublikasikan, sehingga tidak melibatkan pengumpulan data secara langsung melalui observasi, wawancara, maupun instrumen penelitian terhadap guru dan peserta didik.

Bahan kajian diperoleh dari berbagai sumber ilmiah, meliputi artikel jurnal nasional dan internasional, buku akademik, serta publikasi relevan lainnya. Penelusuran referensi dilakukan melalui sejumlah pangkalan data dan platform publikasi ilmiah, seperti Google Scholar, Education Resources Information Center (ERIC), Directory of Open Access Journals (DOAJ), dan portal jurnal terkait. Proses pencarian menggunakan kata kunci berbahasa Inggris dan Indonesia, antara lain *critical thinking skills*, *elementary school students*, *teacher strategies*, *Problem-Based Learning*, *Inquiry-Based Learning*, kemampuan berpikir kritis, strategi guru, dan peserta didik sekolah dasar. Untuk memperluas sekaligus memperjelas hasil penelusuran, kata kunci tersebut dapat dikombinasikan dengan operator Boolean, seperti AND dan OR. Publikasi yang diterbitkan pada rentang 2021–2026 menjadi prioritas guna memperoleh perkembangan penelitian terkini, sementara sumber yang lebih lama tetap dipertimbangkan apabila mengandung landasan teoretis yang relevan dengan fokus kajian.

Seleksi literatur dilaksanakan dengan mengacu pada kriteria inklusi dan eksklusi yang telah ditetapkan. Literatur yang dimasukkan dalam kajian adalah publikasi yang membahas keterampilan berpikir kritis peserta didik sekolah dasar, strategi pembelajaran, peran guru, atau aspek penilaian yang berkaitan dengan pengembangan kemampuan tersebut. Selain kesesuaian substansi, kejelasan identitas bibliografis dan relevansi terhadap tujuan penelitian juga menjadi pertimbangan dalam menentukan kelayakan sumber. Sebaliknya, publikasi yang tidak berkaitan dengan fokus penelitian, memiliki informasi bibliografis yang tidak lengkap, teridentifikasi sebagai duplikat, atau tidak menyajikan informasi yang memadai untuk dianalisis tidak diikutsertakan. Penerapan kriteria tersebut dimaksudkan untuk mempertahankan relevansi dan mutu referensi sekaligus meminimalkan unsur subjektivitas dalam proses seleksi literatur (Snyder, 2019).

Tahapan pengumpulan data kepustakaan mencakup penyusunan kata kunci, penelusuran sumber ilmiah, penyaringan berdasarkan judul dan abstrak, evaluasi kesesuaian publikasi, serta penelaahan dokumen secara menyeluruh. Dari setiap

sumber yang memenuhi kriteria, informasi penting diekstraksi, meliputi identitas penulis, tahun publikasi, tujuan penelitian, pendekatan atau strategi pembelajaran yang dikaji, indikator kemampuan berpikir kritis, hasil utama, dan implikasinya terhadap proses pembelajaran. Informasi tersebut kemudian diklasifikasikan ke dalam sejumlah tema, di antaranya pembelajaran berbasis masalah, pembelajaran inkuiri, diskusi kolaboratif, peran pendidik, pelaksanaan asesmen, serta faktor-faktor yang mendukung dan menghambat pengembangan kemampuan berpikir kritis. Apabila penelitian menerapkan prosedur tinjauan sistematis, tahapan seleksi dan pelaporan literatur dapat mengacu pada pedoman PRISMA 2020 dengan tetap memperhatikan kesesuaian antara pedoman tersebut dan prosedur yang benar-benar dilaksanakan dalam penelitian (Page et al., 2021).

Analisis data dilakukan melalui pendekatan tematik yang mencakup penelaahan isi literatur secara mendalam, proses pengodean informasi, pengelompokan temuan berdasarkan tema, serta perbandingan hasil antarpublikasi. Temuan yang diperoleh selanjutnya diintegrasikan ke dalam sintesis naratif untuk menjelaskan berbagai strategi guru yang berpotensi mengembangkan kemampuan berpikir kritis peserta didik sekolah dasar, sekaligus mengidentifikasi kondisi yang mendukung maupun menghambat penerapannya. Dalam proses interpretasi, hasil penelitian terdahulu dibedakan secara jelas dari penafsiran penulis agar kesimpulan yang dihasilkan tetap berlandaskan bukti yang tersedia. Prosedur ini sejalan dengan pandangan Snyder (2019), yang menegaskan bahwa studi kepustakaan seharusnya tidak berhenti pada kegiatan merangkum temuan penelitian sebelumnya, tetapi juga menghasilkan sintesis pengetahuan yang mampu memperluas pemahaman konseptual serta memberikan kontribusi bagi praktik pendidikan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Konsep dan Indikator Kemampuan Berpikir Kritis

Berpikir kritis merupakan kemampuan menggunakan penalaran secara terarah untuk memahami informasi, menilai kualitas argumen, mengidentifikasi hubungan antargagasan, dan menentukan kesimpulan berdasarkan bukti yang tersedia. Facione (1990) mengidentifikasi enam keterampilan utama dalam berpikir kritis, yaitu interpretasi, analisis, evaluasi, inferensi, penjelasan, dan regulasi diri. Meskipun kerangka tersebut berasal dari penelitian klasik, kategorinya masih relevan sebagai landasan konseptual untuk mengembangkan indikator pembelajaran dan instrumen penilaian. Dalam konteks pendidikan, berpikir kritis tidak dapat dipahami sebatas kemampuan mengingat fakta atau mengikuti prosedur penyelesaian soal, melainkan mencakup kemampuan menggunakan pengetahuan secara reflektif ketika menghadapi persoalan.

