



**PENGARUH KUALITAS PERTANYAAN DAN KEMANDIRIAN
BELAJAR TERHADAP HASIL BELAJAR SOSIOLOGI PESERTA DIDIK
KELAS XI IPS DI SMA KATOLIK SANTO PAULUS JEMBER
TAHUN PELAJARAN 2016/2017**

TESIS

diajukan guna memenuhi syarat untuk menyelesaikan Pendidikan Program Magister
Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial pada Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Jember

Oleh:

**Antonius Denny Cahyo Sulistiono
NIM 150220303010**

**PROGRAM STUDI MAGISTER PENDIDIKAN IPS
JURUSAN PENDIDIKAN IPS
FAKULTAS KEGURUAN DAN ILMU PENDIDIKAN
UNIVERSITAS JEMBER
2017**

PERSEMBAHAN

Syukur berlimpah atas rahmat Tuhan yang Maha Kuasa sehingga tesis ini dapat diselesaikan dengan baik. Tesis ini selanjutnya dipersembahkan kepada:

1. Kedua orang tua tercinta, (Alm.) Marcelinus Joseph Maria Moelyono dan Sisilia Jumaiyah, yang selalu memberi inspirasi dan motivasi untuk memberi yang terbaik.
2. Provinsial Ordo Karmel Indonesia, Ignasius Budiono, O.Carm, yang selalu menyemangati untuk selalu belajar dan mencari ilmu tanpa henti.
3. Ketua Yayasan Sancta Maria Malang, Aloysius Djono Moi, O.Carm, yang memberi dukungan penuh untuk melanjutkan belajar di FKIP Universitas Jember.
4. Saudara dan ipar tercinta: Silvia Henny Cahyaningsih – (Alm.) Martinus Heru Tri Harsono, dan Ignatius Ronny Cahyo Hendratno – Natalia Dwi Retnowati, yang selalu mendorong dan menguatkan dalam bekerja dan belajar.
5. Keponakan-keponakan yang tercinta: Seraphine Herviana Putri Maharani, Gabriela Herviani Putri Mahadewi, dan Elizabeth Kartika Ratu Buana, yang dengan kehangatan cinta selalu memberi semangat dalam bekerja dan belajar.
6. Bapak dan Ibu Dosen Magister Pendidikan IPS Universitas Jember, yang telah dengan sabar membimbing dan mendampingi selama proses perkuliahan.
7. Para konfratres Karmelit dari Komunitas Karmel Santo Yusup Jember: Herman Yosep Suyatna, O.Carm; Henrikus Suwaji, O.Carm; Yohanes Suparno, O.Carm; Petrus Kusdiyantoro, O.Carm; Damaskus Sukutukan Belang, O.Carm; dan Benediktus Banie, O.Carm, yang selalu memberi dorongan dan tantangan untuk belajar dan berprestasi.
8. Para anggota kelompok *Lectio Divina* Santo Mikael Jember, yang mendukung dengan doa dan persahabatan yang hangat.

MOTO

“Litterarum radices amarae, fructus dulces.” – Aristoteles
(Akar dari pendidikan itu pahit, namun buahnya manis)



<http://latindiscussion.com/forum/latin/the-roots-of-education-are-bitter-but-the-fruit-is-sweet.10456/>

PERNYATAAN

Saya yang bertanda tangan di bawah ini:

nama : Antonius Denny Cahyo Sulistiono

NIM : 150220303010

menyatakan dengan sesungguhnya bahwa karya ilmiah yang berjudul **“Pengaruh Kualitas Pertanyaan Dan Kemandirian Belajar Terhadap Hasil Belajar Sosiologi Peserta Didik Kelas XI IPS Di SMA Katolik Santo Paulus Jember Tahun Pelajaran 2016/2017”** adalah benar-benar karya sendiri, kecuali kutipan yang sudah saya sebutkan sumbernya, belum pernah diajukan pada institusi mana pun, dan bukan karya jiplakan. Saya bertanggung jawab atas keabsahan dan kebenaran isinya sesuai dengan sikap ilmiah yang harus dijunjung tinggi.

Demikian pernyataan ini saya buat dengan sebenarnya, tanpa ada tekanan dan paksaan dari pihak mana pun serta bersedia mendapat sanksi akademik jika ternyata di kemudian hari pernyataan ini tidak benar.

Jember, 7 Juni 2017

Yang menyatakan,

Antonius Denny Cahyo S.

NIM 150220303010

TESIS

**PENGARUH KUALITAS PERTANYAAN DAN KEMANDIRIAN
BELAJAR TERHADAP HASIL BELAJAR SOSIOLOGI PESERTA DIDIK
KELAS XI IPS DI SMA KATOLIK SANTO PAULUS JEMBER
TAHUN PELAJARAN 2016/2017**

Oleh
Antonius Denny Cahyo Sulistiono
NIM 150220303010

Pembimbing

Dosen Pembimbing Utama : Dr. Mohammad Na'im, M.Pd.
Dosen Pembimbing Anggota : Prof. Dr. Bambang Soepeno, M.Pd.

PERSETUJUAN

**PENGARUH KUALITAS PERTANYAAN DAN KEMANDIRIAN
BELAJAR TERHADAP HASIL BELAJAR SOSIOLOGI PESERTA DIDIK
KELAS XI IPS DI SMA KATOLIK SANTO PAULUS JEMBER
TAHUN PELAJARAN 2016/2017**

TESIS

diajukan guna memenuhi syarat untuk menyelesaikan Pendidikan Program Magister
Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial pada Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Jember

Nama Mahasiswa : Antonius Denny Cahyo Sulistiono
NIM : 150220303010
Program Studi : Magister Pendidikan IPS
Angkatan Tahun : 2015
Daerah Asal : Jember
Tempat, Tanggal Lahir : Malang, 23 Februari 1973

Disetujui,

Pembimbing I

Pembimbing II

Dr. Mohammad Na'im, M.Pd
NIP. 19660328 200012 1 001

Prof. Dr. Bambang Soepeno, M.Pd
NIP. 19600612 198702 1 001

PENGESAHAN

Tesis berjudul **“Pengaruh Kualitas Pertanyaan Dan Kemandirian Belajar Terhadap Hasil Belajar Sosiologi Peserta Didik Kelas XI IPS Di SMA Katolik Santo Paulus Jember Tahun Pelajaran 2016/2017”** telah diuji dan disahkan pada

hari : Rabu

tanggal : 27 Desember 2017

tempat : Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Jember

Tim Penguji:

Ketua,

Sekretaris,

Dr. Mohammad Na'im, M.Pd
NIP. 19660328 200012 1 001

Prof. Dr. Bambang Soepeno, M.Pd
NIP. 19600612 198702 1 001

Penguji I,

Penguji II,

Dr. Sukidin, M.Pd
NIP. 19660323 199301 1 001

Dr. Sri Kantun, M.Ed
NIP. 19581007 198602 2 001

Mengesahkan
a.n. Dekan FKIP Universitas Jember,
Wakil Dekan I,

Prof. Dr. Suratno, M.Si.
19670625 199203 1 003

RINGKASAN

Pengaruh Kualitas Pertanyaan Dan Kemandirian Belajar Terhadap Hasil Belajar Sosiologi Peserta Didik Kelas XI IPS Di SMA Katolik Santo Paulus Jember Tahun Pelajaran 2016/2017, Antonius Denny Cahyo Sulistiono, 150220303010, 2017: 240 halaman, Program Studi Magister Pendidikan IPS Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Jember.

Dewasa ini semakin disadari bahwa subyek utama dalam pembelajaran adalah peserta didik. Salah satu model pembelajaran yang menggunakan pendekatan yang berpusat pada peserta didik adalah pembelajaran aktif. Dalam model pembelajaran aktif (*active learning*), peserta didik dituntut memiliki semangat dan kemampuan untuk mendalami materi yang dipelajari di dalam kelas. Untuk itu, peserta didik diharapkan aktif bertanya guna memahami materi secara lebih mendalam. Dalam pembelajaran aktif, bukan guru yang aktif. Guru hanya bertindak sebagai fasilitator. Peserta didik perlu memiliki kemampuan bertanya. Kemampuan bertanya ditunjukkan dengan kemampuan mengajukan pertanyaan yang berkualitas.

Kemampuan lain yang dituntut dalam pembelajaran aktif adalah kemandirian belajar. Kemandirian Belajar adalah kemampuan mengarahkan diri untuk belajar (*self-directive*). Kemandirian Belajar berkembang dari pengaturan diri (*self-regulation*). Proses belajar mandiri merupakan kegiatan yang dilakukan secara proaktif. Tindakan belajar secara proaktif ini terjadi karena adanya kesadaran kekuatan dan keterbatasan mereka dalam belajar, serta adanya kesadaran akan tujuan belajar yang hendak dicapai melalui belajar mandiri.

Pokok permasalahan yang diteliti adalah adakah pengaruh signifikan: kualitas pertanyaan terhadap hasil belajar, kemandirian belajar terhadap hasil belajar, serta kualitas pertanyaan dan kemandirian belajar secara bersama-sama terhadap hasil belajar.

Berdasarkan permasalahan yang diajukan, tujuan dari penelitian ini adalah menganalisis ada atau tidaknya pengaruh yang signifikan: (1) kualitas pertanyaan

terhadap hasil belajar; (2) kemandirian belajar terhadap hasil belajar; (3) kualitas pertanyaan dan kemandirian belajar secara bersama-sama terhadap hasil belajar.

Model rancangan penelitian yang digunakan dalam penelitian ini adalah korelasional *ex post facto*. Jumlah peserta didik yang diteliti adalah total populasi sejumlah 149 peserta didik.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa: (1) pengaruh Kualitas Pertanyaan terhadap Hasil Belajar adalah rendah, yaitu sebesar 0,243; (2) pengaruh Kemandirian Belajar terhadap Hasil Belajar adalah kuat, yaitu sebesar 0,610; (3) pengaruh Kualitas Pertanyaan dan Kemandirian Belajar secara bersama-sama berpengaruh signifikan terhadap Hasil Belajar peserta didik adalah sebesar 40,9%.

Kesimpulan dari penelitian ini adalah: meskipun secara bersama-sama dan secara sendiri-sendiri Kualitas Pertanyaan dan Kemandirian Belajar berpengaruh signifikan terhadap Hasil Belajar, namun kekuatan dan kontribusi Kualitas Pertanyaan terhadap Hasil Belajar lemah. Implikasinya, perlu diupayakan usaha-usaha meningkatkan kemampuan peserta didik dalam mengajukan pertanyaan yang berkualitas. Tanpa keterampilan mengajukan pertanyaan yang berkualitas, peserta didik tidak dapat terlibat aktif dalam berbagai bentuk pembelajaran aktif. Akibat lebih lanjut, peserta didik hanya berusaha menghafal materi pembelajaran dan bukan mengonstruksi pengetahuan dalam pikiran berdasarkan materi pembelajaran yang disajikan oleh guru.

PRAKATA

Syukur berlimpah kepada Tuhan Yang Maha Kuasa atas segala rahmat yang dianugerahkanNya sehingga penulis dapat menyelesaikan karya tulis ilmiah berupa tesis yang berjudul “**Pengaruh Kualitas Pertanyaan Dan Kemandirian Belajar Terhadap Hasil Belajar Sosiologi Peserta Didik Kelas XI IPS Di SMA Katolik Santo Paulus Jember Tahun Pelajaran 2016/2017**”. Karya tulis ilmiah ini disusun untuk memenuhi salah satu syarat dalam menyelesaikan Pendidikan Magister (S2) pada Program Studi Magister Pendidikan IPS Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Jember.

Penyusunan tesis ini tidak terlepas dari bantuan berbagai pihak. Oleh karena itu, penulis menyampaikan ucapan terima kasih kepada:

1. Drs. Moh. Hasan, M.Sc., Ph.D. selaku Rektor Universitas Jember
2. Prof. Drs. Dafik, M.Sc., Ph.D. selaku Dekan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Jember
3. Dr. Sumardi, M.Hum. selaku Ketua Jurusan Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial
4. Dr. Sukidin, M.Pd. selaku Dosen Penguji I yang telah membaca secara kritis dan memberikan masukan penting demi sempurnanya penyusunan tesis ini.
5. Dr. Mohamad Na'im, M.Pd. selaku Ketua Program Studi Magister Pendidikan IPS Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Jember, sekaligus selaku Dosen Pembimbing I yang telah dengan sabar dan teliti meluangkan waktu, pikiran dan perhatian dalam membimbing dan mengarahkan penulis demi terselesainya penyusunan tesis ini.
6. Prof. Dr. Bambang Soepeno, M.Pd. selaku Dosen Pembimbing II yang telah dengan sabar dan teliti meluangkan waktu, pikiran dan perhatian dalam membimbing dan mengarahkan penulis demi terselesainya penyusunan tesis ini.
7. Dr. Sri Kantun, M.Ed. selaku Dosen Penguji II yang telah membaca secara kritis dan memberikan masukan penting demi sempurnanya penyusunan tesis ini.

8. Semua dosen Program Studi Magister Pendidikan IPS yang selama ini telah banyak membimbing dan mendampingi penulis dalam mempelajari Ilmu Pendidikan IPS sehingga penulis memiliki pengetahuan yang memadai dalam menyajikan pembelajaran IPS yang bermutu.
9. Teman-teman seangkatan 2015 di Program Studi Magister Pendidikan IPS yang selalu memberi dukungan semangat serta bantuan lainnya dari awal kuliah hingga selesainya penyusunan tesis ini.
10. Ketua Pengurus Yayasan Sancta Maria Malang, Aloysius Djono Moi, O.Carm., yang mendukung, mendorong, dan memberi kesempatan penulis untuk mengikuti Program Studi Magister Pendidikan IPS di Universitas Jember.
11. Provinsial Ordo Karmel Indonesia, Ignasius Budiono, O.Carm., yang memberi izin penulis untuk mengikuti Program Studi Magister Pendidikan IPS di Universitas Jember.
12. Para Karmelit di Biara Karmel Santo Yusup Jember yang selalu memberikan semangat dan dorongan motivasi kepada penulis untuk selalu belajar dan meningkatkan keahlian dalam menjalankan tugas di unit karya.
13. Semua pihak yang membantu penulis menyelesaikan penyusunan tesis ini

Penulis berharap, semoga tesis ini dapat bermanfaat bagi banyak orang, secara khusus bagi mahasiswa FKIP serta bagi para guru.

