

Kesesuaian Label Higher Order Thinking Skills pada LKS Bahasa Inggris Fase B: Analisis Konten Berdasarkan Taksonomi Bloom Revisi

Mia Novita Sari¹, Salwatul Ulaa Nasywaa², Sonya Trikandi³, Vicky Hidantikarnillah⁴

Universitas Tangerang Raya, Indonesia

Email: mianovitasari22@gmail.com, salwanasywaa79@gmail.com, sonyatrikandi28@gmail.com, vickykarnillah12@gmail.com

Abstrak

Pelabelan Higher Order Thinking Skills (HOTS) pada bahan ajar tidak selalu mencerminkan tuntutan kognitif yang benar-benar harus dilakukan peserta didik. Penelitian ini bertujuan memetakan proses kognitif dan menilai kesesuaian label HOTS pada 12 paket tugas yang secara eksplisit diberi label HOTS dalam LKS Bahasa Inggris Cerdas: My Next Words untuk Fase B. Penelitian menggunakan analisis konten terarah dengan Taksonomi Bloom revisi sebagai kerangka pengodean. Setiap tugas dianalisis berdasarkan operasi mental esensial yang diperlukan untuk menyelesaikannya, bukan hanya berdasarkan kata kerja instruksional, bentuk soal, atau penggunaan bahasa Inggris. Hasil analisis menunjukkan bahwa satu tugas (8,33%) berada pada level C1 (mengingat), sembilan tugas (75,00%) pada C2 (memahami), dan dua tugas (16,67%) pada C3 (menerapkan). Tidak terdapat tugas yang secara memadai menuntut C4 (menganalisis), C5 (mengevaluasi), atau C6 (mencipta). Dengan demikian, seluruh paket tugas yang ditelaah belum memenuhi kriteria HOTS. Ketidakesesuaian terutama muncul karena aktivitas mengidentifikasi benar-salah, mengelompokkan fungsi ruang, dan menyusun kalimat sederhana diperlakukan sebagai HOTS, padahal penyelesaiannya masih bersifat rutin dan berjawaban terbatas. Temuan ini menegaskan perlunya pembedaan antara kesulitan bahasa dan kompleksitas kognitif. Pengembang LKS disarankan menggunakan stimulus kontekstual, perbandingan alternatif, permintaan alasan, masalah terbuka, serta kriteria produk agar asesmen benar-benar mengaktifkan analisis, evaluasi, dan kreasi. Penelitian terbatas pada satu LKS dan tidak mengukur performa siswa di kelas.

Kata Kunci: *Asesmen Bahasa Inggris, Hots, Lks, Pendidikan Dasar, Taksonomi Bloom Revisi*

PENDAHULUAN

Kemampuan berpikir tingkat tinggi menjadi salah satu orientasi penting pendidikan karena peserta didik perlu menggunakan pengetahuan untuk menafsirkan situasi, menghubungkan informasi, menilai alternatif, dan menghasilkan solusi, bukan hanya mengingat fakta. Higher Order Thinking Skills (HOTS) umumnya ditandai oleh penggunaan proses kognitif nonrutin ketika seseorang menghadapi persoalan yang belum memiliki prosedur jawaban langsung (Lewis & Smith, 1993; Miri et al., 2007; Zohar & Dori, 2003). Dalam konteks pembelajaran, HOTS juga berkaitan dengan kemampuan mentransfer pengetahuan ke situasi baru dan melakukan pengendalian metakognitif atas strategi belajar (Mayer, 2002; Pintrich, 2002). Karena itu, HOTS tidak seharusnya direduksi menjadi daftar kata kerja atau label promosi pada bahan ajar.

Taksonomi Bloom revisi membedakan enam proses kognitif, yaitu mengingat (C1), memahami (C2), menerapkan (C3), menganalisis (C4), mengevaluasi (C5), dan mencipta (C6). Tiga proses pertama lazim diposisikan sebagai Lower Order Thinking Skills (LOTS), sedangkan C4–C6 sebagai HOTS (Krathwohl, 2002). Meskipun pembagian tersebut

membantu perencanaan asesmen, penentuan level tidak dapat dilakukan hanya dari verba seperti mengidentifikasi, menulis, atau membuat. Verba yang sama dapat menuntut proses kognitif berbeda bergantung pada stimulus, kebaruan masalah, derajat keterbukaan jawaban, dan pengetahuan yang harus diorganisasi (Airasian & Miranda, 2002; Stanny, 2016). Sebagai contoh, menulis satu kalimat dengan kata yang telah disediakan lebih tepat dipahami sebagai penerapan aturan yang telah dipelajari daripada kreasi pada level C6.

