



## Strategi Guru dalam Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa pada Pembelajaran Pendidikan Kewarganegaraan di Madrasah Ibtidaiyah

Sani S. Ladika<sup>1\*</sup>, Abdurrahman Hi. Usman<sup>2</sup>, dan Nurjannah Silawane<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Program Studi Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah IAIN Ternate, Indonesia

### Article Info

Received : Maret 13, 2026

Accepted : April 15, 2026

Published : April 30, 2026

### Keywords

*teacher strategy; critical thinking; civic education*

### Corresponding Author

Sani S. Ladika Institut Agama Islam Negeri Ternate, Indonesia  
E-mail: [sani.ladika@gmail.com](mailto:sani.ladika@gmail.com)

### ABSTRACT

This study aims to analyze the strategies used by teachers to improve students' critical thinking skills in Civic Education (PKn) at grade IV B of Madrasah Ibtidaiyah Negeri 1 Kota Ternate, as well as the difficulties and solutions encountered. A descriptive qualitative method was employed, with the headmaster, the PKn teacher, and 21 fourth-grade students (16 of whom were interviewed) as subjects. Data were collected through structured interviews and analyzed using data reduction, data display, and conclusion drawing. The results show that the teacher applied several strategies, namely triggering questions (apperception) at the beginning of the lesson, cooperative learning through group discussion, and demonstration linked to real-life examples, in order to stimulate students' analytical thinking. However, only 6 of the 16 interviewed students were consistently active in questioning and answering, while the remaining 10 tended to be passive. The main difficulties faced were passive students, disparities in academic comprehension, and low concentration during instruction. To overcome these obstacles, the teacher provided motivation and ice-breaking activities, learning modules, clear directions, and practice questions. These efforts were shown to increase students' learning readiness and encourage more active critical thinking.

*This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.*

## PENDAHULUAN

Pasal 1 ayat (1) Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional menegaskan bahwa pendidikan merupakan usaha sadar dan terencana untuk mewujudkan suasana belajar yang memungkinkan peserta didik mengembangkan potensi dirinya secara aktif, termasuk kecerdasan dan keterampilan yang diperlukan bagi dirinya, masyarakat, bangsa, dan negara (Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003). Untuk mewujudkan tujuan tersebut, guru dituntut memilih strategi pembelajaran yang efektif dan efisien. Strategi pembelajaran pada

dasarnya adalah pola kegiatan yang dipilih guru secara kontekstual sesuai karakteristik peserta didik, kondisi sekolah, dan tujuan pembelajaran; strategi ini merupakan pedoman umum dan kerangka kegiatan untuk mencapai tujuan pembelajaran yang dijabarkan dari teori belajar tertentu (Miarso, sebagaimana dikutip dalam Nasution, 2017). Sanjaya (2006) menambahkan bahwa strategi pembelajaran adalah kegiatan yang harus dikerjakan guru dan siswa secara bersama agar tujuan pembelajaran tercapai secara efektif dan efisien, sementara Dick dan Carey (2009) memaknainya sebagai seperangkat materi dan prosedur pembelajaran yang digunakan

bersama-sama untuk menimbulkan hasil belajar.

Salah satu keterampilan mendasar yang perlu dikembangkan melalui strategi pembelajaran adalah kemampuan berpikir kritis, yaitu kemampuan menganalisis informasi secara objektif, mengidentifikasi argumen dan asumsi, mengevaluasi bukti, serta mengambil keputusan berdasarkan logika dan alasan yang jelas (Zubaidah, 2019). Kemampuan ini memungkinkan peserta didik mengajukan pertanyaan yang relevan, menggali informasi secara cermat, dan merumuskan pandangan sendiri, sehingga pembelajaran yang berpusat pada peserta didik dapat mendorong pemahaman konsep yang lebih menyeluruh. Dalam konteks pembelajaran Pendidikan Kewarganegaraan (PKn) di sekolah dasar/madrasah ibtidaiyah, kemampuan berpikir kritis, rasional, dan kreatif dalam menanggapi isu kewarganegaraan menjadi salah satu tujuan utama pembelajaran (Wahab & Sapriya, sebagaimana dikutip dalam Santosa & Zaenuri, 2022).

Berpikir kritis pada jenjang sekolah dasar tidak harus dipahami sebagai kegiatan menilai persoalan yang rumit, melainkan sebagai kebiasaan menggunakan alasan ketika menyampaikan pendapat, membedakan informasi yang relevan dan tidak relevan, mempertimbangkan akibat dari suatu tindakan, serta bersedia memperbaiki jawaban setelah memperoleh penjelasan baru. Pada usia madrasah ibtidaiyah, kemampuan tersebut berkembang ketika siswa mendapatkan kesempatan untuk mengamati, bertanya, membandingkan, mengemukakan alasan, dan mendengarkan pandangan teman. Oleh karena itu, strategi guru perlu mengubah materi PKn yang cenderung normatif menjadi pengalaman belajar yang memberi ruang bagi siswa untuk memikirkan alasan di balik aturan, nilai, hak, kewajiban, dan keputusan bersama.

Kerangka Facione (2011) menempatkan interpretasi, analisis,

evaluasi, inferensi, penjelasan, dan pengaturan diri sebagai komponen penting berpikir kritis. Dalam pembelajaran PKn kelas IV, komponen tersebut dapat disederhanakan menjadi aktivitas yang dekat dengan kemampuan siswa, misalnya menjelaskan makna suatu aturan, menemukan alasan terjadinya masalah, membandingkan dua pilihan tindakan, menyimpulkan akibat, dan mempertanggungjawabkan pendapat. Guru tidak cukup hanya menanyakan apakah jawaban siswa benar atau salah, tetapi perlu menindaklanjuti jawaban dengan pertanyaan seperti “mengapa”, “apa buktinya”, “apa akibatnya”, dan “adakah pilihan lain”. Pola dialog seperti ini membantu siswa bergerak dari kegiatan mengingat menuju penalaran.

Urgensi pengembangan berpikir kritis semakin kuat karena pembelajaran PKn berhubungan langsung dengan pembentukan kecakapan kewargaan. Siswa tidak hanya diharapkan mengetahui simbol, aturan, dan nilai Pancasila, tetapi juga mampu menggunakan pengetahuan tersebut untuk menilai tindakan dalam kehidupan sehari-hari. Ketika siswa mendiskusikan cara memilih ketua kelas, menyelesaikan perbedaan pendapat, membagi tanggung jawab, atau menaati kesepakatan bersama, mereka sedang belajar menghubungkan konsep kewarganegaraan dengan keputusan nyata. Proses ini memerlukan suasana kelas yang aman agar siswa berani mengemukakan alasan tanpa takut ditertawakan atau langsung disalahkan.

