

Integrasi Berpikir Kritis dan Pembelajaran Bahasa Asing

Rohmani Nur Indah

rohmani_indah@yahoo.com

Berpikir kritis saat ini menjadi bagian dari isu pembelajaran bahasa asing. Isu ini sejalan dengan paradigma kompetensi utama pendidikan internasional 4R (*reading, writing, arithmetic, and reasoning*). Kemampuan membaca, menulis, berhitung, dan menalar menjadi kompetensi global untuk mendukung pengembangan diri secara sosial, ekonomi dan budaya saat ini dan masa mendatang (Hayat & Yusuf, 2010). Berpijak dari sinilah maka tulisan ini mengangkat pentingnya mengintegrasikan antara berpikir kritis dan berbahasa asing.

A. Berpikir Kritis: Hakikat dan Fenomenanya

Secara etimologis, berpikir kritis berakar dari leksikon Yunani kuno *kriticos* menelusuri keputusan dan *kriterion* standar, artinya proses pengembangan penelusuran ketetapan berdasarkan standar tertentu (Pithers & Soden, 2001). Dalam kamus Webster diistilahkan sebagai analisis yang cermat dan ketetapan yang berimplikasi pada keputusan yang obyektif dalam menetapkan segi manfaat maupun mudharatnya (Taylor, 1965).

Dalam dua dekade terakhir, perbincangan mengenai berpikir kritis sebagai tujuan pendidikan kian menghangat. Secara umum berpikir kritis ditandai dengan kemampuan menalar dengan tepat, sistimatis dan logis dalam memahami konsep atau keyakinan, untuk mengambil tindakan dan memecahkan persoalan berdasarkan mekanisme analisis konseptual dan argumentasi (Pithers & Soden, 2001).

Banyak definisi berpikir kritis diajukan berdasarkan ragam konstruk dan capaiannya. Dewey, misalnya, mencirikan berpikir kritis sebagai kegiatan aktif, konsisten dan cermat dalam mempertimbangkan suatu keyakinan dan simpulan yang terkait (dalam Black, 2008). Sementara itu, Ennis (1996) mengaitkannya dengan berpikir reflektif yang berfokus pada penetapan keyakinan dan tindakan.

Definisi yang lebih praktis ditawarkan oleh Ruggieo yaitu proses menguji argumen yang bermanfaat atau tidak. Dengan kata lain, proses ini menyangkut keterampilan utama dalam mengerjakan tugas akademik seperti mengolah, menyimpulkan dan mensintesa informasi, keterampilan mengevaluasi dan berkreasi (dalam Errihani, 2012).

Berpikir kritis dalam konteks pendidikan bahasa asing menyangkut kegiatan berbahasa yang mendorong siswa melakukan interpretasi, kolaborasi dalam latihan penggunaan bahasa asing, menggunakan konvensi dalam kemampuan menulis, menerapkan pengetahuan budaya, memecahkan masalah tentang topik yang dibicarakan, merefleksi penggunaan bahasanya dan menciptakan wacana. Pandangan ini diringkas oleh Kern (dalam Hayat & Yusuf, 2010) menjadi pendekatan proses belajar mengajar berbasis literasi yang melibatkan 3R: respon, revisi dan refleksi. Lebih jauh, Kern membandingkan beberapa perbedaan peran guru dan siswa pada pengajaran bahasa dalam tabel berikut ini.

Tabel 1. Peran guru dan siswa sesuai pendekatan pengajaran bahasa

Struktural	Komunikatif	Literasi
Guru dan siswa sebagai ahli dan pembelajar filologi/linguistik	Guru dan siswa sebagai penutur	Guru dan siswa sebagai analis wacana dan penjelajah budaya
Guru mengajar dan melatih	Guru mengajar dan melatih dalam konteks komunikasi	Guru mengajar dan melatih secara kritis dalam konteks komunikasi
Guru mengoreksi mengacu pada aturan	Guru menanggapi tujuan komunikasi	Guru menanggapi, merefleksi dan merevisi penggunaan bahasa
Siswa menyerap pelajaran	Siswa berpartisipasi aktif dalam interaksi	Siswa berpartisipasi aktif dalam refleksi dan revisi penggunaan bahasa

Dalam konteks pengajaran bahasa di Indonesia, guru menghadapi tugas besar untuk mengaktifkan berpikir kritis siswa. Mengacu dari hasil survei internasional lima tahunan yang diselenggarakan PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) pada tahun 2006, siswa Indonesia menempati tingkat terendah di Asia Timur dalam keterampilan membaca dengan skor rerata literasi di bawah rata-rata dunia. Dari 50 negara yang disurvei,

Indonesia berada pada ranking 45. Siswa hanya mampu memahami 30% isi bacaan sehingga kesulitan dalam menjawab soal pemahaman dan penalaran (Hayat & Yusuf, 2010).