Ketepatan klasifikasi tuntutan kognitif merupakan bagian dari literasi asesmen. Guru dan pengembang bahan ajar perlu mampu menyelaraskan tujuan, aktivitas, dan bukti pencapaian yang dikumpulkan melalui asesmen (DeLuca et al., 2016; Popham, 2009; Xu & Brown, 2016). Dalam pembelajaran bahasa, literasi asesmen juga menuntut pemahaman bahwa kemampuan linguistik yang sulit bagi peserta didik belum tentu identik dengan proses berpikir tingkat tinggi (Fulcher, 2012). Soal dapat terasa sulit karena kosakata asing, tetapi tetap berada pada C1 atau C2 apabila jawabannya hanya memerlukan pengingatan arti kata atau pemahaman informasi eksplisit.

Integrasi HOTS dalam pembelajaran bahasa Inggris usia sekolah dasar tetap penting, tetapi harus disesuaikan dengan perkembangan bahasa dan didukung oleh scaffolding yang memadai. Guru sekolah dasar di Indonesia memandang HOTS relevan untuk pengembangan komunikasi, kreativitas, dan penalaran, meskipun penerapannya sering terkendala oleh keterbatasan contoh tugas, waktu, dan kompetensi asesmen (Astrid et al., 2022). Studi pada pembelajar muda juga menunjukkan bahwa pertanyaan terbuka, dialog reflektif, dan dukungan metakognitif dapat mendorong penalaran tanpa mengabaikan kebutuhan bahasa dasar (Riwayatiningih et al., 2021). Pengembangan lembar kerja yang secara eksplisit dirancang berbasis HOTS dapat memberi manfaat, sepanjang tuntutan kognitifnya nyata dan bukan sekadar perubahan format (Budiarta, 2021; Rahayu et al., 2021).

Sejumlah analisis buku teks bahasa Inggris di Indonesia menunjukkan bahwa latihan masih sering didominasi proses mengingat, memahami, dan menerapkan. Pola tersebut ditemukan pada latihan membaca, buku teks sekolah menengah pertama, dan buku wajib sekolah menengah atas (Anasy, 2016; Atiullah et al., 2019; Febriyani et al., 2020; Sukmawijaya et al., 2020; Suroño et al., 2022). Penelitian yang lebih baru juga melaporkan ketidakseimbangan distribusi HOTS dan LOTS serta variasi dalam cara peneliti menetapkan level kognitif (Arisman et al., 2024; Erdiana & Panjaitan, 2023; Shabrina et al., 2025). Evaluasi terhadap butir tes bahasa tertulis menegaskan bahwa keselarasan antara tujuan dan tuntutan kognitif harus dinilai dari keseluruhan tugas, bukan dari verba yang berdiri sendiri (Setyowati et al., 2022).

Masalah klasifikasi tidak hanya terjadi dalam pendidikan bahasa. Analisis asesmen pada bidang lain menunjukkan kecenderungan pengajar menempatkan pertanyaan faktual pada level yang lebih tinggi daripada tuntutan sebenarnya, serta adanya perbedaan antarpemilai ketika definisi operasional tidak cukup jelas (Crowe et al., 2008; Dempster & Kirby, 2018; Karpen & Welch, 2016; Momsen et al., 2010). Temuan tersebut memperkuat kebutuhan akan aturan keputusan yang transparan. Selain itu, pengajaran HOTS yang efektif memerlukan perencanaan pedagogis rinci, bukan sekadar kebijakan atau terminologi (Yeung, 2015; Zohar & Cohen, 2016).

LKS Cerdas: My Next Words for Elementary School Grade III Semester Dua digunakan sebagai pendamping pembelajaran Bahasa Inggris Fase B di MI Hidayatusshibyan. Pada sampul dan bagian evaluasinya, penerbit menyatakan bahwa LKS dilengkapi soal HOTS. Namun, klaim tersebut perlu diverifikasi karena beberapa tugas berbentuk benar-salah, pilihan tanda centang, dan produksi kalimat yang sangat terstruktur. Sampai saat ini, kajian HOTS pada buku bahasa Inggris lebih banyak berfokus pada jenjang sekolah menengah, sedangkan evaluasi atas pelabelan HOTS pada LKS komersial untuk pembelajar Bahasa Inggris Fase B masih terbatas.

Penelitian ini bertujuan: (1) memetakan distribusi proses kognitif pada paket tugas yang diberi label HOTS; (2) menilai kesesuaian label tersebut berdasarkan Taksonomi Bloom revisi; dan (3) merumuskan alternatif perbaikan tugas agar lebih autentik menuntut analisis, evaluasi, atau kreasi. Kontribusi penelitian terletak pada penggunaan aturan pengodean yang membedakan tingkat kesulitan bahasa, format soal, dan kompleksitas kognitif. Hasilnya diharapkan menjadi dasar evaluasi bagi guru, penulis LKS, penerbit, dan peneliti asesmen bahasa.

