

Berpikir Kritis dan Kreatif pada Pembelajaran Bahasa Indonesia

Indah Fajarini

Pascasarjana Universitas Negeri Medan

surel: indahfajarini54@gmail.com

Abstrak

Dalam beberapa tahun terakhir pentingnya mempromosikan keterampilan berpikir kritis dan berpikir kreatif dalam pendidikan telah diakui secara luas. Lebih khusus lagi, diyakini bahwa penggabungan keterampilan-keterampilan ini sukses di Indonesia pada pengajaran bahasa Indonesia sebagai bahasa negara. Keyakinan ini didasarkan pada premis bahwa ada hubungan erat antara pengetahuan dan pemikiran dan antara pembelajaran bahasa dan proses berpikir. Bagian pertama dari artikel ini menyajikan temuan penelitian dan tinjauan literatur singkat tentang kemampuan berpikir kritis dan berpikir kreatif. Kami kemudian menyajikan saran untuk penggabungan sukses mereka di ruang kelas bahasa Indonesia. Kami berharap artikel ini akan menjadi titik awal bagi para guru bahasa Indonesia mengevaluasi praktik pengajaran mereka saat ini, dan motivasi untuk menggabungkan keterampilan berpikir kritis dan kreatif ruang kelas mereka.

kata kunci: keterampilan berpikir kritis, berpikir kreatif, pembelajaran bahasa Indonesia

A. Pendahuluan

Tinjauan literatur pedagogis mengungkapkan bahwa semakin banyak pembelajaran yang berbasis pada berpikir kritis, tetapi sebagian pendidik belum sepenuhnya memahami keterampilan berpikir kritis mengenai apa yang dapat dan harus diajarkan, dan kerangka kerja bagaimana yang paling efektif dan tepat untuk memupuknya. Namun demikian, sebagian besar pendidik dan peneliti setuju bahwa aspek penting dari pemikiran kritis adalah kemampuan untuk mengumpulkan, mengevaluasi, dan memanfaatkan informasi secara efektif dan tepat (Beyer, 1985). Sejauh ini definisi untuk berpikir kritis yang bersangkutan adalah definisi yang memanfaatkan filsafat yang sering menekankan elemen metakognitif dari pemikiran kritis, dengan alasan bahwa itu dapat didefinisikan sebagai "berpikir tentang pemikiran Anda sementara Anda berpikir untuk membuat pemikiran Anda lebih baik" (Paul, 1993: 91). Demikian pula, Penatua dan Paulus (1994) berpendapat bahwa berpikir kritis berarti bahwa para pemikir mengambil alih pemikiran mereka sendiri. Ini juga mengandaikan orang tersebut mengembangkan kriteria dan standar pemilihan untuk menganalisis dan mengevaluasi proses dan penggunaan pemikiran mereka sendiri pada kriteria ini untuk meningkatkan kualitas pemikiran mereka (Uden & Beaumont, 2006).

Sebaliknya, kebanyakan ahli teori yang mendasarkan teori mereka, penelitian dan definisi pemikiran kritis pada kognitif dan psikologi perkembangan sering mendefinisikan pemikiran kritis sebagai "pemikiran yang bertujuan, beralasan, dan diarahkan sasaran. Ini adalah jenis pemikiran yang terlibat dalam memecahkan masalah, merumuskan kesimpulan, menghitung kemungkinan, dan membuat keputusan" (Halpern, 1996: 5). Terlepas dari perspektif yang berbeda ini, bagaimanapun juga sekarang diterima secara luas bahwa konsep berpikir kritis yang efektif dan efektif perlu memanfaatkan keduanya filsafat dan psikologi (Kuhn, 1992, 1999; Weinstein, 1995). Secara umum diakui dalam relevan Literatur yang kemampuan berpikir kritis merupakan semacam kecerdasan yang siswa tidak perlu atau dimiliki secara alami, tetapi itu adalah keterampilan yang dapat diajarkan di kelas. Telah diperdebatkan bahwa "keterampilan berpikir kritis" tidak mungkin berkembang secara spontan. Sebaliknya, guru harus mengambil peran direktif dalam memulai dan membimbing pemikiran kritis, karena dianggap sebagai "keterampilan yang bisa dipelajari" (Bean, 1996: 4).