Dalam kemampuan membaca, Indonesia termasuk dalam kelompok *Intermediate International Benchmark* dimana proses membaca untuk simpulan jauh lebih tinggi daripada indikator membaca untuk menafsirkan dan memadukan gagasan. Unikny meskipun jam pelajaran bahasa dan membaca termasuk paling banyak, hal ini justru berbanding terbalik dengan prestasi membaca. Artinya, semakin banyak penambahan jam pelajaran semakin tidak efektif untuk mengembangkan kemampuan membacanya. Setelah diteliti lebih jauh hal ini juga sebagai imbas kecilnya persentase guru yang berlatar belakang pendidikan bahasa (11%) dan linguistik (13%) (Hayat & Yusuf, 2010).

Tes dalam survei di atas menggunakan Bahasa Indonesia. Adapun dalam konteks pembelajaran bahasa asing, pengajaran keterampilan berpikir kritis masih menjadi perdebatan. Beberapa penelitian menunjukkan keunggulan pengajaran keterampilan berpikir kritis secara intensif baik dalam bahasa ibu maupun bahasa asing (Bensley, et al., 2010; Hofreiter et al., 2007; McLean & Miller, 2010). Penelitian yang lain menekankan pada penggabungan antara pengajaran keterampilan berpikir kritis dan pengajaran bahasa khususnya menulis (Deal, 2004; Quitadamo & Kurtz, 2007; Reed, 2008). Adapun sejumlah penelitian meskipun tidak mengajarkan secara langsung teknik berpikir kritis memperlihatkan peningkatan keterampilan berpikir kritis melalui penerapan beberapa strategi pengajaran bahasa asing (Al-Fadhli & Khalfan, 2009; Crook, 2006; Ernst & Monroe, 2004; Sellnow & Ahlfeldt, 2005). Keseluruhan hasil penelitian tersebut menguatkan landasan empiris pentingnya integrasi berpikir kritis dan pembelajaran bahasa.

B. Wacana Integrasi Berpikir Kritis dan Pembelajaran Bahasa

Konsep berpikir kritis terbagi menjadi dua pandangan, spesifik dan generalis. Konsep spesifik menganggap berpikir kritis terikat konteks seperti pengetahuan dasar dan disiplin tertentu. Di lain pihak, konsep generalis berasumsi

bahwa berpikir kritis berlaku secara lintas konteks dan disiplin (Emilia, 2010). Konsep generalis inilah yang kemudian menjadi landasan dalam wacana integrasi berpikir kritis dan berbahasa asing karena dinamikanya muncul dalam lintas konteks termasuk konteks kebahasaan. Hal ini didukung temuan empiris Indah (2012) yang menyebutkan bahwa tidak ditemukan perbedaan yang signifikan dalam ekspresi berpikir kritis mahasiswa pada tulisan reflektif berbahasa Inggris dan Indonesia.

Integrasi berpikir kritis dan pembelajaran bahasa di Indonesia masih memerlukan eksplorasi lebih jauh mengingat keunikan konteks linguistik yang terkait kondisi multibahasa dan multikultural. Sebuah studi kasus yang menganalisis karya tulis mahasiswa berbahasa Inggris menunjukkan bahwa masalah yang muncul bukan pada keterampilan berpikir kritis melainkan pada faktor yang terkait seperti kemahiran berbahasa dan pemahaman materi (Samanhudi & Sampurna, 2010). Oleh karena itu, guru direkomendasikan mengadaptasikan materi pengajaran bahasa Inggris untuk meningkatkan keterampilan berpikir kritis (Sepriani, 2010) sekaligus menerapkan beragam teknik pertanyaan guru bahasa Inggris untuk mendukung pengembangan keterampilan siswa dalam berpikir kritis (Yumarnamto & Widiyanto, 2005). Namun demikian, kendala kultural dalam upaya pengembangan keterampilan berpikir kritis memang masih menjadi faktor yang tidak terelakkan (Kameo, 2007).

Dalam pembelajaran bahasa asing sejatinya keterampilan berpikir kritis tidak dapat dipisahkan. Sebagai contoh dalam proses menulis siswa mengembangkan gagasannya melalui penalaran dan pemecahan masalah yang melibatkan keterampilan linguistik dan kognitifnya. Proses ini menyangkut identifikasi tujuan menulis, menemukan dan membentuk gagasan serta mematangkan ekspresi curah gagasannya dalam teks (White, 1995). Melalui proses menulis, mahasiswa bahasa Inggris dapat mengembangkan keterampilan berpikir kritis yang diawali dengan penelusuran minat dan tingkat pengetahuannya (Indah, 2009) dan ditunjang dengan kegiatan menulis berbahasa Inggris secara kolaboratif (Indah, 2010).

Lebih jauh, peningkatan keterampilan menulis mengindikasikan kemahiran berpikir kritis dalam berbagai konteks. Penelitian membuktikan bahwa siswa makin mahir dalam berpikir kritis melalui tugas menulis contohnya ketika menyusun laporan praktikum yang membutuhkan proses dialog baik dengan pengajar maupun sejawatnya (Barry, 2007). Dibandingkan dengan pengajaran yang menekankan pada evaluasi semacam kuis, penugasan dengan menulis laporan juga menunjukkan peningkatan berpikir kritis yang signifikan. Peningkatan tersebut dapat diamati khususnya pada keterampilan menganalisis masalah dan menyimpulkan gagasan (Quitadamo & Kurtz, 2007).

