ANALISIS KONSEP MEMBACA KRITIS DAN IMPLIKASINYA TERHADAP PENGEMBANGAN INSTRUMEN EVALUASI PEMBELAJARAN BAHASA INDONESIA DI SEKOLAH DASAR: KAJIAN KEPUSTAKAAN

Ahmad Taisir[1], Nur Aliah Hidayati[2], Riza Amri[3], Abdul Ghafur[4], Teuku Alamsyah[5], Subhayni[6]

[123]Pendidikan Bahasa Indonesia FKIP Universitas Syiah Kuala, [4]Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia FKIP Universitas Jabal Ghafur, [56]Pendidikan Bahasa Indonesia FKIP Universitas Syiah Kuala

[1]ahmadtaisir243@gmail.com, [2]nuraliaahidayatii@gmail.com,
[3]rizaamri9@gmail.com,
[4]abdulghafur248@gmail.com,
[5]teukualamsyah@usk.ac.id , [6]subhayni@usk.ac.id

ABSTRACT

Critical reading is an important dimension of Indonesian language learning in elementary school. This article analyzes the concept of critical reading and its implications for developing assessment instruments. The study uses a literature review and qualitative content analysis of books on reading and assessment, studies of critical literacy and elementary assessment, and Indonesian curriculum documents. The sources are examined in relation to the construct of critical reading, observable indicators, and principles for translating indicators into assessment tasks. The synthesis identifies comprehension, interpretation, inference, analysis of textual evidence, evaluation, and explanation as interrelated dimensions. Assessment tasks should align learning outcomes, text characteristics, cognitive demands, response formats, and scoring criteria. The article proposes a conceptual alignment framework. The framework is derived from literature synthesis and has not been empirically validated with students.

Keywords: critical reading, reading assessment, Indonesian language learning, elementary school, literature review

ABSTRAK

Membaca kritis merupakan dimensi penting dalam pembelajaran Bahasa Indonesia di sekolah dasar. Artikel ini menganalisis konsep membaca kritis dan implikasinya terhadap pengembangan instrumen evaluasi. Penelitian menggunakan kajian kepustakaan dan analisis isi kualitatif terhadap buku tentang membaca dan asesmen, penelitian literasi kritis dan evaluasi sekolah dasar, serta dokumen kurikulum Indonesia. Sumber dianalisis berdasarkan konstruk membaca kritis, indikator yang dapat diamati, dan prinsip penerjemahan indikator ke dalam tugas evaluasi. Sintesis menunjukkan bahwa membaca kritis mencakup pemahaman, interpretasi, inferensi, analisis bukti tekstual, evaluasi, dan penjelasan. Instrumen perlu menyelaraskan capaian pembelajaran, karakteristik teks, tuntutan kognitif, bentuk respons, dan kriteria penskoran. Artikel menawarkan kerangka penyelarasan konseptual yang berasal dari sintesis literatur dan belum divalidasi secara empiris kepada peserta didik.

Kata Kunci: membaca kritis, evaluasi membaca, pembelajaran Bahasa Indonesia, sekolah dasar, kajian kepustakaan

A. Pendahuluan

Membaca merupakan keterampilan berbahasa yang memungkinkan peserta didik membangun makna melalui interaksi antara informasi dalam teks, pengetahuan yang telah dimiliki, tujuan membaca, dan konteks sosial pembaca. Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia di sekolah dasar, kegiatan membaca tidak cukup dibatasi pada pelafalan kata atau penemuan informasi yang dinyatakan secara langsung. Peserta didik juga perlu belajar menghubungkan informasi, mengenali maksud penulis, menafsirkan pilihan bahasa, serta memberikan penilaian yang didukung bukti dari bacaan. Tuntutan tersebut menempatkan membaca kritis sebagai bagian penting dari pengembangan literasi yang berorientasi pada pemahaman dan penalaran.

Grabe dan Stoller (2011) menjelaskan membaca sebagai proses yang melibatkan sejumlah kemampuan linguistik, kognitif, dan strategis yang bekerja secara terpadu. Pembaca membangun representasi makna dengan memanfaatkan pengenalan kata, pemrosesan

sintaksis, pengetahuan latar, pemantauan pemahaman, serta strategi untuk mencapai tujuan membaca. Pandangan ini menunjukkan bahwa pemahaman bacaan bukan aktivitas pasif. Pembaca perlu mengolah informasi dan menguji kesesuaian pemaknaan dengan petunjuk yang tersedia dalam teks. Pada tingkat sekolah dasar, proses tersebut perlu dikembangkan secara bertahap melalui teks dan tugas yang sesuai dengan perkembangan bahasa serta pengalaman peserta didik.