Observasi awal pada pembelajaran PKn kelas IV B Madrasah Ibtidaiyah Negeri (MIN) 1 Kota Ternate menunjukkan bahwa strategi guru dalam mengembangkan kemampuan berpikir kritis siswa belum memberikan dampak yang maksimal. Kelas masih didominasi oleh sebagian siswa yang aktif, sementara sebagian besar siswa lainnya cenderung pasif. Hasil wawancara awal dengan siswa juga menunjukkan

adanya hambatan psikologis berupa rasa malu untuk bertanya meskipun belum memahami materi, kesulitan berkonsentrasi, serta kesenjangan pemahaman yang cukup signifikan di antara 21 siswa dalam satu rombongan belajar.

Kondisi tersebut menunjukkan bahwa tersedianya pertanyaan atau diskusi belum otomatis membuat seluruh siswa terlibat. Partisipasi belajar dipengaruhi oleh keberanian, penguasaan materi awal, kemampuan berbahasa, pengalaman mengikuti diskusi, dan persepsi siswa terhadap respons guru maupun teman. Siswa yang memahami materi lebih cepat cenderung lebih siap menjawab, sedangkan siswa yang ragu sering memilih diam untuk menghindari kesalahan. Apabila pola ini berlangsung terus-menerus, kesempatan berlatih berpikir kritis hanya dinikmati oleh kelompok siswa yang sejak awal sudah aktif. Karena itu, strategi pembelajaran perlu disertai dukungan yang membuat keterlibatan lebih merata.

Peran guru menjadi penting bukan hanya dalam memilih metode, tetapi juga dalam mengatur urutan bantuan belajar. Pertanyaan pemantik dapat mengaktifkan pengetahuan awal; diskusi kelompok dapat memberi waktu bagi siswa untuk merumuskan gagasan sebelum berbicara di depan kelas; demonstrasi dapat memperjelas konsep yang abstrak; sedangkan modul dan latihan soal dapat membantu siswa yang memerlukan pengulangan. Strategi-strategi tersebut saling melengkapi karena berpikir kritis tidak tumbuh melalui satu kegiatan tunggal. Abrami et al. (2015) menunjukkan bahwa pengajaran berpikir kritis lebih kuat ketika keterampilan tersebut diajarkan secara sengaja, diberi kesempatan untuk dipraktikkan, dan dihubungkan dengan materi pelajaran.

Beberapa penelitian terdahulu telah mengkaji topik serupa dengan konteks yang berbeda. Kurnia (2023) meneliti strategi guru dalam meningkatkan berpikir kritis pada

pembelajaran tematik terpadu dan menemukan bahwa guru dituntut memiliki kemampuan mengembangkan strategi belajar yang bervariasi. Elisna dkk. (2024) juga menganalisis strategi guru pada pembelajaran tematik terpadu dengan hasil serupa. Sementara itu, penelitian pada mata pelajaran IPA melalui inkuiri terbimbing menunjukkan bahwa metode tersebut mampu meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa, dan penelitian pada mata pelajaran PPKn di sekolah dasar umum menunjukkan peningkatan kemampuan siswa dalam menjawab pertanyaan secara kritis (Dermawan et al., 2023; Pamungkas et al., 2024). Berbeda dari penelitian-penelitian tersebut, penelitian ini secara spesifik menganalisis penggunaan pertanyaan pemantik dan strategi kooperatif yang dikaitkan dengan pengalaman keseharian siswa dalam pembelajaran PKn di lingkungan madrasah, sekaligus menelaah kesulitan dan solusi guru yang belum banyak diungkap secara rinci pada penelitian sebelumnya.

Kajian mengenai pertanyaan guru memperlihatkan bahwa kualitas tindak lanjut terhadap jawaban siswa sama pentingnya dengan pertanyaan awal. Chin (2007) menjelaskan bahwa pertanyaan produktif dapat menuntun siswa untuk memperjelas gagasan, menghubungkan bukti, dan memikirkan alternatif. Guru juga perlu memberikan waktu berpikir yang memadai setelah pertanyaan diajukan. Rowe (1986) dan Tobin (1986) menunjukkan bahwa jeda yang lebih panjang dapat memperbaiki karakteristik percakapan kelas dan mengurangi kegagalan siswa merespons. Dalam konteks siswa yang malu atau lambat merumuskan jawaban, waktu tunggu menjadi bentuk dukungan sederhana yang dapat memperluas kesempatan berpartisipasi.

Pada sisi lain, pembelajaran kooperatif baru menghasilkan dialog yang bermakna apabila tugas mengharuskan siswa saling menjelaskan dan setiap anggota

memperoleh tanggung jawab. Gillies (2016) menegaskan bahwa keberhasilan pembelajaran kooperatif tidak hanya ditentukan oleh penempatan siswa dalam kelompok, tetapi juga oleh struktur interaksi, dukungan guru, dan keterampilan bekerja sama. Dengan demikian, penelitian tentang strategi guru perlu melihat bukan hanya nama metode yang digunakan, melainkan cara guru menghubungkan pertanyaan, kelompok, demonstrasi, motivasi, serta bahan belajar untuk merespons kebutuhan siswa yang beragam.

Konteks madrasah memberi karakter khusus pada penelitian ini karena materi PKn dapat dipadukan dengan budaya belajar yang menekankan tanggung jawab, musyawarah, penghargaan terhadap orang lain, dan perilaku yang sesuai dengan nilai keagamaan. Meskipun demikian, nilai-nilai tersebut perlu dihadirkan melalui aktivitas yang menuntut penalaran, bukan sekadar nasihat atau hafalan. Kontribusi penelitian ini terletak pada deskripsi rinci mengenai strategi yang benar-benar digunakan guru, tingkat keterlibatan siswa yang masih belum merata, kesulitan yang muncul, dan solusi praktis yang ditempuh dalam satu kelas nyata di MIN 1 Kota Ternate.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini bertujuan untuk (1) menganalisis strategi guru dalam meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa pada mata pelajaran PKn kelas IV B MIN 1 Kota Ternate, dan (2) menganalisis kesulitan serta solusi yang dihadapi guru dalam upaya tersebut. Hasil penelitian ini diharapkan dapat memberikan sumbangan pemikiran bagi guru dalam memilih strategi pembelajaran yang tepat untuk mengasah kemampuan berpikir kritis siswa, khususnya pada pembelajaran PKn di tingkat sekolah dasar/madrasah ibtdaiyah.

## METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif untuk

menggali kondisi nyata di lapangan mengenai strategi guru dan dampaknya terhadap kemampuan berpikir kritis siswa. Penelitian kualitatif lebih menekankan pada proses, pengalaman, dan perspektif guru serta siswa dalam pembelajaran, sehingga peneliti tidak hanya berfokus pada data numerik, tetapi juga pada deskripsi, analisis, dan interpretasi terhadap strategi yang digunakan (Patilima, 2013). Penelitian dilaksanakan di MIN 1 Kota Ternate selama dua bulan, yaitu Juli–Agustus 2025.

Lokasi penelitian dipilih karena kelas IV B memperlihatkan variasi partisipasi dan pemahaman siswa yang relevan dengan fokus penelitian. Pembelajaran PKn pada jenjang ini menuntut siswa mulai menjelaskan alasan, menilai perilaku, serta menerapkan nilai kewarganegaraan dalam situasi sederhana. Karakteristik tersebut memungkinkan peneliti mengkaji hubungan antara strategi guru dengan munculnya respons yang menunjukkan proses berpikir, seperti bertanya, menjawab, memberi contoh, dan menyampaikan pendapat. Penelitian berlangsung dalam situasi pembelajaran yang berjalan sebagaimana biasa sehingga deskripsi yang diperoleh tetap dekat dengan praktik keseharian guru. Subjek penelitian terdiri atas kepala madrasah, guru mata pelajaran PKn kelas IV B, dan seluruh siswa kelas IV B. Karakteristik subjek penelitian diperlihatkan pada Tabel 1

**Tabel 1. Karakteristik Subjek Penelitian**

| Subjek                                  | Jumlah   |
|-----------------------------------------|----------|
| <b>Kepala Madrasah</b>                  | 1 orang  |
| <b>Guru PKn kelas IV B</b>              | 1 orang  |
| <b>Siswa kelas IV B</b>                 | 21 siswa |
| <b>Siswa yang berhasil diwawancarai</b> | 16 siswa |

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui wawancara terstruktur dengan menggunakan pedoman wawancara sebagai instrumen utama untuk

memperoleh data terkait strategi, kesulitan, dan solusi guru dalam meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa. Data yang terkumpul dianalisis melalui tiga tahap. Pertama, reduksi data, yaitu memilih hal-hal pokok, memfokuskan pada informasi yang relevan dengan tujuan penelitian, dan membuang data yang tidak diperlukan (Rijali, 2018). Kedua, penyajian data dalam bentuk teks naratif deskriptif agar memudahkan peneliti melihat pola dan hubungan antardata (Agusta & Ivanovice, 2003). Ketiga, penarikan kesimpulan yang dilakukan secara terus-menerus sejak awal pengumpulan data, mulai dari mencari makna, mencatat keteraturan pola, hingga menyusun penjelasan yang didukung oleh data di lapangan, sehingga diperoleh gambaran yang objektif mengenai fenomena yang diteliti (Rijali, 2018).

Pedoman wawancara diarahkan pada tiga kelompok informasi. Pertama, bentuk strategi yang digunakan guru untuk memulai, mengembangkan, dan menutup pembelajaran PKn. Kedua, respons siswa terhadap pertanyaan, diskusi, demonstrasi, modul, dan latihan yang diberikan. Ketiga, hambatan yang dirasakan guru maupun siswa serta tindakan yang dilakukan untuk mengatasinya. Struktur pertanyaan yang sama membantu peneliti membandingkan jawaban antar-informan, sedangkan uraian lanjutan digunakan untuk memahami alasan di balik respons mereka. Data kuantitatif sederhana berupa jumlah siswa aktif dan pasif hanya berfungsi memperjelas pola hasil wawancara, bukan sebagai dasar pengujian statistik.

Pada tahap kondensasi, jawaban yang memiliki makna serupa dikelompokkan ke dalam kategori strategi, kesulitan, dan solusi. Kategori strategi selanjutnya dipilah menjadi pertanyaan pemantik, pembelajaran kooperatif, dan demonstrasi kontekstual. Kesulitan dikelompokkan menjadi kepasifan siswa, perbedaan pemahaman, dan rendahnya konsentrasi, sedangkan solusi dikelompokkan menjadi

motivasi dan ice breaking, penyediaan modul, arahan, apersepsi, serta latihan soal. Penyajian data dilakukan melalui uraian, tabel, dan gambar agar hubungan antara temuan lebih mudah ditelusuri. Kesimpulan disusun dengan tetap mempertahankan perbedaan perspektif kepala madrasah, guru, dan siswa.

Interpretasi kemampuan berpikir kritis dalam penelitian ini tidak didasarkan pada tes khusus, melainkan pada indikator perilaku belajar yang muncul dalam wawancara, terutama keberanian bertanya dan menjawab, usaha memecahkan pertanyaan, kemampuan memberi alasan, dan keterlibatan dalam diskusi. Batasan operasional tersebut penting agar hasil tidak dipahami sebagai skor kemampuan berpikir kritis siswa. Penelitian ini mendeskripsikan upaya guru dan respons yang terlihat, sehingga pernyataan mengenai peningkatan lebih tepat dimaknai sebagai bertambahnya kesiapan dan peluang siswa untuk melakukan proses berpikir kritis selama pembelajaran.

## **HASIL DAN PEMBAHASAN**

### ***Hasil***

#### **Strategi Guru dalam Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa**

Hasil wawancara dengan kepala madrasah dan wali kelas IV B menunjukkan bahwa guru menerapkan strategi yang melibatkan siswa secara aktif dan menyenangkan untuk meningkatkan kemampuan berpikir kritis pada pembelajaran PKn. Kepala madrasah menyatakan bahwa guru kerap menggunakan pertanyaan pemantik yang dikaitkan dengan materi PKn dan kebiasaan siswa sehari-hari, baik di lingkungan sekolah maupun masyarakat. Wali kelas IV B menambahkan bahwa strategi pembelajaran kooperatif melalui kerja kelompok kecil serta demonstrasi yang dikaitkan dengan contoh nyata turut

digunakan agar siswa lebih mudah memahami materi.

