Jurnal Penelitian Inovatif (JUPIN)
Vol. 6, No. 5, November 2026, Hal. 4163-4174
https://jurnal-id.com/index.php/jupin

DOI: https://doi.org/10.54082/jupin.2980
p-ISSN: 2808-148X
e-ISSN: 2808-1366

Perbedaan Skor Berpikir Kritis Mahasiswa Berdasarkan Paparan Informasi Digital, Pengalaman Misinformasi, dan Edukasi Literasi Digital

Wisnu Aji Nugroho[1], Achmad Miftachul 'Ilmi [2]

[1,2] Bimbingan Konseling, Fakultas Ilmu Pendidikan dan Psikologi, Universitas Negeri Semarang, Indonesia
Email: Achmadilmi@mail.unnes.ac.id

Abstrak

Paparan informasi digital dan misinformasi menuntut mahasiswa untuk mengevaluasi informasi secara reflektif. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan skor berpikir kritis berdasarkan laporan diri serta menguji perbedaannya berdasarkan pengalaman digital. Survei potong lintang non-eksperimental melibatkan 409 mahasiswa Universitas Negeri Semarang. Skor diperoleh melalui kuesioner laporan diri 27 butir dan dianalisis menggunakan statistik deskriptif, ANOVA Welch, serta uji *t* Welch. Rerata skor seluruh responden sebesar 3,055 (SD = 0,630), dengan 64,30% mahasiswa termasuk dalam kategori tinggi. Terdapat perbedaan antarkelompok berdasarkan frekuensi menemukan berita meragukan (F(4, 29,32) = 6,07; p = 0,001; η^2 = 0,057) dan pengalaman membagikan informasi yang tidak benar (F(2, 168,28) = 29,22; p < 0,001; η^2 = 0,121). Mahasiswa yang pernah mengikuti edukasi literasi digital (M = 3,202) memiliki rerata yang lebih tinggi daripada yang belum pernah (M = 2,927; t(380,03) = 4,63; p < 0,001; g = 0,446). Tidak ditemukan perbedaan signifikan berdasarkan durasi penggunaan media sosial (p = 0,062) maupun platform berita utama (p = 0,302). Temuan ini dapat menjadi dasar pengembangan layanan bimbingan dan konseling berbasis literasi digital, tanpa menyimpulkan adanya hubungan sebab-akibat.

Kata kunci: *critical thinking; paparan informasi digital; misinformasi; edukasi literasi digital; mahasiswa.*

Abstract

Digital information exposure and misinformation require university students to evaluate information reflectively. This study aimed to describe students' self-reported critical thinking scores and examine differences based on their digital experiences. A quantitative, non-experimental cross-sectional survey was conducted involving 409 students at Universitas Negeri Semarang, Indonesia. Critical thinking scores were obtained using a 27-item self-report questionnaire and analyzed using descriptive statistics, Welch's ANOVA, and Welch's t-test. The overall mean score was 3.055 (SD = 0.630), with 64.30% of students classified in the high category. Significant between-group differences were found in the frequency of encountering questionable news (F(4, 29.32) = 6.07; p = .001; η^2 = .057) and experiences of sharing false information (F(2, 168.28) = 29.22; p < .001; η^2 = .121). Students who had participated in digital literacy education (M = 3.202) reported higher scores than those who had not (M = 2.927; t(380.03) = 4.63; p < .001; g = .446). No significant differences were found based on social media usage duration (p = .062) or primary news platform (p = .302). These findings may inform the development of digital literacy-based university guidance and counseling services without implying causal relationships.

Keywords: *critical thinking; digital experiences; misinformation; digital literacy education; university students.*

1. PENDAHULUAN

Perkembangan teknologi digital telah mengubah cara mahasiswa mengakses, memproses, dan mengevaluasi informasi, sekaligus menghadirkan tantangan psikologis dalam pengambilan keputusan. Kemudahan memperoleh informasi tidak selalu diikuti kemampuan membedakan fakta, opini, dan informasi yang menyesatkan. Fenomena *confirmation bias*, ketergantungan pada penilaian intuitif, respons emosional terhadap informasi, serta kecenderungan menerima informasi tanpa verifikasi menunjukkan adanya persoalan dalam proses evaluasi kognitif (Afzal & Rafiq, 2025; Casas-Puente, 2026; Pennycook et al., 2021). Selain itu, keyakinan individu terhadap kemampuan memverifikasi informasi tidak selalu sejalan dengan kemampuan aktualnya (Park et al., 2026). Fenomena tersebut berkaitan dengan pentingnya berpikir kritis sebagai kompetensi yang memungkinkan individu

DOI: https://doi.org/10.54082/jupin.2980
p-ISSN: 2808-148X
e-ISSN: 2808-1366

melakukan interpretasi, analisis, evaluasi, inferensi, eksplanasi, dan regulasi diri secara reflektif. Pengembangan kompetensi ini juga melibatkan disposisi epistemik, kesadaran metakognitif, dan pengalaman pembelajaran yang mendukung penalaran berbasis bukti (Andreucci-Annunziata et al., 2023; Ardias et al., 2026; Rivas et al., 2022).

Paparan media informasi digital merupakan salah satu konteks yang relevan dalam memahami variasi berpikir kritis mahasiswa. Meskipun media sosial menyediakan akses terhadap beragam informasi dan perspektif, intensitas penggunaan belum tentu mencerminkan kualitas pemrosesan informasi. Penelitian terdahulu menunjukkan bahwa hubungan penggunaan media sosial dengan berpikir kritis berkaitan dengan tujuan penggunaan, ketergantungan digital, regulasi diri, dan keterlibatan kognitif (Cheng et al., 2024; Galindo-Domínguez et al., 2025; Toprak et al., 2026). Secara lebih khusus, Cheng et al. (2024) mengkaji penggunaan media sosial dalam kaitannya dengan kemampuan berpikir kritis, sehingga memberikan gambaran mengenai relevansi aktivitas digital dalam proses penalaran. Namun, penggunaan media sosial perlu dilihat lebih lanjut melalui karakteristik yang berbeda, seperti durasi penggunaan dan pilihan platform utama untuk memperoleh berita. Kedua karakteristik tersebut menggambarkan intensitas dan saluran paparan informasi, tetapi belum secara langsung menunjukkan bagaimana mahasiswa mengevaluasi kebenaran informasi yang diterima. Selain itu, familiaritas terhadap platform digital tidak selalu diikuti penerapan strategi evaluasi yang sistematis karena individu dapat mengandalkan intuisi atau persepsi subjektif ketika menentukan kredibilitas informasi (Casas-Puente, 2026; Park et al., 2026; Rodríguez-Díaz & Rodríguez-Ferrándiz, 2026). Oleh karena itu, durasi penggunaan media sosial dan platform utama memperoleh berita perlu dibedakan dari pengalaman kognitif mahasiswa dalam mengenali serta mengevaluasi informasi meragukan.

