

KEMAMPUAN BERPIKIR KRITIS SISWA KELAS IV SE-GUGUS 2 PURWASARI DALAM MEMBACA PEMAHAMAN MELALUI MODEL FIVES DAN MODEL GUIDED READING

Sri Dewi Nirmala
SDN 4 Cicurug, Sukabumi, Indonesia
Email: nirmalasridewi73@gmail.com

Abstract. Students' critical thinking ability is one of the components developed in 21st Century learning. However, this critical thinking ability is still very minimal and far from expectations, this is supported by the results of international surveys that show a low average value. Likewise, the results of the pretest of critical thinking skills of grade IV elementary school students in Cluster 2 Purwasari showed a low average value. This study aims to determine the improvement of students' critical thinking skills in reading comprehension learning through the use of the FIVES Model and the Guided Reading Model. The study used a quasi-experiment with Static Group Pretest-Posttest Design. The results showed that the use of these two models could improve students' critical thinking skills. However, the use of Model FIVES experienced a significant increase compared to the Guided Reading Model. Thus, there is an increase in students' critical thinking skills through the FIVES Model compared to the Guided Reading Model.

Keywords: Critical thinking, Reading comprehension, FIVES Model, *Guided Reading Model*

Abstrak. Kemampuan berpikir kritis siswa merupakan salah satu komponen yang dikembangkan dalam pembelajaran abad ke-21. Namun, kemampuan berpikir kritis ini masih sangat minim dan jauh dari harapan, ini didukung oleh hasil survei internasional yang menunjukkan nilai rata-rata yang rendah. Demikian juga, hasil pretest keterampilan berpikir kritis siswa kelas IV di Cluster 2 Purwasari menunjukkan nilai rata-rata yang rendah. Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui peningkatan keterampilan berpikir kritis siswa dalam pembelajaran membaca pemahaman melalui penggunaan Model FIVES dan Model Membaca Dipandu. Penelitian ini menggunakan eksperimen semu dengan Static Group Pretest-Posttest Design. Hasil penelitian menunjukkan bahwa penggunaan kedua model ini dapat meningkatkan keterampilan berpikir kritis siswa. Namun, penggunaan Model FIVES mengalami peningkatan yang signifikan dibandingkan dengan Model Membaca yang Dipandu. Dengan demikian, ada peningkatan keterampilan berpikir kritis siswa melalui FIVES Model dibandingkan dengan Guided Reading Model.

Kata kunci: Berpikir kritis, membaca pemahaman, Model FIVES, Model Guided Reading

PENDAHULUAN

Kemampuan berpikir kritis didorong oleh keterampilan berpikir tingkat tinggi, di antaranya menalar, menganalisis, dan mengevaluasi. Kemampuan berpikir tingkat tinggi siswa di Indonesia baik berdasarkan hasil UN 2018, PISA maupun TIMSS Tahun 2015 masih menunjukkan hasil yang belum memuaskan. PISA Tahun 2015 khususnya pada kemampuan membaca, Indonesia mendapatkan nilai rata-rata sebesar 397 dan merupakan peringkat terakhir dari 72 negara (Kemendikbud, 2018: 2).

Rezai, S. et.al (2011), dan Leicester, M., & Taylor, D. (2010), menyatakan bahwa kemampuan berpikir kritis merupakan sesuatu yang penting dan sebagai elemen kunci seseorang menjadi terdidik. Pengembangan berpikir kritis dalam pembelajaran merupakan tujuan yang penting dan perlu, sehingga tidak perlu dipertanyakan lagi. Namun banyak yang

masih dipertanyakan karena dalam wacana publik, sekolah masih dikritik sebab dalam pelaksanaannya siswa banyak tidak diajarkan bagaimana untuk berpikir kritis yang melibatkan berbagai tahapan pembelajaran yang menantang. Hal ini terlihat dalam hasil-hasil penelitian internasional yang masih menunjukkan angka di bawah rata-rata. Berpikir kritis memiliki peran sentral dalam pembelajaran, karena merupakan kebutuhan siswa untuk lebih berhasil baik dalam bidang akademik maupun dalam kehidupan nyata (Fahim & Barjesteh, 2011: 2).

Kemampuan berpikir kritis mutlak perlu dimiliki setiap orang terutama para siswa, hal ini berkaitan dengan tuntutan kecakapan yang dituntut dalam Abad 21. Pendidikan abad 21 merupakan pendidikan yang menitikberatkan pada upaya menghasilkan generasi muda yang memiliki empat kompetensi utama yakni kompetensi berpikir, kompetensi bekerja, kompetensi

berkehidupan, dan kompetensi menguasai alat untuk bekerja. Abad 21 juga ditandai dengan banyaknya: (1) informasi yang tersedia dimana saja dan dapat diakses kapan saja; (2) komputasi yang semakin cepat; (3) otomasi yang menggantikan pekerjaan-pekerjaan rutin; 4) komunikasi yang dapat dilakukan dari mana saja dan kemana saja. Khusus dalam dunia pendidikan dampaknya sangat terasa saat ini dan ke depan, sehingga orang menyebutnya sebagai masa pengetahuan (*knowledge age*) dengan percepatan peningkatan pengetahuan yang luar biasa (Rahman, 2017: 1).

Ennis (2012: 6) mendefinisikan bahwa berpikir kritis sebagai sesuatu yang bijaksana dan masuk akal sehingga proses dan tujuan utamanya adalah membuat keputusan yang masuk akal tentang apa yang harus dipercayai atau apa yang harus dilakukan. Pendapat beberapa ahli seperti Ennis, Facione, dan Elder mengenai berpikir kritis memiliki kesamaan makna terutama pada aspek-aspek yang menjelaskan bahwa berpikir kritis merupakan: (1) Keterampilan kognitif seperti menafsirkan, menambah, menyimpulkan, menganalisis, mengevaluasi, dan membuat keputusan sesuai untuk mencari informasi yang relevan dan dapat dipertanggungjawabkan; (2) kemampuan dalam mengembangkan nilai-nilai seperti kehati-hatian, kerendahan hati, integritas, intelektual, dan empati (Enciso, Olga; Enciso, Diana & Daza, Maria; 2017: 6).

Berpikir kritis melibatkan sejumlah kemampuan seperti identifikasi masalah dan asumsi-asumsi yang didasarkan pada fokus masalah, menganalisis, memahami, dan memanfaatkan kesimpulan induktif dan logika deduktif, dan menilai validitas serta realibilitas dari asumsi dan sumber data (Rezaei, S., et al. (2011: 770). Berpikir kritis merupakan kemampuan yang dapat dikembangkan dalam pembelajaran membaca khususnya membaca pemahaman, karena dalam kegiatan membaca pemahaman terdapat kemampuan yang wajib dimiliki yang salah satunya ada dalam kemampuan berpikir kritis. Hal ini sejalan dengan pernyataan Gill (Javed, M., et.al. 2015:141)

yang menyatakan bahwa membaca adalah proses kognitif yang kompleks di mana pembaca menerjemahkan simbol atau pesan dicetak menjadi suara. Sementara pemahaman bacaan adalah proses yang kuat dari membangun makna dari teks untuk dipahami secara komprehensif.