Membaca kritis memiliki hubungan erat dengan berpikir kritis, tetapi kedua istilah tersebut tidak sepenuhnya identik. Berpikir kritis merupakan konstruk yang lebih luas, sedangkan membaca kritis mengarahkan operasi penalaran pada informasi, struktur, bahasa, sudut pandang, dan bukti yang disajikan dalam teks. Facione (1990), melalui laporan konsensus Delphi, mengidentifikasi keterampilan inti berpikir kritis berupa interpretasi, analisis, evaluasi, inferensi, penjelasan, dan regulasi diri. Keterampilan tersebut dapat menjadi rujukan konseptual untuk membaca kritis, dengan penyesuaian agar setiap indikator tetap berakar pada bukti tekstual dan tujuan pembelajaran membaca.

Urgensi membaca kritis semakin tampak ketika peserta didik berhadapan dengan beragam teks cetak dan digital. Informasi yang dibaca dapat memuat pernyataan, alasan, ilustrasi, data, atau sudut pandang yang perlu dipahami secara cermat. Pembaca pemula dapat saja menemukan informasi tersurat, tetapi belum tentu mampu membedakan fakta dan pendapat, menilai kecukupan alasan, atau menyimpulkan maksud yang tidak dinyatakan secara langsung. Kondisi tersebut menuntut pembelajaran yang memberi ruang bagi pertanyaan terbuka, pembacaan ulang, pembandingan informasi, dan pemberian alasan atas jawaban.

Dokumen Capaian Pembelajaran Bahasa Indonesia menempatkan elemen membaca dan memirsa sebagai salah satu elemen utama. Pada Fase C, peserta didik diarahkan untuk memahami informasi dan kosakata, mengidentifikasi ide pokok, serta menginterpretasi dan mengevaluasi informasi dari berbagai tipe teks sesuai konteks. Dokumen resmi mata pelajaran juga memberi

perhatian pada pemaknaan teks sastra dan nonsastra. Rumusan capaian tersebut menyediakan landasan kurikuler untuk membicarakan membaca kritis, sepanjang istilah dan indikator yang digunakan dalam artikel tidak dipaksakan melampaui rumusan resmi capaian pembelajaran.

Persoalan berikutnya berkaitan dengan cara mengukur kemampuan tersebut. Alderson (2000) menegaskan bahwa asesmen membaca perlu memperhatikan konstruk yang hendak diukur, tujuan penggunaan tes, karakteristik teks, proses membaca yang terlibat, serta konsekuensi interpretasi skor. Instrumen yang hanya meminta peserta didik mengingat detail eksplisit belum memadai untuk menyimpulkan kemampuan membaca kritis. Sebaliknya, soal yang menuntut penilaian kompleks tanpa dukungan teks, konteks, dan bahasa yang sesuai juga berisiko mengukur pengetahuan latar atau kemampuan menulis, bukan membaca.

Penelitian tentang asesmen berpikir kritis pada jenjang sekolah dasar telah memperlihatkan pentingnya perancangan tugas yang sesuai dengan konstruk dan karakteristik peserta didik. Sarwanto, Fajari, dan Chumdari (2021), misalnya, mengembangkan pertanyaan terbuka untuk menilai keterampilan berpikir kritis siswa sekolah dasar. Arya et al. (2022) mengkaji rancangan asesmen membaca yang mempertimbangkan pemahaman dan penalaran kritis terhadap teks digital multimodal pada siswa kelas IV. Kajian-kajian tersebut memperlihatkan bahwa penilaian kemampuan kritis membutuhkan perhatian terhadap bentuk tugas, konteks teks, dan keadilan representasi pengalaman pembaca.

Pada ranah nasional, kajian literatur mengenai buku cerita bergambar dan membaca kritis di sekolah dasar telah disajikan oleh Setianingrum, Haryadi, dan Santoso (2025). Kajian tersebut menempatkan buku cerita bergambar sebagai sumber yang berpotensi mendorong interpretasi, refleksi, dan kesadaran sosial. Kontribusi artikel ini berbeda dalam fokus analisis. Pembahasan tidak diarahkan untuk menilai efektivitas satu media pembelajaran, melainkan menyintesiskan konsep membaca kritis dan menerjemahkannya menjadi prinsip pengembangan instrumen evaluasi

pembelajaran Bahasa Indonesia di sekolah dasar.