Pengalaman menghadapi misinformasi juga menjadi persoalan penting karena melibatkan proses evaluasi epistemik, respons emosional, dan pengambilan keputusan. Berbagai penelitian menunjukkan bahwa berpikir kritis dan literasi informasi berkaitan dengan kemampuan mengenali berita palsu serta mengevaluasi kredibilitas sumber (Nerantzaki & Meladianos, 2026; Niza et al., 2022; Orhan, 2023). Orhan (2023), secara khusus, menyoroti keterkaitan disposisi berpikir kritis dan literasi media baru dengan kemampuan mendeteksi berita palsu. Temuan tersebut memperlihatkan bahwa kemampuan mengevaluasi informasi lebih berkaitan dengan keterampilan dan disposisi kognitif daripada sekadar intensitas mengakses media digital. Namun, kemampuan mengenali informasi meragukan tidak selalu diikuti tindakan verifikasi yang konsisten (Pérez et al., 2025; Sin & Kim, 2025). Permasalahan ini semakin kompleks ketika individu membagikan informasi tanpa mempertimbangkan akurasinya. Penyebaran misinformasi dapat berkaitan dengan keterbatasan perhatian terhadap kebenaran informasi, motivasi sosial, dan pertimbangan situasional dalam pengambilan keputusan (Chin & Zanuddin, 2024; Pennycook et al., 2021; Pennycook & Rand, 2022). Dengan demikian, frekuensi menemukan berita meragukan dan pengalaman membagikan informasi tidak benar menjadi karakteristik yang berbeda dari durasi penggunaan maupun pilihan platform. Kedua pengalaman tersebut lebih menggambarkan keterlibatan mahasiswa dalam situasi yang menuntut penilaian terhadap kebenaran informasi dan pengambilan keputusan sebelum informasi diteruskan kepada orang lain.

Edukasi literasi digital menjadi salah satu pendekatan yang berpotensi memperkuat kemampuan evaluasi informasi dan penalaran reflektif mahasiswa. Literasi digital tidak hanya mencakup keterampilan menggunakan teknologi, tetapi juga kemampuan memverifikasi sumber, mengevaluasi bukti, mengenali bias, dan menggunakan informasi secara bertanggung jawab. Penelitian terdahulu menunjukkan keterkaitan antara literasi informasi, pengalaman pendidikan media, dan berpikir kritis (Ardyawin & Habiburrahman, 2024; Plotnikova et al., 2025; Villa López et al., 2025). Temuan tersebut didukung oleh penelitian intervensi yang menunjukkan manfaat pembelajaran *lateral reading*, pelatihan verifikasi informasi, dan edukasi literasi media dalam meningkatkan kemampuan mengevaluasi informasi dan menghadapi misinformasi (Brodsky et al., 2021; Huang et al., 2024; Mateus et al., 2026). Berbeda dengan penelitian intervensi yang memberikan perlakuan pembelajaran dan mengukur perubahan kemampuan peserta, penelitian ini tidak menerapkan program edukasi tertentu. Keikutsertaan mahasiswa dalam edukasi literasi digital digunakan sebagai karakteristik pengelompokan berdasarkan riwayat pengalaman belajar yang dilaporkan oleh mahasiswa, kemudian dibandingkan berdasarkan skor berpikir kritis. Meskipun demikian, efektivitas pendekatan tersebut masih dipengaruhi oleh karakteristik

pembelajaran, keterlibatan peserta, dan ketepatan pengukuran hasil intervensi (Etesse et al., 2025; Marcos-Vílchez et al., 2026).

Meskipun penelitian mengenai penggunaan media sosial, misinformasi, literasi digital, dan berpikir kritis telah berkembang, kajian terdahulu cenderung menekankan hubungan antarvariabel atau efektivitas intervensi secara terpisah (Cheng et al., 2024; Galindo-Domínguez et al., 2025; Orhan, 2023). Cheng et al. (2024) memberikan perhatian pada penggunaan media sosial, sedangkan Orhan (2023) menekankan keterkaitan disposisi berpikir kritis dan literasi media baru dengan kemampuan mendeteksi berita palsu. Kedua kajian tersebut menunjukkan pentingnya pengalaman digital dalam memahami kemampuan berpikir kritis, tetapi masih diperlukan kajian komparatif yang membedakan intensitas dan saluran paparan informasi dari pengalaman mengevaluasi serta menyebarkan informasi. Selain itu, pengalaman mengikuti edukasi literasi digital juga perlu diperhatikan sebagai karakteristik pembelajaran yang mungkin berkaitan dengan variasi kemampuan berpikir kritis. Dengan demikian, kajian yang mengintegrasikan paparan media informasi, pengalaman menghadapi misinformasi, dan edukasi literasi digital dalam satu kerangka komparatif berpikir kritis masih memerlukan penguatan, khususnya pada mahasiswa perguruan tinggi Indonesia. Kebutuhan ini juga relevan dengan pengembangan layanan bimbingan dan konseling yang berorientasi pada penguatan regulasi diri, kesadaran metakognitif, dan pengambilan keputusan reflektif. Layanan bimbingan klasikal, bimbingan kelompok, dan psikoedukasi berbasis literasi digital berpotensi menjadi sarana pengembangan kompetensi tersebut melalui evaluasi informasi, analisis kasus, dan refleksi kognitif (Ardi et al., 2026; Brodsky et al., 2021).

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini bertujuan mendeskripsikan tingkat berpikir kritis mahasiswa Universitas Negeri Semarang serta menganalisis perbedaan skor berpikir kritis berdasarkan lima karakteristik pengalaman digital yang dilaporkan mahasiswa. Kelima karakteristik tersebut mencakup durasi penggunaan media sosial dan platform utama memperoleh berita sebagai gambaran paparan media informasi digital; frekuensi menemukan berita meragukan dan pengalaman membagikan informasi tidak benar sebagai gambaran pengalaman menghadapi misinformasi; serta pengalaman mengikuti edukasi literasi digital sebagai gambaran pengalaman pembelajaran. Penelitian ini diharapkan memberikan kontribusi empiris dalam memahami variasi berpikir kritis berdasarkan pengalaman digital mahasiswa sekaligus menjadi landasan pengembangan layanan bimbingan dan konseling berbasis literasi digital di perguruan tinggi.