Pada jenjang sekolah dasar, kemampuan berpikir kritis berkembang melalui pengalaman belajar yang konkret, kontekstual, dan sesuai dengan tahap perkembangan peserta didik. Anak perlu memperoleh kesempatan untuk mengamati objek, mengajukan pertanyaan, menghubungkan informasi dengan pengalaman sehari-hari, membandingkan jawaban, serta menjelaskan alasan di balik pendapatnya. Dengan demikian, indikator berpikir kritis harus dirumuskan sesuai usia dan kompleksitas materi. Peserta didik kelas rendah, misalnya, dapat diminta membedakan fakta hasil pengamatan dari dugaan sederhana, sedangkan peserta didik kelas tinggi dapat

diarahkan untuk membandingkan beberapa sumber informasi, menguji strategi penyelesaian masalah, dan mempertimbangkan konsekuensi dari suatu keputusan.

Enam indikator berpikir kritis dapat diterjemahkan ke dalam perilaku pembelajaran yang dapat diamati. Interpretasi berkaitan dengan kemampuan memahami dan menjelaskan makna informasi, gambar, tabel, atau permasalahan. Analisis mencakup kemampuan mengidentifikasi hubungan, pola, asumsi, dan alasan yang mendasari suatu pernyataan. Evaluasi terlihat ketika peserta didik menilai keakuratan informasi, kekuatan alasan, atau kesesuaian bukti. Inferensi berkaitan dengan kemampuan menarik kesimpulan berdasarkan data dan informasi yang tersedia. Penjelasan ditunjukkan melalui kemampuan menyampaikan hasil pemikiran secara runtut disertai alasan yang relevan. Adapun regulasi diri mencakup kemampuan memeriksa kembali proses berpikir, mengenali kesalahan, mempertimbangkan masukan, dan memperbaiki kesimpulan.

Kerangka Facione tersebut dapat dipadukan dengan konsep disposisi berpikir kritis, seperti keterbukaan terhadap pandangan berbeda, keingintahuan intelektual, kehati-hatian dalam mengambil kesimpulan, dan kesediaan meninjau kembali pendapat. Hal ini penting karena penguasaan keterampilan kognitif tidak selalu berarti peserta didik bersedia menggunakannya ketika menghadapi persoalan nyata. Dalam pembelajaran sekolah dasar, guru perlu membangun budaya kelas yang menghargai pertanyaan, alasan yang masuk akal, dan koreksi terhadap kesalahan sebagai bagian dari proses belajar.

Berdasarkan kerangka tersebut, penulis menginterpretasikan bahwa kemampuan berpikir kritis perlu dikembangkan sebagai perpaduan antara keterampilan kognitif, kebiasaan reflektif, dan kesempatan menerapkan pengetahuan. Indikatornya tidak seharusnya diperlakukan sebagai kategori yang terpisah secara mutlak karena satu aktivitas dapat melibatkan beberapa keterampilan sekaligus. Ketika peserta didik membaca tabel hasil pengamatan, misalnya, mereka dapat melakukan interpretasi terhadap data, analisis terhadap pola, inferensi untuk menyusun kesimpulan, dan evaluasi untuk memeriksa apakah kesimpulan tersebut didukung oleh bukti.

Strategi Guru dalam Mengembangkan Berpikir Kritis

Strategi pembelajaran yang mendukung kemampuan berpikir kritis pada dasarnya memberikan ruang bagi peserta didik untuk berhadapan dengan persoalan, mengolah informasi, menguji gagasan, dan menyampaikan kesimpulan berdasarkan alasan yang dapat dipertanggungjawabkan. Akan tetapi, penggunaan model pembelajaran yang berpusat pada peserta didik tidak secara otomatis menghasilkan penalaran kritis. Kualitas masalah, kejelasan tujuan, keterlibatan peserta didik, bentuk pendampingan guru, serta kesempatan mengevaluasi jawaban turut menentukan kualitas proses pembelajaran. Oleh sebab itu, strategi pembelajaran perlu dianalisis berdasarkan mekanisme yang memungkinkan keterampilan berpikir kritis berkembang, bukan semata-mata berdasarkan nama atau jenis model yang digunakan.

a. Pembelajaran Berbasis Masalah (*Problem-Based Learning*)

Problem-Based Learning (PBL) menempatkan masalah sebagai titik awal pembelajaran. Peserta didik diarahkan untuk memahami situasi, mengidentifikasi informasi yang dibutuhkan, mengembangkan kemungkinan penyelesaian, dan menyusun keputusan berdasarkan hasil penyelidikan. Berbeda dari pembelajaran yang terlebih

dahulu memberikan konsep dan contoh penyelesaian, PBL mendorong peserta didik membangun pemahaman melalui proses menghadapi dan mengkaji permasalahan.

Dalam konteks sekolah dasar, guru dapat mengangkat persoalan yang dekat dengan kehidupan peserta didik, seperti meningkatnya sampah plastik di lingkungan sekolah, penggunaan air yang berlebihan, atau kesulitan menjaga kebersihan kelas. Peserta didik diminta mengidentifikasi penyebab masalah, mengumpulkan informasi melalui pengamatan, membandingkan beberapa alternatif penyelesaian, dan menjelaskan alasan pemilihan solusi. Aktivitas tersebut membuka peluang bagi berkembangnya interpretasi, analisis, inferensi, dan evaluasi karena peserta didik tidak cukup hanya menyebutkan jawaban, tetapi perlu menjelaskan hubungan antara masalah, bukti, dan keputusan.