Jember, Juni 2017

Penulis

DAFTAR ISI

	Halaman
HALAMAN JUDUL	i
HALAMAN PERSEMBAHAN	ii
HALAMAN MOTTO	iii
HALAMAN PERNYATAAN	iv
HALAMAN PEMBIMBINGAN	v
HALAMAN PERSETUJUAN	vi
HALAMAN PENGESAHAN	vii
RINGKASAN	viii
PRAKATA	x
DAFTAR ISI	xii
DAFTAR TABEL	xvi
DAFTAR GAMBAR	xvii
DAFTAR LAMPIRAN	xviii
BAB I. PENDAHULUAN.....	1
1.1 Latar Belakang	1
1.2 Rumusan Masalah	8
1.3 Tujuan Penelitian	8
1.4 Manfaat Penelitian	9
BAB II. TINJAUAN PUSTAKA.....	10
2.1 Landasan Teoretis tentang Kualitas Pertanyaan	10
2.1.1 Indikator Variabel Kategori A: Pertanyaan untuk Menggali Informasi	15

2.1.2 Indikator Variabel Kategori B: Pertanyaan untuk Mempertajam Pemahaman	20
2.1.3 Indikator Variabel Kategori C: Pertanyaan yang Menuntut Refleksi.....	24
2.2 Landasan Teoretis tentang Kemandirian Belajar	26
2.2.1 Pengertian Kemandirian Belajar	26
2.2.2 Perkembangan Konsep Kemandirian Belajar	30
2.2.3 Indikator dalam Variabel Kemandirian Belajar	32
2.2.3.1 Indikator Fase Pemikiran ke Depan	32
2.2.3.2 Indikator Fase Kinerja atau Kontrol Kehendak	35
2.2.3.3 Indikator Fase Refleksi Diri	38
2.3 Hasil Belajar	40
2.3.1 Mengingat	44
2.3.2 Memahami	45
2.3.3 Mengaplikasikan	47
2.3.4 Menganalisis	48
2.3.5 Mengevaluasi	50
2.3.6 Mencipta	50
2.4 Pengaruh Kualitas Pertanyaan terhadap Hasil Belajar	52
2.5 Pengaruh Kemandirian Belajar terhadap Hasil Belajar	60
2.6 Pengaruh Kualitas Pertanyaan dan Kemandirian Belajar secara Bersama-sama terhadap Hasil Belajar	61
2.7 Penelitian Terdahulu	64
2.8 Kerangka Berpikir	66
2.4 Hipotesis	67
BAB III. METODE PENELITIAN	68
3.1 Rancangan Penelitian	68
3.2 Populasi Penelitian	69

3.3 Definisi Operasional Variabel	70
3.4 Jenis dan Sumber Data	73
3.4.1 Jenis Data	73
3.4.2 Sumber Data	74
3.5 Pengujian Instrumen Penelitian	74
3.5.1 Uji Validitas Instrumen Penelitian	74
3.5.2 Uji Reliabilitas Instrumen Penelitian.....	76
3.6 Prosedur Penelitian	77
3.6.1 Perijinan Penelitian	77
3.6.2 Pelaksanaan Pengumpulan Data	78
3.7 Metode Analisis Data dan Pengujian Hipotesis	78
3.7.1 Teknik Analisis Data Inferensial	78
3.7.2 Pengujian Persyaratan Analisis	78
3.7.3 Pengujian Hipotesis	80
BAB IV. HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN.....	81
4.1 Gambaran Umum Lokasi Penelitian	81
4.1.1 Profil SMA Katolik Santo Paulus	81
4.1.2 Sejarah Singkat	82
4.1.3 Visi SMA Katolik Santo Paulus	83
4.1.4 Misi SMA Katolik Santo Paulus	83
4.2 Deskripsi Data	84
4.2.1 Data Kualitas Pertanyaan	84
4.2.2 Data Kemandirian Belajar	86
4.2.3 Data Hasil Belajar	87
4.3 Pengujian Prasyarat Analisis	89
4.3.1 Validitas dan Reliabilitas Instrumen	89
4.3.2 Persyaratan Uji Parametrik	91

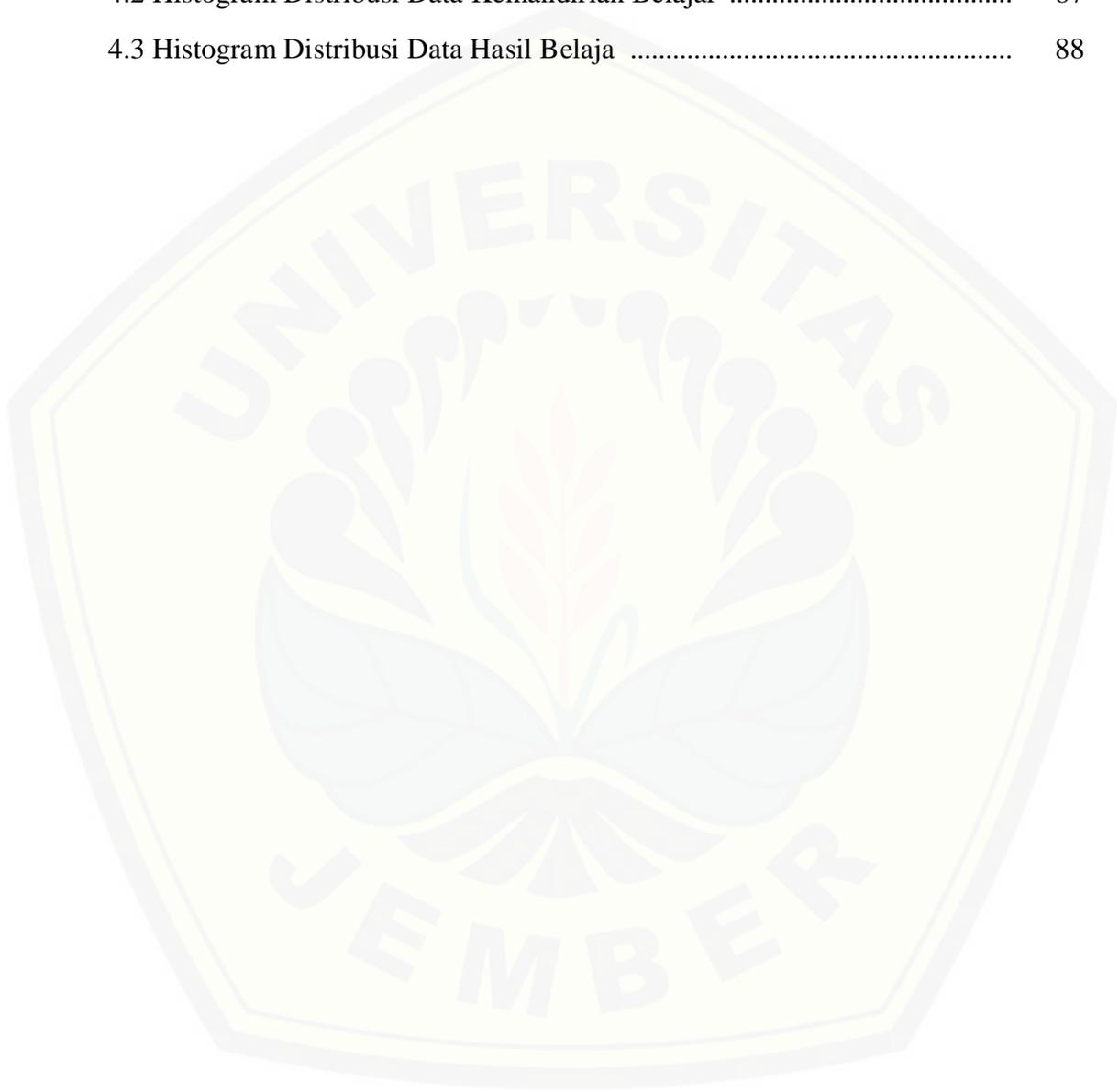
4.3.2.1 Persyaratan Uji Linearitas Hubungan Data	91
4.3.2.2 Persyaratan Uji Normalitas Data	93
4.3.3 Uji Regresi	95
4.3.3.1 Uji Multikolonieritas	96
4.3.3.2 Analisis Statistisk Korelasi Antar-variabel	97
4.3.3.3 Koefisien Determinasi	98
4.3.3.4 Analisis Kelayakan Prediktor	99
4.3.3.5 ANOVA	100
4.3.3.6 Koefisien Regresi	100
4.4 Pengujian Hipotesis	102
4.4.1 Uji Hipotesis Pengaruh Kualitas Pertanyaan terhadap Hasil Belajar	102
4.4.2 Uji Hipotesis Pengaruh Kemandirian Belajar terhadap Hasil Belajar	103
4.4.3 Uji Hipotesis Pengaruh Kualitas Pertanyaan dan Kemandirian Belajar secara Bersama-sama terhadap Hasil Belajar	104
4.5 Pembahasan	105
4.5.1 Pembahasan Hasil Pengujian Hipotesis 1	105
4.5.2 Pembahasan Hasil Pengujian Hipotesis 2	108
4.5.3 Pembahasan Hasil Pengujian Hipotesis 3	109
BAB V. SIMPULAN DAN SARAN	114
5.1 Simpulan	114
5.2 Saran	114
DAFTAR PUSTAKA	116

DAFTAR TABEL

	Halaman
3.1 Populasi Penelitian	69
4.1 Deskripsi Data Penelitian	84
4.2 Distribusi Data Kualitas Pertanyaan	85
4.3 Distribusi Data Kemandirian Belajar	86
4.4 Distibusi Data Hasil Belajar	88
4.5 Hasil Uji Validitas dan Reliabilitas Variabel Kualitas Pertanyaan	89
4.6 Hasil Uji Validitas dan Reliabilitas Variabel Kemandirian Belajar	90
4.7 Linearitas Pertanyaan terhadap Nilai	92
4.8 Linearitas Kemandirian terhadap Nilai	93
4.9 Normalitas Data Kualitas Pertanyaan	94
4.10 Normalitas Data Kemandirian Belajar	95
4.11 Uji Multikolonieritas Data	96
4.12 Korelasi Antar-variabel	97
4.13 Koefisien Determinasi X_1 dan X_2 secara Bersama-sama terhadap Y	98
4.14 Koefisien Determinasi X_2 terhadap Y	99
4.15 ANOVA	100
4.16 Coeficients	100
4.17 Korelasi Kualitas Pertanyaan terhadap Hasil Belajar	102
4.18 Korelasi Kemandirian Belajar terhadap Hasil Belajar	103
A.1 Kisi-kisi Instrumen Pengungkap Kualitas Pertanyaan	124
A.2 Kisi-kisi Instrumen Pengungkap Kemandirian Belajar	134
B.1 Rancangan Instrumen Kualitas Pertanyaan	140
B.2 Rancangan Instrumen Kemandirian Belajar	156

DAFTAR GAMBAR

	Halaman
4.1 Histogram Distribusi Data Kualitas Pertanyaan	85
4.2 Histogram Distribusi Data Kemandirian Belajar	87
4.3 Histogram Distribusi Data Hasil Belajar	88



DAFTAR LAMPIRAN

	Halaman
LAMPIRAN A	124
LAMPIRAN B	140
LAMPIRAN C	163
LAMPIRAN D	171
LAMPIRAN E	177
LAMPIRAN F	189
LAMPIRAN G	195
LAMPIRAN H	201
LAMPIRAN I	204
LAMPIRAN J	218
LAMPIRAN K	219
LAMPIRAN L	224
LAMPIRAN M	227
LAMPIRAN N	228
LAMPIRAN O	230
LAMPIRAN P	236
LAMPIRAN Q	237
LAMPIRAN R	238

BAB I. PENDAHULUAN

1.1. Latar Belakang

Kurikulum 2013 mengarahkan setiap guru untuk menyajikan pembelajaran aktif. Dalam pembelajaran aktif, terjadi proses interaktif antara tindakan guru dan aktivitas peserta didik. Peserta didik terlibat dalam berpikir dan dalam kegiatan memahami materi pembelajaran. Pusat pembelajaran adalah peserta didik sebagai pihak yang aktif dalam proses pembelajaran (PERMENDIKBUD 65/2013, Lampiran, hal. 1-2).

Proses pembelajaran aktif dalam Kurikulum 2013 dilakukan berdasarkan sintaks pembelajaran saintifik, yaitu “5-m”: mengamati, menanya, mencoba atau mengumpulkan data, menalar atau mengasosiasi atau mengolah data, dan mengomunikasikan (PERMENDIKBUD 81A/2013, Lampiran 4, hal. 5-7). Dalam pembelajaran saintifik, peserta didik tidak sekedar menerima materi pembelajaran pada kegiatan mengamati materi pembelajaran yang disajikan oleh guru. Kegiatan belajar aktif peserta didik dimulai dengan bertanya. Kemampuan peserta didik dalam bertanya menjadi syarat yang harus ada (*conditio sine qua non*) untuk belajar pada sintaks-sintaks selanjutnya. Tanpa adanya pertanyaan dari peserta didik, sulit diwujudkan aktivitas mencoba atau mengumpulkan data, mengolah data yang terkumpul untuk dikonstruksi menjadi pengetahuan, dan pada akhirnya mengomunikasikan pengetahuan yang diperoleh.

Keaktifan peserta didik dalam pembelajaran juga tidak dapat terjadi tanpa adanya kemandirian belajar dalam diri peserta didik. Kemandirian Belajar adalah kemampuan peserta didik dalam mengarahkan diri untuk belajar (*self-directive*). Upaya bertanya untuk memahami materi secara lebih mendalam akan semakin berdaya guna ketika dilakukan bersama dengan upaya mengarahkan diri untuk belajar.