Untuk memahami teks, siswa perlu menjalani perilaku tertentu dan proses intelektual. Pendekatan strukturalis menekankan bahwa peserta didik harus memikul tanggung jawab untuk belajar, dan berpartisipasi aktif dalam proses pembelajaran (Kirmizi, 2011: 292). Sementara itu, pemahaman melibatkan pembangunan representasi mental yang koheren dari situasi dijelaskan oleh teks. Salah satu keterampilan yang paling penting dipelajari oleh siswa SD adalah kemampuan untuk memahami teks tertulis, yang biasanya disebut sebagai pemahaman bacaan (Barnes, et al, 2015: 253).

Kegiatan menikmati isi bacaan erat kaitannya dengan kebiasaan membaca. Selama tahun-tahun di sekolah dasar, anak-anak harus belajar tidak hanya *bagaimana membaca* tetapi juga *bagaimana menjadi seorang pembaca*. Proses belajar *bagaimana membaca* merupakan tahap awal siswa dalam belajar bagaimana merangkai huruf, kata, kalimat, hingga arti sebuah bacaan. Sedangkan proses *bagaimana menjadi seorang pembaca* merupakan tahapan lanjut seseorang dalam memahami isi bacaan. Tahapan ini merupakan kemampuan tingkat tinggi dalam memahami, menafsirkan, bahkan kemampuan berpikir kritis (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* (EACEA). 2011: 7; Hobsbaum, et al. 2006: 2).

Rendahnya nilai rata-rata dalam bidang membaca yang dirilis PISA 2015, di antaranya terletak pada kemampuan berpikir kritis siswa sekolah dasar di Indonesia. Hal ini sejalan dengan temuan hasil studi pendahuluan terhadap siswa kelas IV SD di Gugus 2 Purwasari, yang menghasilkan data hasil pretest kemampuan berpikir kritis siswa yakni 84% berada pada level rendah, artinya kemampuan berpikir kritis siswa berada pada

tingkatan kognitif yang paling rendah yakni tingkatan kognitif ke-1 dan ke-2 (C1 dan C2) atau pada tataran pengetahuan/mengetahui dan pemahaman/memahami.

Berbasis data hasil pretes tersebut, selanjutnya dilaksanakan penelitian mengenai pembelajaran membaca pemahaman di kelas IV Gugus 2 Purwasari Kecamatan Cicurug dengan menerapkan dua model pembelajaran dalam membaca pemahaman guna meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa. Model pembelajaran yang digunakan juga disinyalir dapat meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa SD, yakni Model FIVES dan Model *Guided Reading*.

FIVES merupakan model yang bermakna dalam mengintegrasikan pembelajaran membaca, menulis, berbicara, mendengarkan, melihat, mengembangkan kemampuan berpikir kritis berdasarkan teks dan masalah yang terkandung dalam teks tersebut (Nirmala, Sri D., Rahman, & Musthafa, 2017: 1). Pengembangan kemampuan berpikir kritis ditandai dengan pengembangan masing-masing tahapan yakni *Facts*, *Inference*, *Vocabulary*, *Experiences*, dan *Summary*. Setiap bagian berikutnya dari FIVES membangun pemahaman yang lebih dalam. Model FIVES merupakan panduan pengolahan teks membaca dan mempersiapkan pembaca untuk wacana yang bermakna serta memperjelas kegiatan menulis secara koheren (Shea & Roberts, 2016: 31). Hall; Colby; Barnes, A. Marcia (2016); dan Shea & Roberts (2016); menyatakan pentingnya *facts*, *inference*, *vocabulary*, *experiences*, dan *summary*, dalam pembelajaran membaca sebagai salah satu langkah untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis siswa SD.

Demikian pula, Model *Guided Reading* merupakan model pembelajaran membaca yang mampu mengembangkan pemahaman siswa terhadap isi bacaan, mengembangkan kemampuan pemecahan masalah tentang isi teks, dan mengembangkan kemampuan berpikir kritis siswa (Nayak, G., Sylva, K. 2013: 86; Lyons, W., & and Thompson, S.

A. 2012: 161; Gaffner, J., et al. 2014: 119; Fountas, Irene C., & Pinnell, Gay S. 2013: 19). Prosedur/tahapan pendekatan *Guided reading* meliputi: kegiatan sebelum membaca, orientasi pada teks, membaca teks, berdiskusi tentang isi teks, dan kegiatan setelah membaca (Long, D., & Szabo, S., 2016: 3). Morgan, et al. (2013: 23). Morgan, et.al (2013); Ford, Michael, P. & Opitz (2016); dan Fountas, Irene C., & Pinnell, Days S., (2013), memperoleh kesimpulan mengenai pentingnya Model *Guided Reading* dalam pembelajaran membaca.

Berbasis teori dan paparan di atas, selanjutnya penelitian difokuskan pada analisis kemampuan berpikir kritis dalam pembelajaran membaca pemahaman melalui Model FIVES dan Model *Guided Reading*. Adapun pertanyaan penelitian dirumuskan sebagai berikut: (1) Apakah terdapat peningkatan kemampuan berpikir kritis siswa pada pembelajaran membaca pemahaman melalui Model FIVES dan Model *Guided Reading*?; (3) Bagaimana deskripsi kemampuan berpikir kritis siswa pada pembelajaran membaca pemahaman melalui Model FIVES dan Model *Guided Reading*?

Kemampuan Berpikir Kritis

John Dewey (Kemendikbud, 2018: 12) mengemukakan bahwa berpikir kritis secara esensial sebagai sebuah proses aktif, dimana seseorang berpikir segala hal secara mendalam, mengajukan berbagai pertanyaan, menemukan informasi yang relevan dari pada menunggu informasi secara pasif. Berpikir kritis merupakan proses di mana segala pengetahuan dan keterampilan dikerahkan dalam memecahkan permasalahan yang muncul, mengambil keputusan, menganalisis semua asumsi yang muncul dan melakukan investigasi atau penelitian berdasarkan data-dan informasi yang telah didapat sehingga menghasilkan informasi atau simpulan yang diinginkan.

Tujuan utama berpikir kritis adalah untuk membantu siswa membuat penilaian yang benar berdasarkan hati dan menimbang berdasarkan bukti yang tersedia (Paul, 1985, Pithers & Soden, 2000) dalam Rezaei, S., et

al. (2011: 770). Berpikir kritis dapat dianggap sebagai perangkat keterampilan yang memungkinkan anak-anak untuk berpikir lebih dalam dan jelas tentang apa yang mereka percaya (dari apa yang mereka baca), dan tentang apa yang harus mereka lakukan. Berpikir kritis merupakan sesuatu yang penting agar anak-anak mampu mengembangkan keterampilan ini di sekolah karena melalui belajar kritis dan cara berpikir kritis merupakan elemen kunci dalam menjadi seseorang menjadi terdidik (Leicester, M., & Taylor, D. 2010: 2).

Pernyataan lain berkaitan dengan berpikir kritis disampaikan oleh Lai (2011: 2), yang menyatakan bahwa berpikir kritis meliputi komponen keterampilan menganalisis argumen, membuat kesimpulan menggunakan induktif atau deduktif penalaran, menilai atau mengevaluasi, dan membuat keputusan atau pemecahan masalah. Latar belakang pengetahuan adalah perlu tetapi bukan kondisi yang cukup untuk memungkinkan pemikiran kritis dalam subjek tertentu. Pada proses pembelajaran, Quijano, (2013: 95) mengemukakan model berpikir kritis dasar yang diperuntukkan bagi siswa kelas 3, 4, dan 5 SD. Model berpikir kritis dasar meliputi tiga kategori yakni: membaca pemahaman berpikir inferensial, tanggapan/interpretasi sastra, dan konsep dan struktur teks sastra.