B. Pembahasan

1. Apa itu pemikiran kritis?

Di dalam konteks, kelas bahasa sangat tepat untuk mengajarkan pemikiran kritis “karena kekayaan material dan pendekatan interaktif yang digunakan” (Üstünlüoğlu, 2004: 3). Menurut Santos dan Fabricio (2006) perkembangan pemikiran kritis mensyaratkan suatu yang berkelanjutan dengan mempertanyakan asumsi-asumsi yang sudah diterima, sementara menurut Schumm and Post (1997), pembaca kritis menampilkan karakteristik berikut: a) mendasarkan penilaian mereka pada bukti, b) menanyakan pertanyaan dan mengevaluasi ide, c) membedakan antara pendapat dan fakta, dan d) merefleksikan ide-ide mereka.

Di antara para ahli terkemuka yang telah membahas masalah pemikiran kritis adalah Matthew Lipman, Robert Sternberg, dan Robert Ennis. Lipman berpendapat bahwa ada perbedaan antara pemikiran biasa dan berpikir kritis. Pemikiran biasa itu sederhana, lugas, dan tanpa standar. Sebaliknya, kritis berpikir lebih kompleks dan didasarkan pada standar objektivitas, utilitas, atau konsistensi. Dia mendukung lihat bahwa berpikir kritis tidak hanya mencakup proses mental yang digunakan orang untuk memecahkan masalah atau untuk membuat keputusan, tetapi melibatkan “pemikiran yang terampil dan bertanggung jawab yang memfasilitasi penilaian yang baik karena itu bergantung pada kriteria, mengoreksi diri, dan peka terhadap konteks” (Lipman, 1988, hlm. 39). Lipman lebih lanjut berpendapat bahwa, guru harus membantu siswa bergeser: a) dari menebak untuk memperkirakan, b) dari lebih memilih untuk menilai c) dari pengelompokan ke pengelompokan, d) dari percaya ke asumsi, e) dari interring untuk menyimpulkan secara logis, f) dari mengaitkan konsep untuk memahami prinsip, g) dari hubungan noting ke hubungan noting antara hubungan, h) dari seandainya berhipotesis, i) dari menawarkan pendapat tanpa alasan untuk menawarkan pendapat dengan alasan, dan j) dari membuat penilaian tanpa kriteria untuk membuat penilaian dengan kriteria (Lipman, 1984, 1988).

Dalam nada yang sama, Sternberg mendukung pandangan bahwa ada tiga kategori komponen kritis berpikir: a) meta-components, yaitu proses mental tingkat tinggi yang digunakan untuk merencanakan, pantau, dan evaluasi apa yang dilakukan individu, b) komponen kinerja yang mengacu pada langkah-langkah yang sebenarnya individu mengambil, dan c) komponen pengetahuan-akuisisi, yang mengacu pada proses yang individu mempekerjakan sehingga menghubungkan materi lama dengan materi baru dan menerapkan materi baru (Sternberg, 1990).

Akhirnya, Robert Ennis menyebutkan 13 karakteristik pemikir dengan kemampuan berpikir kritis. Lebih khusus lagi, ia berpendapat bahwa mereka berbagi fitur-fitur berikut. Menurut Ennis (1989), mereka cenderung:

- a) berpikiran terbuka,
- b) mengambil posisi (atau mengubah posisi) ketika mereka diyakinkan oleh bukti
- c) mempertimbangkan seluruh situasi, mengadopsi pendekatan holistik
- d) mencari ketepatan dan obyektivitas dalam informasi, memanfaatkan sumber informasi yang kredibel dan dapat diandalkan
- e) berurusan secara teratur dengan unsur-unsur keseluruhan yang kompleks
- f) mencari opsi dan solusi alternatif
- g) mencari alasan
- h) mencari pernyataan yang jelas tentang masalah ini
- i) ingat masalah aslinya
- j) tetap relevan dengan poinnya, dan peka terhadap perasaan dan tingkat pengetahuan orang lain