Mata pelajaran Sosiologi SMA menuntut adanya pertanyaan yang ditanyakan oleh peserta didik dan juga kemandirian belajar peserta didik dalam mempelajarinya. Hal ini tidak terlepas dari karakteristik mata pelajaran Sosiologi. Sosiologi adalah salah satu bidang ilmu sosial yang secara khusus mempelajari

hubungan antar individu dalam masyarakat. Dalam upaya mempelajari hubungan antar individu ini, dimungkinkan munculnya berbagai sudut pandang dan paradigma dari para tokoh sosiologi. Ilmu sosiologi memiliki berbagai aliran teori tentang masyarakat. Masing-masing tokoh sosiologi merumuskan teorinya sesuai dengan sudut pandang yang diambil. Ada sejumlah tokoh melihat masyarakat dari sudut pandang makro, yaitu dengan mengamati masyarakat sebagai kumpulan individu. Ada pula sejumlah tokoh lainnya yang memandang masyarakat dari sudut pandang mikro, yaitu dengan mengamati individu selaku pembentuk masyarakat. Ada tokoh yang berusaha melihat masyarakat dari kesatuan fungsi yang diberikan oleh bagian-bagian masyarakat. Ada pula tokoh yang berusaha menggambarkan dinamika masyarakat dari berbagai kelompok yang saling berkonflik dan menemukan peranan penting konflik dalam dinamika kehidupan masyarakat. Sebagai sebuah ilmu pengetahuan yang kompleks, upaya mempelajari sosiologi menuntut dari setiap peserta didik adanya empat bentuk pengetahuan sekaligus: pengetahuan faktual, pengetahuan konseptual, pengetahuan prosedural, dan pengetahuan metakognitif. Peserta didik perlu mengetahui fakta dalam masyarakat, memahami teori untuk memahami fakta tersebut, mengenal prosedur dalam menemukan faktor-faktor yang mempengaruhi munculnya fakta tersebut, dan mengajukan pertanyaan-pertanyaan untuk memahami hal-hal yang ada di balik fakta. Tuntutan dalam menggunakan empat bentuk pengetahuan ini dapat terpenuhi jika peserta didik mampu belajar secara mandiri dan juga mampu merumuskan pertanyaan-pertanyaan berkualitas. Dengan kata lain, peserta didik dituntut untuk belajar secara aktif.

Penulis merasa tertantang untuk menemukan kesiapan peserta didik dengan pembelajaran aktif di sekolah tempat penulis mengajar mata pelajaran Sosiologi. Metode pembelajaran aktif ini tergolong metode yang baru, dan diterapkan sejak Kurikulum 2013 ditetapkan. Selain itu, Kurikulum 2013 belum lama dijalankan di semua sekolah di Indonesia. Bahkan, masih ada sekolah yang belum menerapkan Kurikulum 2013 ini, atau belum wajib melaksanakan metode pembelajaran aktif.

Sebagai sebuah metode baru, penerapan pembelajaran aktif dapat mengalami kendala berkenaan dengan sikap pasif peserta didik dalam proses pembelajaran. Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa sejumlah negara Asia belum sepenuhnya mampu menerapkan metode pembelajaran aktif di sekolah-sekolah yang ada di negara tersebut. Penelitian yang dilakukan oleh Frambach et. al., (2014:1001-1020) pada sekolah-sekolah di Hongkong dan Timur Tengah menemukan rendahnya kualitas pertanyaan, kemampuan berdiskusi atau pun keberanian mendebat yang dimiliki oleh peserta didik di negara-negara tersebut. Karakteristik ini secara khusus tampak pada peserta didik yang berasal dari kebudayaan yang dipengaruhi oleh filsafat Konfusianisme (Khoo, 2003: 402). Frambach et. al., (2014: 1008-1015) menemukan empat faktor kultural yang menjadi penyebab rendahnya kemampuan bertanya atau rendahnya kemampuan merumuskan pertanyaan yang berkualitas, yaitu: *pertama*, ketidakpastian dan tradisi; *kedua*, relasi kelompok dan reputasi (nama baik); *ketiga*, relasi hierarkis; dan *keempat*, prestasi dan kompetisi. Hui dan Triandis (1986: 226-232) menemukan bahwa gaya komunikasi kolektivistik dalam budaya timur, yang cenderung lebih menekankan hubungan harmonis antar anggota kelompok, dan berupa upaya menghindari konflik dan cara berkomunikasi tidak langsung, menjadi faktor yang memunculkan sikap pasif dalam bertanya atau bersikap kritis secara mandiri. Budaya kolektivistik ini berpengaruh besar pada cara belajar atau gaya keterlibatan dalam proses pembelajaran yang menghindari bicara apa adanya, enggan untuk mengajukan pertanyaan, dan kurang berpartisipasi dalam diskusi kelompok (Khoo, 2003: 402). Hal lain yang menjadi akar masalah perilaku pasif dalam proses pembelajaran oleh peserta didik Asia adalah belajar menghafal atau belajar hafalan (*rote learning*) (Chan, 1999: 300). Biggs (1994: 47) menemukan bahwa pembelajaran yang banyak dilakukan oleh guru atau yang diikuti oleh peserta didik di Asia lebih bersifat mekanis, tanpa upaya menggali kedalaman pemikiran dan arti. Kegiatan pembelajaran di kelas didominasi oleh pengajaran (*teaching*) sehingga kegiatan bertanya dan berdiskusi sangat terbatas. Ho, et al. (2001: 31), menemukan bahwa beratnya pembelajaran hafalan membuat banyak peserta didik di Asia kurang bergairah dalam belajar atau memperdalam

pengetahuan melalui upaya mengajukan pertanyaan. Mengingat peserta didik yang dihadapi oleh penulis adalah peserta didik yang berlatar belakang budaya Asia, ada kemungkinan bahwa hasil temuan dari para peneliti tersebut dapat berlaku bagi para peserta didik ini. Sebagaimana para peneliti menemukan betapa sulitnya menyajikan metode pembelajaran aktif bagi peserta didik Asia yang di dalamnya peserta didik aktif mengajukan pertanyaan yang berkualitas, para guru di sekolah tempat penulis bekerja dapat menemukan kesulitan yang sama.

Kemampuan peserta didik dalam mengajukan pertanyaan berkualitas yang disertai dengan kemandirian dalam belajar merupakan hal yang menarik untuk diteliti, terlebih dalam kaitannya dengan hasil belajar peserta didik. Pertama-tama, penulis tertarik untuk menemukan tingkat kualitas pertanyaan yang dimiliki oleh peserta didik. Pertanyaan merupakan alat bantu, baik dari sisi peserta didik maupun dari sisi guru, supaya peserta didik terlibat aktif dalam proses pembelajaran (Walsh dan Sattes, 2005:22). Pertanyaan yang disampaikan oleh peserta didik dapat disertai dengan sanggahan atau juga dengan perbandingan dengan pendapat lain. Pertanyaan dapat memicu terjadinya diskusi. Diskusi memungkinkan peserta didik masuk dalam upaya mendalami materi. Upaya pendalaman materi ini memunculkan berbagai informasi yang diperlukan oleh peserta didik. Pertanyaan yang disampaikan peserta didik dalam diskusi menjadi titik awal untuk menemukan berbagai informasi yang diperlukan oleh peserta didik untuk mengonstruksi pengetahuan atas materi yang dipelajari. Jika kualitas pertanyaan peserta didik tinggi, diskusi akan berjalan dengan sangat baik, dan pada akhirnya ada banyak informasi yang diterima oleh peserta didik. Kualitas pertanyaan peserta didik menunjukkan kemampuan peserta didik dalam menemukan sebanyak dan selengkap mungkin informasi atas materi pembelajaran. Sebaliknya, jika kualitas pertanyaan ini rendah, dapat dipastikan bahwa diskusi kelas akan berjalan membosankan, dan pada akhirnya pembelajaran didominasi oleh penjelasan dari guru. Dengan kata lain, ketika peserta didik tidak memiliki pertanyaan yang berkualitas, pembelajaran aktif tidak dapat dijalankan secara maksimal, dan guru terpaksa lebih banyak menggunakan metode ceramah dalam menyajikan pembelajaran.

Selanjutnya, penulis juga berusaha menemukan tingkat kemandirian peserta didik dalam belajar. Peserta didik yang memiliki kemandirian belajar akan mendorong dirinya sendiri untuk belajar dan memahami materi tanpa diminta atau bahkan dipaksa. Ada motivasi yang tinggi dalam diri peserta didik untuk belajar. Oleh karena itu, dalam setiap kesempatan, secara khusus dalam kesempatan pembelajaran di kelas, peserta didik berusaha mengisinya dengan belajar. Kemandirian belajar memungkinkan peserta didik memiliki waktu belajar dan kualitas belajar. Semakin mandiri seorang peserta didik dalam belajar, semakin banyak waktu belajar yang dimiliki, dan semakin berkualitas informasi yang diperoleh selama belajar.

Kemandirian belajar tidak hanya berarti bahwa peserta didik memiliki semangat belajar, melainkan juga memiliki daya tahan untuk belajar (Pintrich & De Groot, 1990: 33; Zimmerman, 1990: 4-5). Peserta didik tetap bertahan untuk belajar meskipun ada berbagai kesulitan yang harus dihadapi. Jika kemandirian belajar ini tinggi, peserta didik tanpa harus diminta oleh guru akan mencari sumber-sumber belajar selain guru, mencari contoh-contoh nyata dalam kehidupan sehari-hari, mencari masalah-masalah yang muncul, dan berusaha menemukan solusi atas masalah yang ditemukannya. Sebaliknya, jika peserta didik memiliki kemandirian belajar yang rendah, guru akan dituntut untuk secara kreatif membuat tugas pendalaman belajar. Pemberian tugas ini seringkali justru menjadi masalah baru dalam proses pembelajaran, karena peserta didik merasa diberi beban dalam belajar. Belajar dengan perasaan terbebani tidak menjadi proses yang menarik untuk diikuti. Belajar semata-mata merupakan tugas yang harus diselesaikan. Dalam situasi demikian, peserta didik tidak menggunakan kesempatan belajar sebagai proses untuk mengonstruksi pengetahuan, melainkan sebagai sekedar waktu untuk menyelesaikan tugas dari guru.

Kim & Michael (1995: 71) dalam penelitiannya menemukan bahwa tidak ada korelasi signifikan antara prestasi akademik dengan kemampuan kreatif di antara peserta didik SMA di Korea Selatan. Zhang & Stenberg (1998: 60) dalam penelitian serupa menemukan bahwa hasil ujian masuk Perguruan Tinggi di Hongkong berkorelasi secara negatif dengan tingkat kemampuan kreatif peserta

didik. Kemampuan kreatif dapat berupa kemampuan kritis dalam mempertanyakan sesuatu, atau berupa kemandirian dalam mempelajari dan membuat sesuatu yang baru. Hasil dari penelitian-penelitian ini membuka peluang dan kemungkinan adanya peserta didik yang memiliki kemampuan tinggi untuk mengajukan pertanyaan yang berkualitas dan juga memiliki tingkat kemandirian belajar yang tinggi, namun hasil belajarnya rendah.

Penulis tertarik untuk menggunakan kualitas pertanyaan dan kemandirian belajar sebagai prediktor yang mempengaruhi hasil belajar. Sebagaimana Kurikulum 2013 memiliki tujuan untuk meningkatkan kualitas belajar peserta didik melalui metode pembelajaran saintific, penulis ingin untuk membuktikan bahwa kualitas pertanyaan dan kemandirian belajar memiliki kontribusi tinggi terhadap hasil belajar yang dicapai oleh peserta didik. Peserta didik yang memiliki kemampuan dalam bertanya seharusnya memiliki banyak informasi yang diperoleh dari pertanyaannya. Banyaknya informasi yang diperoleh memungkinkan peserta didik menyusun struktur pengetahuan secara relatif lengkap. Kelengkapan struktur pengetahuan ini seharusnya tampak dalam hasil belajar yang ditunjukkan secara kuantitatif berupa nilai hasil belajar. Demikian pula apa yang seharusnya terjadi pada peserta didik yang memiliki kemandirian belajar. Peserta didik yang memiliki kemandirian belajar mampu mengarahkan diri untuk belajar dan memiliki ketahanan belajar yang tinggi. Seharusnya, peserta didik yang memiliki kemandirian belajar juga memiliki informasi tentang materi pembelajaran yang lebih banyak dari mereka yang tidak memiliki kemandirian belajar. Kelengkapan informasi atas materi pembelajaran yang dimiliki peserta didik dapat dilihat dari hasil belajar dalam bentuk nilai. Jadi, peserta didik yang memiliki kualitas pertanyaan dan kemandirian belajar seharusnya memperoleh nilai hasil belajar yang tinggi.

Hasil belajar yang dimaksudkan dalam penelitian ini adalah pencapaian sasaran pembelajaran mencakup pengembangan ranah sikap, pengetahuan, dan keterampilan yang dielaborasi untuk setiap satuan pendidikan (PERMENDIKBUD 65/2013, Lampiran, hal. 3). Penulis membatasi hasil belajar sebagai pencapaian sasaran pembelajaran pada ranah pengetahuan atau ranah

kognitif. Data hasil belajar ini diambil dari nilai rapor atau Laporan Hasil Belajar (LHB) pada ranah pengetahuan.

Menurut Anderson dan Krathwohl (2014: 94), hasil belajar pada ranah kognitif menunjukkan hasil proses kognitif yang dilakukan oleh peserta didik, mulai dari proses yang lebih sederhana sampai dengan proses yang kompleks. Dalam proses kognitif ini, peserta didik dilatih untuk memiliki kemampuan meretensi dan mentransfer materi pelajaran. Meretensi adalah kemampuan untuk mengingat materi pelajaran sampai waktu tertentu. Mentransfer adalah kemampuan menggunakan apa yang telah dipelajari untuk menyelesaikan masalah atau untuk menjawab pertanyaan yang dihadapi. Kemampuan meretensi dilakukan melalui skenario pembelajaran hafalan (*rote learning*), sedangkan kemampuan mentransfer dilakukan melalui skenario pembelajaran bermakna (*meaningful learning*) (Anderson dan Krathwohl, 2014: 95-97). Pembelajaran hafalan menggunakan proses kognitif sederhana (mengingat), sedangkan pembelajaran bermakna menggunakan proses kognitif yang lebih kompleks (memahami, menerapkan, menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta). Pembelajaran bermakna menghadirkan pengetahuan dan proses kognitif yang dibutuhkan oleh peserta didik untuk menyelesaikan masalah.