Tidak saja dalam konteks pembelajaran bahasa, dengan mengasah keterampilan menulis akan diperoleh peningkatan keterampilan berpikir kritis pada disiplin ilmu lainnya. Melalui penulisan jurnal berupa esai reflektif mata kuliah bidang pangan misalnya, Iwaoka dan Crosseti (2008) melaporkan peningkatan kemampuan siswa dalam menerapkan beragam keterampilan kognitif yang terdiri dari merefleksikan pembelajaran di kelas, memahami intisari bacaan, menjelaskan hasil eksperimen, dan mengungkapkan gagasan. Pada bidang kehumasan, Todd dan Hudson (2007) menemukan pertalian yang kuat antara keterampilan menulis dan berpikir kritis pada kegiatan evaluasi sejawat. Kegiatan ini mendorong siswa berpikir kritis, mensintesa informasi dan menyusun materi. Umpan balik yang diperoleh terbukti membantu perbaikan kualitas tulisan, mengasah keterampilan berpikir kritis sekaligus meningkatkan penguasaan konsep dan teori yang dipelajari. Selain itu Wade (1995) mengemukakan manfaat tugas menulis di kelas psikologi yang terdiri dari delapan tahap penting berpikir kritis dan kreatif. Tahapan itu antara lain: mengemukakan pertanyaan dan dugaan, merumuskan masalah, menguji bukti, menganalisis asumsi, menghindari penalaran emosional dan penyederhanaan persoalan, mempertimbangkan penafsiran lain dan mentolerir ketidakpastian.

Kembali pada konteks pembelajaran bahasa asing di Indonesia, pengajaran keterampilan menulis kritis dalam bahasa Inggris di perguruan tinggi terbukti berkontribusi pada pengembangan berpikir kritis (Emilia, 2005). Adapun di sekolah melalui implementasi pendekatan berbasis genre (*Genre-Based Approach*) siswa dapat mengembangkan tidak saja keterampilan berbahasa asing

seperti menulis berbahasa Inggris melainkan juga keterampilan berpikir kritis (Emilia, 2010). Dengan demikian muncul korelasi positif dalam berpikir kritis dan berbahasa asing. Dalam artian semakin kritis berpikir semakin baik ekspresinya dalam karya bahasanya, dan semakin mahir dalam berbahasa maka akan makin kuat kompetensi berpikir kritisnya.

Korelasi di atas diperkuat temuan Cahyono (2000) mengenai keselarasan antara kemahiran mahasiswa menulis persuasif dalam bahasa Inggris dan strategi retorika yang merefleksikan berpikir kritis. Data empirik tersebut senada dengan ungkapan Zinsser bahwa menulis-belajar-berpikir adalah tiga proses yang seiring sejalan. Didion juga berpendapat serupa dengan mengatakan “aku menulis untuk menemukan apa yang kupikir” (dalam Vallis, 2010). Namun demikian, alur berpikir kritis juga dipengaruhi kemahiran berbahasa untuk memperjelas perumusan gagasan secara tepat. Ekspresi gagasan hasil berpikir kritis akan tersampaikan dengan baik melalui kekuatan bahasanya atau justru tidak dapat dipahami pembaca karena kelemahan bahasanya (Vallis, 2010).

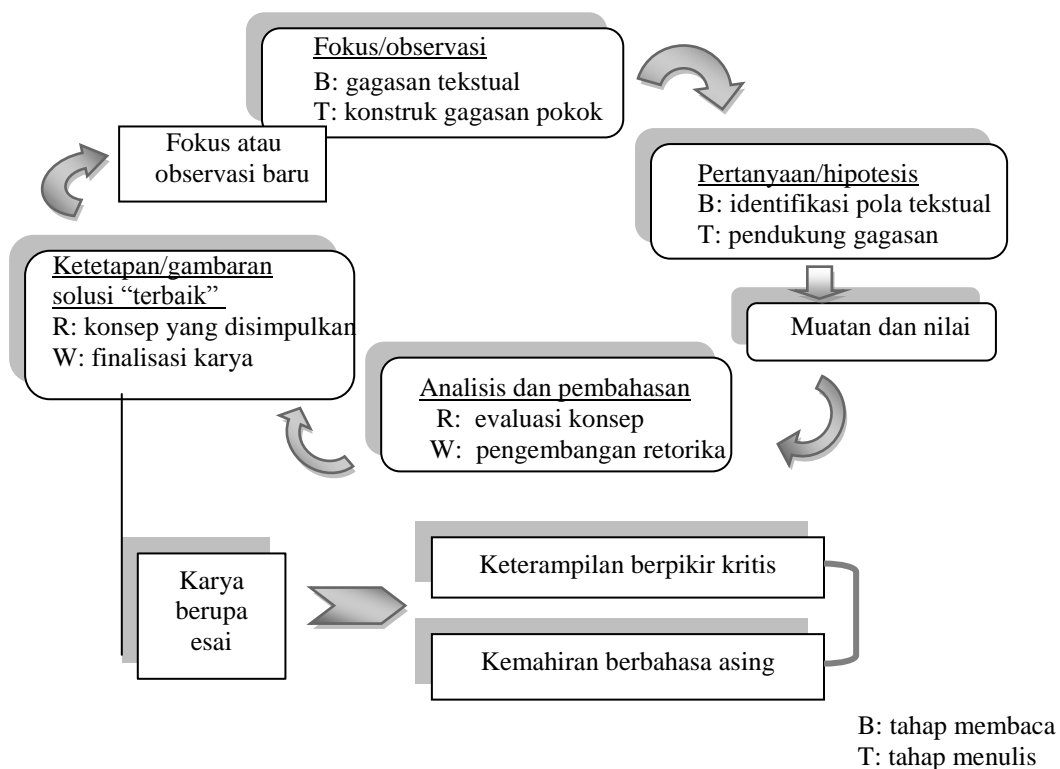
Keselarasan antara kemahiran menulis dan berpikir kritis tidak saja ditunjukkan oleh mahasiswa di Indonesia tetapi juga di Hong Kong dimana bahasa Inggris juga sebagai bahasa Internasional. Mei (2006) menemukan perbedaan yang signifikan antara esai yang memperoleh skor tinggi dan rendah dalam membahas permasalahan secara kritis. Esai dengan skor tinggi menggunakan strategi retorika yang lebih bervariasi dan menggunakan sumber pendukung yang sesuai. Adapun esai dengan skor rendah lemah dalam menjelaskan posisinya dan menyederhanakan retorikanya.