METODE

Penelitian menggunakan pendekatan analisis konten terarah dengan dukungan statistik deskriptif. Analisis konten terarah dipilih karena kategori utama telah ditentukan oleh kerangka teoretis Taksonomi Bloom revisi, sementara bukti tekstual dari setiap tugas digunakan untuk menetapkan kategori yang paling sesuai (Hsieh & Shannon, 2005). Pendekatan ini memungkinkan interpretasi yang sistematis terhadap instruksi, stimulus, ruang jawaban, dan operasi mental yang dibutuhkan peserta didik.

Sumber data primer adalah LKS Cerdas: My Next Words for Elementary School Grade III Semester Dua yang diterbitkan oleh Warna Mukti Grafika pada 2024. Korpus penelitian terdiri atas 12 paket tugas yang secara eksplisit diberi penanda HOTS pada Unit 1 sampai Unit 4. Satu paket tugas dapat berisi beberapa pernyataan benar-salah atau beberapa subperintah. Oleh karena itu, istilah paket tugas digunakan sebagai unit analisis agar sesuai dengan cara penerbit menempatkan satu label HOTS pada satu kelompok soal.

Data dikumpulkan melalui dokumentasi dengan menyalin kode tugas, halaman, bentuk soal, tujuan materi, instruksi, dan seluruh subpernyataan. Pada tahap pembersihan data, kode setiap tugas disesuaikan dengan unit dan urutan kemunculannya. Langkah ini diperlukan karena naskah awal memuat satu kode berulang, sedangkan posisi dan isi tugas menunjukkan bahwa kode tersebut berasal dari unit yang berbeda.

Pengodean dilakukan melalui lima langkah. Pertama, peneliti mengidentifikasi tindakan yang benar-benar harus dilakukan siswa. Kedua, peneliti menentukan apakah jawaban dapat diperoleh melalui ingatan, pemahaman langsung, atau prosedur rutin. Ketiga, apabila tugas menuntut pemisahan bagian, penemuan hubungan, pertimbangan berdasarkan kriteria, atau penciptaan produk baru yang memenuhi batasan kompleks, tugas dipetakan ke C4, C5, atau C6. Keempat, level ditetapkan berdasarkan proses kognitif esensial dan konsisten, bukan proses tambahan yang mungkin dilakukan siswa secara sukarela. Kelima, keputusan dicatat bersama bukti tekstual dan alasan pengodean.

Aturan keputusan disusun untuk mengurangi overklasifikasi. Tugas benar-salah yang hanya meminta pencocokan fakta atau kategori umum diklasifikasikan sebagai C2, kecuali siswa harus membandingkan beberapa sumber, menguraikan hubungan, atau memberikan justifikasi. Tugas menulis kalimat dengan kata atau struktur yang telah ditentukan diklasifikasikan sebagai C3 apabila siswa hanya menerapkan pola yang telah dipelajari. Tugas baru diklasifikasikan sebagai C6 apabila siswa merancang produk relatif orisinal, mengintegrasikan beberapa unsur, memenuhi kriteria, dan memiliki lebih dari satu jalur penyelesaian yang dapat dipertanggungjawabkan. Aturan ini sejalan dengan kritik terhadap penggunaan verba terukur sebagai satu-satunya dasar klasifikasi (Stanny, 2016).

Hasil pengodean diringkas dalam frekuensi dan persentase menggunakan rumus persentase jumlah tugas pada suatu level dibagi 12 dan dikalikan 100. Kesesuaian label dinilai dengan kriteria operasional: C4–C6 sesuai dengan label HOTS, sedangkan C1–C3 tidak sesuai. Penelitian tidak menghitung koefisien kesepakatan antarpemilai karena data pengodean independen tidak tersedia. Untuk menjaga keterlacakan, definisi kategori, keputusan setiap tugas, dan justifikasinya disajikan secara terbuka. Penelitian selanjutnya disarankan menggunakan sedikitnya dua pengode independen dan melaporkan reliabilitas, sebagaimana dianjurkan dalam kajian pengodean konten (Hayes & Krippendorff, 2007; O'Connor & Joffe, 2020).