2. *Berpikir kreatif*

Seperti halnya dengan pemikiran kritis, tidak ada konsensus universal tentang konstituen yang tepat dari kreativitas dan standar yang dapat diidentifikasi dan dinilai. Menurut Steiberg (1986), beberapa atribut dikaitkan dengan kreativitas. Ini termasuk: a) kurangnya konvensionalitas, b) intelektualitas, c) rasa estetika dan imajinasi, d) keterampilan membuat keputusan dan fleksibilitas, e) perspektivity (dalam mempertanyakan norma-norma sosial), dan f) mendorong pencapaian dan pengakuan. Namun demikian, guru tidak selalu mendorong perkembangan berpikir kreatif untuk siswa mereka. Guru umumnya membutuhkan pemikiran "reaktif" dari siswa mereka; itu adalah, mereka mengharapkan mereka untuk bereaksi terhadap pertanyaan, latihan atau soal-soal ujian dan memberikan jawaban "benar" yang lebih disukai. Mereka biasanya memiliki kecenderungan untuk mencegah pemikiran "proaktif", seperti menghasilkan pertanyaan dan jawaban baru, bukannya satu jawaban "benar", atau "diterima". Demikian pula, mereka cenderung menyukai tugas dan kegiatan yang mana membutuhkan jawaban "benar", dengan sedikit ruang untuk cara berpikir dan menjawab alternatif. Namun, kreatif berpikir merupakan keterampilan penting dalam kehidupan sehari-hari, dan oleh karena itu, siswa harus didorong dan harus diberikan banyak kesempatan untuk memperoleh keterampilan yang diperlukan untuk berpikir kreatif.

Mempertimbangkan di atas, pembelajaran berbasis proyek merupakan cara terbaik untuk mempromosikan pemikiran kreatif, sejak itu proses yang mengarah ke produk akhir dari proyek tidak ditentukan sebelumnya, tetapi mengharuskan siswa untuk tetap aktif keterlibatan dan keterampilan berpikir tingkat tinggi. Dalam kerangka siswa pembelajaran berbasis proyek tidak ikuti panduan ketat, tetapi diundang untuk berimprovisasi, temukan solusi untuk masalah yang mereka hadapi, untuk menemukan cara-cara alternatif untuk memenuhi suatu tugas, untuk bekerja sama, untuk mengambil risiko, untuk mengembangkan keterampilan komunikasi yang efektif, untuk mengevaluasi diri dan rekan-rekan mereka, proses, dengan kata lain, yang mempromosikan pemikiran kreatif. Selain itu, pembelajaran berbasis masalah (PBL) dapat menumbuhkan pemikiran kreatif. Ini memungkinkan para guru untuk membuat tambahan yang bermanfaat bagi mereka pengajaran tradisional, seperti "kegiatan pemecahan masalah, latihan berpikir kritis, belajar kolaboratif, dan belajar mandiri, dan memungkinkan mereka untuk memasukkannya ke dalam konteks dan memberi mereka makna" (Uden & Beaumont, 2006: 45). Pada dasarnya itu adalah "berbagai pendekatan pendidikan yang memberikan masalah tempat utama di kegiatan belajar" dengan kelompok-kelompok kecil yang bekerja bersama untuk memecahkan masalah (Bereiter & Scardamalia, 2000: 185). Pembelajaran berbasis masalah sering digambarkan sebagai "proses pedagogis yang dimulai dengan mempresentasikan pelajar dengan masalah, pertanyaan, atau teka-teki yang menarik. Peserta didik kemudian menemukan konsep-konsep kursus untuk diri mereka sendiri ketika mereka menjelajahi masalah" (Anderson dan Lawton, 2007: 43).

Manfaat utama pembelajaran berbasis masalah yang dapat mempromosikan perkembangan kritis dan kreatif berpikir dalam konteks pembelajaran bahasa Indonesia adalah: a) mempromosikan interaksi dan kerjasama antar siswa, b) mempromosikan refleksi diri dalam tindakan (Schon, 1983) dan kemampuan untuk merenungkan "baik individu maupun kolektif kegiatan selama dan setelah pembangunan pengetahuan" (Faidley et al, 2000: 110), c) mendorong diri sendiri terarah keterampilan belajar (Dolmans & Schmidt, 1994), d) mempromosikan pembelajaran yang lebih dalam, e) menyediakan siswa peluang untuk bereksperimen dengan apa yang sudah mereka ketahui, untuk menemukan perspektif baru, dan untuk menjadi lebih banyak fleksibel ketika berhadapan dengan masalah (Spence, 2001), f) meningkatkan siswa "pemecahan masalah dan self-directed keterampilan belajar

(Barrows, 1996; Dods, 1997; Kamin et al, 2001), g) mendorong “open-minded, reflective, pembelajaran kritis dan aktif”(Margetson, 1997: 39).