Kajian Rahayu et al. (2026) secara khusus menelaah kecenderungan penelitian tentang PBL dan keterampilan berpikir kritis pada peserta didik sekolah dasar melalui pendekatan *systematic literature review*. Kajian tersebut relevan sebagai rujukan kontekstual untuk memahami penerapan PBL dalam pendidikan dasar. Namun, temuan suatu tinjauan pustaka tetap perlu dibaca berdasarkan kualitas, karakteristik, dan konsistensi penelitian yang dianalisis.

Keberhasilan PBL bergantung pada kesesuaian masalah dengan pengetahuan awal dan kemampuan peserta didik. Masalah yang terlalu kompleks dapat menimbulkan kebingungan, sedangkan masalah yang memiliki satu jawaban langsung mungkin tidak memberikan kesempatan yang cukup untuk membandingkan alternatif. Guru karena itu perlu menyediakan bahan bacaan, gambar, pertanyaan penuntun, atau lembar kerja yang membantu peserta didik menyusun langkah penyelidikan tanpa mengambil alih seluruh proses berpikirnya. Keterbatasan lainnya adalah kebutuhan waktu untuk diskusi, pengumpulan data, dan presentasi. Dengan demikian, PBL lebih tepat diterapkan pada persoalan yang memiliki hubungan jelas dengan tujuan pembelajaran dan dapat diselesaikan melalui kegiatan yang realistis dalam alokasi waktu tersedia.

b. Pembelajaran Berbasis Inkuiri (*Inquiry-Based Learning*)

Inquiry-Based Learning merupakan pendekatan pembelajaran yang menekankan proses penyelidikan melalui pertanyaan, pengamatan, pengumpulan informasi, pengujian dugaan, dan penarikan kesimpulan. Mekanisme utama pendekatan ini terletak pada keterlibatan peserta didik dalam membangun pengetahuan melalui bukti, bukan sekadar menerima penjelasan dari guru. Apabila PBL berangkat dari suatu masalah yang memerlukan penyelesaian, pembelajaran inkuiri lebih menonjolkan proses merumuskan pertanyaan dan menyelidiki fenomena untuk memperoleh penjelasan.

Sebagai contoh, dalam pembelajaran IPAS, guru dapat mengajukan pertanyaan, “Mengapa genangan air di satu tempat mengering lebih cepat daripada di tempat lain?” Peserta didik kemudian mengamati lokasi yang berbeda, membandingkan kondisi paparan sinar matahari, mencatat hasil pengamatan, dan mendiskusikan faktor yang mungkin memengaruhi penguapan. Guru membimbing peserta didik membedakan hasil pengamatan dari dugaan, memeriksa apakah bukti yang dikumpulkan mendukung penjelasan, dan menyadari bahwa kesimpulan harus dibatasi oleh informasi yang tersedia.

Dari sudut pandang berpikir kritis, kegiatan inkuiri memungkinkan peserta didik berlatih mengajukan pertanyaan yang relevan, mengidentifikasi variabel sederhana,

membandingkan data, dan menarik kesimpulan. Akan tetapi, kebebasan menyelidiki perlu disesuaikan dengan usia. Peserta didik kelas rendah umumnya membutuhkan pertanyaan dan prosedur yang lebih terarah, sedangkan peserta didik kelas tinggi dapat diberi kesempatan merumuskan dugaan, menentukan cara pengumpulan informasi, dan membandingkan penjelasan alternatif secara lebih mandiri.

Keterbatasan pembelajaran inkuiri muncul ketika peserta didik belum memiliki pengetahuan awal yang memadai atau tidak mendapatkan bimbingan untuk menginterpretasikan data. Pengamatan tanpa pertanyaan yang jelas juga dapat berakhir sebagai kegiatan praktis yang tidak menghasilkan penalaran mendalam. Karena itu, guru perlu mengintegrasikan kegiatan penyelidikan dengan diskusi tentang makna bukti dan alasan yang mendasari kesimpulan. Berdasarkan interpretasi penulis, nilai utama inkuiri tidak hanya terletak pada penemuan jawaban, tetapi pada pembiasaan peserta didik untuk menanyakan bagaimana suatu jawaban diperoleh dan apakah bukti yang digunakan cukup kuat untuk mendukungnya.

c. Pembelajaran Berbasis Proyek (*Project-Based Learning*)

Project-Based Learning (PjBL) mengorganisasikan pembelajaran melalui pengerjaan proyek yang menghasilkan produk, karya, laporan, atau bentuk penyelesaian yang dapat dipresentasikan. Dalam strategi ini, peserta didik tidak hanya mengerjakan tugas akhir, tetapi melalui tahapan perencanaan, pengumpulan informasi, pemilihan alternatif, pelaksanaan, evaluasi, dan penyampaian hasil. Potensi pengembangan berpikir kritis muncul ketika setiap tahapan menuntut keputusan yang disertai alasan, bukan sekadar mengikuti petunjuk teknis.