Hasil belajar yang disajikan dalam bentuk nilai rapor tidak menggambarkan proses belajar yang diikuti oleh peserta didik. Kemungkinan nilai tersebut merupakan hasil dari pembelajaran hafalan, karena guru membuat penilaian atas ingatan atau memori peserta didik yang berisi materi pelajaran yang diajarkan. Kemungkinan juga nilai tersebut merupakan hasil pembelajaran bermakna, karena guru melakukan penilaian atas kemampuan peserta didik dalam mengonstruksi makna (Anderson dan Krathwohl, 2014: 98). Kemampuan mengonstruksi makna merupakan hasil dari proses kognitif yang dilakukan secara aktif. Konstruksi makna yang dilakukan dalam proses pembelajaran kognitif aktif mengandaikan peserta didik aktif dalam mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang berkualitas. Nilai rapor yang dimiliki peserta didik diharapkan merupakan hasil belajar yang diperoleh peserta didik dalam mengonstruksi makna melalui pertanyaan-pertanyaan yang diajukan selama proses pembelajaran. Nilai rapor

semacam ini yang diharapkan dalam Kurikulum 2013. Kualitas pertanyaan yang diajukan oleh peserta didik memiliki kontribusi besar dalam mencapai hasil belajar yang bermakna. Untuk mengetahui besarnya kontribusi kualitas pertanyaan terhadap hasil belajar, perlu dilakukan penelitian yang seksama atas apa yang terjadi secara empiris di lapangan.

1.2. Rumusan Masalah

Sebagai suatu kemungkinan, kenyataan sehari-hari (*das sein*) dapat berbeda dari apa yang ideal (*das sollen*). Kualitas pertanyaan dan kemandirian belajar dapat berkontribusi dan berpengaruh rendah terhadap hasil belajar peserta didik, dan dapat juga berkontribusi dan berpengaruh tinggi. Ada kemungkinan bahwa peserta didik yang mampu mengajukan pertanyaan yang berkualitas dan memiliki kemandirian belajar tidak mampu memperoleh hasil belajar yang tinggi. Berdasarkan kemungkinan munculnya disparitas ini, penulis merumuskan masalah penelitian sebagai berikut:

- 1) Seberapa besar pengaruh Kualitas Pertanyaan yang diajukan oleh peserta didik terhadap Hasil Belajar peserta didik?
- 2) Seberapa besar pengaruh Kemandirian Belajar yang dimiliki oleh peserta didik terhadap Hasil Belajar peserta didik?
- 3) Seberapa besar pengaruh Kualitas Pertanyaan yang diajukan oleh peserta didik dan Kemandirian Belajar yang dimiliki oleh peserta didik secara bersama-sama terhadap Hasil Belajar peserta didik?

1.3. Tujuan Penelitian

Sejalan dengan masalah yang dirumuskan sebelumnya, penelitian ini memiliki tujuan sebagai berikut:

- 1) Untuk mengetahui besarnya kualitas pertanyaan yang diajukan oleh peserta didik terhadap hasil belajar peserta didik.
- 2) Untuk mengetahui besarnya kemandirian belajar yang dimiliki oleh peserta didik terhadap hasil belajar peserta didik.

- 3) Untuk mengetahui besarnya kualitas pertanyaan yang diajukan oleh peserta didik dan kemandirian belajar yang dimiliki oleh peserta didik secara bersama-sama terhadap hasil belajar peserta didik.

1.4. Manfaat Penelitian

Bagi guru, secara teoretis penelitian ini dapat menjadi rujukan untuk merancang proses pembelajaran yang mampu memacu kemampuan peserta didik dalam bertanya dan belajar secara mandiri sehingga peserta didik memahami secara lebih baik materi pembelajaran, khususnya materi Sosiologi. Secara praktis, melalui proses pembelajaran yang berlangsung atas dasar pertanyaan yang diajukan peserta didik, pengajar terbantu untuk mengarahkan proses pembelajaran sehingga peserta didik memperoleh pengertian akan konsep dan ide baru.

Bagi peserta didik, secara teoretis penelitian ini dapat menjadi acuan dalam berproses dalam pembelajaran Sosiologi. Ketika peserta didik mampu memiliki kualitas pertanyaandan belajar secara mandiri, peserta didik akan menjadi pembelajar yang serius dalam belajar dan selanjutnya akan memahami semua materi pembelajaran secara lebih baik. Pertanyaan yang secara aktif diajukan oleh peserta didik merupakan perancah (*scaffolding*) yang membantu peserta didik menaikkan level kognitif pemahaman atas materi yang dipelajari. Secara praktis, pertanyaan-pertanyaan yang dirumuskan dapat menjadi sarana untuk menggali pendapat-pendapat para ahli Sosiologi. Pertanyaan-pertanyaan tersebut membantu peserta didik dalam menemukan konsep dan teori Sosiologi yang dirumuskan oleh para sosiolog. Melalui pertanyaan yang dirumuskan, pemahaman peserta didik mengenai teori dan konsep Sosiologi semakin komprehensif.

BAB II. KAJIAN PUSTAKA

Pada Bab II ini, penulis menyajikan dasar-dasar teoretis yang menjadi titik awal dari penelitian ini. Di antara variabel-variabel yang digunakan dalam penelitian ini, ada variabel yang bersifat konseptual. Variabel konseptual tidak terlihat dalam fakta, namun tersembunyi dalam konsep. Variabel konseptual dapat diketahui melalui indikator-indikator yang terlihat (Widoyoko, 2016: 9). Karena tersembunyi dalam konsep, variabel konseptual membutuhkan teori-teori rujukan untuk membuat instrumen penelitian. Keakuratan indikator pada instrumen yang digunakan dalam pengukuran dipengaruhi oleh kejelasan teori yang menjadi rujukan peneliti. Teori-teori ini memberi pokok-pokok pemikiran yang perlu diungkap sebagai indikator pengukuran dalam instrumen penelitian. Berdasarkan indikator-indikator yang ditunjukkan oleh masing-masing teori, penulis dapat menyusun bagan kerangka berpikir dalam penelitian ini.

2.1.Landasan Teori tentang Kualitas Pertanyaan

Bertanya merupakan suatu hal sangat lazim dilakukan dalam proses pembelajaran. Guru seringkali menggunakan pertanyaan untuk berbagai tujuan, misalnya untuk mengukur pemahaman peserta didik, untuk mendapatkan informasi dari peserta didik, untuk merangsang peserta didik berpikir, dan untuk mengontrol kelas. Demikian juga halnya dengan peserta didik. Pertanyaan yang mereka ajukan juga mempunyai berbagai tujuan, misalnya untuk mendapatkan penjelasan, sebagai ungkapan rasa ingin tahu, atau bahkan sekedar untuk mendapatkan perhatian. Tampaknya tidak ada yang menyangkal peran penting pertanyaan dalam proses pembelajaran.

Meskipun demikian, di antara para ahli ada perbedaan pendapat tentang siapa yang seharusnya lebih banyak bertanya dalam proses pembelajaran. Sebagian pihak berpendapat bahwa guru atau pengajarliah yang harus banyak bertanya sebab dengan demikian guru atau pengajar bisa membimbing dan mendorong peserta didik untuk berpikir (Sullivan & Clarke, 1991: 9). Di lain pihak Dillon (2004: 7) berpendapat bahwa peserta didiklah yang harus banyak bertanya sebab peserta

didiklah yang sesungguhnya belajar. Dengan bertanya, sesungguhnya peserta didik didorong untuk berpikir.

Meskipun diakui bahwa pertanyaan memegang peranan penting dalam proses pembelajaran, namun masih sedikit sekali penelitian tentang pentingnya pertanyaan (guru dan peserta didik) dalam proses pembelajaran. Penelitian yang dilakukan Widodo (2006: 146) mengungkapkan bahwa sebagian besar pertanyaan yang diajukan peserta didik dalam pembelajaran merupakan pertanyaan pada jenjang kognitif rendah (hafalan dan pemahaman).

Bertanya seringkali dianggap sebagai keterampilan bawaan (Koechlin & Zwaan, 2014: 7). Namun sebenarnya bertanya adalah keterampilan yang dilatihkan (*nurtured*). Pada saat peserta didik berada dalam tingkat Taman Kanak-kanak, mereka memiliki rentetan pertanyaan “mengapa” dan “apa sebabnya”. Namun, pada saat beranjak lebih dewasa, yaitu mulai tingkat SMP, banyak dari peserta didik kehilangan rasa ingin tahu yang menarik dan bernilai ini. Mereka lebih banyak menjawab pertanyaan guru, khawatir dengan nilai, dan berusaha memberi jawaban “benar” atau “diharapkan” oleh guru sehingga mereka terjebak dalam “mekanisme menjawab”. Dalam situasi semacam ini, pemahaman yang sesungguhnya dalam pikiran peserta didik tidak dapat diharapkan sepenuhnya berkembang. Oleh karena itu, tidak mengherankan jika peserta didik merasa tidak perlu belajar, atau merasa terpaksa harus belajar. Tidak mengherankan jika mereka merasa lelah bersekolah dan merasa tidak ada gunanya bersekolah bagi mereka. Mereka lelah menjawab pertanyaan “palsu”, yang hanya dibuat untuk menyelesaikan seluruh materi kurikulum yang telah ditentukan. Hal ini tidak berarti bahwa para guru tidak perlu menyiapkan atau mengembangkan pertanyaan-pertanyaan untuk dijawab oleh peserta didik guna mengidentifikasi tingkat pemahaman mereka. Pertanyaan-pertanyaan ini tetap menjadi komponen utama pembelajaran. Namun, yang seharusnya lebih dikembangkan adalah mendorong peserta didik mengajukan pertanyaan.

Guru harus mengajarkan bagaimana mengembangkan pertanyaan yang sesungguhnya, yaitu pertanyaan-pertanyaan yang mampu menyingkap pemahaman peserta didik. Mengizinkan peserta didik merasakan kegembiraan

belajar, yang di dalamnya pertanyaan-pertanyaan dihargai dan dirayakan, akan memberikan pengalaman belajar yang sangat berguna dan bermakna bagi peserta didik. Pada saat peserta didik memiliki kepemilikan atas pengalaman belajar, antusiasme, usaha, dan kemampuan dalam belajar akan dihasilkan.

Peserta didik tidak dapat diharapkan untuk berpikir kritis dan kreatif tentang ide atau pengetahuan jika mereka tidak memiliki ramuan ajaib, yaitu pertanyaan, dalam memulai pembelajaran. Pertanyaan ini dapat berupa pertanyaan atau pernyataan penyelidikan. Pertanyaan ini dapat menjadi suatu tantangan, masalah untuk diselesaikan, dan keputusan untuk dibuat. Oleh karena itu, di tengah situasi tersedianya data dan informasi pada abad 21 ini, guru dituntut untuk mengajar peserta didik cara untuk menjadi pengguna yang kritis dan kreatif atas informasi yang ada atau tersedia. Atribut “menjadi kritis dan kreatif” hanya diperoleh jika peserta didik menjadi penanya efektif.

Bertanya memainkan peranan besar dalam “belajar untuk belajar” atau “mempelajari belajar”. Artinya, peserta didik mempelajari cara belajar yang efektif dan bermakna melalui upaya mengajukan pertanyaan. Pertanyaan ini seringkali tidak disuarakan, namun berkecamuk dalam kepala peserta didik. Membuat peserta didik menyadari kecamuk pertanyaan ini dapat membantu mereka untuk mengembangkan kemampuan metakognitif (Koechlin & Zwaan, 2014: 18).

Untuk meningkatkan mutu pembelajaran, penting bagi setiap peserta didik untuk bertanya sehingga mereka memiliki strategi yang lebih baik dalam berinteraksi dengan teks. Pertanyaan ini memungkinkan peserta didik memiliki relasi diri dengan teks. Tanpa pertanyaan di dalam kepala setiap peserta didik, analisis data dan ide tidak pernah akan terjadi.

Keterampilan bertanya akan melengkapi peserta didik dengan alat untuk analisis diri. Keterampilan bertanya ini perlu dilatih dan dikembangkan pada segala usia dan pada semua disiplin ilmu. Bertanya merupakan keterampilan yang mendasar. Bahkan, bertanya merupakan jawaban untuk memahami.

Morgan dan Saxton (2006: 46-53) mengajukan sejumlah klasifikasi pertanyaan yang menunjukkan di dalamnya indikator kemampuan peserta didik dalam mengajukan pertanyaan yang berkualitas. Pertanyaan yang berkualitas

memiliki peranan penting dalam pembelajaran. Ada tiga kategori pertanyaan: (a) pertanyaan untuk menggali informasi, (b) pertanyaan untuk mempertajam pemahaman, dan (c) pertanyaan yang menuntut refleksi. Pertanyaan-pertanyaan dalam tiga kategori ini merupakan pertanyaan-pertanyaan yang memiliki kualitas tinggi karena mengungkapkan di dalamnya prinsip-prinsip pembelajaran (Morgan dan Saxton, 2006: 46), yaitu:

- (1) Peserta didik berhak berpartisipasi dalam pendidikan yang mereka jalani dan berhak disediakan sarana untuk berbagi tanggung jawab atas pembelajaran mereka.
- (2) Sifat kolektif kelas harus diakui dan dijaga keberadaannya. Peserta didik datang untuk memahami materi pembelajaran dengan membangun kerangka referensi bersama yang memungkinkan mereka berpartisipasi dalam belajar sebagai proses sosial dan budaya yang tidak "hanya merupakan satu dari penemuan individual tetapi juga saling berbagi, membandingkan, membedakan dan memperdebatkan perspektif seseorang terhadap yang lain" (Edwards dan Mercer, 1987: 164).
- (3) Setiap individu butuh dan memiliki hak untuk didorong guna memahami gagasan pada tingkat pemikiran serta perasaan yang paling dalam, dan harus diberi waktu untuk refleksi. Seperti yang dikatakan oleh Bruner (1986: 127), "Sebagian besar proses pendidikan terdiri dari kemampuan untuk mengambil jarak dari apa yang diketahui dengan merefleksikan pengetahuan yang dimiliki."