Pertanyaan pemantik digunakan guru pada tahap awal untuk menghubungkan materi dengan pengetahuan yang telah dimiliki siswa. Pertanyaan tidak langsung diarahkan pada definisi, tetapi pada situasi yang dapat dibayangkan siswa, misalnya alasan perlunya aturan, cara mengambil keputusan bersama, atau tindakan yang tepat ketika terdapat perbedaan pendapat. Pola ini membuat siswa mempunyai titik awal untuk menjawab karena mereka dapat menggunakan pengalaman di rumah, sekolah, dan lingkungan masyarakat. Jawaban awal kemudian menjadi bahan bagi guru untuk mengetahui bagian materi yang telah dipahami dan bagian yang masih memerlukan penjelasan.

Strategi tersebut juga berfungsi mengubah apersepsi menjadi kegiatan diagnosis sederhana. Ketika siswa dapat memberi contoh tetapi belum mampu menjelaskan alasan, guru mengetahui bahwa pemahaman mereka masih berada pada tingkat pengenalan. Sebaliknya, ketika siswa mulai membandingkan dua tindakan atau menjelaskan akibat, tampak adanya proses analisis. Guru kemudian menggunakan pertanyaan lanjutan agar jawaban tidak berhenti pada satu kata. Dengan demikian, fungsi pertanyaan pemantik dalam temuan ini bukan hanya menarik perhatian, tetapi membuka jalur percakapan yang memungkinkan siswa memperluas penjelasan.

### **Pembelajaran Kooperatif sebagai Ruang Menguji Pendapat**

Diskusi kelompok kecil memberi kesempatan kepada siswa untuk menyampaikan gagasan dalam lingkup yang lebih aman sebelum berbicara di depan kelas. Guru menggunakan kelompok sebagai tempat siswa memecahkan pertanyaan dan membandingkan jawaban. Siswa yang lebih cepat memahami materi dapat membantu menjelaskan kepada

teman, sedangkan siswa yang masih ragu memperoleh contoh cara menyampaikan pendapat. Temuan ini menunjukkan bahwa pembelajaran kooperatif dimanfaatkan untuk membangun interaksi antarsiswa, bukan hanya membagi tugas. Meskipun demikian, perbedaan keaktifan tetap muncul karena tidak semua siswa secara otomatis mengambil peran dalam kelompok.

Dalam kaitannya dengan berpikir kritis, diskusi memberi peluang bagi siswa untuk mendengar alasan yang berbeda, memilih jawaban yang dianggap paling tepat, dan menyiapkan penjelasan kelompok. Aktivitas tersebut dapat melatih evaluasi argumen apabila guru memastikan bahwa setiap jawaban disertai alasan. Peran guru tetap diperlukan untuk mencegah satu atau dua siswa mendominasi pembicaraan. Arahan yang jelas, pembagian kesempatan berbicara, dan pertanyaan yang harus dijawab oleh setiap anggota menjadi penting agar kelompok heterogen benar-benar membantu pemerataan partisipasi.

### **Demonstrasi Kontekstual untuk Memperjelas Konsep PKn**

Demonstrasi digunakan untuk menghadirkan konsep kewarganegaraan dalam bentuk tindakan yang dapat diamati. Contoh pemilihan ketua kelas memungkinkan siswa melihat tahapan menyampaikan pilihan, menghargai hasil, menjalankan tanggung jawab, dan menerima perbedaan. Kegiatan semacam ini membantu siswa memahami bahwa nilai demokrasi dan musyawarah bukan sekadar istilah dalam buku. Setelah demonstrasi, guru dapat meminta siswa menjelaskan mengapa suatu prosedur dianggap adil, apa akibatnya apabila aturan tidak dipatuhi, atau bagaimana memperbaiki proses yang belum berjalan baik.

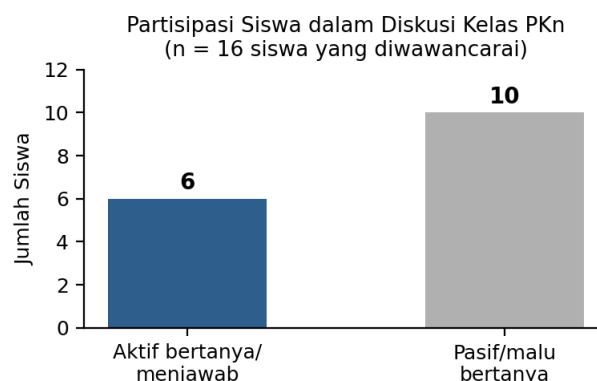
Penggunaan contoh nyata juga membantu siswa yang kesulitan memahami penjelasan verbal. Situasi konkret menjadi penyangga bagi proses berpikir karena siswa memiliki objek atau peristiwa yang

dapat dianalisis. Temuan ini memperlihatkan bahwa demonstrasi tidak berdiri sendiri, tetapi memperoleh nilai kritis ketika diikuti pertanyaan dan pembahasan. Tanpa dialog lanjutan, demonstrasi berpotensi hanya menjadi kegiatan menarik. Karena itu, guru menghubungkan pengalaman yang diperagakan dengan alasan, konsekuensi, dan nilai PKn yang sedang dipelajari.

Hasil wawancara dengan siswa memperkuat temuan tersebut. Dari 16 siswa yang diwawancarai, 6 siswa mengaku terdorong berpikir karena guru memberikan pertanyaan yang harus dipecahkan, sementara 10 siswa lainnya mengaku masih enggan bertanya karena rasa malu, sebagaimana ditunjukkan pada Gambar 1. Apabila dinyatakan dalam proporsi, 6 siswa aktif setara dengan 37,5% dari siswa yang diwawancarai, sedangkan 10 siswa yang masih pasif setara dengan 62,5%. Perbandingan ini tidak dimaksudkan sebagai pengukuran statistik, tetapi memperjelas bahwa partisipasi aktif belum menjadi pengalaman mayoritas siswa. Temuan tersebut juga menunjukkan adanya perbedaan antara ketersediaan strategi pembelajaran dan keberanian siswa memanfaatkannya. Guru telah menyediakan pertanyaan dan ruang diskusi, namun sebagian siswa masih memerlukan dukungan agar mampu menyampaikan apa yang dipikirkan.