Wacana integrasi berpikir kritis dan berbahasa asing juga diwarnai dengan temuan seputar kendala yang dihadapi dalam implementasinya. Mok (2009) menemukan fakta bahwa guru kelas menulis bahasa Inggris menemui kesulitan dalam menyediakan waktu dan membuka kesempatan pengembangan berpikir kritis di sekolah di Hong Kong. Hal ini didukung kecenderungan memberikan topik dan cara-cara mengelola tulisan. Nilai-nilai dalam silabus pengajaran berbasis berpikir kritis seperti kreatifitas, orisinalitas dan refleksi diri tidak diterapkan di kelas. Mengutip istilah Mok ‘*instant-noodles culture*’ yang menjadikan banyak guru dan siswa di Hong Kong hanya mengutamakan nilai

kelulusan tanpa mempedulikan pentingnya berproses. Selanjutnya Mok merekomendasikan topik pilihan siswa untuk melatih berpikir kritis.

C. Model Berpikir Kritis dalam Pembelajaran Bahasa Asing

Dalam mengintegrasikan antara berpikir kritis dan pembelajaran bahasa, diperlukan pendekatan berorientasi proses. Sebagai contoh proses pembelajaran menulis berbahasa asing dapat mengacu pada gambar 1. Model ini diadaptasi dari siklus berpikir kritis Zerba (2001) yang terdiri dari lima komponen utama yaitu fokus atau observasi; pertanyaan atau hipotesis; muatan dan nilai; analisis dan pembahasan; serta ketetapan atau gambaran solusi terbaik. Siklus tersebut oleh penulis dimodifikasi menjadi model yang terbagi menjadi dua tahap yaitu membaca dan menulis. Karya yang dihasilkan kemudian akan dievaluasi lebih lanjut pada dua aspek, berpikir kritis dan kemahiran berbahasa asing.



Gambar 1 Model Siklus Berpikir Kritis dalam Pembelajaran Menulis

Pada gambar 1, *fokus atau observasi* memulai setiap siklus pada model yang terkait topik yang akan dikembangkan. Pada tahap membaca, siswa dihadapkan pada kebutuhan memahami gagasan tekstual suatu topik. Konstruksi gagasan yang diamati dan dipahami akan menjadi awal proses menulis. Penelitian menunjukkan bahwa pemahaman atas suatu konstruksi gagasan pada topik tertentu mempengaruhi berpikir kritis. Sebagai contohnya Fox mengungkapkan rendahnya kualitas berpikir kritis esai mahasiswa Jepang tentang topik Amerika (dalam Stapleton, 2001). Untuk meningkatkan kualitas berpikir kritis, tulisan harus disesuaikan dengan tingkat pemahaman sebagaimana hasil penelitian Emilia (2010) dari tulisan siswa SD di Australia.

Pada tahap *pertanyaan atau hipotesis* dilakukan identifikasi pola tekstual dengan mempertanyakan sistem gagasan yang terkait komponen dialektika argumentasi. Kegiatan yang disarankan disini meliputi mengenali asumsi dalam teks, membedakan pendapat, mengidentifikasi struktur argumen dan menemukan kesalahan penalaran jika ada (Triastuti, 2006). Tahap ini disebut dekonstruksi gagasan dalam teks yang kemudian akan direkonstruksi ulang dalam proses menulis esai. Adapun wujud rekonstruksinya berupa muatan atau nilai-nilai yang tertuang dalam esai sebagai data penunjang gagasan inti.