2. METODE PENELITIAN

2.1. DESAIN PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain survei potong lintang (*cross-sectional)* yang bersifat non-eksperimental (Creswell & Creswell, 2018). Desain ini digunakan untuk mendeskripsikan skor berpikir kritis berdasarkan laporan diri serta menguji perbedaannya berdasarkan lima karakteristik pengalaman digital mahasiswa, yang mencakup paparan media informasi, pengalaman menghadapi misinformasi, dan edukasi literasi digital. Data dikumpulkan melalui kuesioner tanpa manipulasi variabel atau pemberian perlakuan, sehingga penelitian ini berfokus pada perbedaan skor antarkelompok dan tidak dimaksudkan untuk menjelaskan hubungan sebab-akibat.

2.2. POPULASI DAN SAMPEL PENELITIAN

Pengambilan sampel dalam penelitian ini menggunakan teknik *stratified sampling* dengan fakultas sebagai strata untuk memastikan keterwakilan mahasiswa dari seluruh fakultas di Universitas Negeri Semarang (UNNES). Populasi penelitian mencakup seluruh mahasiswa aktif UNNES angkatan 2023–2026 sebanyak 48.367 mahasiswa, yang terdiri atas 10.412 mahasiswa angkatan 2023, 11.652 mahasiswa angkatan 2024, 12.810 mahasiswa angkatan 2025, dan 13.493 mahasiswa angkatan 2026. Penentuan ukuran sampel dilakukan menggunakan G*Power melalui pendekatan a priori power analysis, dengan asumsi ukuran efek sedang (f = 0,20), tingkat signifikansi (α) = 0,05, dan kekuatan uji (power) = 0,80. Berdasarkan parameter tersebut, diperoleh kebutuhan minimum sebanyak 347 responden. Penelitian ini melibatkan 409 mahasiswa dari sembilan fakultas di UNNES, sehingga jumlah sampel telah melampaui kebutuhan minimum yang ditetapkan.

DOI: https://doi.org/10.54082/jupin.2980
p-ISSN: 2808-148X
e-ISSN: 2808-1366

Tabel 1. Distribusi sampel per fakultas

Fakultas	*n*	%
Fakultas Ilmu Pendidikan dan Psikologi (FIPP)	83	20,29
Fakultas Bahasa dan Seni (FBS)	61	14,91
Fakultas Teknik (FT)	58	14,18
Fakultas Kedokteran (FK)	39	9,54
Fakultas Matematika dan Ilmu Pengetahuan Alam (FMIPA)	39	9,54
Fakultas Hukum (FH)	35	8,56
Fakultas Ilmu Sosial dan Ilmu Politik (FISIP)	33	8,07
Fakultas Ilmu Keolahragaan (FIK)	32	7,82
Fakultas Ekonomika dan Bisnis (FE)	29	7,09
Total	**409**	**100,00**

2.3. INSTRUMEN

Instrumen berpikir kritis dikembangkan oleh peneliti berdasarkan enam dimensi Facione (2015), yaitu interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, dan self-regulation. Instrumen awal terdiri atas 30 butir yang divalidasi melalui *expert judgment* dan pengujian empiris menggunakan *Corrected Item-Total Correlation* dengan kriteria > .30. Tiga butir dieliminasi sehingga diperoleh 27 butir final dengan reliabilitas yang sangat tinggi (Cronbach's α = .965).

Tabel 2. Dimensi dan Butir Pernyataan Instrumen Berpikir Kritis Mahasiswa

Dimensi	Deskriptor	*Fav*	*Unfav*	Jumlah
Interpretation	Memahami makna informasi, mengidentifikasi informasi penting, dan menafsirkan isi pesan secara tepat.	1, 4, 5	3, 6	5
Analysis	Membedakan fakta dan opini serta menganalisis hubungan antara informasi, argumentasi, dan bukti.	7, 8, 10	9, 11	5
Evaluation	Menilai kredibilitas sumber, keandalan informasi, dan kelogisan suatu pernyataan.	18, 19, 21	20	4
Inference	Mempertimbangkan informasi yang tersedia, kredibilitas sumber, dan kemungkinan konsekuensi sebelum membuat kesimpulan.	12, 13, 15	14	4
Explanation	Menjelaskan alasan suatu penilaian dan mengemukakan pendapat berdasarkan argumentasi serta bukti yang relevan.	23, 25, 26	24, 27	5
Self-Regulation	Memeriksa kembali informasi, mengendalikan respons dalam menerima atau menyebarkan informasi, dan merefleksikan keputusan.	2, 16	17, 22	4
Total		**17**	**10**	**27**

Selain instrumen berpikir kritis, penelitian ini menggunakan kuesioner untuk mengumpulkan data demografis dan karakteristik pengalaman digital mahasiswa. Karakteristik pengalaman digital dikelompokkan ke dalam tiga dimensi, yaitu paparan media informasi digital, pengalaman menghadapi misinformasi, dan pengalaman literasi digital, sebagaimana disajikan pada Tabel 3.

2.4. ANALISIS DATA PENELITIAN

Data dianalisis menggunakan statistik deskriptif dan inferensial parametrik. Distribusi data diperiksa berdasarkan nilai *skewness* dan *kurtosis*. Perbedaan skor berpikir kritis berdasarkan karakteristik pengalaman digital dianalisis menggunakan *Welch's ANOVA* untuk kelompok dengan lebih dari dua kategori dan *Welch's independent-samples t-test* untuk dua kelompok.

Tabel 3. Dimensi dan Karakteristik Pengalaman Digital Mahasiswa

Dimensi	Karakteristik	Kategori
Paparan media informasi digital	Durasi penggunaan media sosial	< 2 jam; 2–4 jam; 4–6 jam; > 6 jam
	Platform utama memperoleh berita	Facebook; Instagram; TikTok; WhatsApp; X; YouTube; lainnya
Pengalaman menghadapi misinformasi	Frekuensi menemukan berita meragukan	Tidak pernah; jarang; kadang-kadang; sering; sangat sering
	Pengalaman membagikan berita tidak benar	Pernah; tidak pernah; tidak yakin
Pengalaman literasi digital	Pengalaman mengikuti edukasi literasi digital	Pernah; tidak pernah

Hasil *Welch's ANOVA* yang signifikan dilanjutkan dengan uji *post hoc Games–Howell* untuk mengidentifikasi pasangan kelompok yang berbeda secara signifikan. Besaran efek dilaporkan menggunakan *eta squared* (η^2) dan Hedges' *g*. Seluruh analisis menggunakan tingkat signifikansi 0,05.