Tabel 1. Definisi operasional level proses kognitif

Level	Proses	Indikator keputusan	Contoh pada asesmen bahasa
C1	Mengingat	Mengambil kembali fakta, istilah, arti, atau pasangan kata dari memori.	Menyebutkan antonim atau arti kosakata.
C2	Memahami	Menafsirkan, mengklasifikasikan, merangkum, membandingkan secara langsung, atau menjelaskan informasi yang telah dikenal.	Menentukan apakah aktivitas sesuai dengan fungsi ruang.
C3	Menerapkan	Menggunakan prosedur atau kaidah yang telah dipelajari pada situasi rutin atau sangat terstruktur.	Menyusun kalimat dengan preposisi yang sudah ditentukan.
C4	Menganalisis	Menguraikan informasi, membedakan unsur relevan, mengorganisasi hubungan, atau menemukan pola/penyebab yang tidak langsung.	Menganalisis denah dan menjelaskan konflik fungsi beberapa ruang.
C5	Mengevaluasi	Menilai alternatif berdasarkan kriteria serta memberikan alasan atau bukti.	Memilih rancangan ruang terbaik dan mempertahankan pilihan.
C6	Mencipta	Menghasilkan produk atau solusi relatif orisinal dengan mengintegrasikan unsur dan memenuhi kriteria.	Merancang panduan sekolah dalam bahasa Inggris untuk kebutuhan audiens tertentu.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Analisis menunjukkan bahwa seluruh paket tugas berlabel HOTS berada pada C1–C3. Satu tugas memerlukan pengingatan antonim (C1), sembilan tugas memerlukan pemahaman atau klasifikasi konteks sederhana (C2), dan dua tugas memerlukan penerapan aturan bahasa pada pola yang telah ditentukan (C3). Tidak ada tugas yang mengharuskan siswa mengurai informasi kompleks, membandingkan alternatif berdasarkan kriteria, mempertahankan keputusan, atau menghasilkan produk dengan batasan yang menuntut integrasi beberapa unsur.

Tabel 2. Reklasifikasi 12 paket tugas berlabel HOTS

Kode	Bentuk dan fokus tugas	Level	Kategori	Dasar keputusan
U1-01	Benar–salah tentang jenis ruang di sekolah.	C2	LOTS	Siswa mengklasifikasikan ruang sekolah dan ruang rumah berdasarkan pengetahuan yang telah dikenal; tidak ada relasi kompleks atau alasan yang diminta.
U1-02	Centang/silang tentang fungsi ruang sekolah.	C2	LOTS	Jawaban diperoleh dengan memahami fungsi umum laboratorium, kantin, dan toilet.
U2-01	Benar–salah penggunaan preposition of place.	C2	LOTS	Siswa menafsirkan kesesuaian makna posisi dalam kalimat sederhana; tidak menerapkan prosedur pada stimulus baru yang kompleks.
U2-02	Centang/silang definisi dan terjemahan preposisi.	C2	LOTS	Tugas menguji pemahaman istilah dan relasi makna langsung, termasuk terjemahan in front of dan behind.
U2-03	Menulis kalimat dengan between dan behind.	C3	LOTS	Siswa menerapkan pola gramatikal yang telah dipelajari pada dua kata yang ditentukan; ruang kreasi dan kriteria produk sangat terbatas.
U3-01	Centang/silang aktivitas yang sesuai dengan ruang.	C2	LOTS	Siswa mengklasifikasikan aktivitas rutin berdasarkan fungsi kelas dan perpustakaan.
U3-02	Benar–salah aktivitas di beberapa ruang sekolah.	C2	LOTS	Ketepatan ditentukan melalui pemahaman langsung terhadap fungsi ruang yang sudah familier.
U3-03	Menulis dua kalimat dengan kata drink dan write.	C3	LOTS	Produksi bahasa terjadi, tetapi proses utamanya adalah menerapkan pola kalimat sederhana dengan kosakata yang telah ditentukan.

Kode	Bentuk dan fokus tugas	Level	Kategori	Dasar keputusan
U3-04	Centang/silang hubungan kondisi dan tujuan ruang.	C2	LOTS	Siswa memahami kecocokan tindakan dengan ruang; tidak diminta menguraikan sebab, membandingkan bukti, atau menjelaskan keputusan.
U3-05	Ya/tidak tentang tujuan penggunaan ruang.	C2	LOTS	Tugas memerlukan klasifikasi fungsi ruang berdasarkan pengetahuan konvensional.
U4-01	Benar-salah pasangan antonim.	C1	LOTS	Jawaban bergantung pada pengambilan kembali pasangan kosakata dari memori.
U4-02	Centang/silang deskripsi kondisi ruang.	C2	LOTS	Siswa menafsirkan kelogisan pernyataan sederhana; tidak ada kriteria penilaian atau permintaan argumentasi.