Komponen selanjutnya, *analisis dan pembahasan* menjadi tindakan utama dalam model. Data yang diperoleh dari pertanyaan yang dibuat sebelumnya kemudian dipaparkan lebih lanjut secara kritis dan cermat. Data dievaluasi apakah valid dan dapat digeneralisasi. Hasil evaluasi tahap membaca berupa generalisasi konsep akan menjadi bekal dalam pengembangan retorika pada tahap menulis. Dari sini jelaslah hubungan antara membaca kritis dan menulis kritis. Untuk menulis dengan analisis yang baik diperlukan kecermatan dalam membaca kritis dan evaluatif mengenai suatu topik dalam rangka memperkuat argumen esai. Dalam komponen pembahasan diuraikan hasil interpretasi tekstual yang menjadi langkah penentu untuk menetapkan pengembangan retorikanya (Knott, 2009). Dengan membaca kritis sesungguhnya siswa menerapkan keterampilan berpikir reflektif untuk mulai menulis kritis dan melakukan proses penyuntingan.

Sebagai bagian terakhir siklus, *ketetapan atau gambaran solusi* merupakan jawaban “terbaik” dari pertanyaan yang dibuat pada komponen

sebelumnya. Pada tahap membaca diperoleh simpulan gagasan atau konsep dan pada proses menulis ditandai dengan proses finalisasi berupa revisi dan publikasi karya. Apabila proses belum tuntas siklus dapat diulang dengan melakukan folus atau observasi baru.

Apabila siklus telah menghasilkan karya berupa esai, kualitas yang diukur meliputi keterampilan berpikir kritis dan kemahiran berbahasa asing. Untuk mengukur keterampilan berpikir kritis, beberapa pendekatan dapat dilakukan. Proses yang ditempuh seperti monitoring dan mengulas tujuan menulis, merumuskan masalah dan melacak data, serta mengembangkan penalaran, semuanya merupakan proses kognisi yang sulit diukur. Namun yang dapat diukur hanyalah refleksi proses kognisi tersebut dalam esai yaitu tercapainya tujuh standar tujuan intelektual berupa karya yang menampakkan kejelasan, ketepatan, akurasi, relevansi, kedalaman, keluasan, dan penalaran (Ernst & Monroe, 2004).

Untuk mengukur keterampilan berbahasa asing dalam menulis perlu mempertimbangkan tujuan pembelajaran menulis yang sedang dievaluasi. Dalam melakukan asesmen diperlukan standar baku yang spesifik terkait capaian bahasa yang ditargetkan dan pola yang diamati (Peha, 2003). Namun yang perlu dicatat yaitu fokusnya pada penggunaan bahasa, bukan hanya pemenuhan masing-masing tugas. Tujuan tugas adalah untuk menunjukkan kemahiran berbahasa, bukan kemampuan melakukan persuasi atau mengungkapkan apologi. Sebagai konsekuensinya siswa membutuhkan lebih banyak waktu untuk menyiapkan materi yang akan ditulis mengingat kesulitan utamanya pada tantangan linguistik sebagai penulis bahasa asing (Weigle, 2002).

Dilihat dari jenis asesmen, guru perlu mempertimbangkan waktunya, asesmen berbatas waktu atau bebas. Asesmen berbatas waktu yang dikerjakan di kelas berimplikasi pada alasan pragmatis: sesuai pelaksanaan ujian bahasa standar seperti TOEFL dan IELTS serta untuk memudahkan siswa menempuh ujian serupa di masa mendatang. Sementara itu, beberapa guru lain memilih modifikasi penugasan untuk memaksimalkan jam belajar di kelas. Strategi yang dipilih antara lain pembahasan topik, curah gagasan, penyusunan garis besar naskah, penulisan naskah awal yang kemudian diberi skor, pemberian umpan balik yang diikuti revisi di luar kelas untuk skor yang berbeda (Weigle, 2007). Pilihan jenis asesmen

pada dasarnya tergantung tujuan instruksional pengajaran menulis kritis yang ditetapkan. Namun dalam konteks pembelajaran bahasa asing, asesmen terbatas waktu memiliki kekurangan yaitu tidak memberi kesempatan pada siswa untuk menyiapkan isi naskah supaya ekspresi berpikir kritisnya maksimal (Kreth et al., 2010). Siswa sebagai pembelajar bahasa asing kerap menemui kesulitan menghadapi secara bersamaan tuntutan linguistik dan retorika isi naskah. Karena itulah asesmen terbatas waktu tidak dianjurkan menjadi satu-satunya jenis asesmen yang diterapkan di kelas menulis kritis.

Pilihan asesmen yang lain menyangkut piranti yang digunakan, berbasis alat tulis atau komputer. Penelitian menemukan peningkatan perhatian siswa pada kegiatan berpikir kritis dalam mengevaluasi esainya dengan piranti komputer. Mereka memanfaatkan fasilitas penyuntingan komputer untuk memperoleh skor yang lebih tinggi daripada nilai esai yang ditulis tangan (Li, 2006).