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

3.1 HASIL

Penelitian ini melibatkan 409 mahasiswa Universitas Negeri Semarang (UNNES). Sebelum analisis inferensial dilakukan, distribusi skor Berpikir kritis diperiksa berdasarkan nilai skewness dan kurtosis. Hasil menunjukkan nilai skewness sebesar −1.401 dan kurtosis sebesar 1.273. Kedua nilai tersebut berada dalam rentang yang dapat diterima, sehingga distribusi skor berpikir kritis memenuhi asumsi normalitas. Selanjutnya, analisis deskriptif dilakukan untuk menggambarkan tingkat berpikir kritis mahasiswa berdasarkan kategori rendah, sedang, dan tinggi. Hasil menunjukkan rata-rata skor sebesar 3.055 (SD = 0.630). Distribusi responden berdasarkan kategori tersebut disajikan pada Tabel 4.

Tabel 4. Distribusi Kategori Kemampuan Berpikir Kritis Mahasiswa UNNES

Kategori	Rentang skor	n	%
Rendah	1,00–2,00	47	11,49
Sedang	> 2,00–3,00	99	24,21
Tinggi	> 3,00–4,00	263	64,30
Total		409	100,00

Hasil tersebut menunjukkan bahwa mayoritas mahasiswa memiliki kemampuan berpikir kritis dalam kategori tinggi (64.30%), sedangkan 24.21% berada pada kategori sedang dan 11.49% pada kategori rendah. Meskipun sebagian besar mahasiswa menunjukkan kemampuan berpikir kritis yang tinggi, masih terdapat 35.70% mahasiswa yang berada pada kategori sedang dan rendah. Hal ini menunjukkan bahwa kemampuan berpikir kritis mahasiswa belum sepenuhnya merata.

Analisis selanjutnya difokuskan pada perbedaan skor berpikir kritis berdasarkan karakteristik pengalaman digital mahasiswa (tabel 5). Pengujian mencakup tiga dimensi, yaitu (1) paparan media informasi digital, (2) pengalaman menghadapi misinformasi, dan (3) pengalaman literasi digital. Ketiga dimensi tersebut dioperasionalkan ke dalam lima karakteristik, meliputi durasi penggunaan media sosial, platform utama memperoleh berita, frekuensi menemukan berita meragukan, pengalaman membagikan berita tidak benar, dan pengalaman mengikuti edukasi literasi digital

Hasil analisis menunjukkan bahwa durasi penggunaan media sosial tidak memperlihatkan perbedaan skor berpikir kritis yang signifikan, $F(3; 129{,}72) = 2{,}51$; $p = 0{,}062$; $\eta^2 = 0{,}016$. Hasil serupa ditemukan pada platform utama memperoleh berita, $F(6; 94{,}50) = 1{,}22$; $p = 0{,}302$; $\eta^2 = 0{,}017$. Sebaliknya, terdapat perbedaan skor berpikir kritis antarkelompok berdasarkan frekuensi menemukan berita meragukan, $F(4; 29{,}32) = 6{,}07$; $p = 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}057$. Uji lanjut Games–Howell menunjukkan bahwa kelompok jarang ($M = 2{,}821$) memiliki skor lebih rendah dibandingkan kelompok sering (M = 3,139; $p = 0{,}008$) dan sangat sering ($M = 3{,}222$; $p = 0{,}003$). Perbedaan signifikan juga ditemukan antara kelompok kadang-kadang ($M = 2{,}942$) dan sangat sering ($p = 0{,}025$).

DOI: https://doi.org/10.54082/jupin.2980
p-ISSN: 2808-148X
e-ISSN: 2808-1366

Tabel 5. *Statistik Deskriptif dan Perbedaan* Berpikir kritis *Berdasarkan Karakteristik Pengalaman Digital Mahasiswa*

Karakteristik pengalaman digital	Kelompok	*n*	*M*	*SD*	IK 95%	Hasil statistik	Ukuran efek
A. Paparan media informasi digital							
Durasi penggunaan media sosial	Kurang dari 2 jam	34	3,127	0,734	2,871–3,383	$F(3; 129{,}72) = 2{,}51$; $p = 0{,}062$	$\eta^2 = 0{,}016$
	2–4 jam	113	3,018	0,637	2,899–3,136		
	4–6 jam	149	2,981	0,670	2,872–3,089		
	Lebih dari 6 jam	113	3,167	0,515	3,071–3,263		
Platform utama memperoleh berita	Facebook	25	3,027	0,812	2,692–3,362	$F(6; 94{,}50) = 1{,}22$; $p = 0{,}302$	$\eta^2 = 0{,}017$
	Instagram	76	3,055	0,582	2,922–3,188		
	Lainnya	19	3,025	0,912	2,586–3,465		
	TikTok	164	3,057	0,524	2,977–3,138		
	WhatsApp	30	2,902	0,825	2,594–3,211		
	X	42	3,263	0,536	3,096–3,430		
	YouTube	53	2,990	0,715	2,793–3,187		
B. Pengalaman menghadapi misinformasi							
Frekuensi menemukan berita meragukan	Tidak pernah	5	2,489	0,548	1,809–3,169	$F(4; 29{,}32) = 6{,}07$; $p = 0{,}001$	$\eta^2 = 0{,}057$
	Jarang	52	2,821	0,575	2,660–2,981		
	Kadang-kadang	107	2,942	0,602	2,826–3,057		
	Sering	167	3,139	0,623	3,044–3,234		
	Sangat sering	78	3,222	0,642	3,077–3,366		
Pengalaman membagikan berita tidak benar	Pernah	144	2,914	0,671	2,804–3,025	$F(2; 168{,}28) = 29{,}22$; $p < 0{,}001$	$\eta^2 = 0{,}121$
	Tidak pernah	185	3,288	0,384	3,233–3,344		
	Tidak yakin	80	2,766	0,801	2,588–2,944		
C. Pengalaman literasi digital							
Pengalaman mengikuti edukasi literasi digital	Pernah	190	3,202	0,471	3,134–3,269	$t(380{,}03) = 4{,}63$; $p < 0{,}001$	$g = 0{,}446$
	Tidak pernah	219	2,927	0,718	2,831–3,023		

Catatan. $N = 409$; M = rerata; SD = simpangan baku; *IK 95%* = interval kepercayaan 95% untuk rerata kelompok; η^2 = eta squared; g = Hedges' g.