Mungkin karakteristik paling penting dari proses belajar mengajar, yang membuatnya sangat berguna dalam kelas pembelajaran bahasa Indonesia, adalah bahwa, bertentangan dengan metode pembelajaran tradisional, "proses penalaran adalah elemen penting dalam PBL

Belajar dalam lingkungan PBL tidak lagi sesederhana pengumpulan fakta. Sebaliknya, siswa PBL harus terlibat dalam proses penyelidikan di mana keterampilan berpikir kritis dan kreatif adalah kunci bagi peserta didik untuk mencapai tugas pemecahan masalah dikenakan pada mereka”(Hung, 2009: 119). Karena PBL mulai dari masalah dan siswa berkolaborasi sehingga mereka menemukan solusi untuk masalah, seluruh proses memerlukan mempekerjakan lebih tinggi- keterampilan berpikir tingkat, daripada hanya menemukan fakta, dan karena itu lebih cenderung mengarah ke "lebih dalam pemahaman dan aplikasi yang lebih baik dan transfer pengetahuan di masa depan”(Hung, 2009: 120).

3. Membina pemikiran kritis dan kreatif di kelas bahasa Inggris

Sebelum guru bahasa Indonesia mengadopsi intervensi untuk menumbuhkan pemikiran kritis dan kreatif siswa mereka, hal yang sangat penting yaitu mereka membutuhkan suasana kelas yang ramah, mendukung, dan tidak mengancam dapat memiliki dampak positif pada motivasi siswa dan kinerja bahasa dan bahwa "iklim positif untuk pembelajaran telah diidentifikasi oleh banyak pendidik sebagai faktor penting dalam pembelajaran yang efektif”(Little, 1997: 119). Sisa bab ini menyajikan beberapa rekomendasi praktis yang dapat dipekerjakan oleh guru bahasa Indonesia, selanjutnya dengan mempertimbangkan kebutuhan siswa mereka, kemampuan berbahasa, buku ajar, dan kurikulum. Paul menunjukkan bahwa guru harus menggunakan pembelajaran kooperatif sesering yang mereka bisa, berbicara lebih sedikit sehingga siswa memiliki lebih banyak waktu untuk berpikir, berpikir keras di depan para siswa, gunakan pertanyaan yang sesuai yang menyelidiki berbagai hal dimensi pemikiran mereka, gunakan contoh konkret untuk mengilustrasikan konsep abstrak, dan umumnya mendesain semua kegiatan sehingga siswa “harus berpikir jalan mereka melalui mereka” (Paul, 1992: 20). Guru dapat mendorong berpikir kritis dengan merangsang pembelajaran aktif, karena dapat mengarah pada pendidikan yang efektif dan berkelanjutan, dengan mendorong kesimpulan yang didukung dengan baik, dan dengan membangun dari pengalaman siswa (Chaffe, 1992).

Ennis mengusulkan pedoman berikut bahwa guru harus mengadopsi untuk mempromosikan siswa mereka agar memiliki kemampuan berpikir kritis. Dia berpendapat bahwa pendidik harus menyadari proses kognitif dan mental yang membentuk berpikir kritis. Mereka juga harus terbiasa dengan tugas, keterampilan, dan situasi di mana proses ini diterapkan, dan menggunakan berbagai kegiatan kelas yang mempromosikan proses-proses ini. Lebih jauh lagi, ia menyediakan kerangka kerja untuk instruksi tersebut. Dia membagi pemikiran kritis menjadi empat komponen, masing-masing terdiri dari beberapa keterampilan khusus, yang, seperti yang dia berargumen, dapat diajarkan kepada siswa (Ennis, 1985, hal. 44-48). Ini adalah: a) mendefinisikan dan klarifikasi, b) mengajukan pertanyaan yang sesuai untuk memperjelas atau menantang, c) menilai kredibilitas sumber, dan d) memecahkan masalah dan menarik kesimpulan. Selain itu, guru dapat mendukung pengembangan berpikir kritis dengan mengajukan banyak pertanyaan kepada siswa yang mengharuskan siswa tidak hanya mencari atau mengambil informasi, tetapi juga untuk menganalisis, memproses secara logis, menerapkan, dan mengevaluasinya. Guru juga perlu mengatur dan melaksanakan kegiatan dan tugas mengajar, elemen dasar yang melibatkan siswa dalam mendukung mereka jawaban, argumen atau kesimpulan. Selain itu, materi