Rasa malu menjadi penghalang yang penting karena siswa dapat saja memiliki gagasan, tetapi tidak mengekspresikannya dalam percakapan kelas. Kepasifan karena malu berbeda dari kepasifan karena tidak memahami materi, sehingga respons guru juga perlu dibedakan. Siswa yang ragu berbicara memerlukan penguatan dan suasana yang tidak menghakimi, sedangkan siswa yang belum memahami materi memerlukan penjelasan, contoh, atau latihan tambahan. Data wawancara memperlihatkan bahwa guru merespons kedua kebutuhan tersebut melalui

kombinasi motivasi, ice breaking, modul, arahan, dan latihan soal.



**Gambar 1. Partisipasi Siswa dalam Diskusi Kelas**

Data pada Gambar 1 menunjukkan bahwa sebagian besar siswa yang diwawancarai (10 dari 16 siswa) masih bersikap pasif dalam diskusi kelas. Temuan ini menunjukkan bahwa guru telah cukup berhasil merancang pertanyaan yang memancing pemikiran siswa, namun tantangan utamanya terletak pada upaya mengubah sikap pasif siswa menjadi aktif dalam proses pembelajaran.

### **Kesulitan dan Solusi Guru dalam Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa**

Terkait kesulitan, kepala madrasah dan wali kelas menyampaikan bahwa kendala utama meliputi sikap pasif sebagian siswa saat diminta berpendapat, perbedaan tingkat pemahaman antarsiswa, serta kurangnya perhatian sebagian siswa saat guru menjelaskan materi sehingga mereka kesulitan menjawab soal yang menuntut pemikiran analitis. Untuk mengatasi kendala tersebut, guru menerapkan sejumlah solusi, yaitu memberikan pertanyaan apersepsi sebagai batu loncatan sebelum masuk ke materi, menyediakan modul pembelajaran, memberikan arahan yang jelas, membiasakan siswa mengerjakan contoh soal, serta memberikan motivasi dan ice breaking di awal pembelajaran untuk menjaga fokus siswa.

Kesulitan pertama berkaitan dengan partisipasi. Siswa yang pasif cenderung menunggu teman menjawab dan belum menunjukkan inisiatif menyampaikan pendapat. Guru menggunakan motivasi dan ice breaking untuk menurunkan ketegangan serta memusatkan perhatian sebelum kegiatan inti. Upaya ini terutama diarahkan pada kesiapan emosional dan keberanian siswa. Guru juga memberikan respons positif ketika siswa mencoba menjawab agar kesalahan tidak dipersepsikan sebagai pengalaman yang memalukan.

Kesulitan kedua adalah perbedaan tingkat pemahaman. Dalam satu kelas, terdapat siswa yang dapat segera menangkap maksud pertanyaan dan siswa yang memerlukan penjelasan berulang. Modul, arahan yang jelas, dan contoh soal digunakan sebagai penyangga agar siswa memiliki bahan yang dapat dipelajari kembali. Latihan tidak hanya membantu mengingat materi, tetapi juga membiasakan siswa membaca situasi, menentukan informasi penting, dan menyusun alasan. Dukungan bertahap ini memungkinkan siswa mengikuti diskusi dengan dasar pemahaman yang lebih memadai.

Kesulitan ketiga berkaitan dengan konsentrasi selama penjelasan. Pertanyaan apersepsi digunakan untuk mengarahkan fokus siswa sejak awal, sedangkan ice breaking membantu memulihkan perhatian ketika suasana belajar mulai menurun. Solusi tersebut menunjukkan bahwa guru memahami hubungan antara perhatian dan kemampuan berpikir. Siswa sulit menganalisis persoalan apabila informasi awal tidak tertangkap dengan baik. Karena itu, pengelolaan perhatian ditempatkan sebagai bagian dari strategi berpikir kritis, bukan sekadar kegiatan selingan.

Secara keseluruhan, hasil penelitian memperlihatkan pola berjenjang. Guru memulai pembelajaran dengan stimulus, memberi ruang interaksi melalui kelompok, memperjelas konsep melalui demonstrasi, lalu memberikan bantuan tambahan kepada

siswa yang mengalami kesulitan. Pola ini telah menciptakan kesempatan berpikir kritis, tetapi keterlibatan yang belum merata menunjukkan bahwa strategi perlu diterapkan secara konsisten dan lebih terstruktur. Tantangan berikutnya bukan menambah sebanyak mungkin metode, melainkan memastikan setiap siswa memperoleh waktu berpikir, kesempatan berbicara, dan umpan balik yang mendukung.

**Tabel 2. Kesulitan dan Solusi Guru**

| <b>Kesulitan</b>                             | <b>Solusi</b>                                   |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Siswa pasif dan kurang inisiatif berpendapat | Motivasi dan ice breaking di awal pembelajaran  |
| Perbedaan tingkat pemahaman antarsiswa       | Penyediaan modul, arahan jelas, dan contoh soal |
| Kurangnya konsentrasi saat guru menjelaskan  | Pertanyaan apersepsi di awal pembelajaran       |

## **Pembahasan**

### **Berpikir Kritis Perlu Diajarkan Secara Sengaja**

Temuan penelitian menunjukkan bahwa kemampuan berpikir kritis tidak muncul hanya karena siswa mempelajari PKn. Materi yang memuat nilai, aturan, dan kehidupan bersama memang menyediakan peluang, tetapi peluang tersebut perlu diterjemahkan menjadi aktivitas yang meminta siswa menjelaskan alasan, membandingkan pilihan, dan menilai akibat. Meta-analisis Abrami et al. (2015) menegaskan bahwa hasil pengajaran berpikir kritis lebih baik ketika tujuan berpikir dinyatakan secara jelas dan latihan disisipkan secara sengaja dalam materi. Strategi guru di kelas IV B telah bergerak ke arah tersebut melalui pertanyaan pemantik, diskusi, dan demonstrasi.

Namun, hasil 6 siswa aktif dan 10 siswa pasif menunjukkan bahwa keberadaan aktivitas belum menjamin pemerataan latihan. Berpikir kritis mempunyai dimensi keterampilan dan disposisi. Siswa perlu mampu menganalisis, tetapi juga bersedia menggunakan kemampuan tersebut. Rasa malu, takut salah, atau kebiasaan menunggu jawaban dapat menghambat disposisi untuk bertanya dan berpendapat. Oleh sebab itu, pengembangan berpikir kritis perlu memadukan tuntutan kognitif dengan pembentukan keberanian, ketekunan, keterbukaan terhadap pendapat lain, dan kesediaan memperbaiki jawaban.