Tabel 6. Hasil uji lanjut *Games–Howell*

Karakteristik	Pasangan kelompok	Selisih rerata	*p*
Frekuensi menemukan berita meragukan	Jarang – Sering	−0,318	0,008
	Jarang – Sangat sering	−0,401	0,003
	Kadang-kadang – Sangat sering	−0,280	0,025
Pengalaman membagikan berita tidak benar	Tidak pernah – Pernah	0,374	< 0,001
	Tidak pernah – Tidak yakin	0,522	< 0,001

Pengalaman membagikan berita tidak benar juga menunjukkan perbedaan skor berpikir kritis yang signifikan, $F(2; 168{,}28) = 29{,}22$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}121$. Hasil Games–Howell menunjukkan bahwa mahasiswa yang tidak pernah membagikan berita tidak benar ($M = 3{,}288$) memiliki skor lebih tinggi dibandingkan kelompok pernah ($M = 2{,}914$; $p < 0{,}001$) dan tidak yakin ($M = 2{,}766$; $p < 0{,}001$). Selain itu, mahasiswa yang pernah mengikuti edukasi literasi digital ($M = 3{,}202$) menunjukkan skor berpikir

kritis lebih tinggi dibandingkan mahasiswa yang belum pernah mengikutinya (M = 2,927), t(380,03) = 4,63; $p < 0{,}001$; g = 0,446. Secara keseluruhan, temuan ini menunjukkan bahwa perbedaan skor berpikir kritis lebih menonjol berdasarkan pengalaman menghadapi misinformasi dan partisipasi dalam edukasi literasi digital dibandingkan karakteristik paparan media informasi digital. Ukuran efek terbesar ditemukan pada pengalaman membagikan berita tidak benar (η^2 = 0,121), yang mengindikasikan bahwa karakteristik tersebut memiliki perbedaan antarkelompok paling menonjol di antara karakteristik yang dianalisis.

3.2 PEMBAHASAN

Hasil penelitian menunjukkan bahwa berpikir kritis mahasiswa Universitas Negeri Semarang secara umum berada pada kategori tinggi. Temuan ini mengindikasikan kecenderungan positif mahasiswa dalam melakukan penalaran, evaluasi informasi, dan pengambilan keputusan reflektif. Secara konseptual, berpikir kritis mencakup kemampuan interpretasi, analisis, evaluasi, inferensi, eksplanasi, dan regulasi diri yang saling berkaitan dalam menghasilkan pertimbangan rasional. Pengembangan kompetensi tersebut tidak hanya bergantung pada keterampilan kognitif, tetapi juga dipengaruhi disposisi epistemik, kesadaran metakognitif, dan pengalaman pembelajaran yang mendorong evaluasi argumentasi secara sistematis (Andreucci-Annunziata et al., 2023; Ardias et al., 2026; Rivas et al., 2022). Meskipun demikian, kecenderungan berpikir kritis yang tinggi berdasarkan laporan diri belum sepenuhnya mencerminkan kemampuan menerapkan penalaran kritis dalam situasi autentik. Oleh karena itu, pengembangan kompetensi ini perlu diarahkan pada integrasi antara kemampuan kognitif, kebiasaan reflektif, dan pengalaman evaluasi informasi dalam kehidupan akademik maupun digital.

Pada dimensi paparan media informasi digital, durasi penggunaan media sosial dan platform utama memperoleh berita tidak menunjukkan perbedaan berpikir kritis yang signifikan. Temuan ini mengindikasikan bahwa intensitas paparan maupun pilihan platform belum cukup untuk membedakan kualitas penalaran mahasiswa. Penelitian terdahulu menunjukkan bahwa hubungan penggunaan media sosial dengan berpikir kritis dipengaruhi oleh tujuan penggunaan, ketergantungan digital, regulasi diri, dan keterlibatan kognitif dalam mengolah informasi (Galindo-Domínguez et al., 2025; Toprak et al., 2026). Selain itu, kesadaran terhadap keberadaan misinformasi tidak selalu diikuti praktik verifikasi yang konsisten, sementara familiaritas dengan teknologi digital belum tentu mencerminkan kemampuan mengevaluasi informasi secara objektif (Casas-Puente, 2026; Park et al., 2026; Rodríguez-Díaz & Rodríguez-Ferrándiz, 2026). Perbandingan temuan tersebut menunjukkan bahwa penggunaan media digital merupakan aktivitas multidimensional sehingga durasi dan platform tidak dapat dijadikan indikator tunggal kemampuan evaluatif. Dengan demikian, kualitas keterlibatan kognitif dalam mengakses, menyeleksi, dan memeriksa informasi menjadi aspek yang perlu dipertimbangkan dalam memahami variasi berpikir kritis mahasiswa.

Berbeda dengan paparan media digital, frekuensi menemukan informasi yang diragukan kebenarannya menunjukkan perbedaan berpikir kritis yang signifikan. Mahasiswa yang lebih sering menemukan berita meragukan secara deskriptif cenderung memiliki skor berpikir kritis lebih tinggi. Temuan ini dapat dipahami melalui perspektif evaluasi epistemik, yaitu proses mempertanyakan kredibilitas sumber, memeriksa bukti, dan menilai validitas suatu klaim. Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa berpikir kritis dan literasi informasi berkaitan dengan kemampuan mengenali serta mengevaluasi berita palsu (Nerantzaki & Meladianos, 2026; Niza et al., 2022; Orhan, 2023). Namun, kemampuan mengidentifikasi informasi meragukan tidak selalu disertai penerapan strategi verifikasi yang sistematis karena proses tersebut juga dipengaruhi intuisi, persepsi situasional, dan respons emosional (Casas-Puente, 2026; Pérez et al., 2025; Sin & Kim, 2025). Oleh karena itu, kecenderungan yang ditemukan tidak dapat diartikan bahwa paparan misinformasi secara langsung meningkatkan berpikir kritis. Sebaliknya, mahasiswa dengan kecenderungan evaluatif yang lebih kuat mungkin memiliki kepekaan lebih tinggi dalam mengenali informasi yang tidak konsisten atau belum didukung bukti memadai.