Kesenjangan yang menjadi titik tolak artikel ini terletak pada kebutuhan untuk menghubungkan tiga ranah yang sering dibahas secara terpisah, yakni konsep membaca kritis, capaian pembelajaran Bahasa Indonesia pada pendidikan dasar, dan prinsip asesmen membaca. Keterhubungan tersebut diperlukan agar indikator membaca kritis tidak berhenti sebagai daftar keterampilan umum, tetapi dapat diturunkan menjadi tugas yang memiliki stimulus, proses kognitif, bukti jawaban, dan kriteria penskoran yang jelas. Artikel ini tidak mengklaim bahwa belum pernah ada penelitian yang membahas hubungan tersebut. Kontribusinya berupa sintesis terarah dan kerangka konseptual yang dapat digunakan sebagai dasar pengembangan instrumen lebih lanjut.

Tujuan artikel ini adalah (1) menganalisis konsep dan dimensi membaca kritis berdasarkan literatur, (2) mengidentifikasi indikator membaca kritis yang relevan dengan pembelajaran Bahasa Indonesia di sekolah dasar, dan (3) merumuskan implikasi konseptual bagi pengembangan instrumen evaluasi membaca. Hasil kajian diharapkan memberi manfaat teoretis berupa penajaman konstruk membaca kritis serta manfaat praktis berupa kerangka penyelarasan antara capaian pembelajaran, indikator, stimulus bacaan, bentuk soal, dan rubrik penilaian. Kerangka yang dihasilkan merupakan rekomendasi konseptual, bukan instrumen teruji.

B. Metode Penelitian

Artikel ini menggunakan kajian kepustakaan dengan pendekatan kualitatif dan teknik analisis isi. Kajian kepustakaan dipilih karena tujuan penelitian berkenaan dengan penelaahan konsep, perbandingan argumentasi teoretis, serta sintesis prinsip asesmen yang telah dipublikasikan. Unit analisis berupa gagasan, definisi, indikator, prinsip pengukuran, dan rumusan capaian pembelajaran yang relevan dengan membaca kritis di sekolah dasar. Penelitian ini tidak melibatkan peserta didik, guru, sekolah, tes lapangan, wawancara, maupun observasi kelas.

Penelusuran sumber dilakukan secara terarah melalui katalog dan laman penerbit buku akademik serta portal resmi pemerintah untuk dokumen kurikulum. Kata kunci yang digunakan dalam penelusuran

meliputi “critical reading”, “critical literacy”, “reading assessment”, “reading comprehension assessment”, “critical thinking assessment”, “elementary school”, “primary education”, “Bahasa Indonesia”, dan “Capaian Pembelajaran Bahasa Indonesia”. Penelusuran juga dilakukan melalui daftar pustaka sumber inti untuk menemukan karya yang relevan dan dapat diverifikasi.

Kriteria inklusi mencakup sumber yang (a) membahas proses membaca, pemahaman membaca, membaca kritis, literasi kritis, atau asesmen membaca dan berpikir kritis; (b) relevan dengan pendidikan dasar atau menyediakan landasan konseptual yang dapat diadaptasi secara hati-hati; (c) diterbitkan oleh penerbit akademik, jurnal ilmiah, atau lembaga pemerintah; dan (d) memiliki informasi bibliografis yang dapat ditelusuri. Sumber yang hanya menyebut istilah membaca kritis tanpa uraian konseptual, sumber tanpa identitas penerbit yang jelas, serta klaim yang tidak dapat diverifikasi tidak dijadikan dasar argumentasi.

Analisis dilakukan melalui empat tahap. Tahap pertama adalah identifikasi konsep dan definisi membaca kritis dari literatur membaca serta berpikir kritis. Tahap kedua adalah pengelompokan dimensi dan indikator yang berorientasi pada bukti tekstual. Tahap ketiga adalah pembacaan dokumen Capaian Pembelajaran Bahasa Indonesia untuk menilai relevansi indikator dengan tuntutan pembelajaran pada fase sekolah dasar. Tahap keempat adalah sintesis prinsip pengembangan instrumen, meliputi kesesuaian konstruk, stimulus, tuntutan kognitif, format respons, dan rubrik penskoran.

Keabsahan argumentasi dijaga melalui pemeriksaan silang antarsumber dan pemisahan antara temuan literatur, interpretasi penulis, dan rekomendasi konseptual. Buku asesmen membaca digunakan untuk membahas prinsip pengukuran; literatur berpikir kritis digunakan untuk mengidentifikasi operasi penalaran; artikel empiris digunakan sebagai contoh penerapan pada pendidikan dasar; dokumen kurikulum digunakan untuk memeriksa relevansi konteks. Karena artikel ini bukan tinjauan sistematis dengan protokol registrasi dan pencatatan seluruh hasil pencarian, artikel tidak menyatakan jumlah total publikasi yang ditemukan,

persentase efektivitas, ataupun hasil meta-analisis.