### **Pertanyaan Pemantik sebagai Pemicu Berpikir Analitis**

Penggunaan pertanyaan pemantik yang dikaitkan dengan kehidupan sehari-hari siswa sejalan dengan pandangan Paul dan Elder (2001) bahwa pertanyaan yang dirancang dengan baik dapat mendorong siswa untuk menganalisis, mengevaluasi, dan merefleksikan informasi secara mendalam. Pertanyaan semacam ini berfungsi sebagai jembatan yang menghubungkan konsep abstrak dalam PKn dengan pengalaman konkret siswa, sehingga pembelajaran menjadi lebih kontekstual dan aplikatif. Strategi inkuiri yang melandasi pendekatan ini juga sejalan dengan pendapat Gulo (2008) bahwa strategi inkuiri melibatkan siswa secara aktif dalam proses pencarian dan penyelidikan yang sistematis, kritis, dan logis, sehingga siswa dapat menemukan pengetahuan sendiri dengan percaya diri.

Efektivitas pertanyaan pemantik ditentukan oleh bentuk dan urutannya. Pertanyaan tertutup dapat digunakan untuk memastikan pengetahuan dasar, tetapi pertanyaan terbuka lebih diperlukan untuk mengembangkan penalaran. Chin (2007) menunjukkan bahwa pertanyaan yang meminta prediksi, alasan, perbandingan, dan penjelasan dapat menstimulasi

pemikiran produktif. Dalam PKn, guru dapat bergerak dari pertanyaan “apa aturannya” menuju “mengapa aturan itu diperlukan”, “siapa yang dirugikan apabila aturan dilanggar”, dan “bagaimana keputusan yang lebih adil dapat dibuat”. Urutan tersebut membantu siswa membangun jawaban secara bertahap.

Waktu tunggu juga relevan dengan temuan siswa yang malu atau kurang cepat merespons. Apabila guru segera menunjuk siswa lain atau memberikan jawaban, siswa yang memerlukan waktu lebih lama kehilangan kesempatan menyusun gagasan. Rowe (1986) dan Tobin (1986) menunjukkan bahwa jeda setelah pertanyaan dapat memperbaiki kualitas respons dan interaksi. Dalam praktik kelas IV B, waktu tunggu dapat dipadukan dengan kegiatan berpikir sendiri, menuliskan jawaban singkat, membicarakannya dengan teman, kemudian menyampaikan kepada kelas. Pola ini mengurangi tekanan berbicara spontan dan memberi dukungan bagi siswa pasif.

Pertanyaan juga dapat berfungsi sebagai asesmen formatif. Jawaban siswa memberi informasi kepada guru tentang konsep yang sudah dipahami, kesalahan penalaran, dan bantuan yang dibutuhkan. Guru kemudian dapat menyesuaikan penjelasan, memberi contoh tambahan, atau meminta siswa lain menanggapi. Black dan Wiliam (2009) menekankan bahwa asesmen formatif memperoleh makna ketika bukti belajar digunakan untuk menentukan langkah pembelajaran berikutnya. Dengan demikian, pertanyaan pemantik dalam penelitian ini dapat dikembangkan dari kegiatan apersepsi menjadi siklus diagnosis, umpan balik, dan perbaikan pemahaman.

### **Pembelajaran Kooperatif dan Demonstrasi Kontekstual**

Strategi pembelajaran kooperatif yang diterapkan guru sejalan dengan pendapat Slavin (1995) bahwa pembelajaran kooperatif efektif meningkatkan hasil belajar

karena siswa belajar tidak hanya dari guru, tetapi juga dari sesama teman melalui diskusi yang bermakna. Hal ini juga selaras dengan konsep Zona Perkembangan Proksimal dari Vygotsky (1978) yang menekankan pentingnya interaksi sosial dan kolaborasi dalam mengembangkan potensi berpikir siswa. Temuan ini konsisten dengan penelitian Rahmadhani dkk. (2024) yang menunjukkan bahwa pembelajaran kooperatif meningkatkan kreativitas peserta didik di sekolah dasar. Adapun strategi demonstrasi dengan contoh nyata sesuai dengan teori Bruner (1966), yang menyatakan bahwa pembelajaran akan lebih bermakna apabila siswa dilibatkan langsung melalui pengalaman enaktif, ikonik, dan simbolik.

Pembelajaran kooperatif dalam penelitian ini mempunyai potensi besar untuk membantu siswa yang malu berbicara di depan kelas, karena kelompok kecil menawarkan ruang komunikasi yang lebih terbatas dan akrab. Akan tetapi, kerja kelompok perlu memenuhi unsur saling ketergantungan positif dan tanggung jawab individual. Johnson dan Johnson (2009) menjelaskan bahwa siswa harus memahami bahwa keberhasilan kelompok bergantung pada kontribusi setiap anggota. Guru dapat menerapkannya dengan membagi peran, meminta setiap siswa menyiapkan alasan, dan memilih anggota secara bergiliran untuk menjelaskan hasil kelompok.

Kualitas dialog menjadi penentu apakah diskusi benar-benar mengasah berpikir kritis. Diskusi yang hanya membagi jawaban tanpa saling menjelaskan tidak cukup. Gillies (2006, 2016) menunjukkan pentingnya perilaku verbal guru yang mendorong siswa memberikan penjelasan dan bantuan elaboratif. Guru dapat menggunakan kalimat tindak lanjut seperti “jelaskan kepada temanmu”, “bagian mana yang kalian sepakati”, atau “apa alasan kelompok memilih jawaban itu”. Pertanyaan semacam ini mengubah kelompok dari

tempat menyelesaikan tugas menjadi ruang menguji dan memperbaiki argumen.

Demonstrasi kontekstual memperkuat diskusi karena menyediakan pengalaman bersama yang dapat dirujuk seluruh siswa. Simulasi pemilihan ketua kelas, misalnya, dapat menjadi dasar membahas keadilan prosedur, kebebasan memilih, tanggung jawab calon, dan penerimaan terhadap hasil. Pada tahap ini, guru dapat meminta siswa mengidentifikasi aturan, menjelaskan tujuan setiap tahap, serta menilai kemungkinan masalah. Hubungan antara tindakan konkret dan refleksi menjadikan pembelajaran PKn lebih bermakna sekaligus menghindarkan pembelajaran dari sekadar menghafal istilah.