Pengalaman membagikan informasi yang kemudian diketahui tidak benar memperlihatkan perbedaan berpikir kritis paling menonjol dalam penelitian ini. Mahasiswa yang menyatakan tidak

DOI: https://doi.org/10.54082/jupin.2980
p-ISSN: 2808-148X
e-ISSN: 2808-1366

pernah membagikan informasi tidak benar menunjukkan kecenderungan berpikir kritis lebih tinggi dibandingkan kelompok lainnya. Temuan ini relevan dengan perspektif pengambilan keputusan berbasis akurasi yang menjelaskan bahwa penyebaran misinformasi tidak selalu disebabkan ketidakmampuan membedakan informasi benar dan salah, tetapi juga berkaitan dengan perhatian individu terhadap akurasi sebelum membagikan informasi (Pennycook *et al.*, 2021; Pennycook & Rand, 2022). Di sisi lain, hubungan antara kemampuan evaluasi dan perilaku berbagi informasi dipengaruhi oleh motivasi sosial, persepsi situasional, serta keyakinan terhadap kemampuan mendeteksi informasi palsu (Chin & Zanuddin, 2024; Tsao, 2026). Temuan tersebut menunjukkan bahwa kemampuan mengenali misinformasi dan keputusan untuk menyebarkannya merupakan dua proses yang saling berkaitan, tetapi tidak identik. Dengan demikian, penguatan berpikir kritis perlu mempertimbangkan kemampuan evaluasi informasi sekaligus kebiasaan reflektif, pengaturan perhatian, dan tanggung jawab individu dalam komunikasi digital.

Pada dimensi pengalaman literasi digital, mahasiswa yang pernah mengikuti edukasi literasi digital menunjukkan kecenderungan berpikir kritis lebih tinggi dibandingkan mahasiswa yang belum pernah mengikutinya. Temuan ini konsisten dengan penelitian yang mengidentifikasi keterkaitan antara literasi informasi, pengalaman pendidikan media, dan kemampuan mengevaluasi kredibilitas sumber (Ardyawin & Habiburrahman, 2024; Plotnikova *et al.*, 2025; Villa López *et al.*, 2025). Bukti dari penelitian intervensi juga menunjukkan bahwa pembelajaran *lateral reading*, pelatihan verifikasi sumber, dan edukasi literasi media dapat memperkuat kemampuan individu dalam mengevaluasi informasi serta menghadapi misinformasi (Brodsky *et al.*, 2021; Huang *et al.*, 2024; Mateus *et al.*, 2026). Namun, efektivitas edukasi tersebut bergantung pada karakteristik pendekatan pembelajaran, kejelasan kompetensi yang dikembangkan, dan ketepatan pengukuran hasilnya (Etesse *et al.*, 2025; Marcos-Vílchez *et al.*, 2026). Oleh karena itu, perbedaan yang ditemukan dalam penelitian ini menunjukkan relevansi pengalaman edukasi literasi digital, tetapi belum membuktikan adanya pengaruh langsung dari kegiatan edukasi terhadap peningkatan berpikir kritis.

Secara integratif, temuan penelitian memperlihatkan bahwa variasi berpikir kritis lebih menonjol pada karakteristik pengalaman menghadapi misinformasi dan edukasi literasi digital dibandingkan paparan media informasi digital. Pola tersebut dapat dipahami melalui perbedaan antara aktivitas mengakses informasi dan proses mengevaluasi informasi. Akses digital menggambarkan keterlibatan individu dengan lingkungan informasi, sedangkan evaluasi informasi melibatkan penalaran, pemeriksaan bukti, regulasi diri, dan refleksi terhadap keputusan. Literatur menunjukkan bahwa strategi metakognitif, keterlibatan kognitif, dan pembelajaran kontekstual merupakan aspek yang relevan dalam pengembangan berpikir kritis di pendidikan tinggi (Andreucci-Annunziata *et al.*, 2023; Ardias *et al.*, 2026; Galindo-Domínguez *et al.*, 2025). Dengan demikian, penelitian ini memberikan kontribusi empiris dengan mengidentifikasi karakteristik pengalaman digital yang membedakan berpikir kritis mahasiswa, sekaligus memperkuat argumentasi bahwa pengembangan kompetensi tersebut memerlukan perhatian terhadap kualitas pemrosesan informasi, bukan semata-mata intensitas penggunaan teknologi.

Temuan tersebut memiliki implikasi bagi pengembangan layanan bimbingan dan konseling di perguruan tinggi, khususnya dalam memfasilitasi kompetensi kognitif, metakognitif, dan pengambilan keputusan mahasiswa di lingkungan digital. Penguatan berpikir kritis dapat diintegrasikan melalui bimbingan klasikal, bimbingan kelompok, dan psikoedukasi berbasis literasi digital dengan memanfaatkan analisis kasus misinformasi, latihan verifikasi sumber, diskusi argumentatif, serta refleksi terhadap konsekuensi penyebaran informasi. Pendekatan ini didukung oleh penelitian mengenai strategi pemeriksaan kredibilitas, pembelajaran berbasis permainan, dan evaluasi informasi secara sistematis (Brodsky *et al.*, 2021; Herwandito, 2026; Mateus *et al.*, 2026; Ong *et al.*, 2026). Pengembangan layanan juga perlu mempertimbangkan karakteristik psikologis mahasiswa dan dukungan lingkungan akademik, mengingat kompetensi digital dan proses penalaran reflektif berkaitan dengan kesiapan mahasiswa menghadapi berbagai tuntutan dalam pendidikan tinggi (Ardi *et al.*, 2026; Ardias & Riyono, 2026). Oleh karena itu, konselor perguruan tinggi perlu mengembangkan layanan berbasis asesmen kebutuhan dan berkolaborasi dengan dosen serta pengelola program literasi digital untuk memfasilitasi pengembangan berpikir kritis secara kontekstual dan berkelanjutan.