Sebagai contoh, peserta didik dapat mengembangkan proyek pemilahan sampah di kelas. Mereka mengamati jenis sampah yang paling sering ditemukan, mengelompokkan sampah berdasarkan karakteristiknya, merancang sistem pemilahan, dan mengevaluasi apakah rancangan tersebut mudah digunakan. Guru dapat meminta peserta didik membandingkan dua desain tempat sampah, menjelaskan dasar pemilihan desain, serta menilai kembali rancangan setelah memperoleh masukan dari kelompok lain. Dalam aktivitas tersebut, produk berfungsi sebagai media untuk menguji gagasan dan menilai kelayakan solusi.

Meskipun demikian, proyek yang menarik secara visual belum tentu mengembangkan kemampuan berpikir kritis. Ferrero et al. (2021), melalui tinjauan sistematis terhadap PjBL pada pendidikan anak usia dini dan sekolah dasar, menemukan bahwa bukti mengenai efektivitasnya belum konklusif serta terdapat kelemahan metodologis dan keterbatasan pelaporan dalam penelitian yang ditelaah. Temuan tersebut menunjukkan perlunya kehati-hatian dalam menyatakan bahwa PjBL selalu efektif pada semua konteks pembelajaran.

Implikasinya, guru perlu memastikan bahwa proyek memuat tujuan penalaran yang jelas, tantangan yang sesuai dengan kemampuan peserta didik, pembagian tugas yang adil, serta penilaian terhadap proses pengambilan keputusan. Durasi proyek, ketersediaan bahan, dan kemungkinan dominasi peserta didik tertentu juga harus dipertimbangkan. Proyek berskala kecil dapat menjadi pilihan yang lebih realistis bagi kelas dengan waktu terbatas, asalkan peserta didik tetap diberi kesempatan mengumpulkan bukti, menjelaskan keputusan, dan merefleksikan hasil.

d. Diskusi Kelompok dan Pembelajaran Kolaboratif

Diskusi kelompok memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mengemukakan pendapat, mendengarkan alasan orang lain, membandingkan penjelasan, dan memperbaiki pemahaman. Proses tersebut penting karena penalaran kritis tidak hanya berkembang ketika seseorang berpikir secara individual, tetapi juga ketika gagasannya diperiksa melalui pertukaran argumen. Namun, pembelajaran kolaboratif tidak cukup dilakukan dengan menempatkan peserta didik dalam kelompok. Aktivitas kelompok perlu dirancang agar setiap anggota berkontribusi terhadap proses berpikir dan keputusan bersama.

Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, misalnya, peserta didik dapat mendiskusikan tindakan tokoh dalam sebuah cerita. Setiap kelompok diminta menentukan apakah tindakan tokoh tersebut tepat dengan mengacu pada peristiwa dan informasi yang terdapat dalam teks. Anggota kelompok kemudian membandingkan interpretasi dan menyusun kesimpulan yang disertai bukti. Aktivitas ini mengembangkan analisis, evaluasi, dan penjelasan karena pendapat tidak hanya dinilai berdasarkan kesesuaian dengan pandangan mayoritas, tetapi juga berdasarkan kualitas alasan dan dukungan tekstualnya.

Agar diskusi berlangsung produktif, guru dapat menetapkan peran bergilir sebagai penyaji pendapat, pencari bukti, penanya, dan penyimpul. Guru juga perlu membangun aturan bahwa ketidaksetujuan harus disampaikan dengan alasan yang relevan dan menghormati orang lain. Pendekatan tersebut membantu peserta didik memahami bahwa mengkritisi gagasan berbeda dari menyerang pribadi yang mengemukakannya.

Keterbatasan diskusi kelompok terletak pada kemungkinan dominasi peserta didik yang lebih percaya diri, kecenderungan anggota lain mengikuti pendapat mayoritas, dan munculnya kesepakatan tanpa pemeriksaan bukti. Untuk mengatasinya, guru dapat meminta setiap peserta didik menuliskan pendapat awal secara individual sebelum berdiskusi, kemudian mencatat perubahan pendapat beserta alasannya. Dengan demikian, hasil diskusi tidak hanya berupa jawaban kelompok, tetapi juga memperlihatkan proses peserta didik mempertimbangkan dan merevisi pemikirannya.

e. Analisis Kasus Kontekstual dan Pemecahan Masalah

Kasus kontekstual menghubungkan konsep akademik dengan situasi yang dekat dengan kehidupan peserta didik. Relevansi tersebut dapat membantu mereka memahami mengapa suatu informasi diperlukan dan bagaimana pengetahuan dapat digunakan untuk mengambil keputusan. Guru dapat menyajikan situasi seperti pembagian air minum ketika kegiatan olahraga, pemilihan rute yang lebih aman menuju sekolah, atau perbedaan informasi mengenai kebiasaan hidup sehat. Peserta didik diminta memahami situasi, mengidentifikasi persoalan, mempertimbangkan pilihan, dan menjelaskan konsekuensi dari setiap keputusan.

Pada pembelajaran Matematika, guru dapat menyajikan dua pilihan paket alat tulis dengan harga dan jumlah barang berbeda. Peserta didik menghitung biaya, membandingkan nilai yang diperoleh, serta menjelaskan pilihan berdasarkan kebutuhan dan batas anggaran. Tujuan kegiatan bukan hanya memperoleh hasil perhitungan yang benar, tetapi juga menilai apakah prosedur yang digunakan sesuai dengan masalah. Apabila terdapat lebih dari satu alternatif yang masuk akal, peserta didik dapat membandingkan kelebihan dan keterbatasan masing-masing solusi.