Tabel 3. Distribusi proses kognitif dan kesesuaian label

Level	Kategori	Frekuensi	Persentase	Kesesuaian dengan label HOTS
C1	Mengingat	1	8,33%	Tidak sesuai
C2	Memahami	9	75,00%	Tidak sesuai
C3	Menerapkan	2	16,67%	Tidak sesuai
C4	Menganalisis	0	0,00%	Sesuai, tetapi tidak ditemukan
C5	Mengevaluasi	0	0,00%	Sesuai, tetapi tidak ditemukan
C6	Mencipta	0	0,00%	Sesuai, tetapi tidak ditemukan
Total		12	100,00%	0 dari 12 paket tugas sesuai

Komposisi pada Tabel 3 memperlihatkan dominasi C2. Hasil ini berbeda secara substantif dari klaim bahwa 10 dari 12 paket tugas merupakan HOTS. Perbedaan muncul karena analisis ini tidak menyamakan konflik semantik sederhana dengan analisis C4 dan tidak menyamakan setiap aktivitas menghasilkan kalimat dengan kreasi C6. Klasifikasi didasarkan pada proses yang wajib dilakukan agar siswa memperoleh jawaban benar.

Pembahasan

Dominasi pemahaman dan masalah pelabelan

Dominasi C2 menunjukkan bahwa LKS terutama mengukur kemampuan memahami hubungan langsung antara kosakata, aktivitas, dan fungsi ruang. Tugas seperti menentukan apakah kantin merupakan tempat belajar atau apakah perpustakaan merupakan tempat membeli makanan memang mengandung konteks, tetapi jawabannya dapat diperoleh melalui asosiasi yang sudah familier. Konteks tidak otomatis menjadikan suatu tugas analitis. Agar mencapai C4, siswa perlu menguraikan unsur, menemukan hubungan yang tidak tersurat,

membedakan bukti relevan, atau mengorganisasi informasi menjadi struktur yang bermakna (Krathwohl, 2002).

Pelabelan HOTS pada format benar-salah juga rentan menghasilkan validitas semu. Format objektif sebenarnya dapat mengukur HOTS apabila stimulusnya kompleks dan pilihan jawaban merepresentasikan hasil penalaran. Namun, pada data penelitian ini, siswa tidak diminta mengemukakan alasan, menggunakan bukti, atau membandingkan alternatif. Dengan demikian, format bukan masalah utamanya; yang menentukan adalah kedalaman operasi kognitif. Penelitian asesmen menunjukkan bahwa pertanyaan sering terkonsentrasi pada pengetahuan faktual meskipun tujuan pembelajaran menghendaki transfer dan penalaran (Crowe et al., 2008; Momsen et al., 2010).

Produksi kalimat tidak selalu berarti mencipta

Dua tugas menulis diklasifikasikan sebagai C3, bukan C6. Pada U2-03, siswa diminta membuat kalimat menggunakan *between* dan *behind*; pada U3-03, siswa menulis kalimat dengan *drink* dan *write*. Keduanya menghasilkan respons baru pada tingkat permukaan, tetapi prosedur penyelesaiannya rutin: memilih subjek, menggunakan pola kalimat yang telah dipelajari, dan memasukkan kata yang ditentukan. Dalam Taksonomi Bloom revisi, *create* menuntut penggabungan unsur menjadi produk koheren melalui perencanaan dan produksi, bukan sekadar keberadaan output tertulis (Airasian & Miranda, 2002; Krathwohl, 2002).

Temuan ini penting bagi asesmen bahasa karena tuntutan produksi dapat dipengaruhi keterbatasan kosakata dan tata bahasa. Kesulitan menulis bagi pembelajar pemula tidak otomatis meningkatkan level proses kognitif. Stanny (2016) menegaskan bahwa verba tidak cukup untuk menunjukkan kedalaman belajar; konteks penggunaan dan sifat pengetahuan yang diproses harus dianalisis. Oleh sebab itu, tugas menulis baru mendekati C6 apabila siswa perlu merancang teks untuk tujuan dan audiens tertentu, memilih informasi, mengorganisasi ide, merevisi berdasarkan kriteria, dan menjelaskan keputusan.

Keterkaitan dengan penelitian terdahulu

Hasil penelitian sejalan dengan kecenderungan yang ditemukan pada berbagai buku teks bahasa Inggris di Indonesia. Anasy (2016) menemukan dominasi pertanyaan berpikir tingkat rendah dalam latihan membaca. Pola serupa dilaporkan pada buku kelas X dan XII, baik ketika analisis dilakukan terhadap latihan wajib maupun pertanyaan pemahaman bacaan (Atiullah et al., 2019; Febriyani et al., 2020; Sukmawijaya et al., 2020). Pada jenjang sekolah menengah pertama, Surono et al. (2022) juga menunjukkan bahwa komposisi LOTS lebih besar daripada HOTS.