DOI: https://doi.org/10.54082/jupin.2980
p-ISSN: 2808-148X
e-ISSN: 2808-1366

3.3 LAMPIRAN

Lampiran 1. Skala Berpikir Kritis

Dimensi	No.	Pernyataan
Interpretation	1	Saya berusaha memahami makna informasi secara menyeluruh sebelum menarik kesimpulan.
	3	Saya langsung percaya isi berita tanpa memahami informasinya dengan baik.
	4	Saya mampu menjelaskan kembali isi dari informasi yang saya percayai kebenarannya.
	5	Saya menilai penting atau tidaknya suatu informasi menggunakan bukti yang jelas.
	6	Saya jarang menilai apakah suatu informasi penting atau tidak sebelum menggunakannya.
Analysis	7	Saya mampu mengetahui apabila ada opini yang disajikan seolah-olah sebagai fakta dalam sebuah berita.
	8	Saya memperhatikan apakah isi berita berupa fakta atau hanya opini seseorang.
	9	Saya menganggap pendapat seseorang di media sosial sebagai fakta yang benar.
	10	Saya mampu menilai apakah suatu informasi didukung oleh fakta yang jelas atau hanya berupa klaim tanpa bukti.
	11	Saya mudah percaya pada berita yang belum jelas sumbernya.
Evaluation	18	Saya memperhatikan kejelasan dan kepercayaan sumber sebelum menerima informasi dari media sosial.
	19	Saya mengecek siapa yang menyebarkan berita sebelum mempercayainya.
	20	Saya menganggap semua berita yang banyak dibagikan di media sosial adalah benar.
	21	Saya memperhatikan apakah isi berita di media sosial masuk akal sebelum mempercayainya.
Inference	12	Saya memastikan informasi berasal dari sumber yang dapat dipercaya.
	13	Saya memeriksa siapa sumber informasi suatu berita di media sosial.
	14	Saya menganggap informasi di media sosial benar meskipun tidak diketahui asal sumbernya.
	15	Saya mempertimbangkan apakah berita dapat merugikan orang lain sebelum menyebarkannya.
Explanation	23	Saya dapat menjelaskan alasan mempercayai suatu berita di media sosial berdasarkan sumber yang jelas.
	24	Saya percaya pada berita meskipun isi informasinya tidak disampaikan dengan jelas.
	25	Saya menyampaikan pendapat tentang berita di media sosial dengan alasan yang jelas.
	26	Saya memberikan pendapat berdasarkan isi dan fakta yang ada dalam berita.
	27	Saya sulit menjelaskan penilaian saya terhadap berita di media sosial.
Self-Regulation	2	Agar tidak salah memahami informasi yang saya baca di media sosial, saya akan meninjau kembali informasi tersebut.
	16	Saya menghindari membagikan berita yang belum saya ketahui kebenarannya.
	17	Saya langsung membagikan berita di media sosial tanpa memikirkan dampaknya.
	22	Saya menerima berita tanpa memikirkan apakah isi berita masuk akal atau tidak.

Petunjuk penggunaan
Instrumen terdiri atas 27 butir dengan skala Likert empat pilihan (1–4). Butir favorable diberi skor 4–1 dan unfavorable 1–4. Skor akhir dihitung dari rerata seluruh butir dan dikategorikan menjadi rendah (1,00–2,00), sedang (>2,00–3,00), dan tinggi (>3,00–4,00) berdasarkan interval teoretis.

4. KESIMPULAN

Hasil penelitian menunjukkan bahwa mayoritas mahasiswa memiliki skor berpikir kritis pada kategori tinggi berdasarkan laporan diri (64,30%). Perbedaan skor yang signifikan ditemukan berdasarkan frekuensi menemukan berita meragukan, pengalaman membagikan informasi yang tidak benar, dan keikutsertaan dalam edukasi literasi digital, sedangkan durasi penggunaan media sosial dan platform utama untuk memperoleh berita tidak menunjukkan perbedaan signifikan. Temuan ini mengindikasikan bahwa variasi skor berpikir kritis lebih menonjol pada karakteristik pengalaman menghadapi misinformasi dan edukasi literasi digital dibandingkan dengan paparan media informasi. Namun, kesimpulan tersebut terbatas pada sampel mahasiswa yang diteliti dan pengukuran melalui kuesioner laporan diri. Implikasinya, layanan bimbingan dan konseling di perguruan tinggi dapat mempertimbangkan penguatan berpikir kritis melalui bimbingan klasikal, bimbingan kelompok, dan psikoedukasi berbasis kasus, khususnya latihan verifikasi sumber, evaluasi kredibilitas informasi, dan pengambilan keputusan reflektif yang efektivitasnya masih perlu diuji. Perbedaan skor berdasarkan keikutsertaan dalam edukasi literasi digital juga tidak dapat ditafsirkan sebagai peningkatan kemampuan setelah mengikuti edukasi. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya disarankan untuk memperluas cakupan sampel, mengkaji faktor kognitif dan psikologis yang relevan, serta menguji efektivitas intervensi bimbingan dan konseling berbasis literasi digital melalui desain eksperimental atau longitudinal.

DAFTAR PUSTAKA

Afzal, A., & Rafiq, S. (2025). Combating misinformation through media and information literacy: A case study among university students. *International Journal of Media and Information Literacy, 10*(2), 123–131. https://ijmil.cherkasgu.press

Andreucci-Annunziata, P., Riedemann, A., Cortés, S., Mellado, A., del Río, M. T., & Vega-Muñoz, A. (2023). Conceptualizations and instructional strategies on critical thinking in higher education: A systematic review of systematic reviews. *Frontiers in Education, 8*, Article 1141686. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1141686

Ardi, Z., Ganefri, G., Putra, A. H., Hidayat, H., & Hidayati, A. (2026). Integrating critical thinking and digital literacy into technology acceptance for online counseling: A PLS-SEM study among Muslim university students. *Islamic Guidance and Counseling Journal, 9*(1). https://doi.org/10.25217/0020258725500

Ardias, W. S., Riyono, B., & Sumaryono, H. (2026a). Critical thinking development in higher education during the post-truth era: A scoping review. *Innovations in Education and Teaching International*. https://doi.org/10.1080/14703297.2026.2666376

Ardias, W. S., Riyono, B., & Sumaryono, H. (2026b). Critical thinking in the post-truth era: Academic staff and student perspectives on challenges in Indonesian higher education. *Higher Education Research & Development*. https://doi.org/10.1080/07294360.2026.2730953

Ardyawin, I., & Habiburrahman. (2024). The role of information literacy in enhancing students' critical thinking skills. *Journal of Library and Information Science, 4*(3). https://doi.org/10.52423/jlpi.v4i3.15

Brodsky, J. E., Brooks, P. J., Scimeca, D., Todorova, R., Galati, P., Batson, M., Grosso, R., Matthews, M., Miller, V., & Caulfield, M. (2021). Improving college students' fact-checking strategies through lateral reading instruction in a general education civics course. *Cognitive Research: Principles and Implications, 6*, Article 23. https://doi.org/10.1186/s41235-021-00291-4