C. Hasil Penelitian dan Pembahasan

1. Membaca Kritis sebagai Konstruk dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia

Sintesis literatur memperlihatkan bahwa membaca kritis perlu dipahami sebagai kegiatan membangun pemahaman sekaligus menilai bagaimana makna disusun dan didukung oleh teks. Pembaca tidak hanya mengidentifikasi apa yang dinyatakan penulis, tetapi juga menafsirkan hubungan antargagasan, menilai alasan, mengenali sudut pandang, dan menyusun kesimpulan berdasarkan bukti. Dengan demikian, membaca kritis tidak dapat direduksi menjadi kegiatan menemukan kesalahan dalam bacaan atau menyatakan setuju dan tidak setuju terhadap isi teks.

Grabe dan Stoller (2011) menempatkan pemahaman membaca sebagai hasil interaksi berbagai proses, mulai dari pengenalan bentuk bahasa sampai penggunaan pengetahuan latar dan strategi pemantauan. Dalam pembacaan kritis, proses tersebut diperluas dengan penilaian terhadap kecukupan informasi, hubungan klaim dan alasan, serta posisi pembaca terhadap teks. Alderson (2000) mengingatkan bahwa asesmen membaca harus mengidentifikasi kemampuan yang benar-benar menjadi sasaran pengukuran. Implikasinya, tugas membaca kritis perlu meminta peserta didik menggunakan informasi dari teks, bukan semata-mata mengandalkan opini atau pengalaman pribadi.

Kerangka Facione (1990) dapat membantu memetakan operasi penalaran yang mendasari membaca kritis. Interpretasi berkaitan dengan memahami dan menjelaskan makna; analisis berkaitan dengan mengidentifikasi hubungan antara pernyataan, alasan, dan bukti; evaluasi berkaitan dengan menilai kredibilitas atau kekuatan alasan; inferensi berkaitan dengan menarik kesimpulan yang didukung informasi; penjelasan berkaitan dengan menyampaikan alasan; sedangkan regulasi diri berkaitan dengan memeriksa kembali proses berpikir. Dalam konteks membaca di SD, dimensi tersebut perlu disederhanakan secara pedagogis dan diterjemahkan ke dalam tindakan membaca yang dapat diamati.

Pembatasan konstruk menjadi penting agar instrumen tidak mengukur terlalu banyak kemampuan sekaligus. Soal yang meminta peserta didik menulis esai panjang, misalnya, dapat mengukur kemampuan membaca, tetapi juga sangat dipengaruhi kemampuan menulis, ejaan, dan organisasi gagasan. Soal yang meminta penilaian terhadap kredibilitas sumber digital dapat pula dipengaruhi pengalaman menggunakan teknologi. Pengembang instrumen perlu menetapkan apakah kemampuan tersebut memang bagian dari konstruk sasaran atau hanya faktor tambahan yang perlu dikendalikan.

2. Dimensi dan Indikator Membaca Kritis pada Pendidikan Dasar

Indikator membaca kritis pada jenjang sekolah dasar harus memperhatikan perkembangan kemampuan bahasa, pengalaman membaca, kompleksitas teks, dan capaian pembelajaran. Indikator tidak seharusnya disalin langsung dari kerangka berpikir kritis tingkat lanjut. Penyusunan indikator perlu mempertimbangkan bentuk tindakan yang dapat dilakukan peserta didik, jenis bukti yang tersedia dalam bacaan, dan tingkat bantuan yang diberikan melalui pertanyaan. Pada Fase C, misalnya, tuntutan dapat diarahkan pada identifikasi informasi penting, penafsiran hubungan antargagasan, penarikan kesimpulan, dan evaluasi informasi berdasarkan isi teks.

Dimensi pemahaman dan interpretasi merupakan dasar bagi operasi kritis berikutnya. Peserta didik perlu mengenali gagasan utama, memahami hubungan antarkalimat, menafsirkan kosakata sesuai konteks, dan menjelaskan makna ungkapan. Dimensi inferensi mengarahkan peserta didik menarik informasi yang tidak dinyatakan secara langsung, misalnya menyimpulkan sifat tokoh berdasarkan tindakan atau memperkirakan sebab suatu peristiwa berdasarkan petunjuk. Dimensi analisis menuntut peserta didik membedakan pernyataan utama dan penjelas, mengenali alasan, serta menghubungkan klaim dengan bukti. Dimensi evaluasi mengarahkan peserta didik menilai kesesuaian alasan, konsistensi informasi, atau ketepatan simpulan dengan bukti yang tersedia.