Dalam penilaian pembelajaran membaca di kelas, Cubukcu, F. (2011:12) mengemukakan bahwa tahapan Taksonomi Bloom merupakan tahapan yang baik dalam penilaian membaca. Cara terbaik untuk mendekati dan menerapkan strategi berpikir kritis dan untuk mengkategorikan dimensi inti bacaan adalah dengan menggunakan Taksonomi Bloom: dari yang sederhana sampai tahapan yang lebih kompleks (1-6). Dimensi proses berpikir dalam Taksonomi Bloom sebagaimana yang telah disempurnakan oleh Anderson & Krathwohl (2001), terdiri atas kemampuan: mengetahui (*knowing-C1*), memahami (*understanding-C2*), menerapkan (*aplyingC3*), menganalisis (*analyzing-C4*), mengevaluasi (*evaluating-C5*), dan mengkreasi (*creating-C6*). Menurut

Bloom, keterampilan dibagi menjadi dua bagian. *Pertama* adalah keterampilan tingkat rendah yang penting dalam proses pembelajaran, yaitu mengingat (*remembering*), memahami (*understanding*), dan menerapkan (*applying*), dan *kedua* adalah yang diklasifikasikan ke dalam keterampilan berpikir tingkat tinggi berupa keterampilan menganalisis (*analysing*), mengevaluasi (*evaluating*), dan mencipta (*creating*), (Kemendikbud 2018: 11).

Membaca Pemahaman

Hungwe, Mbirimi-Vimbai (2016: 255), mendefinisikan bahwa membaca sebagai proses pemecahan masalah di mana pembaca membuat upaya untuk memahami artinya, tidak hanya dari kata-kata, tetapi dari ide-ide, informasi, klaim dan argumen di sebuah teks. Membaca juga melibatkan lebih dari sekedar mengartikan naskah bahasa, tetapi melibatkan pembaca untuk aktif terlibat dengan teks, mengungkap makna yang lebih dalam dari teks, termasuk makna tersirat dan isyarat penulis (Harfenik & Wiant 2012: 79).

Hal yang paling penting dari membaca adalah pemahaman, dan pemahaman merupakan tujuan utama dari kemampuan literasi (Pressley, 2006; van den Broek & Kremer, 2000) dalam Ness, M. (2011: 2). Membaca pemahaman merupakan kegiatan membaca yang dilakukan oleh seseorang untuk memahami isi bacaan secara menyeluruh.

Membaca pemahaman melibatkan kegiatan untuk mengingat informasi dari teks, penggalan tema, terlibat lebih tinggi dalam keterampilan berpikir, membangun gambaran mental dari teks, dan memahami struktur teks. Membaca pemahaman merupakan kegiatan membaca yang dilakukan oleh seseorang untuk memahami isi bacaan secara menyeluruh. Membaca pemahaman dilakukan dengan menghubungkan skemata atau pengetahuan awal yang dimiliki pembaca dan pengetahuan baru yang diperoleh saat membaca, sehingga proses pemahaman terbangun secara maksimal. Membaca pemahaman merupakan proses pemerolehan

makna secara aktif dengan melibatkan pengetahuan dan pengalaman yang dimiliki oleh pembaca serta dihubungkan dengan isi bacaan.

Tingkat pemahaman membaca terdiri atas: (1) *pemahaman literal*, yakni kemampuan mengenal dan menangkap bahan bacaan yang tertera secara tersurat (eksplisit); (2) *reorganization*, adalah kemampuan pembaca untuk menganalisis, mensintesis atau untuk mengatur ulang informasi secara eksplisit dinyatakan dalam teks; melibatkan kedua kutipan dan ringkasan dan paraphrase; (3) *pemahaman inferensial*, yakni pembaca memanfaatkan informasi secara eksplisit dinyatakan dalam teks bersama dengan pengalaman pribadi dan pengetahuan sebelumnya dalam rangka untuk menduga dan membentuk hipotesis; (4) *pemahaman evaluasi*, yakni kemampuan membandingkan pengalaman sebelumnya untuk unsur-unsur dalam bahan baru seperti konten, gaya, ekspresi, informasi dan ide-ide, pendapat atau nilai-nilai dari seorang penulis; dan 5) *Apresiasi*, yakni kemampuan pembaca untuk mengartikulasikan tanggapan emosional dan estetika dalam memilih bacaan menurut standar pribadi bentuk sastra, gaya, genre, teori, pendekatan kritis. Salah satu cara mengoptimalkan keterampilan membaca pemahaman menurut Rahman (2017: 4), dapat dilakukan dengan langkah-langkah: (1) siswa dibiasakan membaca dan disediakan bahan bacaan beragam serta menarik; (2) siswa menyimak cerita guru tentang karakter cerita, seperti dengan menunjukkan cover buku cerita; (3) guru mencocokkan perkiraan siswa dengan isi bacaan/buku; (4) siswa menjawab pertanyaan secara tertulis; dan (5) siswa mempresentasikan tulisan dan jawabannya.


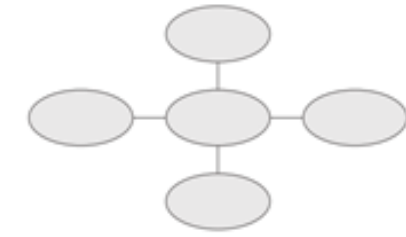
Model FIVES

FIVES merupakan akronim dari *Facts*, *Inference*, *Vocabulary*,

Experiences, dan *Summary*. FIVES adalah model pembelajaran yang menekankan kemampuan membaca pemahaman yang bermakna untuk mengintegrasikan pembelajaran membaca, menulis, berbicara, mendengarkan, melihat, mengembangkan kemampuan literasi berdasarkan teks dan masalah yang terdapat dalam teks (Shea & Roberts, 2016: 4). Model FIVES memiliki skenario pembelajaran yang jelas karena memiliki 5 komponen untuk memahami tulisan dan teks secara efektif. Tujuan akhir dari penggunaan Model FIVES adalah untuk mendorong siswa agar melakukan kegiatan membaca secara aktif yang ditandai oleh aktivitas menyenangkan dalam berinteraksi dengan teks bacaan, mengembangkan kemampuan siswa untuk menjawab pertanyaan yang kompleks dan terintegrasi, mengembangkan kemampuan menginterpretasi, mengkritik, dan mengevaluasi isi teks. Langkah-langkah pelaksanaan FIVES sesuai dengan urutan akronimnya dipaparkan berikut.

a. F (Facts/fakta)

Fakta-fakta dibutuhkan untuk mendapatkan makna sebuah bacaan. Fakta melibatkan dua fungsi kognitif, yakni asimilasi dan akomodasi. Asimilasi melibatkan pemahaman informasi, makna berbagai kosa kata, dan istilah teknis dalam teks. Akomodasi terjadi saat pembaca mempertimbangkan apakah informasi tersebut sesuai dengan apa yang dia tahu atau dapat disesuaikan dengan apa yang dia tahu. Kemampuan siswa dalam menentukan fakta-fakta dari bacaan akan menyambungkan kemampuan pada tahap berikutnya yakni *inference/kesimpulan* (Hall, Colby.; Barnes, A. Marcia, 2016: 1). Fakta-fakta dari bacaan dituangkan dalam diagram berikut.