Penggunaan kasus kontekstual perlu memperhatikan keakuratan informasi dan sensitivitas terhadap kondisi sosial peserta didik. Kasus yang terlalu jauh dari pengalaman mereka dapat menyulitkan pemahaman, sedangkan kasus yang hanya menuntut penerapan satu rumus tanpa pengambilan keputusan mungkin tidak cukup menantang kemampuan evaluasi. Oleh karena itu, guru perlu menyediakan informasi yang memadai dan merumuskan pertanyaan yang menuntut hubungan antara konsep, bukti, dan keputusan.

f. Media Pembelajaran dan Sumber Informasi yang Beragam

Media pembelajaran dapat membantu peserta didik memahami informasi yang kompleks melalui gambar, diagram, tabel, video, benda konkret, maupun teks. Akan tetapi, kontribusinya terhadap berpikir kritis bergantung pada cara media tersebut digunakan. Media yang hanya menyampaikan informasi secara satu arah berpotensi membuat peserta didik menjadi penerima pasif, sedangkan media yang digunakan untuk membandingkan data, mengidentifikasi perbedaan, dan memeriksa klaim dapat menjadi sarana latihan penalaran.

Dalam pembelajaran IPAS, guru dapat memperlihatkan dua gambar lingkungan yang memiliki kondisi berbeda dan meminta peserta didik mengidentifikasi ciri-ciri yang terlihat, memperkirakan penyebab perbedaan, serta menyebutkan informasi tambahan yang dibutuhkan untuk memastikan dugaan mereka. Pada kelas tinggi, peserta didik dapat membandingkan tabel hasil pengamatan dengan informasi dari buku pelajaran untuk menilai apakah keduanya menunjukkan pola yang konsisten.

Penggunaan beragam sumber juga dapat memperkenalkan evaluasi informasi. Peserta didik dapat belajar membedakan hasil pengamatan langsung, penjelasan dalam buku, dan pendapat yang belum disertai bukti. Guru perlu membimbing mereka memeriksa asal informasi, relevansi data, dan kesesuaian klaim dengan bukti yang tersedia. Bagi peserta didik sekolah dasar, kegiatan ini sebaiknya menggunakan jumlah sumber yang terbatas dan kriteria pemeriksaan yang sederhana agar fokus pembelajaran tetap terjaga.

Keterbatasan media digital mencakup akses perangkat, kualitas jaringan, kesesuaian konten, dan risiko distraksi. Oleh karena itu, pengembangan berpikir kritis tidak harus bergantung pada teknologi digital. Benda konkret, lembar pengamatan, buku, lingkungan sekolah, dan hasil wawancara sederhana juga dapat menyediakan bukti yang cukup untuk penyelidikan. Pilihan media hendaknya ditentukan oleh tujuan pembelajaran dan kebutuhan penalaran, bukan oleh kecanggihan perangkat.

Peran Guru sebagai Fasilitator Pembelajaran

Pengembangan berpikir kritis membutuhkan pergeseran peran guru dari penyampai informasi menjadi fasilitator yang merancang pengalaman belajar, mengarahkan penyelidikan, dan membantu peserta didik membangun kemandirian berpikir. Pergeseran tersebut tidak berarti guru melepaskan tanggung jawab dalam pembelajaran. Sebaliknya, guru tetap berperan dalam menentukan tujuan, memastikan ketepatan konsep, menyediakan sumber yang layak, dan memberikan bantuan sesuai kebutuhan peserta didik.

Salah satu bentuk fasilitasi yang penting adalah scaffolding, yaitu dukungan sementara yang membantu peserta didik menyelesaikan tugas yang belum dapat

dikerjakan secara mandiri. Dukungan dapat berupa contoh cara mengidentifikasi masalah, daftar pertanyaan penuntun, tabel pengumpulan data, kerangka penyusunan argumen, atau demonstrasi penggunaan bukti. Ketika peserta didik mulai mampu menjalankan proses tersebut, bantuan dikurangi secara bertahap agar mereka semakin mandiri. Prinsip ini sejalan dengan pandangan Vygotsky (1978) mengenai peran interaksi sosial dan bantuan dalam perkembangan kemampuan kognitif, meskipun istilah scaffolding tidak berasal langsung dari karya tersebut.

Dalam pelaksanaannya, guru perlu mengenali jenis bantuan yang dibutuhkan peserta didik. Jika mereka kesulitan memahami persoalan, guru dapat menyederhanakan bahasa atau menyajikan ilustrasi konkret. Jika masalah sudah dipahami tetapi alasan belum jelas, guru dapat menanyakan bukti yang mendukung jawaban. Apabila peserta didik memperoleh kesimpulan yang terlalu luas, guru dapat meminta mereka membandingkan kesimpulan tersebut dengan data yang tersedia. Bantuan semacam ini mempertahankan tanggung jawab berpikir pada peserta didik, alih-alih langsung memberikan penyelesaian.

Guru juga berperan sebagai fasilitator dialog intelektual. Dalam diskusi, guru perlu mendorong peserta didik menjelaskan alasan, menanggapi argumen teman, serta mempertimbangkan kemungkinan adanya penjelasan lain. Misalnya, ketika dua kelompok memiliki kesimpulan berbeda berdasarkan pengamatan, guru dapat meminta keduanya menunjukkan data yang digunakan, memeriksa perbedaan prosedur pengamatan, dan menentukan apakah bukti yang tersedia cukup untuk mendukung salah satu kesimpulan. Proses tersebut mengajarkan bahwa perbedaan pendapat perlu diselesaikan melalui penalaran, bukan melalui otoritas atau suara terbanyak.