Jika peserta didik mengajukan pertanyaan-pertanyaan sesuai dengan kategori-kategori ini, peserta didik tersebut mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang berkualitas.

Pemikiran Morgan dan Saxton mengenai pertanyaan yang berkualitas didukung dan dikuatkan oleh pendapat Farmer (2007: 41-49). Dalam penelitiannya tentang perilaku bertanya peserta didik, Farmer (2007: 48) menemukan bahwa pertanyaan yang berkualitas adalah pertanyaan yang di dalamnya terkandung unsur-unsur: (1) definisi tugas: *Apa yang harus aku lakukan? Masalah apa yang saya coba pecahkan? Apa yang perlu saya ketahui? Informasi apa yang harus saya*

kumpulkan? (2) strategi pencarian informasi: *Sumber mana yang paling baik untuk menjawab pertanyaan atau memecahkan masalah?* (3) lokasi dan akses: *Di mana saya dapat menemukannya? Informasi apa yang ada di dalam sumber? Bagaimana saya menemukan itu?* (4) penggunaan informasi: *Bagaimana cara saya mendapatkan informasi? Bagian apa dari sumber yang berguna? Bagaimana cara mendokumentasikan temuan saya?* (5) sintesis: *Apa cara yang logis untuk menyatukan temuan-temuan ini? Apa cara paling efektif untuk berbagi temuan?* (6) evaluasi: *Apakah saya menjawab pertanyaan itu? Apakah saya memecahkan masalah? Apakah saya melakukan penugasan sepenuhnya? Bagaimana saya bisa berkembang?* Unsur-unsur ini dapat ditemukan dengan mudah dalam kategori-kategori pertanyaan berkualitas yang diajukan oleh Morgan dan Saxton (2006: 46-53).

Berdasarkan kategori-kategori yang dirumuskan oleh Morgan dan Saxton (2006: 46-53), seorang peserta didik yang mengajukan pertanyaan berkualitas akan menggali informasi dengan: (1) menanyakan aturan permainan, (2) menanyakan prosedur, (3) memeriksa disiplin kelompok, (4) mengajukan pertanyaan untuk menyatukan kelas, (5) berfokus pada ingatan fakta, dan (6) meminta informasi atau implikasi. Selanjutnya, peserta didik yang mengajukan pertanyaan berkualitas tersebut akan mempertajam pemahaman dengan: (1) mengajukan pertanyaan yang mengungkap pengalaman (2) mengajukan pertanyaan yang mengungkap koneksi atau hubungan, (3) mengajukan pertanyaan yang menuntut berpikir atau menyatakan ulang dengan menjadi lebih akurat dan spesifik, (4) mengajukan pertanyaan yang memunculkan ekspresi sikap, bias dan sudut pandang, (5) menuntut kesimpulan atau interpretasi, dan (6) berfokus pada arti di balik isi aktual. Pada akhirnya, peserta didik akan mengajukan pertanyaan berkualitas yang menuntut refleksi dengan: (1) mengajukan pertanyaan untuk mengembangkan dugaan atau hipotesis, (2) mengajukan pertanyaan yang berfokus pada perasaan seseorang, (3) mengajukan pertanyaan yang berfokus pada tindakan di masa mendatang atau proyeksi, dan (4) mengajukan pertanyaan untuk mengembangkan penilaian kritis.

2.1.1. Indikator Variabel Kategori A: Pertanyaan untuk Menggali Informasi

Pertanyaan-pertanyaan pada kategori ini sangat berguna untuk diajukan setiap saat selama proses pembelajaran (Morgan dan Saxton, 2006: 46). Pertanyaan-pertanyaan ini menjadi jalan bagi peserta didik maupun guru untuk menemukan alasan atau latar belakang pemikiran, untuk memeriksa kedalaman pengetahuan, dan juga untuk menyusun aturan-aturan yang diperlukan selama diskusi (Morgan dan Saxton, 2006: 46).

A. Pertanyaan Yang Berkaitan Dengan Aturan Permainan

Peserta didik menunjukkan kemampuannya dalam mengajukan pertanyaan yang berkualitas dengan cara menanyakan aturan permainan dan cara menetapkan aturan perilaku. Peserta didik ini tidak serta merta masuk dalam diskusi yang disajikan oleh guru. Peserta didik ini berusaha memastikan aturan-aturan yang digunakan selama proses diskusi (Morgan dan Saxton, 2006: 46). Kepastian aturan yang dipahami bersama memungkinkan setiap peserta diskusi tidak melakukan kesalahan sehingga diskusi berjalan seperti yang diharapkan.

Selanjutnya, peserta didik juga memiliki kemampuan menanyakan upaya mengembangkan keterampilan diskusi dengan bertanggung jawab. Peserta didik akan menanyakan siapa saja yang boleh berpendapat (Morgan dan Saxton, 2006: 46). Peserta didik mungkin juga menanyakan apakah mereka bisa menanggapi pertanyaan peserta didik lain secara langsung tanpa mengangkat tangan terlebih dahulu.

Peserta didik juga mampu menanyakan cara menjamin kelancaran pembelajaran di kelas dengan gangguan minimum. Pertanyaan akan diajukan peserta didik tentang hal-hal yang mungkin muncul sebagai gangguan atas proses diskusi yang akan berlangsung (Morgan dan Saxton, 2006: 46). Gangguan dapat berasal dari dalam (internal), yaitu dari peserta didik yang datang terlambat atau yang meminta ijin ke toilet. Gangguan juga dapat berasal dari luar (eksternal), misalnya ada guru atau petugas administrasi yang menginterupsi proses diskusi untuk menyampaikan sesuatu hal penting.

Pada akhirnya, peserta didik mampu menanyakan upaya memastikan suasana kerja yang baik di mana setiap individu memantau situasi untuk diri mereka sendiri (Morgan dan Saxton, 2006: 46). Fungsi pertanyaan ini untuk memastikan bahwa setiap peserta diskusi mengetahui suasana ideal yang diharapkan muncul selama proses diskusi, sehingga setiap peserta diskusi menjaga diri dari perilaku yang tidak diharapkan.

Dalam konteks pelajaran Sosiologi, indikator ini terjadi dalam proses pembelajaran dengan metode diskusi. Sebelum mengikuti proses diskusi, peserta didik seharusnya mengajukan pertanyaan kritis mengenai aturan-aturan yang diterapkan di kelas selama proses diskusi. Pertanyaan-pertanyaan yang diajukan oleh peserta didik bertujuan untuk memastikan bahwa proses diskusi akan berjalan tanpa gangguan yang berarti.

B. Pertanyaan Yang Berkaitan Dengan Prosedur

Kemampuan peserta didik dalam mengajukan pertanyaan yang berkualitas ditunjukkan dengan menanyakan pertimbangan atas cara yang paling produktif untuk bekerja. Peserta didik tertarik untuk menanyakan hal-hal yang membuat mereka dapat memperoleh hasil belajar yang baik dalam proses pembelajaran. Sebagai contoh, peserta didik mengajukan pertanyaan tentang tindakan apa saja dalam proses diskusi yang memungkinkan guru memberi nilai baik kepada peserta didik. Peserta didik dapat mengajukan pertanyaan, apakah nilai baik diperoleh dari banyaknya pertanyaan untuk menanggapi penyaji hasil diskusi, atau dari banyaknya sanggahan terhadap penyaji, atau prosedur lainnya. Pertanyaan yang diajukan mengungkapkan harapan peserta didik untuk mengikuti proses pembelajaran secara efektif (Morgan dan Saxton, 2006: 47).

Peserta didik juga memiliki kemampuan untuk menanyakan upaya pengembangan organisasi ruang dan waktu atau metode kerja. Peserta didik terpacu untuk bertanya tentang cara memiliki keterampilan dalam memanfaatkan ruang, waktu dan metode (Morgan dan Saxton, 2006: 47). Keterampilan ini penting untuk dimiliki dan dikembangkan selama proses pembelajaran.

Selain keterampilan mengorganisasi tempat, waktu dan metode belajar, peserta didik juga tertarik untuk menanyakan upaya membangun keterlibatan diri dalam menyediakan dan menyajikan materi pembelajaran (Morgan dan Saxton, 2006: 47). Dalam hal ini, peserta didik memiliki kesadaran sebagai bagian dari suatu proses pembelajaran. Upaya melibatkan diri secara penuh dalam menyediakan atau menyajikan materi pembelajaran merupakan wujud keaktifan belajar. Melalui pertanyaan yang diajukan dalam membangun keterlibatan ini, peserta didik mampu terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran.

Keterampilan berkenaan dengan prosedur ini juga ditunjukkan oleh peserta didik dalam menanyakan upaya membangkitkan ketertarikan diri untuk melakukan penelitian atau penyelidikan (Morgan dan Saxton, 2006: 47). Mungkin peserta didik akan menanyakan di mana informasi dapat diperoleh. Mungkin juga peserta didik akan menanyakan siapa yang dapat memberi informasi yang dibutuhkan. Melalui keterampilan dalam mengajukan pertanyaan yang berkaitan dengan prosedur ini, peserta didik akan banyak terbantu dalam mengumpulkan informasi melalui pengumpulan data penelitian dan penyelidikan.

C. Pertanyaan yang Berkaitan dengan Disiplin Kelompok

Disiplin kelompok sangat penting untuk diwujudkan, supaya peserta didik selaku anggota kelompok diskusi mengetahui cara bekerja secara efisien dalam kelompok tanpa campur tangan guru (Morgan dan Saxton, 2006: 47). Peserta didik akan menanyakan hal-hal yang harus dikerjakan oleh anggota kelompok untuk menyelesaikan tugas kelompok yang diberikan guru. Pertanyaan perlu diajukan supaya setiap anggota kelompok dapat bekerja secara efisien untuk menyelesaikan tugas yang ada. Jika tugas yang diberikan oleh guru harus dikerjakan dengan cara setiap anggota kelompok diminta untuk mengerjakan bagian yang berbeda, hasil yang diperoleh memuaskan seluruh anggota kelompok.

Upaya memeriksa disiplin kelompok ditunjukkan dengan menanyakan cara menentukan besarnya kelompok (Morgan dan Saxton, 2006: 47). Besar kecilnya kelompok menentukan efektivitas pembelajaran melalui diskusi. Kelompok yang terlalu besar kurang efektif dalam proses diskusi. Tingkat keterlibatan peserta

cenderung rendah. Kelompok besar cenderung menggantungkan jawaban pada anggota yang memiliki kemampuan menonjol, sehingga anggota yang tidak memiliki kemampuan menonjol akan cenderung bersikap pasif menerima pendapat anggota yang menonjol.

Upaya lain untuk memeriksa disiplin kelompok adalah dengan menanyakan cara menempatkan diri dalam kelompok (Morgan dan Saxton, 2006: 47). Pertanyaan semacam ini kelihatannya sepele dan kurang penting. Namun, pertanyaan ini penting diajukan supaya anggota kelompok dapat bersikap wajar dan baik selama proses diskusi. Sikap wajar dan baik yang dimaksudkan di sini adalah sikap yang menghargai pendapat anggota lain, sopan terhadap anggota lain, dan mampu mengajukan pendapat dengan cara yang wajar.

Memeriksa disiplin kelompok juga dapat dilakukan dengan menanyakan cara menentukan siapa yang bertanggung jawab menulis hasil diskusi kelompok atau siapa yang bertanggung jawab menjalankan peran tertentu (Morgan dan Saxton, 2006: 47). Setiap anggota kelompok perlu diberi peranan. Peranan tertentu perlu dijalankan oleh orang yang memiliki kemampuan pada bidang tersebut. Pemberian peranan yang sesuai dengan kemampuan anggota akan membuat proses diskusi berjalan lancar.

Upaya memeriksa disiplin kelompok dilakukan dengan menanyakan cara membuat susunan tempat diskusi (Morgan dan Saxton, 2006: 47). Seperti upaya sebelumnya, pertanyaan ini tampak seperti pertanyaan yang remeh. Jika dikaitkan dengan disiplin kelompok, pertanyaan tentang hal ini adalah pertanyaan penting. Dari pengaturan tempat duduk, dapat diketahui sikap antar anggota kelompok. Pertanyaan yang diungkapkan untuk menanyakan susunan tempat diskusi merupakan pertanyaan yang menyadarkan setiap anggota kelompok akan pentingnya sikap aktif tiap-tiap anggota kelompok dalam mencapai tujuan diskusi dan tujuan pembelajaran.

Disiplin kelompok sangat ditunjang oleh keberadaan pemimpin diskusi yang mumpuni. Oleh karena itu, upaya penting dalam memeriksa disiplin kelompok adalah dengan menanyakan cara memilih pribadi yang memimpin dan mengatur jalannya diskusi (Morgan dan Saxton, 2006: 47). Pemilihan pemimpin diskusi dapat

dilakukan dengan cara menunjuk atau melakukan pemungutan suara. Cara yang paling tepat perlu ditanyakan untuk memperoleh kesepakatan bersama antar anggota kelompok.

D. Pertanyaan yang Berkaitan dengan Upaya Menyatukan Kelas

Pertanyaan untuk menyatukan kelas perlu diajukan supaya setiap peserta didik yang terlibat dalam diskusi kelas dapat bergerak bersama-sama guna mencapai hasil pembelajaran yang maksimal (Morgan dan Saxton, 2006: 47). Menyatukan kelas ditunjukkan oleh peserta didik dengan upaya menanyakan cara memastikan bahwa kelompok sepatat dengan hasil diskusi. Adanya kesepakatan memungkinkan diskusi dilanjutkan pada bagian selanjutnya. Oleh karena itu, diperlukan pula munculnya pertanyaan yang menanyakan cara memastikan bahwa diskusi dapat dilanjutkan ke topik berikutnya. Melalui pertanyaan ini, dapat dipastikan bahwa setiap anggota kelas siap untuk beralih dari topik yang sedang didiskusikan ke topik berikutnya karena sudah terjadi kesepakatan dan kesepahaman atas hasil diskusi.