	
<p>Gambar 1. Komponen FIVES</p>	<p>Gambar 2. Diagram untuk menuliskan fakta</p>

b. I (Inference/kesimpulan)

Pembaca yang baik menghasilkan kesimpulan berdasarkan teks dan berbasis pengetahuan yang relevan selama membaca (Carlson, E.Sarah et al. 2014: 260). Inferensi sangat penting dalam memahami bacaan bahkan pada teks sederhana, karena inferensi memungkinkan pembaca untuk memahami informasi yang merupakan bagian integral dari pemahaman untuk sebuah teks.

c. V (Vocabulary/kosa kata)

Kata-kata sangat penting, karena memiliki kekuatan. Kekuatan antara pengetahuan kosakata dan pemahaman; kemampuan seseorang untuk memahami sebuah teks erat berhubungan dengan kemampuan memahami makna yang tersirat oleh kata-kata penulis (Shea & Roberts, 2016: 9). Pengetahuan kosa kata merupakan faktor penentu keberhasilan dalam membaca pemahaman. Kurangnya pengetahuan dalam kosa kata dapat mengakibatkan anak-anak tidak dapat memproses informasi tertentu yang sangat penting untuk memahami keseluruhan isi teks. Temuan penelitian M.J. Maguire et al. (2017: 6) menunjukkan bahwa kemampuan memahami kosa kata dalam konteks bacaan dapat mengintegrasikan informasi semantik baru untuk memprediksi dengan baik keseluruhan isi bacaan. Pemahaman terhadap sebuah kosa kata akan mempengaruhi kemampuan siswa dalam menerjemahkan isi tulisan dalam wacana.

d. E (Experiences/pengalaman)

Experiences didapatkan saat pembaca menjelaskan, memperluas, mengevaluasi, dan membuat koneksi berdasarkan pengalaman dan latar belakang pengetahuan dari kehidupan sehari-hari. Siswa akan sulit menghubungkan antara pemahaman bacaan dengan pengetahuan yang didapatkan dari pengalaman mereka, jika guru tidak mengarahkannya dengan baik. Melalui Model FIVES, guru membimbing siswa untuk berpikir analitis, membagikan ide ide secara jelas, dan membuat kesimpulan mereka untuk digunakan dalam memahami teks sebagai petunjuk pengembangan kemampuan literasi.

e. S (Summary/ringkasan)

Meringkas merupakan proses kegiatan berlapis yang kompleks dan membutuhkan petunjuk eksplisit, modeling yang efektif, dan praktek otentik (Cohen & Cowen, 2011 dalam Shea & Roberts, 2016: 11). Meringkas dilakukan oleh pembaca dengan cara memparafrase isi bacaan melalui pemikiran tingkat tinggi, hal tersebut digunakan untuk mengetahui seberapa besar kemampuan pembaca dalam memahami isi bacaan. Untuk mempermudah kegiatan meringkas isi bacaan, pembaca dipandu menggunakan 5W + H (*what, who, when, where, why + how*).

Model Guided Reading

Guided reading merupakan model pembelajaran yang penting dalam

pendidikan literasi (Biddulph, J., 2002: 2). Sementara itu, Morgan, et al. (2013: 23) melalui hasil penelitiannya menyatakan bahwa penggunaan pendekatan *guided reading* memungkinkan guru menghargai kemampuan masing-masing siswa dalam membaca. Sementara itu, temuan penelitian yang dilakukan oleh Nayak, G., (2013: 97) menunjukkan bahwa kelompok siswa menggunakan pendekatan *guided reading* mengalami peningkatan pemahaman bacaan secara signifikan dibandingkan dengan kelompok siswa yang tidak menggunakan pendekatan *guided reading*.

Fountas, Irene C., & Pinnell, Gay S. (2013: 5) menyampaikan tahapan-tahapan pendekatan *guided reading* yaitu: a) pemilihan teks; b) pengantar teks; c) membaca teks; d) diskusi mengenai teks; e) proses pembelajaran.; f) mencari arti kosa kata; dan 7) memperluas pemahaman.

Ford, Michael P. & Opitz, Michael F. (2016: 310) mengemukakan beberapa karakteristik pendekatan *guided reading*, sebagai berikut: (1) *guided reading* dimulai dengan keyakinan bahwa semua anak memiliki kemampuan untuk menjadi literat. Setiap anak siap untuk mempelajari sesuatu; (2) Semua anak harus diajarkan oleh guru untuk terampil selama tahapan *guided reading* dan untuk memaksimalkan potensi penuh mereka dalam membaca; (3) Seluruh tujuan pembelajaran memberikan pengalaman tahapan *guided reading* adalah untuk membantu mereka menjadi pembaca independen secepat mungkin; (4) Anak-anak belajar membaca dengan membaca; (5) membaca untuk memahami makna adalah tujuan utama dari *guided reading*; (6) *guided reading* harus membantu anak-anak untuk menjadi metakognitif: mengetahui apa yang mereka tahu; mengapa dan bagaimana membaca; (7) Anak-anak perlu mengalami sukacita dan kegembiraan sebagai hasil dari pengalaman mereka dalam membaca; dan (8) elemen spesifik yang merupakan ciri sukses tahapan pembelajaran menggunakan *guided reading* terdiri atas tiga bagian: RPP

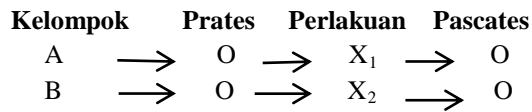
(Sebelum/Selama/setelah membaca), penggunaan strategi pembelajaran khusus, dan tahapan/*syntax* setiap fase pelajaran.

Fountas, Irene C., & Pinnell, Gay S. (2013: 5) menyampaikan tahapan-tahapan pendekatan *guided reading* yaitu: (a) Pemilihan teks. Guru memilih teks yang tepat untuk digunakan dalam pembelajaran berdasarkan kelompok-kelompok yang telah dibentuk; (b) Pengantar teks. Guru memperkenalkan teks kemudian melakukan tanya jawab tentang bagian-bagian penting dalam teks, misalnya judul, ilustrasi gambar, dan bagian-bagian penting lainnya; (c) Membaca teks. Siswa membaca seluruh teks secara senyap. Kemudian guru mengulang membaca bagian-bagian teks, terutama bagian teks yang kurang dipahami siswa; (d) Diskusi tentang teks. Guru mengajak siswa untuk mendiskusikan teks, membimbing diskusi dan mengangkat pemahaman siswa; (5) Poin pengajaran. Guru membuat poin pengajaran eksplisit, didasarkan pada teks, dan diarahkan memperluas strategis dan tindakan siswa; (6) Kata kerja. Guru memberikan pengajaran eksplisit untuk membantu siswa menjadi fleksibel dan efisien dalam mencari arti kata-kata yang belum dipahami; dan (7) Memperluas pemahaman. Jika pekerjaan lebih lanjut dengan makna yang dibutuhkan, siswa memperluas pemahaman mereka tentang teks melalui tulisan dan/atau gambar.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini dilaksanakan di dua sekolah dasar Gugus 2 Purwasari, yakni SDN 4 Cicurug dan SDN 2 Purwasari Kecamatan Cicurug Kabupaten Sukabumi Jawa Barat. Sedangkan subjek penelitiannya adalah siswa kelas IV SD dua sekolah tersebut. Pembelajaran pada kedua sekolah sama-sama diberikan perlakuan. SDN 4 Cicurug melaksanakan pembelajaran menggunakan Model FIVES, sedangkan SDN 2 Purwasari menggunakan Model *Guided Reading*. Penelitian menggunakan eksperimen kuasi dengan *Static Group Pretest-Posttest Design*

diadaptasi dari Mc. Millan & Schumacher (2010: 343), seperti tampak pada skema berikut.