Penggunaan istilah fakta dan opini perlu disesuaikan dengan konteks teks. Peserta didik tidak

cukup diminta menghafal definisi fakta dan opini; mereka perlu menunjukkan bagian teks yang menjadi dasar klasifikasi. Penilaian terhadap pendapat juga harus membedakan antara pendapat yang didukung alasan dan pendapat yang tidak disertai dukungan. Dalam teks sastra, evaluasi tidak berarti menentukan satu tafsir tunggal, melainkan menilai apakah penafsiran pembaca memiliki dukungan dari tindakan tokoh, latar, dialog, atau rangkaian peristiwa.

Tabel 1. Dimensi dan indikator konseptual membaca kritis di sekolah dasar

Dimensi	Indikator yang dapat diamati	Bukti jawaban yang diharapkan
Pemahaman	Menentukan gagasan utama dan informasi penting	Jawaban merujuk pada bagian teks yang relevan
Interpretasi	Menafsirkan kata, ungkapan, maksud, atau sudut pandang	Penafsiran sesuai konteks dan petunjuk teks
Inferensi	Menyimpulkan informasi tersirat atau hubungan sebab-akibat	Simpulan logis dan didukung petunjuk bacaan
Analisis	Mengidentifikasi klaim, alasan, bukti, dan hubungan gagasan	Unsur teks dibedakan secara tepat
Evaluasi	Menilai kesesuaian alasan, bukti, atau simpulan	Penilaian disertai alasan berbasis teks
Penjelasan	Mengemukakan alasan atas jawaban atau penilaian	Alasan jelas, relevan, dan dapat ditelusuri ke teks

Tabel 1 merupakan sintesis konseptual, bukan kisi-kisi baku yang telah divalidasi. Penggunaannya perlu disesuaikan dengan fase, tujuan pembelajaran, jenis teks, dan karakteristik peserta didik. Indikator pemahaman tetap dicantumkan karena pemahaman literal menjadi landasan bagi inferensi dan evaluasi. Instrumen yang langsung menuntut evaluasi tanpa memastikan peserta didik memahami informasi dasar berisiko menghasilkan skor yang sulit ditafsirkan.

3. Kesesuaian Membaca Kritis dengan Capaian Pembelajaran Bahasa Indonesia

Dokumen Capaian Pembelajaran Bahasa Indonesia mengorganisasikan kompetensi melalui elemen menyimak, membaca dan memirsa, berbicara dan mempresentasikan, serta menulis. Elemen membaca dan memirsa mencakup kegiatan memahami, memaknai, menginterpretasi, dan merefleksi teks. Pada Fase C, peserta didik berhadapan dengan teks yang lebih beragam dan dituntut mengolah informasi serta nilai yang terkandung di dalamnya. Rumusan tersebut memberi ruang bagi pembelajaran

membaca kritis, tetapi penjabaran tujuan dan indikator tetap harus merujuk pada dokumen resmi yang berlaku untuk tahun ajaran dan satuan pendidikan terkait.

Keterkaitan membaca kritis dengan capaian pembelajaran dapat dibangun melalui pemetaan, bukan dengan menambahkan istilah baru seolah-olah istilah tersebut merupakan rumusan resmi kurikulum. Sebagai contoh, capaian memahami informasi dapat diturunkan menjadi indikator menemukan gagasan utama; capaian memaknai teks dapat dikembangkan menjadi indikator menafsirkan ungkapan; capaian menginterpretasi dapat diturunkan menjadi indikator menyimpulkan informasi tersirat; sedangkan capaian merefleksi dapat dikaitkan dengan penilaian isi bacaan disertai alasan. Pemetaan ini merupakan interpretasi operasional untuk kepentingan perancangan evaluasi.

Pemilihan teks harus memperhatikan keterbacaan, kedekatan konteks, keberagaman genre, dan tujuan penilaian. Teks narasi dapat digunakan untuk menilai inferensi tentang tokoh, latar, konflik, dan pesan. Teks eksplanasi dapat digunakan untuk menilai hubungan sebab-akibat dan ketepatan penjelasan. Teks argumentatif sederhana dapat digunakan untuk mengidentifikasi pendapat, alasan, dan bukti. Teks informatif dapat digunakan untuk menilai pemilihan informasi yang relevan. Satu jenis teks tidak cukup mewakili seluruh konstruk membaca kritis sehingga variasi stimulus perlu direncanakan secara proporsional.