E. Pertanyaan yang Berfokus pada Ingatan Fakta

Fokus pada ingatan fakta ditunjukkan dengan mengajukan pertanyaan tentang fakta. Sebagai salah satu dimensi pengetahuan (Anderson dan Krathwohl, 2014: 56-79), fakta dari sebuah pemikiran perlu ditemukan dalam rangka membangun landasan yang kuat untuk bekerja lebih lanjut. Upaya untuk menemukan fakta berguna bagi setiap peserta didik untuk memiliki pengetahuan faktual. Pengetahuan faktual dapat berupa pengetahuan tentang terminologi atau juga tentang detail-detail dan elemen-elemen yang spesifik (Anderson dan Krathwohl, 2014: 68-70).

Upaya untuk berfokus pada ingatan fakta pertama-tama dilakukan dengan menanyakan poin utama selama diskusi berlangsung (Morgan dan Saxton, 2006: 48). Perhatian pada poin utama diskusi menyadarkan setiap peserta diskusi akan fakta yang sedang dipikirkan bersama. Upaya ini dapat juga dilakukan dengan menanyakan apa yang telah diketahui dari diskusi yang dilakukan, atau

menanyakan fakta apa saja yang telah ditemukan. Dalam kerangka fokus pada ingatan ini, diskusi akan semakin mendalam dengan diajukan pertanyaan tentang apa yang dikehendaki setiap peserta dari diskusi. Berdasarkan jawaban dari apa yang dikehendaki setiap peserta diskusi, proses diskusi atau proses pembelajaran akan terarah secara khusus pada fakta tertentu yang penting untuk didiskusikan bersama.

F. Pertanyaan yang Meminta Informasi dan Implikasi

Pertanyaan ini penting diajukan supaya setiap peserta didik yang terlibat dalam pembelajaran aktif siap untuk menghadapi sanggahan / bantahan atau untuk fokus pada parameter tanggapan (Morgan dan Saxton, 2006: 48). Oleh karena itu, setiap peserta didik yang terlibat dalam diskusi kelas harus mampu menanyakan penjelasan atas segala sesuatu yang ditanyakan. Pertanyaan yang diterima perlu dipertanyakan lagi sehingga baik penanya maupun pihak yang ditanya memiliki pemahaman yang sama atas pertanyaan yang diajukan. Dengan kata lain, maksud penanya dipahami dengan baik oleh pihak yang ditanyai.

Pertanyaan untuk meminta informasi dan implikasi penting untuk mengetahui apa yang telah dipersiapkan untuk didiskusikan bersama (Morgan dan Saxton, 2006: 48). Diskusi tidak dijalankan tanpa persiapan. Diskusi yang baik dilakukan berdasarkan informasi dan implikasi yang telah disiapkan sebelumnya. Informasi dan implikasi ini dipahami secara lebih mendalam melalui diskusi bersama.

2.1.2. Indikator Variabel Kategori B: Pertanyaan untuk Mempertajam Pemahaman

Pertanyaan-pertanyaan pada kategori ini bersifat ajakan untuk terlibat secara penuh dalam proses diskusi. Pada saat pertanyaan-pertanyaan ini diungkapkan, peserta diskusi diajak untuk berbagi apa yang mereka ketahui. Pertanyaan-pertanyaan ini diungkapkan untuk menghubungkan individu-individu peserta diskusi sebagai anggota kelas secara keseluruhan selama proses diskusi atau pembelajaran dengan materi yang sedang didiskusikan.

A. Pertanyaan yang Mengungkap Pengalaman

Upaya mengungkap pengalaman dalam diskusi diperlukan untuk menemukan pendapat pribadi peserta didik terhadap isi pelajaran yang sedang didiskusikan. Dalam proses pembelajaran atau diskusi, peserta didik akan menanyakan ide tertentu ketika mendengarkan frasa atau kalimat. Tanggapan atas pertanyaan ini dapat berupa ungkapan pengalaman pribadi atas ide atau pemikiran tertentu (Morgan dan Saxton, 2006: 48).

Pengalaman pribadi yang dibagikan dalam diskusi atau pembelajaran akan mendorong peserta didik untuk menanyakan pengalaman yang dapat mengarahkan orang untuk bersikap seturut cara tersebut. Peserta didik akan menanyakan contoh-contoh konkrit atas pernyataan yang disampaikan, selain juga pengalaman nyata atas pemikiran yang didiskusikan.

B. Pertanyaan yang Mengungkap Koneksi atau Hubungan

Upaya mengungkap hubungan penting dilakukan oleh peserta didik yang terlibat dalam diskusi sehingga mereka terhubung dengan masa lalu, masa sekarang dan masa depan (Morgan dan Saxton, 2006: 49). Dalam upaya mengungkap hubungan ini, peserta didik didorong untuk menggunakan pengetahuan mereka dan menerapkannya pada situasi saat ini. Upaya ini ditunjukkan dalam pertanyaan yang diajukan peserta didik untuk mempertajam pemahaman dengan fokus membuat koneksi / hubungan. Fokus membuat koneksi / hubungan ditunjukkan peserta didik dengan menanyakan apa yang diketahui dan bagaimana menerapkannya ke materi yang ada di tangan.

Selanjutnya, peserta didik akan menanyakan keadaan hari ini ke dalam suatu hubungan dengan masa lalu dan masa depan (Morgan dan Saxton, 2006: 49). Upaya ini ditunjukkan dalam pertanyaan tentang apa yang akan terjadi di masa mendatang jika keadaan masyarakat seperti keadaan saat ini. Peserta didik yang berpartisipasi dalam diskusi dituntut untuk mampu melihat konsekuensi praktis dan logis atas keadaan saat ini terhadap keadaan di masa yang akan datang.

C. Pertanyaan yang Menuntut Berpikir atau Menyatakan Ulang dengan Menjadi Lebih Akurat dan Spesifik

Upaya dalam menuntut berpikir atau menyatakan ulang dengan menjadi lebih akurat dan spesifik ditunjukkan dengan mengajukan pertanyaan tentang kejelasan intelektual ketika arti atau pengertiannya terselubung (Morgan dan Saxton, 2006: 49). Peserta didik yang berpartisipasi dalam diskusi dituntut untuk menyajikan pemikiran yang jelas tanpa diselubungi oleh hal apa pun. Oleh karena itu, peserta didik yang mampu menggunakan pemikirannya secara kritis akan menanyakan kejelasan intelektual ketika emosi mengaburkan makna sebenarnya. Pengetahuan tentang sebuah materi pembelajaran tidak boleh dikaburkan oleh rasa senang atau tidak senang, juga oleh sikap mendukung atau menolak keberadaan kelompok tertentu. Pengetahuan yang dipelajari harus ditemukan dalam keadaannya yang objektif.

Peserta didik yang kritis ini juga akan mengajukan pertanyaan tentang situasi khusus / spesifik yang memicu terjadinya sesuatu (Morgan dan Saxton, 2006: 49). Peserta didik yang terlibat dalam diskusi dituntut untuk menemukan konteks dari materi yang dipelajari. Konteks ini menunjukkan objektivitas sebuah pemikiran sehingga peserta didik dapat memahami pengetahuan objektif atas hal tersebut.

D. Pertanyaan yang Memunculkan Ekspresi Sikap, Bias dan Sudut Pandang

Mengajukan pertanyaan untuk memunculkan ekspresi sikap, pemikiran bias serta ungkapan sudut pandang penting dilakukan guna mengembangkan sikap terhadap area yang dipelajari (Morgan dan Saxton, 2006: 50). Materi yang sedang dipelajari juga dapat diamati dari berbagai sudut pandang. Pemahaman atas berbagai kemungkinan perbedaan ini membawa para peserta didik untuk belajar toleransi. Toleransi itu sendiri merupakan karakter yang harus ditanamkan dalam proses pembelajaran. Selain itu, peserta didik belajar untuk menyadari bahwa kekuatan emosional seringkali melekat pada setiap ide yang dilontarkan.

Pertanyaan yang mampu memunculkan ekspresi sikap, bias pemikiran dan sudut pandang ditunjukkan dalam pertanyaan tentang cara mengembangkan sikap

terhadap materi yang menjadi bagian dari bidang studi yang sedang diikuti (Morgan dan Saxton, 2006: 50). Peserta didik akan menanyakan cara bersikap berdasarkan sebuah teori yang sedang dipelajari bersama. Sikap yang dimaksudkan di sini dapat berupa sikap terhadap mata pelajaran yang sedang diikuti, dan dapat juga sikap terhadap situasi, lingkungan atau keadaan masyarakat yang disoroti dalam proses pembelajaran.

Upaya ini juga dilakukan dengan mengajukan pertanyaan berkenaan dengan pemahaman atas materi dari berbagai sudut pandang (Morgan dan Saxton, 2006: 50). Peserta didik berusaha memperoleh informasi tentang berbagai sudut pandang yang menjadi awal berbagai perbedaan pemikiran dari para ahli. Pemahaman atas sudut pandang ini memungkinkan peserta didik untuk memahami secara lebih objektif pendapat atau pemikiran dari para ahli.

Dengan upaya mengenal berbagai perbedaan dan sudut pandang yang selalu muncul dalam memahami realitas, peserta didik juga akan terdorong untuk menanyakan cara menghormati sikap dan sudut pandang orang lain (Morgan dan Saxton, 2006: 50). Pertanyaan ini perlu diajukan supaya peserta didik memperoleh informasi sebagai bahan pertimbangan untuk mengambil sikap yang tepat. Melalui pertanyaan ini, peserta didik mampu memperoleh informasi tentang kelebihan dan kekurangan dari sebuah sudut pandang.

Setiap sudut pandang muncul bersama dengan kekuatan emosionalnya. Untuk itu, peserta didik perlu mengajukan pertanyaan untuk memahami kekuatan emosional yang melekat pada ide-ide (Morgan dan Saxton, 2006: 50).

E. Pertanyaan yang Menuntut Kesimpulan atau Interpretasi

Upaya menuntut kesimpulan atau interpretasi ditunjukkan dengan mengajukan pertanyaan tentang cara mempertimbangkan, membenarkan dan/atau menjelaskan pernyataan tekstual, situasi dan/atau kesimpulan, dan mampu menanyakan makna yang tersirat dari suatu pernyataan (Morgan dan Saxton, 2006: 50). Setiap pernyataan, baik tertulis maupun lisan, terbuka untuk penafsiran atau interpretasi. Pertanyaan perlu diajukan untuk memastikan makna yang sebenarnya dari pernyataan yang diungkapkan dalam diskusi atau proses pembelajaran.

F. Pertanyaan yang Berfokus pada Arti di balik Isi Aktual

Berfokus pada arti di balik isi aktual ditunjukkan dengan membuat penyelidikan untuk menemukan pengertian yang sangat mendasar. Untuk itu, peserta didik dituntut mampu menanyakan kasus yang sebenarnya, mampu menanyakan hal yang telah ditemukan, dan mampu menanyakan alasan dari suatu tindakan (Morgan dan Saxton, 2006: 51). Kemampuan mengajukan pertanyaan semacam ini memungkinkan peserta didik memperoleh informasi yang relatif lengkap berkenaan dengan makna pengertian yang diselidiki.

2.1.3. Indikator Variabel Kategori C: Pertanyaan yang Menuntut Refleksi

Pertanyaan-pertanyaan pada kategori ini bersifat reflektif dan metakognitif. Pertanyaan-pertanyaan ini menuntut kesungguhan intelektual dan emosional (Morgan dan Saxton, 2006: 45). Pemikiran dan informasi yang disajikan selama proses pembelajaran menjadi tantangan bagi setiap peserta didik untuk berpikir kritis dan kreatif. Dengan demikian, pertanyaan-pertanyaan ini menunjukkan perilaku kritis dan kreatif dari peserta didik.

A. Pertanyaan yang Mengembangkan Dugaan atau Hipotesis

Peserta didik akan membuat pertanyaan yang menuntut refleksi dengan cara mengembangkan dugaan atau hipotesis (Morgan dan Saxton, 2006: 52). Mengembangkan dugaan atau hipotesis ditunjukkan dengan mengajukan pertanyaan tentang hasil berpikir secara kreatif tentang suatu fakta. Pertanyaan ini dapat berupa pertanyaan tentang tanggapan terhadap peristiwa yang terjadi di masyarakat, atau juga pandangan terhadap suatu peristiwa. Tanggapan atau pandangan yang diungkapkan ini pada umumnya adalah hipotesis berdasarkan hasil berpikir logis.

Sekedar menanyakan tanggapan tidak akan mampu mengembangkan dugaan atau hipotesis secara mendalam. Peserta didik dituntut menanyakan fakta yang menjadi titik awal dari hipotesis. Dugaan atau hipotesis yang disampaikan memiliki dasar fakta yang kuat untuk dapat dipercaya.

Dugaan atau hipotesis disusun berdasarkan pemikiran logis. Dalam penelitian empiris, hipotesis bisa tidak terbukti kebenarannya. Hal ini seolah-olah logika yang diterapkan tidak berlaku. Untuk itu, peserta didik perlu mengajukan pertanyaan tentang apa yang harus dilakukan jika penanya atau responden mungkin terpaksa melanggar hukum logika. Dalam hal ini, peserta didik dituntut untuk berpikir kreatif tentang fakta-fakta.

B. Pertanyaan yang Berfokus pada Perasaan Seseorang

Peserta didik akan membuat pertanyaan yang menuntut refleksi dengan cara berfokus pada perasaan seseorang (Morgan dan Saxton, 2006: 52). Berfokus pada perasaan seseorang ditunjukkan dengan mengajukan pertanyaan berkenaan dengan ekspresi atau tindakan berbagi perasaan. Ekspresi mengungkapkan perasaan. Perasaan muncul karena adanya pemikiran yang terbentuk dalam pemikiran. Mengajukan pertanyaan tentang perasaan yang terungkap dalam ekspresi adalah upaya untuk menggali pemikiran atau pendapat tentang hal yang belum diungkapkan secara verbal.