Keterangan:

O = Prates/Pascates

X₁ = Model FIVES

X₂ = Model *Guided Reading*

Hasil penelitian yang diharapkan berupa kemampuan berpikir kritis siswa dalam pembelajaran membaca pemahaman melalui penerapan Model FIVES dan Model *Guided Reading* yang diuji melalui hasil pre-test dan post-test. maka instrumen penilaian kemampuan berpikir kritis sebagai parameter dalam penelitian ini mengacu pada penilaian kemampuan berpikir kritis yang dikemukakan oleh Facione dan Ennis (Kettler, Todd D., 2012), yang terdiri atas kemampuan

kognitif: *interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, dan self-regulation*. Penilaian kemampuan berpikir kritis tersebut kemudian disandingkan dengan Taksonomi Bloom revisi yang dikembangkan oleh Anderson & Krathwohl (Munzenmaier & Rubin, 2013), dengan kategori tingkat berpikir kritis rendah, sedang, dan tinggi berdasarkan ranah kognitif C4 sampai dengan C6. Indikator penilaian berpikir kritis tersebut ditampilkan pada tabel berikut.

Tabel 1 Indikator Kemampuan Berpikir Kritis

Indikator	Subindikator Penilaian Berpikir Kritis	Tingkatan Berpikir Kritis
<i>Interpretation</i>	Menemukan makna implisit dari teks	Tinggi
	Menentukan urutan informasi teks	Sedang
	Mengidentifikasi informasi faktual dari teks	Rendah
<i>Analysis</i>	Menentukan informasi yang relevan dengan teks	Tinggi
<i>Evaluation</i>	Menilai kejelasan/kelengkapan teks	Tinggi
	Menemukan aplikasi/relevansi ide teks dalam kehidupan	Tinggi
	Menilai relevansi isi teks	Tinggi
<i>Inference</i>	Membuat kesimpulan teks dengan bahasa sendiri	Tinggi
<i>Explanation</i>	Menemukan ide pokok dan penjelas	Sedang
	Menentukan kalimat utama dalam teks	Sedang
	Menentukan hubungan sebab akibat	Sedang
<i>Self-regulation</i>	Merespons secara kritis solusi yang diberikan penulis	Tinggi
	Merencanakan aktualisasi nilai dari teks dalam kehidupan sehari-hari	Tinggi

TEMUAN DAN PEMBAHASAN

Hasil pretest menunjukkan masih rendahnya kemampuan berpikir kritis siswa kelas IV SD di dua sekolah yakni SDN 4 Cicurug dan SDN 2 Purwasari.

Hasil tersebut adalah: kemampuan berpikir kritis siswa 84% berada pada kategori rendah, 67,5% menengah, dan 52,5% pada kategori tinggi. Setelah melaksanakan pembelajaran membaca pemahaman

menggunakan dua model, maka hasil pembelajaran berupa kemampuan berpikir kritis siswa mengalami peningkatan yang dipaparkan berikut.

Perbedaan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa Melalui Model FIVES dan Guided Reading

Peningkatan kemampuan berpikir kritis siswa didasarkan pada hipotesis penelitian “Terdapat perbedaan kemampuan berpikir kritis siswa kelas IV SD pada

pembelajaran membaca pemahaman antara siswa yang mengikuti Model FIVES dengan siswa yang mengikuti Model *Guided Reading*.

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$$

Keterangan μ_1 = skor berpikir kritis siswa pada model FIVES, μ_2 = skor berpikir kritis siswa pada Model *Guided Reading*.

Output pengujian normalitas distribusi data ditunjukkan pada tabel 2.

Tabel 2 Hasil Pengujian Distribusi Data

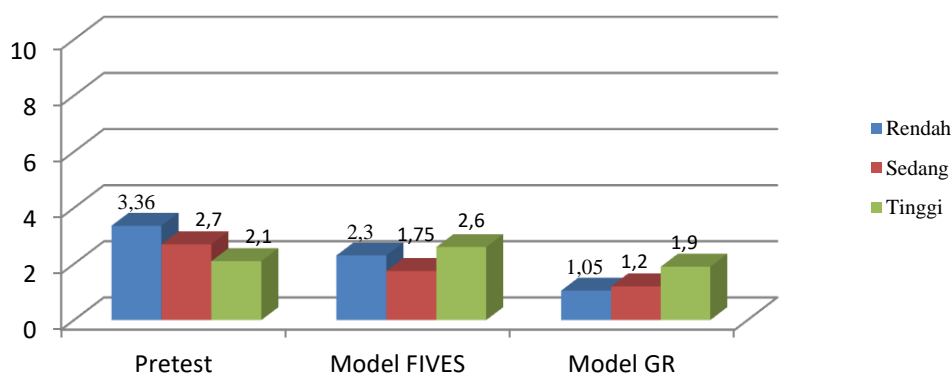
Model Pembelajaran	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
Skor Keterampilan Berpikir Kritis Model FIVES	.163	120	.000
Model Group Reading	.083	120	.040

Berdasarkan Tabel 2, diperoleh hasil pada kelas Model FIVES, *p-value* (0,000) < $\alpha=0,05$ sehingga dapat dikatakan bahwa data tidak berdistribusi normal. Pada kelas Model *Guided Reading*, *p-value* (0,040) < $\alpha=0,05$ sehingga dapat dikatakan bahwa data tidak berdistribusi normal. Karena data tidak berdistribusi normal maka uji beda dua rerata akan dilakukan menggunakan uji non parametrik, yaitu Uji Mann Whitney. Output hasil uji Mann Whitney menggunakan SPSS berikut.

Berdasarkan Tabel 3, diketahui bahwa *p-value* (0,000) < $\alpha=0,05$, dengan demikian dapat disimpulkan bahwa skor rerata berpikir kritis siswa yang mengikuti Model FIVES (46,53) berbeda secara signifikan dengan skor rerata siswa yang mengikuti Model *Guided Reading* (43,28). Skor rerata berpikir kritis siswa kelompok Model FIVES secara signifikan lebih besar dibandingkan dengan kelompok Model *Guided Reading*. Selanjutnya grafik berikut memvisualkan perbedaan peningkatan kemampuan siswa dalam berpikir kritis melalui Model FIVES dan Model *Guided Reading* yang dilaksanakan pada pembelajaran membaca pemahaman di kelas IV SDN 4 Cicurug dan SDN 2 Purwasari.