Prinsip inklusivitas juga perlu diperhatikan. Stimulus yang terlalu bergantung pada pengalaman budaya, kondisi sosial, atau akses digital tertentu dapat menimbulkan bias yang tidak berkaitan langsung dengan kemampuan membaca. Arya et al. (2022) menunjukkan pentingnya mempertimbangkan keberagaman dan representasi dalam perancangan asesmen membaca kritis terhadap teks digital multimodal. Dalam konteks sekolah dasar Indonesia, prinsip tersebut dapat diterapkan melalui pemilihan konteks yang akrab tetapi tidak stereotip, kosakata yang sesuai, serta penyediaan informasi yang cukup di dalam teks.

4. Implikasi terhadap Pengembangan Instrumen Evaluasi

Pengembangan instrumen evaluasi membaca kritis sebaiknya

dimulai dari penetapan tujuan penggunaan hasil tes. Tes untuk diagnosis pembelajaran memerlukan informasi rinci tentang aspek yang telah dan belum dikuasai peserta didik. Tes untuk penilaian sumatif memerlukan cakupan materi yang representatif dan prosedur penskoran yang konsisten. Alderson (2000) menekankan bahwa keputusan asesmen harus didasarkan pada hubungan yang jelas antara konstruk, tugas, dan interpretasi skor. Oleh sebab itu, pengembang instrumen perlu menjelaskan kemampuan yang hendak diukur sebelum memilih bentuk soal.

Langkah berikutnya adalah menyusun kisi-kisi yang memuat capaian pembelajaran, tujuan pembelajaran, indikator membaca kritis, jenis teks, tingkat proses kognitif, bentuk soal, dan bobot penilaian. Kisi-kisi mencegah dominasi soal yang hanya mengukur ingatan terhadap informasi tersurat. Kisi-kisi juga membantu memastikan bahwa setiap butir memiliki hubungan yang dapat ditelusuri dengan tujuan penilaian. Pada tahap ini, pengembang perlu menelaah apakah pertanyaan benar-benar meminta peserta didik membaca dan menggunakan bukti tekstual.

Bentuk soal pilihan ganda dapat digunakan untuk mengukur identifikasi informasi, interpretasi, inferensi, dan evaluasi sederhana apabila pengecoh dirancang berdasarkan kemungkinan kesalahan pemahaman yang masuk akal. Soal uraian atau respons terbuka lebih sesuai ketika peserta didik diminta menjelaskan alasan, menunjukkan bukti, atau membandingkan dua informasi. Sarwanto et al. (2021) memberi contoh penggunaan pertanyaan terbuka untuk menilai keterampilan berpikir kritis pada siswa sekolah dasar. Namun, respons terbuka membutuhkan rubrik analitik agar penilaian tidak hanya bergantung pada kesan umum penilai.

Rubrik dapat memisahkan ketepatan jawaban, relevansi bukti tekstual, dan kualitas alasan. Pemisahan tersebut membantu guru melihat apakah peserta didik memahami isi teks tetapi belum mampu menjelaskan alasan, atau justru memberikan alasan yang baik namun kurang tepat dalam memilih bukti. Rubrik juga perlu menghindari pemberian skor berdasarkan panjang jawaban semata. Bahasa yang

sederhana, struktur respons yang jelas, dan contoh jawaban pada setiap tingkat kinerja dapat meningkatkan konsistensi penskoran.

Validitas instrumen tidak dapat dinyatakan hanya karena soal telah disusun berdasarkan teori atau telah diperiksa oleh penulis. Validitas berkaitan dengan dukungan bukti dan argumentasi bagi interpretasi skor serta penggunaan hasil penilaian. Telaah ahli dapat menjadi salah satu sumber bukti, terutama untuk kesesuaian isi, keterwakilan indikator, kejelasan bahasa, dan kesesuaian perkembangan peserta didik. Uji coba empiris diperlukan untuk memeriksa fungsi butir, reliabilitas skor, tingkat kesukaran, daya pembeda, serta kemungkinan bias. Karena artikel ini tidak melakukan uji coba, kerangka yang diusulkan tidak boleh disebut valid, reliabel, atau efektif.