Selain membimbing proses kognitif, guru bertanggung jawab membangun iklim kelas yang aman bagi pertanyaan dan kesalahan. Peserta didik yang takut diejek atau selalu menerima koreksi tanpa penjelasan mungkin enggan mengemukakan gagasan yang belum matang. Karena itu, guru perlu menanggapi jawaban yang keliru sebagai kesempatan untuk memeriksa alasan dan memperbaiki pemahaman, tanpa mengabaikan kebutuhan untuk meluruskan miskonsepsi. Kelas yang menghargai argumentasi juga harus tetap memiliki standar bukti; menghormati semua peserta didik tidak berarti menganggap semua jawaban sama tepatnya.

Berdasarkan sintesis konseptual tersebut, peran guru sebagai fasilitator mencakup tiga fungsi yang saling berkaitan, yakni merancang tantangan yang bermakna, memberikan bantuan yang proporsional, dan membangun kebiasaan reflektif. Penulis menafsirkan bahwa keberhasilan fasilitasi dapat diamati dari meningkatnya kemampuan peserta didik menjelaskan alasan, menggunakan bukti yang relevan, menanggapi perbedaan pendapat secara rasional, serta memperbaiki jawaban tanpa selalu menunggu petunjuk guru. Meskipun demikian, perubahan perilaku tersebut perlu diamati secara berulang agar tidak disimpulkan hanya dari satu aktivitas pembelajaran.

Asesmen Kemampuan Berpikir Kritis

Asesmen merupakan bagian penting dalam pengembangan berpikir kritis karena membantu guru mengetahui bagaimana peserta didik memahami masalah, menggunakan informasi, menyusun alasan, dan mengevaluasi solusi. Penilaian yang hanya berfokus pada jawaban akhir belum tentu mampu memperlihatkan apakah peserta didik memperoleh jawaban melalui penalaran yang tepat, menebak, atau sekadar

mengikuti contoh. Oleh karena itu, asesmen perlu memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk memperlihatkan proses berpikirnya melalui jawaban tertulis, penjelasan lisan, tindakan, dan refleksi.

Pertanyaan terbuka dapat digunakan untuk menilai kemampuan menjelaskan alasan dan mempertimbangkan alternatif. Pertanyaan seperti “Apa bukti yang mendukung kesimpulanmu?” atau “Bagaimana jawabanmu berubah jika informasi ini berbeda?” memungkinkan guru menilai lebih dari sekadar penguasaan fakta. Agar hasilnya dapat dibandingkan secara lebih konsisten, guru perlu menentukan indikator yang relevan dengan tujuan pembelajaran dan memberikan kriteria penilaian yang jelas.

Tugas pemecahan masalah dapat menilai kemampuan peserta didik mengidentifikasi persoalan, memilih informasi yang relevan, membandingkan strategi, dan menilai kewajaran hasil. Dalam Matematika, misalnya, peserta didik dapat diminta menjelaskan dua cara penyelesaian soal dan menentukan apakah keduanya menghasilkan jawaban yang konsisten. Dalam IPAS, peserta didik dapat menyampaikan kesimpulan berdasarkan tabel hasil pengamatan dan menjelaskan keterbatasan data yang digunakan.

Rubrik argumentasi membantu guru menilai kualitas alasan secara lebih terstruktur. Kriteria dapat mencakup kejelasan klaim, relevansi alasan, ketepatan penggunaan bukti, hubungan antara bukti dan kesimpulan, serta kemampuan menanggapi alternatif. Rubrik sebaiknya disesuaikan dengan tingkat kelas dan tidak menuntut kompleksitas bahasa yang tidak diperlukan. Peserta didik kelas rendah dapat menunjukkan alasan melalui kalimat sederhana atau penjelasan lisan, sedangkan kelas tinggi dapat diminta menyusun argumen yang lebih sistematis.

Observasi dan penilaian kinerja diperlukan untuk menangkap proses yang tidak selalu terlihat dalam hasil tertulis. Guru dapat mengamati bagaimana peserta didik mengajukan pertanyaan, memeriksa informasi, menanggapi pendapat teman, atau mengubah strategi setelah menemukan kesalahan. Portofolio dapat mengumpulkan hasil kerja dari beberapa kegiatan untuk menunjukkan perkembangan dari waktu ke waktu. Sementara itu, refleksi peserta didik membantu mengidentifikasi bagian yang dianggap sulit, alasan perubahan pendapat, dan strategi yang akan digunakan pada kesempatan berikutnya.

Agar asesmen tidak menimbulkan bias, guru perlu membedakan kemampuan berpikir kritis dari kelancaran berbicara, keterampilan menulis, atau keberanian tampil di depan kelas. Peserta didik yang memberikan jawaban singkat tetapi menggunakan bukti yang tepat tidak seharusnya otomatis dinilai lebih rendah daripada peserta didik yang menjelaskan panjang tanpa dukungan yang memadai. Demikian pula, satu jawaban yang keliru tidak selalu menunjukkan ketiadaan penalaran karena kesalahan dapat terjadi akibat keterbatasan pengetahuan awal atau pemahaman terhadap instruksi.