Tabel 3 Output uji Mann Whitney

	Skor Keterampilan Berpikir Kritis
Mann-Whitney U	5296.500
Wilcoxon W	12556.500
Z	-3.545
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000



Gambar 3 Grafik Peningkatan Kemampuan Berpikir Kritis

Berdasarkan Gambar 3, kemampuan berpikir kritis siswa hasil pretest banyaknya pada kemampuan rendah sebesar 3,36 atau 84%, sedang 2,7, dan tinggi hanya mencapai 2,1. Hasil posttest melalui penggunaan Model FIVES kemampuan berpikir kritis siswa pada level rendah mencapai 2,3 atau menurun 26,5%, kemampuan sedang meningkat 1,75, dan yang paling menonjol adalah pada kemampuan tinggi mencapai 2,6 atau meningkat sebesar 65%. Hasil posttest melalui Model *Guided Reading* mencapai peningkatan pada level tinggi sebesar 1,9 atau 47,5%, level sedang 1,2 atau 30%, dan level rendah mengalami penurunan sebesar 1,05 atau 26,25%. Berdasarkan hal tersebut, penggunaan model FIVES mengalami peningkatan kemampuan berpikir kritis lebih besar dibanding Model *Guided Reading*, meskipun keduanya mengalami peningkatan.

Keunggulan kemampuan berpikir kritis siswa melalui Model FIVES dapat ditunjang melalui 5 tahapan FIVES. Berdasarkan 5 tahapan tersebut, siswa bersama kelompoknya lebih fokus berdasarkan kelima tahapan tersebut. Dalam tahapan fakta, siswa fokus pada fakta-fakta yang ditemukan dalam bacaan, satu sama lain saling memberikan masukan sehingga lebih memudahkan mereka dalam menentukan simpulan berdasarkan fakta tersebut. Hal ini sesuai dengan hasil penelitian Hall, Colby., Barnes, A. Marcia. (2016: 1) yang menyatakan bahwa kemampuan siswa dalam menentukan fakta-fakta dari bacaan akan menyambungkan kemampuan pada tahap berikutnya yakni *inference*/simpulan. Melalui fakta-fakta yang tepat dan lengkap, siswa akan lebih memiliki bahan tulisan untuk membuat simpulan atas fakta. Simpulan yang mereka buat berdasarkan apa yang mereka tulis dalam kolom fakta. Hal tersebut memudahkan mereka karena ada acuan/referensi berdasarkan tulisan bukan berdasarkan bayangan.

Selanjutnya dalam tahap *vocabulary*, siswa terlihat antusias dalam penggunaan kamus. Setiap anggota kelompok berebut untuk mendapatkan giliran dalam menemukan arti kata-kata yang belum mereka pahami.

Setelah mereka temukan, dengan semangat mereka menuliskannya dalam kolom tersedia. Antusiasme siswa siswa dalam memahami kosa kata akan membantu mereka memahami isi teks. Hal ini sesuai dengan pernyataan hasil penelitian Tompkins & Blanchfield (2008) dalam Shea & Roberts (2016: 73), yang menyatakan bahwa terdapat hubungan yang kuat antara pengetahuan kosakata dan pemahaman; kemampuan seseorang untuk memahami sebuah teks erat terhubung dengan memahami makna yang tersirat oleh kata-kata penulis. Pemahaman kata-kata penulis dapat dimiliki dengan cara mengetahui kosa kata dari beberapa kata-kata sulit yang tidak dipahami anak dengan mencarinya lewat kamus dan tanya jawab dengan guru. Kemampuan dalam memahami kosa kata tersebut mempermudah siswa memahami isi bacaan yang pada akhirnya mempengaruhi literasi siswa.

Pentingnya pemahaman siswa terhadap kata-kata sulit yang ditemukan dalam teks bacaan sesuai dengan temuan penelitian Catts, Fey, Tomblin, & Zhang, 2002; Scarborough, 1998; Senechal, Oullette, & Rodney, 2006 dalam (Spencer, et al. 2012: 196) yang menyatakan bahwa para siswa yang terbatas dalam kemampuan memahami kosa kata akan mengalami kegagalan dalam memahami isi bacaan. Demikian pula hasil penelitian H.M. Sidek & Rahim H. Ab. (2015: 239) menyatakan bahwa pengetahuan kosakata merupakan faktor penentu keberhasilan dalam membaca pemahaman. Kurangnya pengetahuan dalam kosa kata dapat mengakibatkan anak-anak tidak dapat memproses informasi tertentu yang sangat penting untuk memahami keseluruhan isi teks. Melalui FIVES, siswa diberikan ruang khusus dalam memahami kosa kata yang belum mereka pahami melalui tahapan khusus yakni *vocabulary*.

Demikian pula pada kolom *experinces*, siswa sudah mulai memiliki acuan dalam menentukan pengalaman mereka mengenai topik, yang didasarkan atas fakta-fakta dan simpulan. Berdasarkan acuan tersebut, saat mengaitkan topik dengan pengalaman mereka,

siswa sudah mulai mengembangkan kemampuannya dalam berpikir kritis. Melalui tahap *experinces*, siswa diberi keleluasaan untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritisnya dengan cara mengakomodasi dan mengasimilasi apa yang mereka dapatkan dari bacaan dengan cara mengitkannya dengan pengalaman mereka sehari-hari. Temuan ini sesuai pula dengan teori yang dinyatakan Echevarria, Vogt, & Short (2010) dalam Shea & Roberts (2016: 102), bahwa melalui tahap *experinces*, pembaca mengasimilasi dan mengakomodasi dan mempertimbangkan bagaimana informasi baru menghubungkan pengetahuan dan pengalaman mereka sebelumnya. Guru membimbing mereka untuk berpikir analitis, membagikan ide ide secara jelas, dan membuat kesimpulan mereka untuk digunakan dalam pemahaman teks dan sebagai petunjuk kemampuan literasi.

Tahapan terakhir dalam FIVES yakni *summary*/ringkasan. Melalui tahap akhir ini siswa lebih dapat memfokuskan pada ringkasan sebagai pemikiran akhir sebuah topik. Ringkasan mereka terhadap topik lebih fokus karena acuan-acuannya sudah jelas berdasarkan tahapan sebelumnya. Berdasarkan fakta, simpulan, pemahaman kosa kata, dan pengalaman siswa, pada tahap membuat ringkasan siswa lebih memiliki modal dasar dalam menuliskan apa yang menjadi ringkasannya. Melalui empat tahapan sebelumnya, siswa menjadi lebih memiliki acuan kata kunci dalam menentukan ringkasan, karena membuat ringkasan tanpa kata-kata kunci akan menjadi sulit dan ringkasan akan jadi kurang terarah. Hal ini sesuai dengan pernyataan Cohen & Cowen (2011) dalam Shea & Roberts (2016: 11), yang menyatakan bahwa menyimpulkan merupakan proses kegiatan berlapis-lapis yang kompleks yang membutuhkan petunjuk eksplisit, modeling yang efektif, dan praktek otentik. Meringkas juga merupakan tahapan kompleks yang menuntut para siswa piawai dalam menggunakan kata dan kalimat yang komunikatif. Hal ini sesuai dengan hasil penelitian Nuttall (1996) dalam Yu, Guoxing (2008: 521) yang menyatakan bahwa meringkas digunakan untuk membandingkan dan menguji bahasa yang komunikatif karena

melalui ringkasan akan dapat terlihat penggunaan bahasa. Hal tersebut dapat dijumpai dengan 4 tahapan FIVES, yang mampu mengembangkan bahasa yang komunikatif bagi siswa dalam membuat ringkasan.