Pada proses asesmen berpikir kritis, posisi guru ketika memberikan penilaian bukan sebagai ilmuwan melainkan sebagai humanis yang menganalisis hasil pemikiran dan penalaran siswanya dengan mengkaji performa retorika dan hermenetika yang muncul dalam esai (Petruzzi, 2008). Diperlukan lebih banyak penafsiran tekstual untuk menyibak apa yang sebenarnya terjadi dalam pemikiran siswa.

Asesmen yang baik tidak hanya berfokus pada penilaian guru tetapi juga melibatkan siswa dengan evaluasi sejawat. Tujuannya mendorong siswa berpikir kritis, mensintesa informasi dan belajar dari sejawatnya. Dalam mengevaluasi karya sejawatnya, siswa menawarkan saran kongkret untuk perbaikan kualitas karya sejawatnya serta meningkatkan keterampilan berpikir kritisnya (Todd & Hudson, 2007). Selain itu dengan memberikan saran perbaikan siswa akan memperoleh manfaat lebih. Penelitian Lundstorm & Baker (2009) membandingkan antara perolehan nilai pada kelas eksperimen yang mengevaluasi esai siswa kelas kontrol yang tidak ditugasi evaluasi sejawat. Hasilnya ditemukan peningkatan skor yang signifikan pada siswa yang memberi saran perbaikan pada sejawatnya dibandingkan siswa yang hanya menerima saran. Tidak salah jika fenomena ini sesuai dengan ungkapan tangan di atas lebih baik daripada yang di bawah, atau memberi lebih baik daripada menerima.

Untuk membantu asesmen, guru dapat mengembangkan rubrik. Dalam hal ini perlu diingat bahwa penggunaan rubrik tidak serta merta meningkatkan reliabilitas dan validitas asesmen jika butir-butir penilaian dalam rubrik tidak dipahami dengan baik. Rubrik yang baik disusun berdasarkan topik dan tujuan yang spesifik. Contoh rubrik yang dapat diadaptasikan untuk mengukur keterampilan berpikir kritis yaitu yang dikembangkan Stapleton (2001) pada tabel 2 berikut.

Elemen Berpikir Kritis	Ekspresi dalam esai	Elemen tidak muncul (skor 1)	Elemen muncul tapi tdk cukup (skor 5)	Elm. tersaji dgn baik (skor 10)
Argumen	Pandangan penulis pada topik disajikan sebagai gagasan pokok dengan didukung alasan			
Bukti pendukung	Pernyataan yang memperkuat argumen			
Pengenalan oposisi	Pernyataan pilihan yang berseberangan dengan gagasan pokok penulis			
Penolakan	Pernyataan penolakan pada oposisi yang menguatkan gagasan pokok penulis			
Simpulan	Pernyataan yang menekankan rangkaian gagasan yang perlu diyakini pembaca			
Jumlah				
Nilai				

Tabel 2. Rubrik penilaian keterampilan berpikir kritis

Untuk menilai kemahiran berbahasa asing dalam menulis, banyak rubrik yang dapat digunakan. Salah satunya yaitu skala *English Composition Program* (Hartfiel et al., 1985; Jacobs et al., 1981). Komposisi penilaiannya mencakup isi (30%), organisasi (20%), kosakata (20%), tatabahasa (25%), dan mekanika (5%). Apabila perolehan nilai mencapai 88-100 disebut sangat mahir, 87-75 disebut mahir dengan baik, 74-64 disebut cukup mahir, 63-49 disebut tidak mahir dan 48-34 disebut sangat tidak mahir.

D. Kesimpulan

Dalam mengintegrasikan antara berpikir kritis dan pembelajaran bahasa asing diperlukan pertimbangan mendalam terkait hakikat, tujuan, proses dan asesmennya. Praktisi pendidikan perlu meninjau lebih jauh keunikan konteks kebahasaan dan konteks kultural peserta didik sebelum mendesain implementasi integrasi berpikir kritis dalam pembelajaran bahasa. Pada praktiknya yang membedakan antara kualitas esai siswa penutur asli (*native speaker learner*) dan siswa berbahasa asing (*second language learner*) hanyalah pada faktor ekspresi linguistik sedangkan kemampuan berpikir kritis keduanya tidak berbeda (Errihani, 2012). Oleh karenanya, siswa yang telah mampu berkespresi secara komunikatif dalam bahasa target dapat menerima pembelajaran berbasis integrasi berpikir kritis.

Kemampuan berpikir kritis yang terimplementasi dalam membaca kritis dan menulis kritis dapat terjadi melalui pembelajaran berorientasi proses. Proses tersebut membutuhkan desain yang tepat hingga asesmen yang akurat. Namun proses ini akan sulit diterapkan pada lingkungan pendidikan yang masih berorientasi pada produk berupa nilai kelulusan semata. Diperlukan perubahan paradigma berpikir untuk perubahan kualitas pendidikan yang lebih baik agar Indonesia dapat meningkatkan peringkat kualitas literasi siswa. Pada jangka panjang, dengan mengembangkan keterampilan berpikir kritis akan berkesinambungan dengan pembentukan kompetensi global sebagai insan pembelajar mandiri sepanjang hayat (*autonomous lifelong learners*).