Berdasarkan sintesis tersebut, asesmen yang lebih memadai menggabungkan beberapa sumber bukti, seperti tugas pemecahan masalah, penjelasan lisan atau tertulis, observasi, portofolio, dan refleksi. Guru dapat menggunakan hasil asesmen untuk menentukan apakah peserta didik memerlukan penjelasan tambahan, pertanyaan penuntun, latihan menggunakan bukti, atau tugas yang lebih menantang. Dengan demikian, asesmen tidak hanya berfungsi mengukur pencapaian, tetapi juga menjadi dasar untuk memperbaiki pembelajaran berikutnya.

Sintesis Temuan dan Implikasi Pendidikan

Sintesis literatur menunjukkan bahwa pengembangan kemampuan berpikir kritis pada peserta didik sekolah dasar perlu dipahami sebagai proses yang melibatkan strategi pembelajaran, fasilitasi guru, keterlibatan aktif peserta didik, dan asesmen yang berorientasi pada penalaran. Setiap strategi memiliki karakteristik dan fungsi yang berbeda. PBL relevan untuk menghadapi peserta didik pada masalah yang memerlukan penyelidikan dan pengambilan keputusan; pembelajaran inkuiri mendukung pengembangan pertanyaan, pengamatan, dan penarikan kesimpulan berdasarkan bukti; sedangkan PjBL memungkinkan integrasi pengetahuan dan penalaran dalam rangkaian kegiatan menghasilkan karya. Diskusi kolaboratif, pertanyaan terbuka, analisis kasus, serta refleksi dapat digunakan untuk memperkuat proses tersebut.

Temuan yang didukung penelitian terdahulu menunjukkan bahwa strategi pembelajaran perlu dinilai berdasarkan bukti penelitian dan karakteristik penerapannya, bukan hanya berdasarkan asumsi bahwa pembelajaran aktif selalu menghasilkan kemampuan berpikir kritis yang lebih baik. Kajian Ferrero et al. (2021), misalnya, memperlihatkan bahwa bukti mengenai efektivitas PjBL pada pendidikan anak usia dini dan sekolah dasar belum konklusif. Temuan ini menegaskan pentingnya memperhatikan kualitas desain pembelajaran, prosedur implementasi, dan kekuatan bukti ketika menyimpulkan manfaat suatu strategi.

Sementara itu, Facione (1990) menyediakan kerangka konseptual untuk mengidentifikasi enam keterampilan berpikir kritis, yaitu interpretasi, analisis, evaluasi, inferensi, penjelasan, dan regulasi diri. Kerangka tersebut dapat digunakan untuk menyelaraskan tujuan pembelajaran, aktivitas, dan asesmen.

Interpretasi penulis berdasarkan sintesis tersebut adalah bahwa strategi yang paling relevan bukanlah satu model pembelajaran yang diterapkan secara seragam, melainkan strategi yang paling sesuai dengan tujuan pembelajaran, kesiapan peserta didik, karakteristik materi, dan kondisi sekolah. Untuk peserta didik kelas rendah, pengamatan konkret, pertanyaan sederhana, dan bimbingan bertahap dapat menjadi titik awal. Untuk peserta didik kelas tinggi, pembelajaran dapat diperluas melalui perbandingan sumber, pengujian dugaan, evaluasi argumen, dan penilaian terhadap alternatif solusi. Perbedaan tersebut menunjukkan bahwa kompleksitas berpikir kritis perlu ditingkatkan secara bertahap tanpa menghilangkan kesempatan peserta didik untuk menjelaskan alasan dan memeriksa bukti.

Hubungan antara fasilitasi guru, aktivitas penalaran, umpan balik, dan asesmen merupakan unsur penting dalam sintesis ini. Guru merancang persoalan yang menuntut pemikiran, menyediakan dukungan yang sesuai, dan mengarahkan peserta didik menggunakan informasi yang relevan. Peserta didik kemudian membangun penjelasan, membandingkan gagasan, dan menyusun kesimpulan. Asesmen memberikan informasi mengenai kualitas proses tersebut, sedangkan umpan balik membantu peserta didik mengidentifikasi kekurangan dan memperbaiki jawabannya. Siklus ini dapat diulang dengan tingkat bantuan yang semakin berkurang seiring berkembangnya kemandirian peserta didik.

Berdasarkan sintesis tersebut, rekomendasi praktis yang diajukan adalah agar guru merancang pembelajaran dengan indikator berpikir kritis yang eksplisit, menggunakan masalah kontekstual yang sesuai usia, membiasakan pertanyaan yang meminta alasan dan bukti, serta menyediakan kesempatan bagi peserta didik untuk

merevisi jawaban. Sekolah dapat mendukung pelaksanaannya melalui pengembangan profesional guru, kolaborasi perencanaan pembelajaran, penyediaan sumber belajar yang terjangkau, dan penggunaan rubrik penilaian yang menekankan kualitas penalaran. Keluarga juga dapat dilibatkan melalui kegiatan sederhana yang mendorong anak mengajukan pertanyaan dan menjelaskan alasan dalam kehidupan sehari-hari.

Meskipun demikian, rekomendasi tersebut perlu dipahami sebagai implikasi konseptual dari kajian literatur, bukan sebagai bukti bahwa seluruh strategi akan memberikan hasil yang sama pada setiap sekolah. Karena penelitian ini menggunakan studi kepustakaan, kesimpulan mengenai keberhasilan implementasi perlu dikonfirmasi melalui penelitian empiris yang mempertimbangkan konteks sekolah, karakteristik peserta didik, dan kualitas pelaksanaan pembelajaran. Penelitian selanjutnya dapat membandingkan penggunaan strategi tertentu, mengembangkan instrumen asesmen yang sesuai dengan usia, serta menelaah perkembangan kemampuan berpikir kritis dalam jangka waktu yang lebih panjang.