Pertanyaan tentang perasaan seseorang dapat diungkapkan dengan menanyakan apa yang sedang dipikirkan atau dirasakan oleh pemateri berkenaan dengan bahan yang disajikan (Morgan dan Saxton, 2006: 52). Peserta didik yang terlibat dalam pembelajaran aktif dapat berbagi perasaan berkenaan dengan materi yang disajikan. Selain itu, peserta didik dapat juga menanyakan apa yang menjadi keprihatinan utama dari guru atau pemateri berdasarkan materi yang sedang dipelajari (Morgan dan Saxton, 2006: 52). Bertolak dari perasaan dan keprihatinan ini, berbagai pemikiran akan muncul dalam proses pembelajaran.

C. Pertanyaan yang Berfokus pada Tindakan di Masa Mendatang atau Proyeksi

Pertanyaan yang berkualitas membantu peserta pembelajaran aktif untuk melihat implikasi tindakan melalui dugaan, mengalami sebab dan akibat, dan untuk menangani apa yang menjadi dasar dugaan atau hipotesis. Peserta didik akan mengajukan pertanyaan yang menuntut refleksi dengan cara berfokus pada tindakan

di masa mendatang atau proyeksi (Morgan dan Saxton, 2006: 53). Berfokus pada tindakan di masa mendatang atau proyeksi ditunjukkan dengan mengajukan pertanyaan mengenai implikasi dari suatu tindakan melalui dugaan. Berdasarkan pertanyaan ini, semua peserta didik akan terbantu untuk memikirkan akibat yang dapat muncul atas suatu tindakan atau pemikiran. Berbagai kemungkinan implikasi dan konsekwensi dapat dimunculkan sebagai jawaban logis atas pertanyaan ini. Untuk lebih lengkapnya, peserta didik dituntut untuk mengajukan pertanyaan tentang sebab dan akibat dari suatu pengalaman. Jadi, peserta didik tidak hanya berpikir tentang implikasi atau akibat dari sesuatu hal, melainkan juga berpikir tentang penyebab yang memunculkan sesuatu hal. Hal ini akan mengarahkan peserta didik untuk menggali materi secara lebih mendalam dengan mengajukan pertanyaan tentang dasar dari suatu dugaan.

D. Pertanyaan yang Mengembangkan Penilaian Kritis

Peserta didik perlu memiliki kemampuan mengajukan pertanyaan yang meminta peserta didik lain untuk melihat sistem nilai yang mereka yakini (Morgan dan Saxton, 2006: 54). Pertanyaan ini juga berguna untuk menemukan cara menyeimbangkan perasaan dengan analisis intelektual. Melalui pertanyaan ini, peserta didik yang terlibat dalam pembelajaran aktif akan belajar untuk berpikir kritis dengan berusaha menanyakan cara menilai sesuatu, misalnya cara menilai pendapat teman, cara menilai kesungguhan kerja, atau juga cara menilai keberhasilan dan kegagalan. Pertanyaan ini memampukan peserta didik untuk menyeimbangkan perasaan dan analisis intelektual.

2.2. Landasan teori tentang Kemandirian Belajar

2.2.1. Pengertian Kemandirian Belajar

Kemandirian Belajar adalah kemampuan mengarahkan diri untuk belajar. Dalam Kemandirian Belajar terjadi proses pengarahan diri (*self-directive*) dalam mentransformasi kemampuan mental menjadi ketrampilan akademik (Zimmerman, 2002: 65). Proses belajar dalam Kemandirian Belajar merupakan kegiatan yang dilakukan oleh peserta didik untuk diri mereka sendiri dengan cara proaktif

(Zimmerman, 2002: 65). Tindakan belajar secara proaktif ini terjadi karena peserta didik menyadari kekuatan dan keterbatasan mereka dalam belajar, serta adanya kesadaran akan tujuan belajar yang hendak dicapai melalui belajar mandiri (Zimmerman, 2000: 14). Kesadaran akan kekuatan, keterbatasan, dan tujuan yang hendak dicapai memungkinkan peserta didik untuk memonitor perilaku diri sendiri dalam belajar. Upaya memonitor perilaku sendiri ini dilakukan dengan mengamati perilaku diri dalam hubungannya dengan tujuan yang hendak dicapai. Selain itu, upaya memonitor ini juga dilakukan dengan membuat penilaian diri atas perkembangan efektivitas belajar yang dirasakan (Zimmerman, 2002: 68). Kemandirian Belajar dengan demikian terkait erat dengan motivasi dan kemauan belajar setiap peserta didik.

Kemandirian Belajar berkembang dari pengaturan diri (*self-regulation*). Pengaturan diri memiliki peranan yang sangat besar dalam belajar. Kemampuan pengaturan diri yang handal merupakan tuntutan untuk memiliki keterampilan belajar sepanjang hayat. Setelah lulus dari pendidikan formal, baik itu dari sekolah atau perguruan tinggi, setiap individu dewasa muda tetap harus mempelajari berbagai ketrampilan secara informal. Keterampilan ini dapat berupa keterampilan memproduksi barang atau jasa, keterampilan memasarkan, keterampilan presentasi, keterampilan berupa kompetensi yang dituntut oleh tempat kerja, dan lain-lain. Keterampilan yang dipelajari secara informal ini dipelajari sebagai Kemandirian Belajar. Kemampuan setiap individu untuk menjalankan Kemandirian Belajar ditantang atau diuji ketika mereka melaksanakan proyek-proyek kreatif jangka panjang, seperti karya seni, sastra, atau penemuan (Zimmerman, 2002: 66). Dengan demikian, Kemandirian Belajar merupakan jiwa dari keterampilan belajar sepanjang hayat.

Sejumlah penelitian menunjukkan tiga keunggulan dan kualitas personal individu yang diperoleh dari Kemandirian Belajar (Zimmerman, 2002: 66). Pertama, individu yang menjalankan Kemandirian Belajar memiliki keterampilan yang benar-benar terasah dalam bentuk keahlian (*expertise*) pada bidang yang dipelajari (Cleary & Zimmerman, 2001: 204). Keahlian (*expertise*) ini dapat dirasakan perbedaannya dengan mereka yang tidak memiliki keahlian dari cara

mengoreksi sejumlah kekurangan tertentu secara teknik. Mereka yang memiliki keahlian mengetahui secara tepat kapan menerapkan pengetahuan mereka pada waktu yang penting. Kedua, Kemandirian Belajar mengikursertakan penggunaan selektif atas proses tertentu yang secara pribadi disesuaikan dengan tiap-tiap tugas belajar. Keterampilan yang diasah melalui Kemandirian Belajar meliputi: (a) menetapkan tujuan proksimal khusus untuk diri sendiri, (b) mengadopsi strategi yang ampuh untuk mencapai tujuan, (c) memantau kinerja seseorang secara selektif untuk menemukan tanda-tanda kemajuan, (d) restrukturisasi konteks fisik dan sosial individu untuk membuatnya kompatibel dengan tujuan individu tersebut, (e) melatih individu menggunakan waktu secara efisien, (f) membuat evaluasi diri atas metode yang digunakan, (g) mengidentifikasi penyebab yang mampu memberi hasil baik, dan (h) mengadaptasi metode masa depan (Schunk & Zimmerman, 1994; 1998). Ketiga, penelitian kontemporer mengungkapkan bahwa kualitas motivasi diri dari pelaku Kemandirian Belajar tergantung pada beberapa keyakinan yang mendasari, seperti misalnya kehandalan suatu metode atau minat pribadi. Sayangnya, usaha belajar mandiri atau mempraktikkan sesuatu secara mandiri sering dianggap sebagai aktivitas yang membosankan. Namun, para ahli menemukan bahwa kegiatan yang dilakukan selama empat jam sehari untuk belajar dan mempraktikkan menjadi kegiatan yang sangat memotivasi (Ericsson & Charness, 1994: 745). Terdapat bukti bahwa kualitas dari tahap-tahap belajar dan praktik yang dilakukan oleh seorang peserta didik dapat menjadi dasar prediksi atas hasil akhir dari pembelajaran yang dilakukan (Zimmerman & Kitsantas, 1997: 33).

Kecakapan dalam mengatur diri dalam belajar melalui Kemandirian Belajar berpengaruh pada meningkatnya motivasi belajar. Schunk (1982: 92) menemukan bahwa peserta didik yang mampu mendeteksi kemajuan diri dalam belajar akan meningkatkan tingkat atau level kepuasan diri serta keyakinan mereka akan kehandalan atau efikasi diri untuk menunjukkan level keterampilan mereka yang tinggi. Motivasi memang tidak muncul dari tugas yang dilakukan, melainkan dari proses Kemandirian Belajar, seperti pengamatan diri, dan juga dari buah-buah yang muncul dari kepercayaan diri (Zimmerman, 2000: 23).

Peserta didik yang menjadi pelaku Kemandirian Belajar bukanlah pribadi anti-sosial. Mereka tidak segan-segan untuk bertanya dan belajar dari orang lain, serta membaca buku-buku pengetahuan, untuk memperoleh pengetahuan yang mereka butuhkan. Mereka adalah individu-individu yang aktif dan proaktif dalam mencari informasi dan mengambil langkah-langkah yang diperlukan untuk menguasainya (Zimmerman, 1990: 4). Individu-individu yang memiliki tingkat pengaturan diri yang tinggi selalu menginisiasi dan mengarahkan diri untuk menguasai pengetahuan dan ketrampilan sehingga mereka tidak bergantung pada orang lain (Zimmerman, 1989: 336). Para pelaku Kemandirian Belajar memandang kemahiran sebagai proses yang sistematis dan terkontrol. Untuk memperoleh prestasi yang diharapkan, mereka berani menerima tanggung jawab yang lebih besar (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986: 626; 1990: 58).

Secara umum, peserta didik dikatakan sebagai pelaku Kemandirian Belajar dapat digambarkan sebagai individu yang secara metakognitif, motivasional dan behavioral bertindak sebagai partisipan aktif dalam proses belajar yang dilakukan secara mandiri (Zimmerman, 1989). Untuk memenuhi syarat sebagai pelaku Kemandirian Belajar, seorang peserta didik harus melibatkan penggunaan strategi tertentu untuk mencapai tujuan akademik atas dasar persepsi kehandalan diri (*self-efficacy*). Pengertian ini mengandaikan pentingnya tiga elemen: strategi Kemandirian Belajar, pemahaman kehandalan diri atas performansi, dan komitmen untuk mencapai tujuan akademik. Menurut Zimmerman (1989: 323), strategi pembelajaran mandiri adalah tindakan-tindakan dan proses yang diarahkan pada usaha memperoleh informasi atau keterampilan yang melibatkan lembaga, tujuan, dan persepsi instrumentalitas oleh peserta didik. Strategi ini termasuk metode untuk mengatur dan mengubah informasi, mencari informasi, dan melatih atau menggunakan alat bantu memori (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986: 618). Kehandalan diri (*self-efficacy*) mengacu pada persepsi tentang kemampuan seseorang untuk mengatur dan melaksanakan tindakan yang diperlukan untuk mencapai performansi yang direncanakan atas keterampilan untuk tugas-tugas tertentu (Bandura, 1986: 427). Tujuan akademik seperti nilai, harga diri sosial, atau kesempatan kerja sesudah wisuda dapat bervariasi secara luas.

2.2.2. Perkembangan Konsep Kemandirian Belajar

Sejarah munculnya *Self-Regulated Learning* tidak lepas dari peranan Bandura. Bandura (1986: 23) berpendapat bahwa perilaku manusia adalah tindakan timbal balik yang ditentukan oleh interaksi dari tiga pengaruh: faktor pribadi, faktor perilaku dan faktor lingkungan. Pengaruh pribadi meliputi faktor kognitif dan afektif. Pengaruh perilaku mengacu pada tindakan dan reaksi dari seorang individu. Pengaruh lingkungan dapat berupa lingkungan sosial dan lingkungan fisik. Inti dari Kemandirian Belajar adalah self-regulation atau pengaturan diri. Self-regulation menurut Bandura (1986: 30) adalah proses dimana seorang individu mencoba untuk mengendalikan tiga (*triadic*) faktor pengaruh ini untuk mencapai tujuan. Konsep self-regulation muncul dari pemikiran awal Bandura tentang kontrol diri (Clark & Zimmerman, 2014: 485).

Kemampuan kontrol diri banyak dipengaruhi oleh tiga konsekuensi kognitif tersembunyi, yaitu konsekuensi sensorik intrinsik (Stevenson dan Odom, 1964: 249), konsekuensi antisipatif (Bandura dan Rosenthal, 1966: 56), dan konsekuensi evaluatif (Bandura et al., 1967: 451). Sebagai contoh, seorang peserta didik termotivasi untuk belajar membuat film animasi setelah melihat rangkaian gambar animasi (konsekuensi sensorik), kemudian ia membayangkan masa depannya sebagai pemilik studio film animasi (konsekuensi antisipatif), dan adanya pujian serta kritik atas gambar animasi yang dihasilkannya (konsekuensi evaluatif). Bandura (dalam Zimmerman, 1990: 175) menyatakan bahwa konsekuensi evaluatif mampu memproduksi kontrol diri yang paling stabil karena konsekuensi evaluatif tidak bergantung pada agen eksternal melainkan pada standar perilaku diri.

Dalam penelitiannya terhadap anak, Bandura (1969: 616) mencatat bahwa teladan orang dewasa tidak mampu mengembangkan kemampuan anak untuk beradaptasi terhadap kondisi dinamis yang sedang dihadapi oleh anak. Situasi yang serba baru justru memungkinkan anak untuk melatih perilaku mengontrol diri. Dalam situasi ini, seorang anak membutuhkan pelatihan pada proses pengaturan standar, evaluasi diri, dan penguatan diri. Bandura (1969: 301) menyebutnya sebagai tingkat berfungsinya pengaturan diri (*self-regulation*).

Berdasarkan penelitian ini, Bandura (dalam Clark & Zimmerman, 2014: 486) menyarankan urutan pelatihan yang memungkinkan anak mengembangkan perilaku mandiri. Pertama, mengajarkan perilaku mandiri melalui teladan orang dewasa. Kedua, membuat tuntutan perilaku melalui sistem insentif. Ketiga, mengenalkan fungsi-fungsi pengaturan diri (*self-regulation*) yaitu: pengaturan standar, evaluasi diri dan penguatan diri. Pada akhirnya, perhatian perlu diberikan kepada kelompok acuan si anak sehingga tingkat pencapaian pengaturan diri didukung oleh keluarga dan teman-temannya. Menurut teori sosial kognitif, anak-anak pada awalnya belajar pengaturan melalui sarana sosial eksternal seperti halnya teladan orangtua atau pendampingan orang dewasa. Proses pelatihan berurutan ini ditemukan sangat efektif oleh Bandura et al. (1975: 143).