### **Kesulitan: Sikap Pasif, Kesenjangan Pemahaman, dan Konsentrasi**

Sikap pasif siswa yang menjadi kendala utama sejalan dengan pandangan Brookhart (2010) bahwa berpikir kritis membutuhkan keterlibatan aktif siswa, seperti bertanya, menyanggah, serta memberi alasan dan penilaian terhadap suatu informasi; ketika siswa pasif, sebagaimana ditunjukkan pada Gambar 1, potensi berpikir kritisnya tidak berkembang secara optimal. Perbedaan tingkat pemahaman antarsiswa menuntut guru merancang pendekatan diferensiasi, sebagaimana disarankan Slavin (2005) dalam kelas yang heterogen, agar kesenjangan pemahaman tidak menghambat proses berpikir kritis. Temuan ini sejalan dengan penelitian Hayudiyani dkk. (2017) yang menunjukkan bahwa kemampuan berpikir kritis siswa dipengaruhi oleh kemampuan awal yang berbeda-beda. Sementara itu, kurangnya konsentrasi siswa diperkuat oleh pandangan Uno (2011) bahwa motivasi dan perhatian belajar merupakan faktor penentu keberhasilan pembelajaran.

Kepasifan dalam temuan penelitian perlu dipahami sebagai fenomena yang memiliki lebih dari satu penyebab. Sebagian

siswa pasif karena malu, sebagian mungkin belum memahami pertanyaan, dan sebagian lain kurang berkonsentrasi sejak awal. Penanganan yang seragam berisiko tidak menyentuh penyebab utama. Guru perlu mengenali apakah siswa membutuhkan waktu berpikir, penjelasan materi, contoh konkret, pasangan diskusi, atau penguatan emosional. Pendekatan diferensiasi tidak selalu memerlukan bahan berbeda untuk setiap siswa, tetapi dapat diwujudkan melalui variasi dukungan dan jalur partisipasi.

Rasa aman psikologis merupakan prasyarat penting bagi keberanian menguji gagasan. Ketika jawaban salah langsung dikritik atau ditertawakan, siswa belajar bahwa diam lebih aman daripada mencoba. Sebaliknya, ketika guru mengapresiasi usaha, meminta siswa memperbaiki alasan, dan menunjukkan bahwa kesalahan merupakan bagian dari belajar, siswa memperoleh pengalaman bahwa pendapat dapat dikembangkan. Umpan balik sebaiknya berfokus pada kualitas alasan dan langkah perbaikan, bukan pada label kemampuan siswa.

Kesenjangan pemahaman juga menuntut penggunaan scaffolding. Modul dan contoh soal yang digunakan guru dapat berfungsi sebagai bantuan awal apabila disusun dari persoalan sederhana menuju persoalan yang menuntut analisis. Guru dapat memberi kerangka pertanyaan, kata kunci, contoh alasan, atau tabel perbandingan, kemudian mengurangi bantuan secara bertahap. Dukungan semacam ini sejalan dengan konsep Zona Perkembangan Proksimal Vygotsky (1978), karena siswa diarahkan menyelesaikan tugas yang belum dapat dilakukan sendiri tetapi dapat dicapai dengan bantuan yang tepat.

### **Solusi: Apersepsi, Penguatan Materi, dan Motivasi**

Solusi berupa pertanyaan apersepsi di awal pembelajaran sesuai dengan

pendekatan konstruktivistik, di mana pengetahuan baru dibangun berdasarkan pengalaman sebelumnya dan stimulus awal menjadi penghubung antara pengetahuan lama dan baru (Vygotsky, 1978). Penyediaan modul dan latihan soal juga relevan dengan revisi Taksonomi Bloom oleh Anderson dan Krathwohl (2001), yang menekankan bahwa latihan pada aspek analisis, evaluasi, dan kreasi dapat mengasah kemampuan berpikir tingkat tinggi (Higher Order Thinking Skills). Hal ini sejalan dengan temuan Saputri (2020) bahwa penerapan strategi berbasis masalah dan latihan terstruktur mampu meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa sekolah dasar. Pemberian motivasi dan ice breaking turut memperkuat keterlibatan siswa, sebagaimana dijelaskan Slameto (2010) bahwa motivasi intrinsik dan ekstrinsik dari guru sangat berpengaruh terhadap partisipasi siswa dalam pembelajaran.

Apersepsi, modul, arahan, dan latihan akan lebih efektif apabila dipandang sebagai satu rangkaian. Apersepsi mengaktifkan pengetahuan awal, modul menyediakan sumber rujukan, arahan memperjelas tuntutan tugas, dan latihan memberi kesempatan menerapkan cara berpikir. Guru kemudian menggunakan hasil latihan untuk menentukan siapa yang memerlukan bantuan dan siapa yang siap memperoleh pertanyaan lebih menantang. Rangkaian tersebut dapat mencegah pembelajaran berpikir kritis menjadi kegiatan sesekali yang hanya muncul ketika terdapat waktu lebih.

Ice breaking juga perlu diposisikan secara fungsional. Kegiatan ini bukan sekadar hiburan, tetapi alat untuk mengembalikan kesiapan belajar, memperkuat hubungan sosial, dan menurunkan ketegangan. Setelah perhatian pulih, guru perlu segera menghubungkannya dengan tujuan pembelajaran agar transisi menuju kegiatan analitis berlangsung jelas. Motivasi akan

lebih bermakna ketika disertai pengalaman keberhasilan kecil, misalnya siswa mampu menjawab setelah berdiskusi berpasangan atau memperbaiki jawaban dengan petunjuk. Pengalaman tersebut membangun keyakinan bahwa berpikir kritis dapat dipelajari melalui usaha.

Secara keseluruhan, temuan ini memperkuat pandangan Facione (2011) bahwa berpikir kritis merupakan proses yang harus dilatih secara terus-menerus melalui keterlibatan aktif antara pendidik dan peserta didik. Hasil ini juga relevan dengan karakteristik pembelajaran PKn di SD/MI yang menekankan pembentukan siswa yang mampu berpikir kritis, rasional, dan kreatif dalam menanggapi isu kewarganegaraan (Kusumawati, 2019; Pangalila, 2017).

## PENUTUP

Berdasarkan hasil penelitian dapat disimpulkan bahwa guru PKn kelas IV B MIN 1 Kota Ternate menerapkan strategi pertanyaan pemantik atau apersepsi di awal pembelajaran, strategi pembelajaran kooperatif melalui diskusi kelompok, serta demonstrasi dengan contoh nyata untuk mendorong siswa menganalisis argumen, mengajukan pertanyaan, dan mengevaluasi pendapat teman sejawat.