Kajian yang lebih baru mengindikasikan bahwa kehadiran Kurikulum Merdeka belum otomatis menghasilkan distribusi proses kognitif yang seimbang. Buku dapat memuat beberapa tugas analitis atau kreatif, tetapi proporsinya bergantung pada unit, jenis keterampilan, dan definisi pengodean yang digunakan (Arisman et al., 2024; Erdiana & Panjaitan, 2023; Shabrina et al., 2025). Temuan penelitian ini menambah bukti pada jenjang yang lebih awal dan menyoroti persoalan berbeda, yaitu ketidaksesuaian antara label eksplisit HOTS dan tuntutan kognitif aktual.

Perbedaan hasil antarpelitian juga dapat berasal dari subjektivitas klasifikasi. Studi pada pengodean pertanyaan ujian menunjukkan bahwa penilai dapat berbeda ketika

menentukan level Bloom, terutama jika hanya mengandalkan kata kerja atau tidak memiliki contoh batas kategori (Dempster & Kirby, 2018; Karpen & Welch, 2016). Oleh karena itu, publikasi analisis buku teks perlu menyertakan unit analisis, aturan keputusan, bukti soal, dan prosedur reliabilitas secara jelas. Transparansi tersebut lebih penting daripada sekadar menyajikan persentase HOTS.

Implikasi bagi pengembangan LKS Bahasa Inggris Fase B

HOTS dapat dikembangkan pada pembelajar Fase B tanpa memberikan beban linguistik yang berlebihan. Prinsipnya adalah menjaga bahasa tetap sederhana tetapi meningkatkan kualitas keputusan yang harus dibuat. Stimulus dapat berupa denah, dua ilustrasi, jadwal kegiatan, atau masalah sehari-hari. Siswa kemudian diminta menemukan ketidaksesuaian, memilih alternatif, memberikan alasan singkat, atau menghasilkan solusi dengan kriteria yang jelas. Pendekatan ini mendukung pembelajaran bermakna dan transfer, bukan hafalan (Mayer, 2002; Willingham, 2008).

Scaffolding perlu disediakan melalui bank kosakata, sentence starters, contoh alasan, kerja berpasangan, dan rubrik sederhana. Dukungan tersebut memungkinkan siswa menggunakan bahasa yang terbatas untuk menampilkan penalaran yang lebih kompleks. Penelitian pada EFL menunjukkan bahwa intervensi eksplisit terhadap berpikir kritis dan pertanyaan reflektif dapat mendukung pemahaman membaca dan partisipasi belajar (Bakhtiari Moghadam et al., 2023; Nourdad et al., 2018). Pada pembelajar muda, peran guru dalam memodelkan strategi berpikir dan memfasilitasi dialog juga sangat menentukan (Astrid et al., 2022; Riwayatiningsih et al., 2021).

Penerbit dan guru juga perlu meningkatkan literasi asesmen agar label HOTS berfungsi sebagai informasi mutu, bukan sekadar klaim. Pengembangan tugas sebaiknya dimulai dari tujuan proses kognitif, dilanjutkan dengan pemilihan stimulus dan bukti respons, lalu ditelaah oleh lebih dari satu penilai. Praktik tersebut konsisten dengan konsepsi literasi asesmen yang menempatkan pengetahuan, interpretasi, konteks, dan pengambilan keputusan sebagai satu kesatuan (DeLuca et al., 2016; Fulcher, 2012; Xu & Brown, 2016).

Tabel 4. Contoh transformasi tugas menuju HOTS yang sesuai usia

Sumber tugas	Kelemahan tuntutan awal	Contoh revisi	Target
U1-01: ruang di sekolah	Hanya memilah ruang rumah dan sekolah.	Tampilkan dua denah sekolah dengan keterbatasan luas. Minta siswa memilih denah yang paling membantu siswa belajar dan memberi dua alasan menggunakan sentence starters.	C5
U2-03: preposition of place	Menulis kalimat dari dua preposisi yang telah ditentukan.	Berikan gambar kelas yang berantakan. Minta siswa merancang empat instruksi untuk menata benda, lalu menjelaskan mengapa urutan instruksinya efektif.	C4–C6
U3-02: aktivitas dan ruang	Benar–salah berdasarkan fungsi ruang yang familier.	Berikan jadwal tiga kegiatan dan denah ruang yang bentrok. Minta siswa menemukan dua masalah dan mengusulkan perubahan jadwal.	C4–C6

Sumber tugas	Kelemahan tuntutan awal	Contoh revisi	Target
U4-02: adjective	Menentukan kelogisan deskripsi sederhana.	Tampilkan dua deskripsi kelas. Minta siswa memilih kelas yang lebih nyaman berdasarkan dua kriteria, kemudian mengusulkan satu perbaikan.	C5–C6

Contoh pada Tabel 4 menunjukkan bahwa peningkatan level kognitif tidak harus diikuti peningkatan kompleksitas tata bahasa. Guru dapat menggunakan kosakata dan struktur sederhana, sementara tuntutan berpikir ditingkatkan melalui keputusan berbasis kriteria, penjelasan alasan, analisis konflik, dan perancangan solusi. Dengan cara ini, HOTS tetap inklusif bagi siswa yang kemampuan bahasanya belum tinggi, selaras dengan temuan bahwa kemampuan berpikir tingkat tinggi dan capaian akademik rendah bukan dua hal yang saling meniadakan (Zohar & Dori, 2003).