DOI: https://doi.org/10.54082/jupin.2980
p-ISSN: 2808-148X
e-ISSN: 2808-1366

Casas-Puente, J. G. (2026). Digital literacy challenges in higher education: Information literacy in the face of misinformation. *Journal of Information Literacy, 20*(1), 71–90. https://doi.org/10.11645/20.1.817

Cheng, L., Fang, G., Zhang, X., Lv, Y., & Liu, L. (2024). Impact of social media use on critical thinking ability of university students. *Library Hi Tech, 42*(2), 642–669. https://doi.org/10.1108/LHT-11-2021-0393

Chin, Y. S., & Zanuddin, H. (2024). What motivates university students to counter fake news? Examining situational perceptions, referent criterion, and new media literacy. *KOME: An International Journal of Pure Communication Inquiry, 12*(2), 111–132. 10.17646/KOME.of.16

Del Moral Pérez, M. E., López-Bouzas, N., Castañeda Fernández, J., & Bellver Moreno, M. C. (2025). The critical thinking strategies university students use when dealing with fake news produced by artificial intelligence. *Educación XX1, 28*(2), 69–121. 10.5944/educxx1 https://doi.org/10.5944/educxx1.39811

Etesse, M., Vásquez-Cubas, D., Ballesteros-Aguayo, L., & Mateus, J.-C. (2025). Educational interventions to mitigate misinformation among university students: A scoping review. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 19*(2), Article e2159. https://doi.org/10.19083/ridu.2025.2159

Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment. https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts

Galindo-Domínguez, H., Bezanilla, M. J., & Campo, L. (2025). Relationship between social media use and critical thinking in university students. *Education and Information Technologies, 30*, 6641–6665. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12953-z

Herwandito, S. (2026). A 5-minute verification exercise to challenge TikTok "truths" in the classroom. *College Teaching*. https://doi.org/10.1080/87567555.2026.2676777

Huang, G., Jia, W., & Yu, W. (2024). Media literacy interventions improve resilience to misinformation: A meta-analytic investigation of overall effect and moderating factors. *Communication Research*. https://doi.org/10.1177/00936502241288103

Marcos-Vílchez, J. M., Muñiz-Velázquez, J. A., Arraztio-Cordoba, A., & Sánchez-Martín, M. (2026). Effectiveness of training actions aimed at improving critical thinking in the face of mis- and disinformation: A systematic review. *Humanities and Social Sciences Communications, 13*, Article 53. https://doi.org/10.1057/s41599-025-06143-6

Mateus, J.-C., Etesse, M., Vásquez-Cubas, D., Monard, E., & Cappello, G. (2026). Enhancing media literacy in higher education: An experimental study on misinformation through a gamified intervention in Peru. *International Journal of Communication, 20*, 838–862. **https://doi.org/10.65476/znt4bq22**

Nerantzaki, K., & Meladianos, P. (2026). The role of critical thinking and media literacy in enhancing fake news detection among students. *Media Practice and Education*. https://doi.org/10.1080/25741136.2026.2699573

Niza, I. H., Mawarpury, M., Sulistyani, A., & Rachmatan, R. (2022). Critical thinking ability and information literacy in identifying fake news on social media users. *Jurnal Psikologi Terapan dan Pendidikan, 4*(1), 1–14. https://doi.org/10.26555/jptp.v4i1.23357

Ong, J. S. H., Loh, K. X. J., Han, J. Y., & Fung, F. M. (2026). Integrating the CRAAP framework to support critical thinking and information literacy. *Journal of Chemical Education, 103*(2), 825–832. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5c00624

Orhan, A. (2023). Fake news detection on social media: The predictive role of university students' critical thinking dispositions and new media literacy. *Smart Learning Environments, 10*, Article 29. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00248-8

DOI: https://doi.org/10.54082/jupin.2980
p-ISSN: 2808-148X
e-ISSN: 2808-1366

Park, S., Notley, T., Thomson, T. J., Hourigan, A., & Dezuanni, M. (2026). Mistrust as a precondition for critical thinking and media literacy. *Information, Communication & Society*. https://doi.org/10.1080/1369118X.2026.2678363

Pennycook, G., Epstein, Z., Mosleh, M., Arechar, A. A., Eckles, D., & Rand, D. G. (2021). Shifting attention to accuracy can reduce misinformation online. *Nature, 592*, 590–595. https://doi.org/10.1038/s41586-021-03344-2

Pennycook, G., & Rand, D. G. (2022). Accuracy prompts are a replicable and generalizable approach for reducing the spread of misinformation. *Nature Communications, 13*, Article 2333. https://doi.org/10.1038/s41467-022-30073-5

Plotnikova, M., Vovchasta, N., Zelenin, V., Hnedko, N., & Hetmanenko, L. (2025). Developing conscious information consumption skills and media literacy in the age of digital change and media technologies. *Electronic Journal of e-Learning, 23*(4), 15–29. https://doi.org/10.34190/ejel.23.4.4268

Rivas, S. F., Saiz, C., & Ossa, C. (2022). Metacognitive strategies and development of critical thinking in higher education. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 913219. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219

Rodríguez-Díaz, M., & Rodríguez-Ferrándiz, R. (2026). Digital literacy and critical thinking in higher education: Gaps and training opportunities in the post-truth era. *Education Sciences, 16*(5), Article 684. https://doi.org/10.3390/educsci16050684

Sin, S.-C. J., & Kim, K.-S. (2025). Undergraduates' appraisal and coping responses to dis/misinformation issues on social media: Implications for information literacy education. *The Journal of Academic Librarianship, 51*(2), Article 103019. 10.1016/j.acalib.2025.103019

Toprak, E., Taşçı, G., & Çelebi, M. (2026). From social media addiction to information literacy: Unravelling the underlying mechanism of critical thinking and cognitive flexibility. *BMC Psychology, 14*, Article 584. https://doi.org/10.1186/s40359-026-04337-4

Tsao, J.-J. (2026). Perceived classroom practices, critical thinking, and fake-news detection and sharing: A structural equation modeling study. *SAGE Open, 16*(3). https://doi.org/10.1177/21582440261465223

Villa López, R. M., Salinas Agüero, P. A., Dolorier Zapata, R. G., & Amancio Escalante, P. M. (2025). Critical thinking and digital literacy: A vital relationship in the initial training of future teachers. *Revista de Ciencias Sociales, 31*(4), 31–44. https://doi.org/10.31876/rcs.v31i4.44837