Deskripsi Kemampuan Berpikir Kritis Siswa

Kemampuan berpikir kritis siswa berdasarkan hasil *pretest* 84% skor siswa berada pada kemampuan rendah, 67,5% skor kemampuan sedang, dan 52,5% pada kemampuan tinggi. Secara umum kemampuan berpikir kritis siswa berada pada kemampuan rendah. Hasil *posttest* menggunakan Model FIVES, skor kemampuan berpikir kritis siswa secara umum berubah dari posisi kemampuan rendah menjadi kemampuan tinggi dengan presentase skor sebesar 65%. Sedangkan hasil *posttest* menggunakan Model GR, sama mengalami peningkatan yakni sama-sama berada pada kemampuan tinggi, hanya skornya mencapai 48,7%.

Dari data hasil yang diperoleh, serta hasil perbandingan antara *pretest* maupun *posttest* didapatkan hasil bahwa penggunaan Model FIVES lebih unggul dalam meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa dibandingkan dengan Model GR. Meski demikian kedua model tersebut telah sama-sama meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa, hanya skor peningkatannya lebih unggul dengan Model FIVES.

Selain itu, kemampuan berpikir kritis siswa melalui hasil *posttest* menggunakan Model FIVES, mampu mengembangkan kemampuan berpikir kritis siswa sebagaimana yang dikemukakan oleh Leicester, M., & Taylor, D. (2010: 7 – 65), yakni kemampuan dalam hal mengajukan pertanyaan, memiliki sudut pandang yang lebih kritis, pemikirannya menjadi rasional, punya keinginan mencari tahu, dan mampu menganalisis fakta dalam bacaan secara kritis. Kemampuan berpikir kritis siswa hasil peningkatan proses pembelajaran menggunakan Model FIVES sebagaimana dijelaskan di atas, yakni berada pada tingkatan kognitif C4 dan C5. Kemampuan berpikir kritis pada tingkatan kognitif tersebut menurut Taksonomi Bloom sebagaimana hasil penelitian Cubukcu, F.

(2011:12), menyatakan bahwa tingkatan C4 merupakan *Level Analisis*. Level analisis ini adalah kegiatan untuk menganalisis isi bacaan. Kegiatan pada tahap ini adalah: memeriksa informasi dari bagian-bagian bacaan, menganalisis pengembangan karakter, menyederhanakan cerita, menyajikan diagram untuk menghubungkan karakter, mengklasifikasi karakter pria/wanita, dan mengkategorikan karakter baik/buruk. Sedangkan tahap C5 adalah *Level Sintesis*, merupakan tahapan untuk mengumpulkan informasi dengan cara yang berbeda dengan menggabungkan unsur-unsur dalam pola yang terdapat dalam wacana. Pada tahap ini kegiatan meliputi: menulis pesan yang diberikan, menguraikan hubungan antara dua budaya yang berbeda, merancang plot, merumuskan karakter, mengembangkan (merestrukturisasi peristiwa dengan cara yang berbeda), memecahkan masalah yang tampaknya sebagai menyebabkan masalah, dan menulis ulang cerita/isi bacaan. Kedua tahap kemampuan ini telah dimiliki oleh siswa melalui pembelajaran membaca pemahaman berbasis tematik terpadu terutama melalui Model FIVES.

SIMPULAN

Kemampuan berpikir kritis siswa kelas IV SD pada pembelajaran membaca pemahaman melalui Model FIVES berbeda secara signifikan dibanding dengan menggunakan Model *Guided Reading*. Kemampuan berpikir kritis siswa menggunakan Model FIVES mendapatkan hasil (46,53) sedangkan yang mengikuti Model *Guided Reading* mendapatkan hasil (43,28). Perbedaan hasil mencapai 3,25. Berdasarkan hasil uji statistik dari pelaksanaan pembelajaran menggunakan dua model tersebut, dapat dikatakan bahwa penggunaa dua model pembelajaran membaca pemahaman yakni Model FIVES dan Model GR telah mampu meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa. Peningkatan kemampuan tersebut dilihat dari rata-rata skor kemampuan siswa baik yang dihasilkan oleh Model FIVES dan Model GR dengan membandingkan hasil *pretest* dan *posttest*. Namun demikian, skor peningkatan kemampuan berpikir kritis siswa melalui penggunaan Model FIVES lebih unggul dibanding dengan penggunaan Model

GR. Dengan demikian terdapat perbedaan peningkatan kemampuan berpikir kritis siswa melalui Model FIVES dibandingkan dengan Model *Guided Reading* dalam meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa kelas IV SD dalam pembelajaran membaca pemahaman di Gugus 2 Purwasari Kecamatan Cicurug Kabupaten Sukabumi. Peningkatan tersebut diukur berdasarkan hasil *pretest* yang dibandingkan dengan hasil *posttest* siswa.

DAFTAR PUSTAKA

- Barnes, Marcia A., Ahmed, Y., Barth, A., & Francis, David J. (2015). The Relation of Knowledge-Text Integration Processes and Reading Comprehension in 7th- to 12th-Grade Students. in 7th- to 12th-Grade Students, *Scientific Studies of Reading*, 19:4, 253-272, DOI: 10.1080/10888438.2015.1022650. <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2015.1022650>
- Biddulph, J. (2002). *The Guided Reading Approach: Theory and Research*. Learning Media Limited, Box 3293, Wellington 6001. Printed in New Zealand ISBN 0 478 26475 5 PL-9819 www.learningmedia.com
- Carlson, E.Sarah et al. (2014). Effects of Comprehension Skill on Inference Generation during Reading. *International Journal of Disability Development and Education* Vol. 61, No. 3, 258–274 <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2014.934004>
- Cubukcu, F. (2011). Critical Thinking Strategies in Reading. *PORTA LINGUARUM* N0.16. ISSN: 1697-746
- Enciso, Olga; Enciso, Diana; & Daza, María. (2017). Critical Thinking and Its Importance in Education: Some Reflections. *Rastros Rostros/ Volumen 19/Número 34/abril (Artículo sin editar)*
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). (2011). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice Avenue du Bourget 1 (BOU2) B-1140 Brussels. ISBN 978-92-9201-179-6 doi:10.2797/60196