Contoh rancangan konseptual berikut menunjukkan bagaimana indikator diterjemahkan ke dalam tugas. Stimulus dapat berupa teks pendek tentang pengelolaan sampah di lingkungan sekolah. Peserta didik diminta mengidentifikasi pendapat penulis, menemukan alasan yang digunakan, menyimpulkan dampak tindakan, lalu menilai apakah alasan tersebut cukup mendukung pendapat. Contoh ini hanya ilustrasi rancangan; teks, butir, kunci, dan rubrik perlu ditelaah serta diuji sebelum digunakan sebagai instrumen resmi.

Tabel 2. Contoh penyelarasan indikator, tugas, dan kriteria penskoran

Indikator	Contoh bentuk tugas	Kriteria penilaian konseptual
Menemukan gagasan utama	Pilih pernyataan yang merangkum isi teks	Ketepatan memilih gagasan yang mencakup isi utama
Menafsirkan maksud penulis	Jelaskan tujuan penulis menyampaikan informasi tertentu	Penafsiran sesuai konteks dan bukti teks
Menarik inferensi	Simpulkan akibat yang mungkin terjadi berdasarkan dua petunjuk	Simpulan logis dan menggunakan petunjuk relevan
Menganalisis argumen	Tentukan pendapat dan alasan yang mendukungnya	Ketepatan membedakan klaim dan alasan
Mengevaluasi dukungan	Nilai apakah alasan cukup mendukung pendapat; sertakan bukti	Penilaian konsisten dan disertai bukti tekstual

Kriteria pada Tabel 2 perlu dikembangkan menjadi rubrik dengan deskripsi tingkat kinerja yang jelas apabila digunakan untuk penskoran. Contoh tugas juga perlu disesuaikan dengan kompleksitas teks dan capaian pembelajaran. Untuk kelas yang masih mengembangkan kelancaran membaca, panjang teks dan beban kosakata perlu

dikendalikan agar hasil penilaian tidak didominasi kesulitan dekoding.

5. Prinsip Mutu Instrumen dan Batas Interpretasi Hasil

Instrumen membaca kritis yang baik harus memenuhi kesesuaian konstruk, keterwakilan isi, kejelasan stimulus, keterbacaan, keadilan, dan konsistensi penskoran. Kesesuaian konstruk menuntut agar butir benar-benar mengukur proses membaca yang ditargetkan. Keterwakilan isi mengharuskan seluruh dimensi penting memperoleh proporsi yang wajar. Kejelasan stimulus berarti teks tidak mengandung ambiguitas yang tidak disengaja. Keterbacaan berhubungan dengan panjang kalimat, kosakata, struktur wacana, dan pengetahuan latar yang diperlukan. Keadilan menuntut agar konteks tidak menguntungkan kelompok tertentu tanpa alasan pedagogis.

Pada soal pilihan ganda, pengecoh harus masuk akal dan mencerminkan kemungkinan proses berpikir yang keliru, bukan sekadar jawaban yang jelas salah. Pada soal uraian, rubrik harus membedakan jawaban yang tepat dengan jawaban yang didukung alasan dan bukti. Pengembang dapat menyertakan pedoman penskoran, contoh respons, serta prosedur penyelesaian perbedaan skor antarpenilai. Pemeriksaan kualitas butir setelah uji coba diperlukan untuk mengetahui apakah soal berfungsi sebagaimana dimaksud.

Interpretasi skor perlu dibatasi pada kompetensi yang diukur. Skor membaca kritis dari satu teks naratif tidak serta-merta mewakili kemampuan peserta didik dalam mengevaluasi teks argumentatif atau informasi digital. Penilaian yang lebih menyeluruh memerlukan beberapa jenis teks, variasi tugas, dan kesempatan membaca yang sebanding. Hasil asesmen juga sebaiknya digunakan sebagai informasi untuk memperbaiki pembelajaran, bukan sebagai label tetap terhadap kemampuan peserta didik.

Kerangka konseptual yang ditawarkan artikel ini memiliki keterbatasan. Pertama, kajian tidak menggunakan protokol systematic review yang memungkinkan replikasi pencarian secara menyeluruh. Kedua, kerangka indikator belum melalui penilaian panel ahli atau uji coba peserta didik. Ketiga, penerapan indikator memerlukan penyesuaian

terhadap fase, karakteristik satuan pendidikan, dan dokumen kurikulum yang berlaku. Keterbatasan tersebut menunjukkan agenda penelitian berikutnya, yaitu validasi isi, uji keterbacaan stimulus, uji coba butir, analisis karakteristik soal, dan evaluasi penggunaan hasil tes.