Daftar Referensi

- Al-Fadhli, S. & Khalfan, A. 2009. Developing Critical Thinking in E-Learning Environment: Kuwait University as a Case Study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34: 5, 529-536.
- Barry, J. 2007. *Using Writing in the Science Classroom to Develop Critical Thinking Skills*. Thesis Applied Research Education University of Pennsylvania. (<http://www.lifescied.org/cgi/content/full/6/2/140>) retrieved 30 April 2011.
- Bensley, D. A. , Crowe, D. S. , Bernhardt, P. , Buckner, C. & Allman, A. L. 2010. Teaching and Assessing Critical Thinking Skills for Argument Analysis in Psychology. *Teaching of Psychology*, 37: 2, 91-96.
- Black, B. 2008. Critical Thinking – a definition and taxonomy for Cambridge Assessment: supporting validity arguments about Critical Thinking assessments administered by Cambridge Assessment. Makalah disajikan dalam Konferensi tahunan ke-34 *International Association of Educational Assessment*. Cambridge.
- Cahyono, B. Y. 2000. *Rhetorical Strategies in the English and Indonesian Persuasive Essays of Indonesian University Students*. Thesis. Montreal: Concordia University.
- Crook, J. 2006. *Substantive Critical Thinking as Developed by The Foundation for Critical Thinking Proves Effective in Raising SAT and ACT Test Scores at Westside High School*, (<http://www.criticalthinking.org/pages/substantive-critical-thinking-as-developed-by-the-foundation-for-critical-thinking-proves-effective-in-raising-sat-and-act-test-scores/632>), 1 Desember 2010.
- Deal, K. H. 2004. The Relationship between Critical Thinking and Interpersonal Skills. *The Clinical Supervisor*, 22: 2, 3-19.
- Emilia, E. 2005. *A Critical Genre-Based Approach to Teaching Academic Writing in a Tertiary EFL Context in Indonesia*. A. Ph.D. Thesis University of Melbourne.
- Emilia, E. 2010. *Teaching Writing: Developing Critical Learners*. Bandung; Rizqi Press.
- Ennis, R.H. 1996. *Critical Thinking*. New York: Prentice Hall.
- Errihani, M. 2012. Critical Thinking and the Language Factor: The Case for the English Language Learner. *Arab World English Journal*, 3: 3, 4-17.
- Ernst, J.A. & Monroe, M. 2004. The Effects of Environment-Based Education on Students' Critical Thinking Skills and Disposition toward Critical Thinking. *Environmental Education Research*, 10: 4, 507-522.
- Hayat, B & Yusuf, S. 2010. *Benchmark Internasional Mutu Pendidikan*. Jakarta: PT Bumi Aksara.

- Hofreiter, T. D. , Monroe, M. C. & Stein, T. V. 2007. Teaching and Evaluating Critical Thinking in an Environmental Context. *Applied Environmental Education & Communication*, 6: 2, 149-157.
- Indah, R. N. 2009. Developing Students' Critical Thinking Awareness through Interest-based Claims Writing Publication. Makalah disajikan dalam Konferensi Internasional TEFLIN ke-56 *Responding to Global Challenges through Quality English Language Teaching*. Malang: UIN Press.
- Indah, R. N. 2010. Discovering Student's Expertise to Augment Claim Quality in Writing Class at UIN Maliki Malang. Makalah disajikan dalam Konferensi Nasional *Global Perspective in Literature and Language Teaching*. Malang: Ma Chung Press.
- Indah, R.N. 2012. Communicating Critical Thinking through Bilingual Reflective Writing dalam Cahyono, B.Y. & Yannuar, N. *Englishes for Communication and Interaction in the Classroom and Beyond*. Malang: State University of Malang Press, 113-126.
- Iwaoka, W. T & Crosetti, L. M. 2008. Using Academic Journals to Help Students Learn Subject Matter Content, Develop and Practice Critical Reasoning Skills, and Reflect on Personal Values in Food Science and Human Nutrition Classes. *Journal of Food and Science Education* 7: 19-29.
- Kameo, R.M. 2007. Critical Thinking in The Classroom: Some Cultural Constraints. *English Edu* Vol. 7 (1): 1-13.
- Kreth, M. Taylor, M & Brockman, E . 2010. Situated Assessment: Limitations and Promise. *Assessing Writing* 15: 40–59.
- Li, J. 2006. The Mediation of Technology in ESL Writing and Its Implications for Writing Assessment. *Assessing Writing* 11:5–21.
- Lundstorm, K. & Baker, W. 2009. To Give is Better than to Receive: The Benefits of Peer Review to The Reviewer's Own Writing. *Journal of Second Language Writing* 18:30–43.
- McLean, C. P. & Miller, N. A. 2010. Changes in Critical Thinking Skills Following a Course on Science and Pseudoscience: A Quasi-Experimental Study. *Teaching of Psychology*, 37: 2, 85- 90.
- Mei, W. S. 2006. Creating a Contrastive Rhetorical Stance: Investigating the Strategy of Problematization in Students' Argumentation. *RELIC Journal* 37(3) 329-353.
- Mok, J. 2009. From Policies to Realities : Developing Students' Critical Thinking in Hong Kong Secondary School English Writing Classes. *RELIC Journal* 40(3): 262-279.
- Peha, S. 2003. *Assessing Writers Assessing Writing* ([www.ttms.org/PDFs/09WritingAssessmentv001\(Full\).pdf](http://www.ttms.org/PDFs/09WritingAssessmentv001(Full).pdf)) 4 April 2011.
- Petruzzi, A. 2008. Articulating a Hermeneutic Theory of Writing Assessment. *Assessing Writing* 13:19–242.