Kesulitan utama yang dihadapi guru adalah sikap pasif siswa, kurangnya inisiatif berpendapat, serta kesenjangan pemahaman akademik di antara 21 siswa. Solusi yang diterapkan guru meliputi pemberian motivasi dan ice breaking, pertanyaan apersepsi, penyediaan modul, arahan yang jelas, dan latihan soal, yang terbukti meningkatkan kesiapan belajar dan partisipasi aktif siswa dalam berpikir kritis.

Ketiga strategi utama tersebut bekerja secara saling melengkapi. Pertanyaan pemantik mengaktifkan pengetahuan awal dan membuka proses analisis, pembelajaran kooperatif menyediakan ruang untuk menguji pendapat bersama teman, sedangkan demonstrasi membantu

siswa memahami nilai PKn melalui pengalaman konkret. Solusi berupa modul, arahan, latihan, motivasi, dan ice breaking memperkuat kesiapan siswa untuk terlibat. Inti perbaikan yang masih diperlukan adalah pemerataan kesempatan berpikir dan berbicara agar siswa pasif tidak terus bergantung pada siswa yang lebih aktif.

Kepala madrasah disarankan untuk terus melengkapi sarana prasarana pembelajaran inovatif dan memfasilitasi guru mengikuti pelatihan strategi pembelajaran berpikir tingkat tinggi. Guru PKn disarankan mengombinasikan strategi aktif lain, seperti *Problem Based Learning* atau *Discovery Learning*, memberikan penguatan positif untuk mengatasi hambatan psikologis siswa, serta memanfaatkan media berbasis teknologi guna menyajikan masalah kontekstual yang memicu daya analisis siswa. Penelitian selanjutnya disarankan untuk mengkaji efektivitas strategi tersebut secara kuantitatif pada cakupan subjek yang lebih luas.

## UCAPAN TERIMAKASIH

Penulis mengucapkan terima kasih kepada kepala madrasah, guru, dan siswa kelas IV B MIN 1 Kota Ternate atas kesediaannya menjadi subjek penelitian, serta kepada dosen pembimbing atas arahan dan masukan selama penyusunan penelitian ini.

## REFERENSI

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Agusta, I., & Ivanovice. (2003). Teknik pengumpulan dan analisis data kualitatif. Pusat Penelitian Sosial Ekonomi, Badan Litbang Pertanian, 27(10), 1–15.

- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(6), 815–843. <https://doi.org/10.1002/tea.20171>
- Dermawan, D., & Maulana, P. (2023). Analisis berpikir kritis pada pembelajaran PKn di sekolah dasar. *Jurnal Elementaria Edukasia*, 6(4), 1521–1530.
- Dick, W., & Carey, L. (2009). *The systematic design of instruction* (7th ed.). Pearson.
- Elisna, D., et al. (2024). Analisis strategi guru dalam meningkatkan kemampuan berpikir kritis pada pembelajaran tematik terpadu siswa kelas 3 SDN 74 Kota Bengkulu. *Jurnal Pendidikan Tematik*, 5(1), 45–54.
- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.
- Gillies, R. M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271–287. <https://doi.org/10.1348/000709905X52337>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gulo, W. (2008). *Strategi belajar mengajar*. Grasindo.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hayudiyani, M., et al. (2017). Identifikasi kemampuan berpikir kritis siswa kelas X TKJ ditinjau dari kemampuan awal dan jenis kelamin siswa di SMKN 1 Kamal. *Jurnal Ilmiah Edutic*, 4(1), 1–10.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
- Kusumawati, Y. (2019). Analisis pembelajaran PKn SD/MI dalam pendekatan saintifik. *Jurnal Pemikiran*

- dan Penelitian Pendidikan Dasar, 3(1), 12–20.
- Nasution, W. N. (2017). Strategi pembelajaran. Perdana Publishing.
- Pamungkas, A. S., Romario, & Wantoro, J. (2024). Peningkatan kemampuan berpikir kritis melalui model Problem Based Learning dalam pembelajaran PPKn sekolah dasar. *Jurnal Basicedu*, 8(2), 1120–1129.
- Pangalila, T. (2017). Peningkatan civic disposition siswa melalui pembelajaran Pendidikan Kewarganegaraan (PKn). *Jurnal Pendidikan Kewarganegaraan*, 7(1), 55–63.
- Patilima, H. (2013). Metode penelitian kualitatif (2nd ed.). Alfabeta.
- Paul, R., & Elder, L. (2001). The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools. Foundation for Critical Thinking.
- Rahmadhani, S. P., et al. (2024). Penggunaan model pembelajaran kooperatif learning untuk meningkatkan kreativitas peserta didik di SD. *Jurnal Teknologi Pendidikan dan Pembelajaran*, 2(1), 33–41.
- Rijali, A. (2018). Analisis data kualitatif. *Jurnal Alhadharah*, 17(33), 81–95.
- Rowe, M. B. (1986). Wait time: Slowing down may be a way of speeding up! *Journal of Teacher Education*, 37(1), 43–50.  
<https://doi.org/10.1177/002248718603700110>
- Sanjaya, W. (2006). Strategi pembelajaran berorientasi standar proses pendidikan. Kencana Prenada Media Group.
- Santosa, S., & Zaenuri. (2022). Analisis materi Pendidikan dan Kewarganegaraan (PKn) di SD/MI. *Jurnal Pendidikan dan Konseling*, 4(3), 210–218.
- Saputri, A. M. (2020). Penerapan model pembelajaran Problem Based Learning untuk meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa kelas V sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan dan Konseling*, 2(1), 88–95.
- Slameto. (2010). Belajar dan faktor-faktor yang mempengaruhinya. Rineka Cipta.
- Slavin, R. E. (1995). Cooperative learning: Theory, research, and practice. Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (2005). Educational psychology: Theory and practice (7th ed.). Pearson.

#### How to Cite:

Ladika, S. S., Usman, A. H., & Silawane, N. (2026). Strategi guru dalam meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa pada pembelajaran Pendidikan Kewarganegaraan di Madrasah Ibtidaiyah. *Journal of Early Education and Primary Studies (JEEPS)*, 1(1), 1–12.  
<https://doi.org/10.70115/jeeps.v1iX.XXXX>