tambahan di luar buku kerja dan buku kursus diperlukan untuk memenuhi kebutuhan khusus siswa mereka, preferensi, kemampuan bahasa dan untuk Mempertimbangkan situasi pengajaran mereka sendiri (misalnya peralatan, kurikulum, ukuran kelas, dll.).

Ornstein memberikan daftar panduan yang dapat digunakan guru untuk meningkatkan pemikiran kreatif (Ornstein, 1995). Guru harus: a) menyediakan sumber daya yang berbeda untuk menghasilkan ide, b) menumbuhkan toleransi sikap terhadap ide-ide baru, c) mendorong siswa untuk terlibat dalam tugas-tugas yang mengharuskan mereka untuk menerapkan eksplorasi, menguji, mencari, dan keterampilan prediksi, d) menolak menerima satu jawaban "benar" atau pola yang telah ditentukan, e) mengajarkan keterampilan untuk menghindari sanksi teman sebaya, f) mengajar siswa untuk menghargai dan membanggakan kreativitas mereka sendiri, g) mendorong pembelajaran mandiri dan mandiri, h) melihat dan mendengarkan dengan cermat, membangkitkan yang tidak bermotivasi siswa, jangan menerima jawaban yang superfisial, "mudah", saya) mengembangkan semangat petualangan di kelas, j) mendorong kebiasaan mengerjakan implikasi penuh gagasan, k) menyediakan tempat-tempat yang aktif dan tenang-di mana siswa dapat "mengacaukan" atau "melakukan hal mereka", sementara pada saat yang sama memberikan bimbingan dan arahan, l) membuat siswa lebih peka terhadap lingkungan mereka, n) mendorong manipulasi objek dan ide, dan o) tetap hidup kegembiraan belajar dan berpikir, mendorong, merangsang, memotivasi.

Menurut Pierce (2004), guru yang ingin menumbuhkan kemampuan berpikir siswa mereka harus fokus pada berikut: a) meningkatkan kemampuan metakognitif siswa, b) menggunakan strategi bertanya yang efektif, c) mengajarkan siswa menggunakan bahasa lisan dan tulisan sering dan informal, d) menuntut buat tugas desain yang membutuhkan pemikiran tentang konten sebagai tujuan utama, e) mengajar secara eksplisit bagaimana melakukan pemikiran yang diperlukan untuk tugas, dan f) membuat ruang kelas atmosfer yang mendorong pengambilan risiko dan pemikiran spekulatif. Sejauh ini Strategi untuk Pengajaran Kritis membaca dan membaca buku bacaan yang bersangkutan, telah berpendapat bahwa membaca kritis "tergantung pada kritis berpikir. Berpikir kritis melibatkan menanyakan pertanyaan yang menyelidik, memiliki pikiran terbuka, dan mencapai yang logis kesimpulan berdasarkan bukti "(Reed & Pierce, 2004: 5). Mereka menyediakan serangkaian strategi berikut untuk mengajar membaca buku teks: a) membedakan antara membaca buku teks dan membaca kritis, b) memperkenalkan membaca yang ditugaskan di kelas sebelumnya, c) siswa ditugaskan untuk menulis sesuatu sebagai tanggapan terhadap teks sebagai pekerjaan rumah, dan d) merancang fokus, tugas menulis-untuk-belajar informal berdasarkan pembacaan. Selain itu, menurut Üstünlüoğlu (2004) guru bisa aktifkan pemikiran kritis di kelas bahasa dengan membuat siswa sadar akan persepsi mereka, asumsi, prasangka, dan nilai-nilai. Lebih khusus lagi, ia mengusulkan kegiatan bahasa yang: a) membantu peserta didik menjadi sadar akan persepsi mereka dan bagaimana mereka dapat berbeda dari orang lain, b) membantu siswa mengidentifikasi asumsi mereka, dan berpikir tentang apakah asumsi mereka dapat dibenarkan, c) membuat siswa sadar dari prasangka mereka, karena mereka dapat menghalangi pemikiran kritis, d) membantu siswa menciptakan pola baru, berpikir imajinatif dan kritis, daripada hanya melihat satu kemungkinan, dan e) membuat siswa sadar akan nilai-nilai di mana mereka mendasarkan penilaian dan evaluasi mereka. Sehubungan dengan keterampilan menulis, Correia (2006) mengemukakan bahwa guru bahasa harus menggabungkan tugas membaca aktif, seperti penulisan ringkasan dan pencatatan, yang mengharuskan siswa untuk melampaui membaca teks yang dangkal untuk membaca yang tersirat, bukan terlibat dalam kegiatan seperti pertanyaan pilihan ganda dan pernyataan benar-salah. Untuk tujuan ini, dia menyarankan bahwa siswa harus bekerja "bersama berpasangan atau kelompok, dengan atau tanpa bimbingan dari guru, agar menegosiasikan jawaban atas pertanyaan.