- Pithers, R. T. & Soden, R. 2001. Critical Thinking in Education: a Review. *Educational Research*, 42: 3, 237-249.
- Quitadamo & Kurtz. 2007. Using Writing to Increase Critical Thinking Performance in General Education Biology. *CBE-Life Sciences Education* 6: 140-154.
- Reed, J. 2008. *Effect of a Model for Critical Thinking on Student Achievement in Primary Source Document Analysis and Interpretation, Argumentative Reasoning, Critical Thinking Disposition and History Content in a Community College History Course*.
(<http://www.criticalthinking.org/pages/effect-of-a-model-for-critical-thinking.../630>), 1 Desember 2010.
- Samanhudi, U & Sampurna, P. 2010. Researching Students' Critical Thinking in EFL Writing Class (A case study in English Education Department, Untirta). Makalah disajikan dalam Konferensi Internasional TEFLIN ke-57 *Revitalizing Professionalism in ELT as a Response to Globalized World*. Bandung: UPI
- Sellnow, D. D. & Ahlfeldt, S. L. 2005. Fostering Critical Thinking and Teamwork Skills via a Problem-Based Learning (PBL) Approach to Public Speaking Fundamentals. *Communication Teacher*, 19: 1, 33-38.
- Sepriani S. 2010. Teaching Writing through Various Ways to Encourage Police Officer Students' Critical Thinking Development in English as a Foreign Language Class (An Experience at Indonesian National Police Language Training and Education Center Classroom). Makalah disajikan dalam Konferensi Internasional TEFLIN ke-57 *Revitalizing Professionalism in ELT as a Response to Globalized World*. Bandung: UPI
- Stapleton P. 2001. Assessing Critical Thinking in the Japanese university students. *Written Communication*. 18(4), 506-548.
- Taylor, C.R. 1965. *Webster's World University Dictionary*. Washington: Webster Publishers Company, Inc.
- Todd, V. & Hudson, J. C. 2007. Using Graded Peer Evaluation to Improve Students' Writing Skills, Critical Thinking Ability, and Comprehension of Material in a Principles of Public Relations Course. *Journal of College Teaching and Learning* 4(10): 39-46.
- Triastuti, A. 2006. Incorporating Argumentation Study for Teaching Critical Thinking in EFL Instruction: A Proposal for EFL Curriculum. Paper in TEFLIN 54th *English Language Education Policies: Responding to National and Global Challenge*. Salatiga: UKSW
- Vallis, G. L. 2010. *Reason to Write: Applying Critical Thinking to Academic Writing*. Charlotte: Kona Publishing and Media Group
- Wade, C. 1995. Using Writing To Develop and Assess Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22 (1): 24-28.
- Weigle, S. C. 2002. *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Weigle, S. C. 2007. Teaching Writing Teachers about Assessment. *Journal of Second Language Writing* 16:194–209.
- White, R. V. 1995. *New Ways in Teaching Writing*. Bloomington Illinois: Pantagraph Printing.
- Yumarnamto, M & Widiyanto, Y.M. 2005. Promoting Critical Thinking in EFL Classrooms. Makalah disajikan dalam Konferensi Internasional TEFLIN ke-53 *Promoting Critical Thinking in EFL Classrooms*” Yogyakarta.
- Zerba, E. 2001. *Critical Thinking Cyclic Model*. (<http://www.woodrow.org/teachers/esi/2001/Princeton/Project/grp1/template.htm>), 2 Maret 2011.

Biodata

Rohmani Nur Indah adalah dosen tetap Fakultas Humaniora dan Budaya dan dewan redaksi Jurnal *Lingua* di UIN Maulana Malik Ibrahim. Saat ini sedang menyusun disertasi mengenai pola relasi antara berpikir kritis, keterampilan menulis dan pemahaman topik untuk meraih gelar doktor pendidikan Bahasa Inggris di Universitas Negeri Malang. Pernah mengikuti *Twinning Program Training Expert on University Management* di Universiti Kebangsaan Malaysia (2006) dan *online summer course on “Critical Thinking”* yang dikelola American English Institute Distant Education of the University of Oregon, USA (2012). Karyanya berupa buku *Second Language Research and Pedagogy* (2012), *Gangguan Berbahasa* (2011), dan *Psikolinguistik: Konsep & Isu Umum* (2008).