Keterbatasan Penelitian

Penelitian memiliki empat keterbatasan. Pertama, data berasal dari satu LKS, sehingga hasil tidak dapat digeneralisasikan ke seluruh bahan ajar Bahasa Inggris Fase B. Kedua, unit analisis berupa paket tugas mengikuti pelabelan penerbit; beberapa paket memuat beberapa subpernyataan yang mungkin memiliki variasi tuntutan. Ketiga, analisis berfokus pada tuntutan kognitif yang tertulis dan tidak mengamati bagaimana guru memodifikasi tugas atau bagaimana siswa benar-benar menyelesaikannya. Keempat, koefisien kesepakatan antarpenerbit belum dihitung. Studi lanjutan perlu memperluas sampel LKS, mengodekan setiap subbutir secara independen, menggunakan sedikitnya dua pengode, serta menguji hubungan antara level tugas dan respons siswa.

KESIMPULAN

Analisis terhadap 12 paket tugas yang diberi label HOTS pada LKS Cerdas: My Next Words Fase B menunjukkan bahwa satu tugas berada pada C1, sembilan pada C2, dan dua pada C3. Tidak ditemukan tuntutan C4, C5, atau C6. Dengan kriteria operasional Taksonomi Bloom revisi, seluruh label HOTS pada korpus yang ditelaah belum didukung oleh tuntutan kognitif aktual. Temuan ini mengoreksi kecenderungan menganggap konteks bahasa asing, format benar–salah, atau aktivitas menulis sederhana sebagai bukti otomatis HOTS. Perbaikan asesmen perlu berfokus pada operasi mental yang diwajibkan kepada siswa. Tugas untuk Fase B dapat menggunakan bahasa sederhana, tetapi harus memberi stimulus yang cukup, meminta siswa menguraikan hubungan, menilai alternatif berdasarkan kriteria, menjelaskan alasan, atau merancang solusi. Guru dan penerbit juga perlu menerapkan telaah sejawat dan aturan pengodean eksplisit sebelum mencantumkan label HOTS.

DAFTAR PUSTAKA

- Airasian, P. W., & Miranda, H. (2002). The role of assessment in the revised taxonomy. *Theory Into Practice*, 41(4), 249–254. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_8
- Anasy, Z. (2016). HOTS (Higher Order Thinking Skill) in reading exercise. *TARBIYA: Journal of Education in Muslim Society*, 3(1), 51–63. <https://doi.org/10.15408/tjems.v3i1.3886>

- Arisman, A., Maisarah, I., Yunita, W., Sujarwati, I., & Sofyan, D. (2024). An analysis of higher order thinking skill (HOTS) in Merdeka Curriculum English textbook “Pathway to English” published by Erlangga for grade X of senior high school. *Jurnal Bilingual*, 14(1), 13–22. <https://doi.org/10.33387/j.bilingual.v14i1.7904>
- Astrid, A., Hasanah, A., & Syafryadin, S. (2022). Integrating higher order thinking skills (HOTS) into English language teaching for elementary school students: Teachers’ perspectives and challenges. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 28(3), 217–230. <https://doi.org/10.17576/3L-2022-2803-14>
- Atiullah, K., Fitriati, S. W., & Rukmini, D. (2019). Using revised Bloom’s taxonomy to evaluate higher order thinking skills (HOTS) in reading comprehension questions of English textbook for Year X of high school. *English Education Journal*, 9(4), 428–436. <https://doi.org/10.15294/eej.v9i4.31794>
- Bakhtiari Moghadam, Z., Haddad Narafshan, M., & Tajadini, M. (2023). The effect of implementing a critical thinking intervention program on English language learners’ critical thinking, reading comprehension, and classroom climate. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8, Article 15. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00188-3>
- Budiarta, L. G. R. (2021). Developing HOTS-based students’ worksheet for fifth-grade elementary school. *Journal of English Education and Teaching*, 5(4), 468–488. <https://doi.org/10.33369/jeeet.5.4.468-488>
- Crowe, A., Dirks, C., & Wenderoth, M. P. (2008). Biology in Bloom: Implementing Bloom’s taxonomy to enhance student learning in biology. *CBE—Life Sciences Education*, 7(4), 368–381. <https://doi.org/10.1187/cbe.08-05-0024>
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251–272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>
- Dempster, E. R., & Kirby, N. F. (2018). Inter-rater agreement in assigning cognitive demand to Life Sciences examination questions. *Perspectives in Education*, 36(1), 94–110. <https://doi.org/10.38140/pie.v36i1.3586>
- Erdiana, N., & Panjaitan, S. (2023). How is HOTS integrated into the Indonesian high school English textbook? *Studies in English Language and Education*, 10(1), 60–77. <https://doi.org/10.24815/siele.v10i1.26052>
- Febriyani, R. A., Yunita, W., & Damayanti, I. (2020). An analysis on higher order thinking skill (HOTS) in compulsory English textbook for the twelfth grade of Indonesian senior high schools. *Journal of English Education and Teaching*, 4(2), 170–183. <https://doi.org/10.33369/jeeet.4.2.170-183>
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113–132. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/19312450709336664>

- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Karpen, S. C., & Welch, A. C. (2016). Assessing the inter-rater reliability and accuracy of pharmacy faculty's Bloom's taxonomy classifications. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 8(6), 885–888. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2016.08.003>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory Into Practice*, 32(3), 131–137. <https://doi.org/10.1080/00405849309543588>
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory Into Practice*, 41(4), 226–232. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_4
- Miri, B., Ben-Chaim, D., & Zoller, U. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in Science Education*, 37(4), 353–369. <https://doi.org/10.1007/s11165-006-9029-2>
- Momsen, J. L., Long, T. M., Wyse, S. A., & Ebert-May, D. (2010). Just the facts? Introductory undergraduate biology courses focus on low-level cognitive skills. *CBE—Life Sciences Education*, 9(4), 435–440. <https://doi.org/10.1187/cbe.10-01-0001>
- Nourdad, N., Masoudi, S., & Rahimali, P. (2018). The effect of higher order thinking skill instruction on EFL reading ability. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7(3), 231–237. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.3p.231>
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219–225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory Into Practice*, 48(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- Rahayu, S., Ladamay, I., Wiyono, B. B., Susanti, R. H., & Purwito, N. R. (2021). Electronics student worksheet based on higher order thinking skills for grade IV elementary school. *International Journal of Elementary Education*, 5(3), 453–460. <https://doi.org/10.23887/ijee.v5i3.36518>
- Riwayatiningsih, R., Setyarini, S., & Putra, R. A. A. (2021). Portraying teacher's metacognitive knowledge to promote EFL young learners' critical thinking in Indonesia. *International Journal of Language Education*, 5(1), 552–568. <https://doi.org/10.26858/ijole.v5i1.13043>
- Setyowati, Y., Susanto, S., & Munir, A. (2022). A revised Bloom's taxonomy evaluation of formal written language test items. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(5), 1317–1331. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i5.7296>
- Shabrina, D. B., Basthomi, Y., & Zen, E. L. (2025). Exploring higher order and lower order thinking skills in Indonesian junior high school ELT textbooks. *Englisia: Journal of*

Language, Education, and Humanities, 12(2), 323–340.
<https://doi.org/10.22373/ej.v12i2.29201>

- Stanny, C. J. (2016). Reevaluating Bloom's taxonomy: What measurable verbs can and cannot say about student learning. *Education Sciences*, 6(4), Article 37.
<https://doi.org/10.3390/educsci6040037>
- Sukmawijaya, A., Yunita, W., & Sofyan, D. (2020). Analysing higher order thinking skills on the compulsory English textbook for tenth graders of Indonesian senior high schools. *JOALL (Journal of Applied Linguistics and Literature)*, 5(2), 137–148.
<https://doi.org/10.33369/joall.v5i2.10565>
- Surono, S., Pratolo, B. W., & Hanun, S. L. (2022). Analysis of HOTS and LOTS of instructional questions in the English textbook "When English Rings a Bell" for grade VIII. *English Language Teaching Educational Journal*, 5(3), 240–252.
<https://doi.org/10.12928/eltej.v5i3.8168>
- Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21–32. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Yeung, S. S. (2015). Conception of teaching higher order thinking: Perspectives of Chinese teachers in Hong Kong. *The Curriculum Journal*, 26(4), 553–578.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1053818>
- Zohar, A., & Cohen, A. (2016). Large scale implementation of higher order thinking (HOT) in civic education: The interplay of policy, politics, pedagogical leadership and detailed pedagogical planning. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 85–96.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.003>
- Zohar, A., & Dori, Y. J. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: Are they mutually exclusive? *The Journal of the Learning Sciences*, 12(2), 145–181.
https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1202_1
- Warna Mukti Grafika. (2024). *Cerdas: My Next Words for Elementary School Grade III Semester Dua* [Lembar kerja siswa].