Tugas yang dianggap aktif mungkin termasuk membuat diagram dan mengisi tabel, pada umumnya tugas yang memungkinkan siswa untuk berinteraksi dengan teks satu dengan teks yang lain dan tugas yang mengharuskan siswa untuk menyuarakan pendapat mereka sendiri tentang teks dan diskusikan pendapat tersebut dengan siswa lain dan guru” (Correia, 2006: 17-18).

Demikian pula, untuk mengatasi kesulitan siswa dalam membaca yang tersirat, dan untuk mendorong membaca kritis, Tully telah menggunakan "proyek cermin pikiran untuk membantu siswa menyintesis elemen-elemen kunci cerita untuk menciptakan visual representasi dari perspektif karakter” (Tully, 2009: 10). Dia percaya bahwa proyek cermin pikiran bisa memimpin tidak hanya kepada siswa yang pemikir kritis yang sadar diri, percaya diri, dan otonom, tetapi mereka dapat melakukannya meningkatkan keterampilan berpikir kritis mereka dalam upaya akademik masa depan (2009, hal. 10). Apalagi untuk membantu siswa melihat kedua sisi argumen, Elbow (1986) (dikutip dalam Shaila & Trudell, 2010) menunjukkan suatu aktivitas, di mana siswa bekerja berpasangan dan bergiliran mendukung dan berdebat melawan masalah yang sama. Ini membantu siswa empati dengan pendapat orang lain. Bean juga menyediakan sejumlah langkah yang dapat digunakan oleh para guru untuk melakukannya mengintegrasikan menulis dan kegiatan berpikir kritis ke dalam kursus (Bean 1996: 2). Dia juga menyarankan bahwa guru harus menyajikan masalah, seperti: a) sebagai tugas menulis formal, b) seolah-olah-provokator untuk eksplorasi menulis, c) sebagai tugas untuk pemecahan masalah kelompok kecil, dan d) sebagai permulaan untuk "diskusi kelas berbasis inkuiri.”

(Bean, 1996: 6). Selain itu, proyek kuesioner sangat mungkin, selain mengintegrasikan empat makro keterampilan, untuk berkontribusi pada penggunaan bahasa yang terfokus dan pengembangan pemikiran kritis (Kagnarith et al, 2007), karena potensi mereka untuk meningkatkan keterampilan kognitif seperti interpretasi dan pengaturan diri.

Akhirnya, untuk menstimulasi pemikiran kreatif, guru harus membuat kondisi ruang kelas yang diperlukan dorong siswa untuk membuat kesimpulan, untuk mendorong mereka berpikir secara intuitif dan spontan, dan menggunakannya teknik pengajaran penyelidikan-penemuan. Guru bahasa Inggris juga harus mendorong siswa untuk berpendidikan tebakan (berdasarkan bukti, data dan informasi yang mereka miliki), untuk mengikuti firasat, dan untuk membuatnya lompatan dalam berpikir, daripada berpikir dengan cara yang "langsung".