- Ennis, Robert. (2012). "A Super-Streamlined Conception of Critical thinking". The Critical Thinking.<http://www.criticalthinking.com/articles/critical-thinking-definition>
- Fahim, M. & Barjesteh, H. (2011). Critical Thinking: A Study of Iranian EFL Reading Comprehension Performance. Islamic Azad University, Iran. *Leksika Vol.5 No.2 – Aug 2011: 1-9*
- Ford, Michael P. & Opitz, Michael F. (2016). A National Survey of Guided Reading Practices: What We Can Learn from Primary Teachers. *Literacy Research and Instruction*, 47: 309–331, The College Reading Association ISSN: 1938-8071 print / 1938-8063 online DOI: 10.1080/19388070802332895
- Hobsbaum, A., Gamble, N., & Reedy, D. (2006). *Guiding Reading Second Edition: A Handbook for Teaching Guided Reading at Key Stage 2*. The Institute of Education University of London 20 Bedford Way London WC1H 0AL www.ioe.ac.uk/publications ISBN 0 85473720
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). (2011). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice Avenue du Bourget 1 (BOU2) B-1140 Brussels. ISBN 978-92-9201-179-6 doi:10.2797/60196
- Ennis, Robert. (2012). "A Super-Streamlined Conception of Critical thinking". The Critical Thinking.<http://www.criticalthinking.com/articles/critical-thinking-definition>
- Fountas, Irene C., & Pinnell, Gay S. (2013). GUIDED READING: The Romance and The Reality. *The Reading Teacher* Vol. 66 Issue 4 pp. 268–284 DOI:10.1002/TRTR.01123. International Reading Association
- Gaffner, J., dkk. (2014). Guided Reading in First-Fourth Grade: Theory to Practice. *Texas Journal of Literacy Education* Volume 2 – Issue 2 www.texasreaders.org ISSN 2374-7404
- Hall, Colby., Barnes, A. Marcia. (2016). Inference Instruction to Support Reading Comprehension for Elementary Students With Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic* 1 –8. Reprints and permissions: sagepub.com/journalsPermissions.nav DOI: 10.1177/1053451216676799
- Harfenik JJ, Wiant FM. (2012). *Integrating multilingual students into college classrooms: Practical advice for Faculty*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hungwe, Mbirimi-Vimbai. (2016). Translanguaging as a strategy for group work: Summary writing as a measure for reading comprehension among university students. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 34(3): 241–249 ISSN 1607-3614 EISSN 1727-9461 <http://dx.doi.org/10.2989/16073614.2016.1250352>
- H.M. Sidek & Rahim H. Ab. (2015). The Role of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension: A Cross-Linguistic Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 197 (2015) 50 – 56. 1877-0428 © 2015 Published by Elsevier Ltd. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>). doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.046
- Javed, M., Eng, Lin S., & Mohamed, Abdul R. (2015). Developing Reading Comprehension Modules to Facilitate Reading Comprehension among Malaysian Secondary School ESL Students. *International Journal of Instruction* Vol.8, No.2 e-ISSN: 1308-1470 www.e-iji.net p-ISSN: 1694-609X DOI: 10.12973/iji.2015.8211a
- Kemendikbud. (2018). Buku pegangan pembelajaran berorientasi pada keterampilan berpikir tingkat tinggi. Jakarta: Kemendikbud
- Kemendikbud. (2018). Buku pegangan Penilaian HOTS. Jakarta: Kemendikbud
- Kirmizi, Fatma S. (2011). The relationship between reading comprehension strategies

- and reading attitudes. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39:3, 289-303, DOI: 10.1080/03004270903514320
- Lai, Emily R. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review Research Report*. Pearson
<http://www.pearsonassessments.com/>
- Leicester, M., & Taylor, D. (2010). *Critical Thinking Across the Curriculum Developing Critical Thinking Skills, Literacy and Philosophy in The Primary Classroom*. Open University Press McGraw-Hill Education McGraw-Hill House Shoppenhangers Road and Two Penn Plaza, New York, NY 10121-2289, USA ISBN-13: 978-0-33-523879-8 (pb)
- Lyons, W., & and Thompson, S. A. (2012). Guided Reading in Inclusive Middle Years Classrooms. *Intervention in School and Clinic* 47(3) 158 –166 Hammill Institute on Disabilities Reprints and permission: <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav> DOI: 10.1177/1053451211423814 <http://isc.sagepub.com> hosted at <http://online.sagepub.com>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry* (7th ed.). Boston: Pearson.
- M.J. Maguire et al. (2017). Vocabulary knowledge mediates the link between socioeconomic status and word learning in grade school. *Journal of Experimental Child Psychology* xxx (2017) xxx–xxx <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.10.003>
- Morgan, D. N., (2013). Guiding Readers in the Middle Grades. *Middle School Journal*, 44:3, 16-24, DOI: 10.1080/00940771.2013.11461851 ISSN: 0094-0771 (Print) 2327-6223 (Online) Journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/umsj20>
- Nayak, G., Sylva, K. (2013). The Effects of a Guided Reading Intervention on Reading Comprehension: A Study on Young Chinese learners of English in HongKong. *The Language Learning Journal*, Vol. 41, No. 1, 85–103, <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2011.625214>
- Ness, M. (2011). Explicit Reading Comprehension Instruction in Elementary Classrooms: Teacher Use of Reading Comprehension Strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25: 98–117, 2011. Association for Childhood Education International ISSN: 0256-8543 print / 2150-2641 online DOI: 10.1080/02568543.2010.531076
- Nirmala, Sri D., Rahman, R., & Musthafa. (2017). Comparing Students' Critical Thinking Elementary School in Different Area with Utilizing FIVES Strategy. Presented at 3rd International Conference on Education (ICOED), Malaysia 7 – 9 November 2017. Accepted for *American Scientific Publishers (ASP)*.
- Nirmala, Sri D., Rahman, R., & Musthafa. (2017). Literacy Ability and Critical Thinking of Elementary Grades With School Literacy Movement (GLS) Support in Sukabumi District. Presented at *The Tenth Conaplin and the second English Language teaching and Technology Conference*, UPI 22 -23 November 2017.
- Rahman, (2017). “Multiliterasi dan Pendidikan Karakter,” *In The Proceeding 2nd Internasional Multiliteracy Conference and Workshop for Students and Teachers*, UPI Press, 331-336
- Radulovic, L. & Stancic, M. (2017). What is Needed to Develop Critical Thinking in Schools? *cep s Journal | Vol.7 | N 3 |*
- Rezaei, S., Derakhshan, A., & Bagherkazemi, M. (2011). Critical Thinking in Language Education. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 2, No. 4, pp. 769-777, © Academy Publisher Manufactured in Finland. ISSN 1798-4769 doi:10.4304/jltr.2.4.769-777
- Steme, P., (2010). *Primary Teacher Literacy Preparation and Practices in New York State Elementary Schools at Diverse Levels of Achievement and Need*. Dowling College Brookhaven, New York. UMI Number: 3416075. ProQuest LLC.
- Spencer J. Elizabeth., et al. (2012). Effects of an Automated Vocabulary and Comprehension Intervention An Early Efficacy Study. *Journal of Early Intervention*. Volume 34 Number 4 ©

2013 SAGE Publications
10.1177/1053815112471990
<http://jei.sagepub.com>

Shea, Mary & Roberts, Nancy. (2016). *The FIVES: Strategy for Reading Comprehension*. Learning Sciences International. www.learningsciences.com.

Shea, Mary & Roberts, Nancy. (2016). FIVES: An Integrated Strategy for Comprehension and Vocabulary Learning. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 8(1), 98-106.

Quijano, Oswaldo J. (2013). *A Descriptive Analysis Of The Critical Thinking Model In Texas Elementary Education*. ProQuest LLC .789 East Eisenhower Parkway P.O. Box 1346 Ann Arbor, MI 48106 - 1346

Yu, Guoxing. (2008). Reading to summarize in English and Chinese: A tale of two languages? *Language Testing*. SAGE Publications (Los Angeles, London, New Delhi and Singapore) DOI: 10.1177/0265532208094275