6. Kerangka Konseptual Pengembangan Evaluasi Membaca Kritis

Berdasarkan sintesis, pengembangan evaluasi membaca kritis dapat dirumuskan sebagai alur penyelarasan lima komponen. Komponen pertama adalah capaian pembelajaran dan tujuan penilaian. Komponen kedua adalah konstruk serta indikator membaca kritis. Komponen ketiga adalah stimulus bacaan yang sesuai dengan fase, genre, dan konteks. Komponen keempat adalah tugas atau butir yang meminta peserta didik melakukan operasi membaca tertentu. Komponen kelima adalah rubrik dan interpretasi hasil yang menjelaskan bukti kemampuan. Kelima komponen tersebut saling bergantung sehingga perubahan pada satu komponen perlu diperiksa dampaknya terhadap komponen lain.

D. Simpulan

Analisis kepustakaan menunjukkan bahwa membaca kritis dalam pembelajaran Bahasa Indonesia di sekolah dasar merupakan kegiatan memahami sekaligus menilai informasi dengan menggunakan bukti tekstual. Konstruk ini mencakup pemahaman, interpretasi, inferensi, analisis, evaluasi, dan penjelasan. Dimensi berpikir kritis dari Facione dapat menjadi rujukan konseptual, sedangkan teori membaca dan asesmen dari Grabe dan Stoller serta Alderson membantu menempatkan dimensi tersebut dalam proses membaca dan pengukuran kemampuan.

Implikasi utama bagi pengembangan instrumen evaluasi adalah perlunya penyelarasan antara capaian pembelajaran, indikator, jenis teks, tuntutan kognitif, bentuk respons, dan rubrik penskoran. Instrumen tidak cukup mengandalkan pertanyaan yang menguji ingatan terhadap informasi tersurat. Tugas perlu meminta peserta didik menafsirkan, menyimpulkan, menganalisis hubungan gagasan, atau menilai dukungan informasi dengan alasan yang merujuk pada

teks. Pemilihan stimulus harus mempertimbangkan keterbacaan, keberagaman genre, kesesuaian fase, dan keadilan konteks.

Artikel ini menghasilkan kerangka konseptual untuk membantu perancangan evaluasi membaca kritis, bukan instrumen yang telah terbukti valid dan reliabel. Penelitian lanjutan perlu melakukan telaah ahli, uji keterbacaan, uji coba lapangan, analisis butir, dan pemeriksaan konsistensi penskoran sebelum kerangka tersebut digunakan sebagai alat ukur. Guru dapat memanfaatkan kerangka ini sebagai acuan awal dalam merancang asesmen formatif yang memberikan informasi tentang proses pemahaman dan penalaran peserta didik.

DAFTAR PUSTAKA

Alderson, J. C. (2000). Assessing reading. Cambridge, England: Cambridge University Press. https://research.lancaster-university.uk/en/publications/assessing-reading/

Arya, D. J., Sultana, S., Levine, S., Katz, D., Galisky, J., & Karimi, H. (2022). Raising critical readers in the 21st century: A case of assessing fourth-grade reading abilities and practices. Literacy Research: Theory, Method, and Practice, 71(1), 418–436. https://doi.org/10.1177/23813377221117100

Brookhart, S. M. (2010). How to assess higher-order thinking skills in your classroom. Alexandria, VA: ASCD. https://www.ascd.org/books/how-to-assess-higher-order-thinking-skills-in-your-classroom

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction: Research findings and recommendations. Millbrae, CA: The California Academic Press. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED315423

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). Teaching and researching reading (2nd ed.). Harlow, England: Longman/Pearson. https://doi.org/10.4324/9781315726274

Sarwanto, S., Fajari, L. E. W., & Chumdari, C. (2021). Open-ended questions to assess critical-thinking skills in Indonesian elementary school. International Journal of Instruction, 14(1), 615–630. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14137a

Setianingrum, R. D. K., Haryadi, & Santoso, B. W. J. (2025). Implementasi buku cerita bergambar untuk meningkatkan kemampuan membaca kritis pada mata pelajaran Bahasa Indonesia di sekolah dasar: Kajian literatur. Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar, 10(4). https://doi.org/10.23969/jp.v10i04.34975

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan

Teknologi. (2024). Keputusan Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Nomor 032/H/KR/2024 tentang Capaian Pembelajaran pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah pada Kurikulum Merdeka. Jakarta: Kemdikbudristek.

Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2025). Panduan mata pelajaran Bahasa Indonesia: Fase A–F dan Fase F tingkat lanjut. Jakarta: Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan. Retrieved from https://kurikulum.kemendikdasmen.go.id/file/panduan/dokumen/4.%20Panduan%20Mata%20Pelajaran%20Bahasa%20Indonesia_16_09_2025_Revisi%203.pdf