C. Simpulan

Meskipun umumnya diterima bahwa pemikiran kritis dan kreatif memiliki peran sentral dalam pendidikan dan bahwa mereka merupakan tujuan utama pembelajaran bahasa Indonesia tidak selalu mempromosikan perkembangan kritis serta pemikiran kreatif. Suasana kelas yang kondusif untuk pengembangan keterampilan penting, namun, integrasi yang sangat penting untuk berpikir dengan empat keterampilan makro, yang merupakan "langkah penting dalam pengembangan siswa", tidak hanya sebagai bahasa Indonesia tetapi juga bagi pembelajar bahasa, tetapi sebagai akademisi dalam bidang apa pun yang mereka pilih untuk diraih, tetap menjadi tantangan.

Masalah teoritis serta praktis yang dijelaskan dalam artikel ini dimaksudkan untuk membekali guru bahasa Indonesia dengan dasar yang kuat untuk mempromosikan keterampilan berpikir kritis dan kreatif di ruang kelas mereka. Saran dan proposal tidak menjadi aturan atau pedoman “siapa pakai” yang digunakan para guru dapat digunakan tanpa pandang bulu. Sebaliknya, mereka harus dianggap sebagai titik awal bagi para guru untuk mengevaluasi mereka praktik pengajaran saat ini, dan motivasi untuk menggabungkan keterampilan berpikir kritis dan kreatif dalam ruang kelas yang mereka ajarkan.

Daftar Rujukan

- Anderson, P. H., & Lawton, L. (2007). Simulation performance and its effectiveness as a PBL problem: a follow-up study. *Developments in Business Simulation and Experiential Exercises*, 34, 43-50.
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Direction for Teaching and Learning*, 68, 3–12.
- Bean, J. C. (1996). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass. Bereiter, C., &
- Scardamalia, W.R. (2000). Commentary on Part I: Process and Product Problem-Based Learning (PBL) Research. In D. H. Evensen, & C. E. Hmelo (Eds.), *Problem Based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions* (pp. 185-195). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Beyer, B. K. (1985). Critical thinking: What is it?, *Social Education*, 49, 270-276.
- Chaffe, J. (1992). Teaching Critical Thinking Across the Curriculum, *New Directions for Community Colleges*, 77, 25-36.
- Dods, R. F. (1997). An action research study of the effectiveness of problem-based learning in promoting the acquisition and retention of knowledge. *Journal for the Education of the Gifted*, 20(4), 423–437.
- Dolmans, D. H. J. M., & Schmidt, H. G. (1994), What drives the student in problem-based learning?. *Medical Education*, 28: 372–380.
- Elbow, P. (1986). *Embracing contraries: Explorations in learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Elder, L., & Paul, R. (1994). Critical thinking: Why we must transform our teaching, *Journal of Developmental Education*, 18(1), 34-35.
- Kagnarith, C., Theara, C., & Klein, A. (2007). A Questionnaire Project: Integrating the Four Macro Skills with Critical Thinking, *English Teaching Forum*, 45(1): 2-9.
- Kamin, C. S., O'Sullivan, P. S., Younger, M., & Deterding, R. (2001). Measuring critical thinking in problem-based learning discourse. *Teaching and Learning in Medicine*, 13(1), 27–35.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking-What Can It Be?, *Educational Leadership*, 46(1) , 38-43.
- Little, S. (1997). Preparing tertiary teachers for problem-based learning. In D. Boud, & G. Feletti (Eds.) *The Challenge of Problem Based Learning* (pp. 36-44). London: Kogan Page Limited.
- Paul, R. (1992). Critical Thinking: What, Why and How. *New Directions for Community Colleges*, 77, 5-24.
- Willsen & A. J. A. Binker (Eds.), *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world* (3rd ed.). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Santos, D., & Fabricio, B. F. (2006). The English Lesson as a Site for the Development of Critical Thinking, *TESL-EJ*, 10(2), 1-23.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schumm, J. S., & Post, S. A. (1997). *Executive Learning. Successful strategies for college reading and studying*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.