Secara keseluruhan, kemampuan berpikir kritis peserta didik sekolah dasar dapat dikembangkan melalui pembelajaran yang memberikan ruang bagi penyelidikan, dialog, pemecahan masalah, penggunaan bukti, dan refleksi. Kontribusi utama guru terletak pada kemampuannya merancang pengalaman belajar yang menantang sekaligus memberikan dukungan yang proporsional. Ketika strategi pembelajaran, aktivitas penalaran, dan asesmen dirancang secara selaras, peserta didik memperoleh kesempatan untuk tidak hanya mengetahui suatu konsep, tetapi juga memahami alasan, memeriksa ketepatan informasi, dan menggunakan pengetahuannya secara bertanggung jawab.

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil kajian literatur, kemampuan berpikir kritis peserta didik sekolah dasar merupakan keterampilan kognitif yang mencakup interpretasi, analisis, evaluasi, inferensi, penjelasan, dan regulasi diri yang perlu dikembangkan secara bertahap melalui pengalaman belajar yang konkret, kontekstual, dan bermakna. Strategi guru yang relevan untuk mendukung pengembangan kemampuan tersebut meliputi *Problem-Based Learning*, *Inquiry-Based Learning*, *Project-Based Learning*, diskusi kolaboratif, pemecahan masalah kontekstual, serta penggunaan media dan sumber informasi yang beragam. Penerapan strategi tersebut perlu disesuaikan dengan tujuan pembelajaran, karakteristik materi, kesiapan peserta didik, dan kondisi sekolah agar aktivitas belajar tidak hanya berorientasi pada penyelesaian tugas, tetapi juga mendorong peserta didik mengajukan pertanyaan, menggunakan bukti, membandingkan alternatif, menyampaikan alasan, dan merefleksikan hasil pemikirannya. Dalam proses tersebut, guru berperan sebagai fasilitator yang menyediakan bimbingan secara proporsional, membangun lingkungan belajar yang terbuka terhadap perbedaan pendapat, serta memberikan umpan balik untuk memperbaiki kualitas penalaran peserta didik. Pengembangan kemampuan berpikir kritis juga perlu didukung oleh asesmen yang mengintegrasikan tugas pemecahan masalah, argumentasi, observasi, portofolio, dan refleksi sehingga perkembangan proses berpikir dapat dinilai secara lebih menyeluruh. Adapun keterbatasan waktu, ketersediaan sumber belajar, kesiapan peserta didik, dan kualitas pendampingan guru perlu diperhatikan dalam perencanaan pembelajaran. Dengan demikian, pengembangan kemampuan berpikir kritis tidak bergantung pada penggunaan

satu model pembelajaran tertentu, melainkan pada keselarasan antara strategi pembelajaran, peran guru, aktivitas penalaran, dan asesmen berkelanjutan. Mengingat penelitian ini menggunakan studi kepustakaan, efektivitas strategi tersebut dalam berbagai konteks sekolah dasar masih perlu dikaji lebih lanjut melalui penelitian empiris untuk memperoleh bukti mengenai penerapan dan dampaknya terhadap perkembangan kemampuan berpikir kritis peserta didik.

DAFTAR PUSTAKA

- Bahtiar, R. S., Desiningrum, N., & Putri, E. A. (2024). Social inquiry learning model in improving elementary school students' critical thinking skills. *Educational and Human Development Journal*, 9(1). <https://doi.org/10.33086/ehdj.v9i1.5432>
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. The American Philosophical Association. ERIC Document Reproduction Service No. ED315423. <https://eric.ed.gov/?id=ED315423>
- Ferrero, M., Vadillo, M. A., & León, S. P. (2021). Is *Project-Based Learning* effective among kindergarten and elementary students? A systematic review. *PLOS ONE*, 16(4), Article e0249627. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249627>
- Musyawwir, M., Kune, S., & Rahmawati, R. (2023). The effect of guided inquiry learning model on critical thinking skills and science learning outcomes of elementary school students. *Pedagogik Journal of Islamic Elementary School*, 6(1), 27–38. <https://doi.org/10.24256/pijies.v6i1.3598>
- Nisa, G., Sarwi, S., & Subali, B. (2021). An analysis of *Problem-Based Learning* activities in improving students' critical thinking skills and intrapersonal intelligence. *Journal of Primary Education*, 10(4), 449–460. <https://doi.org/10.15294/jpe.v10i4.54746>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). PISA 2022 results (Volume I and II): Country note—Indonesia. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/indonesia_c2e1ae0e-en.html
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Rahayu, D., Ansori, Y. Z., & Yuliati, Y. (2026). Analisis trend dan efektivitas Problem Based Learning (PBL) terhadap keterampilan berpikir kritis siswa sekolah dasar: Systematic literature review. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*. <https://doi.org/10.23969/jp.v11i03.57581>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yustitia, V., Kusmaharti, D., Anggraini, M., Pattiasina, P. J., & Faridah, L. (2023). Process-oriented guided-inquiry learning model and critical thinking ability of elementary school students. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 56(1). <https://doi.org/10.23887/jpp.v56i1.59650>