Bandura (1977: 193) juga menekankan kehandalan diri (*self-efficacy*) sebagai proses kognitif khas dalam motivasi manusia. Kehandalan diri adalah reaksi diri individu terhadap kemungkinan untuk menunjukkan perilaku. Menurut Zimmerman (1989: 337), motivasi untuk mencapai tujuan ditopang oleh pemahaman diri atas kehandalan diri (efikasi diri) ini. Kehandalan diri merupakan faktor penting dalam mengambil keputusan untuk mengembangkan strategi belajar.

Untuk mengembangkan pengaturan diri, Bandura (1986: 336-337) menyarankan supaya setiap individu memperhatikan model sosial yang menampilkan tiga sub proses pengaturan diri (*self-regulation*) yaitu: pengamatan diri, proses penilaian diri, dan reaksi diri, baru kemudian mencoba secara aktif menguasai kompetensi pengaturan diri ini. Namun, menurut Zimmerman (1990: 57), proses pengaturan diri tidak akan berlanjut jika individu tidak merasakan keuntungan dari upaya pengaturan diri ini. Pada akhirnya, setiap proses pengaturan diri (*self-regulatory*) menentukan pengendalian diri (Clark & Zimmerman, 2014: 487). Pemikiran Bandura ini kemudian dikembangkan oleh Zimmerman, Schunk dan tokoh-tokoh lainnya menjadi teori Kemandirian Belajar. Zimmerman dan Schunk secara khusus mengembangkan teori Kemandirian Belajar berdasarkan teori kognitif sosial Bandura.

2.2.3. Indikator dalam Kemandirian Belajar

Zimmerman menjelaskan Kemandirian Belajar sebagai siklus karena umpan balik dari kinerja sebelumnya digunakan untuk melakukan penyesuaian selama upaya saat ini. Penyesuaian tersebut diperlukan karena faktor pribadi, perilaku, dan lingkungan yang terus berubah selama proses pembelajaran. Berdasarkan perspektif teori kognitif sosial, proses Kemandirian Belajar dapat dibagi dalam tiga fase siklus: fase pemikiran ke depan, fase kinerja atau kontrol kehendak, dan fase refleksi diri (Zimmerman, 2000: 15-24). Setiap fase menunjukkan indikator kemandirian belajar pada fase tersebut.

2.2.3.1. Indikator Fase Pemikiran ke Depan (*Forethought Phase*)

Ada dua kategori yang berbeda tetapi terkait erat dalam fase pemikiran ke depan, yaitu: (1) analisis tugas (*task analysis*) dan (2) keyakinan motivasi diri (*self-motivational beliefs*). Indikator-indikator Kemandirian Belajar yang berkaitan dengan analisis tugas adalah: (1) penetapan tujuan (*goal setting*), dan (2) perencanaan strategis (*strategic planning*). Indikator-indikator Kemandirian Belajar yang berkaitan dengan keyakinan motivasi diri adalah (1) kehandalan diri (*self-efficacy*), (2) harapan hasil (*outcome expectations*), (3) minat atau penilaian intrinsik (*intrinsic interest/value*), dan (4) orientasi tujuan (*goal orientation*)

A. *Goal Setting* (Penetapan Tujuan)

Penetapan tujuan mengacu pada upaya memutuskan hasil spesifik dari belajar atau kinerja. Tujuan yang dimiliki oleh orang yang memiliki tingkat pengaturan diri yang tinggi selalu disusun secara hierarkis sedemikian rupa sehingga proses yang dijalankan berfungsi sebagai regulator proksimal atas hasil yang dicapai kemudian. Keberhasilan atas proses yang dicapai membangkitkan kesadaran atas makna diri, karena keberhasilan ini memberikan bukti kemajuan atas usaha yang dilakukan. Bandura dan Schunk (1981: 587) menyajikan bukti bahwa ketika seorang peserta didik mencapai tujuan proksimal dari pembelajaran matematika yang dilakukannya, ia mengembangkan kehandalan diri yang lebih besar dan minat intrinsik atas topik yang dipelajarinya.

B. *Strategic Planning* (Perencanaan Strategis)

Menurut Weinstein & Mayer (1986: 316), supaya keterampilan dapat dikuasai dan ditampilkan secara optimal, peserta didik memerlukan metode yang sesuai dengan tugas dan setting pembelajarannya. Perencanaan dan pemilihan strategi menuntut penyesuaian terus menerus. Tidak ada satu strategi yang cocok untuk semua orang. Artinya, setiap individu memiliki strategi yang belum tentu cocok digunakan oleh individu lain. Pada saat keterampilan berkembang, strategi awal menjadi berkurang efektivitasnya, sehingga dibutuhkan strategi baru yang sesuai dengan tingkat keterampilan yang baru. Dengan demikian, sebagai akibat dari kondisi yang beragam dan perubahan intrapersonal, interpersonal, dan kontekstual, individu yang menjalankan Kemandirian Belajar harus terus menyesuaikan tujuan dan pilihan strategi mereka.

C. *Self-Efficacy* (Kehandalan Diri)

Self-efficacy (kehandalan diri) mengacu pada keyakinan diri atas sarana yang dimiliki untuk belajar atau tampil secara efektif. Kemauan untuk terlibat dan berproses dalam sebuah upaya banyak dipengaruhi oleh kehandalan diri ini. Peserta didik yang memiliki kehandalan diri akan memiliki keyakinan diri terhadap kemampuan yang dimilikinya. Schunk dan Schwartz (1993: 353) membuktikan bahwa keyakinan akan kehandalan diri berpengaruh kuat terhadap strategi belajar yang dirasakan paling cocok bagi seorang individu peserta didik untuk meraih tujuan tertinggi. Semakin tinggi keyakinan seorang individu peserta didik terhadap kemampuan yang dimilikinya, semakin tinggi tujuan yang ditetapkan, dan semakin tinggi komitmen untuk mencapainya (Bandura, 1991: 72).

D. *Outcome Expectations* (Harapan Hasil)

Outcome Expectations (harapan hasil) mengacu pada keyakinan akan tujuan akhir dari performansi (Bandura, 1997: 30). Tujuan performansi dapat secara timbal balik mempengaruhi keyakinan akan kehandalan diri dalam kemandirian belajar (Zimmerman, 2000: 18). Ini berarti bahwa semakin tinggi kemandirian belajar, semakin tinggi keyakinan akan kehandalan diri, semakin tinggi tujuan yang

ditetapkan. Semakin tinggi tujuan yang dapat dicapai, semakin tinggi pula keyakinan akan kehandalan diri serta semakin tinggi tingkat kemandirian belajar. Pembelajar mandiri mengadopsi proses pencapaian tujuan secara bertahap sehingga penguasaan keterampilan secara bertahap lebih memberi kepuasan langsung daripada hasil akhir yang dicapai. Dalam hal ini, seorang pembelajar mandiri akan tetap giat belajar sekalipun hasil tes yang ditempuh tidak maksimal. Tetap ada harapan hasil yang lebih baik melalui usaha yang ditempuhnya (Zimmerman, 2000:18). Para pembelajar mandiri akan berusaha mencoba beragam metode belajar dan praktik dalam upaya menemukan strategi yang paling jitu untuk meraih kemajuan diri (Zimmerman, 2002: 65). Kuantitas dari upaya mencoba beragam metode ini menjadi prediktor yang kuat atas keahlian dan penguasaan yang dicapai oleh pembelajar mandiri. Selain itu, ada bukti kuat bahwa kualitas dalam menjalankan tahap-tahap belajar dan praktik menjadi prediktor level atau tingkat kemampuan yang akan dicapai (Zimmerman, 2002: 65). Harapan akan hasil memungkinkan seorang pembelajar mandiri untuk terus berusaha meningkatkan kemampuan tanpa berhenti pada hasil sementara yang diperoleh.

E. *Intrinsic Interest/Value* (Minat Atau Penilaian Intrinsik)

Penyelesaian proses membangkitkan motivasi intrinsik atau perasaan bernilai yang melampaui hasil ekstrinsik (Zimmerman, 2000: 18). Minat intrinsik (*intrinsic interest*) merujuk pada pemberian nilai atau makna atas kemampuan dan keterampilan yang dicapai melalui usaha mandiri (Zimmerman, 2002: 68). Seorang peserta didik yang menganggap bahwa pelajaran Sosiologi itu menarik dan ia juga merasakan peningkatan penguasaan materi dalam mempelajarinya, akan lebih tersemangati untuk belajar seturut gaya belajar mandirinya. Minat dan penilaian intrinsik mempengaruhi seorang peserta didik untuk memiliki kemandirian belajar.

F. *Goal Orientation* (Orientasi Tujuan)

Goal orientation (orientasi tujuan) diperlukan untuk menopang motivasi dan mengembangkan penguasaan dan performansi lebih dari tujuan hasil. Orientasi tujuan merujuk pada pemberian nilai atau makna atas proses belajar sebagai

penentu hasil dari usaha mandiri (Zimmerman, 2002: 68). Ini menegaskan bahwa proses pencapaian tujuan dapat menjadi motivasi untuk meraih hasil yang lebih baik (Schunck dan Schwartz, 1993: 74).

2.2.3.2. Indikator Fase Kinerja atau Kontrol Kehendak (*Performance or Volitional Control Phase*)

Dua jenis utama dari proses kinerja atau kontrol kehendak adalah: kontrol diri (*self-control*) dan pengamatan diri (*self-observation*) (Zimmerman, 2000: 18; 2002: 68). Kontrol diri tampak dalam indikator Kemandirian Belajar berupa: (1) instruksi diri (*self-instruction*), (2) perumpamaan (*imagery*), (3) fokus perhatian (*attention focusing*) dan (4) strategi tugas (*task strategies*). Pengamatan diri ini tampak dalam indikator berupa: (1) pencatatan mandiri (*self-recording*), dan (2) eksperimentasi mandiri (*self-experimentation*).

A. *Self-Instruction* (Instruksi Diri)

Instruksi diri meliputi penjelasan tentang cara mengeksekusi tugas atau menyelesaikan masalah. Instruksi diri tampak dalam bentuk verbalisasi, yaitu ungkapan perkataan pribadi (*private speech*) yang bersifat terbuka atau dinyatakan terus terang (Schunk, 1986: 348). Ungkapan perkataan pribadi (*private speech*) adalah perkataan yang ditujukan kepada diri sendiri. Ungkapan perkataan pribadi adalah konsep luas yang mencakup pernyataan terang-terangan (eksternal) dan juga pernyataan tersembunyi (internal) selama terlibat pada tugas motorik, kognitif, dan persepsi (Haris, 1982 dalam Schunk, 1986: 348). Isinya dapat berupa informasi-informasi untuk diingat, aturan-aturan, strategi-strategi, keyakinan akan kemampuan diri untuk belajar, dan lain-lain. Singkat kata, isi dari ungkapan perkataan pribadi adalah pemahaman diri yang menunjang pembelajaran (Schunk, 1986: 348).

Instruksi diri adalah strategi untuk mengatur diri dalam belajar dan mengarahkan diri dalam bertindak. Instruksi diri seringkali dipertentangkan dengan instruksi eksternal. Peserta didik dihadapkan pada beragam tugas yang menuntut beragam strategi penyelesaian. Dalam pemberian instruksi diri ini, peserta didik

dituntut untuk mampu memberi penjelasan kepada diri sendiri tentang cara mengeksekusi tugas atau menyelesaikan masalah.

B. Imagery (Perumpamaan)

Imagery (perumpamaan atau pembentukan gambaran mental) digunakan sebagai teknik kontrol diri untuk membantu pengkodean dan performansi. Perumpamaan ini mengacu kepada proses mental. Artinya, perumpamaan ini merupakan proses mental yang membantu peserta didik dalam mengembangkan rencana konseptual untuk memahami dan mengorganisasi tugas (Murphy dan Jowdy, 1992). Galyean (1986: 157-160) menjelaskan penggunaan perumpamaan dalam satu sampai empat cara: (1) relaksasi, pemusatan diri, dan fokus perhatian, (2) percepatan dan perluasan penguasaan kognitif, (3) pendalaman pertumbuhan afektif dan kesadaran bathin atas proses kognitif dan afektif termasuk di dalamnya penguasaan performansi, (4) bantuan bagi peserta didik dan guru untuk mengenal satu dengan yang lain secara lebih dekat. Sebagai contoh, seorang peserta didik mendapat giliran untuk memukul bola pada permainan kasti. Pada saat pertama kali, ia akan menenangkan diri melalui perumpamaan untuk mengendurkan otot-ototnya dan mengendalikan pernafasan. Kemudian ia memusatkan perhatian pada hal-hal yang dituntut untuk bisa memukul bola dengan baik. Ia membayangkan diri masuk dalam ruang pemukul, menyiapkan gerakan, memperhatikan bola yang dilemparkan oleh pelempar, memukul bola sekeras mungkin, dan membuat pukulan yang terarah sehingga menghasilkan poin (Anderson, 1997: 32). Kontrol diri yang dihasilkan dari perumpamaan ini sangat membantu terbentuknya performansi yang baik. Seorang peserta didik yang mampu melakukan kontrol diri melalui perumpamaan ini akan memiliki cara untuk tetap fokus mengerjakan tugas belajarnya, memiliki teknik untuk memaksa diri tetap belajar meskipun ada banyak tawaran untuk bermain atau nonton, atau memiliki teknik untuk mengatasi godaan yang membuatnya tidak belajar.

C. *Attention Focusing* (Fokus Perhatian)

Fokus perhatian dirancang untuk meningkatkan konsentrasi seseorang dan menyaring proses rahasia lain atau peristiwa eksternal. Terdapat bukti bahwa mengetahui cara berkonsentrasi dan menyaring proses rahasia lain atau peristiwa eksternal adalah strategi penting untuk belajar secara efektif (Zimmerman, 2000: 19). Strategi tugas membantu pembelajaran atau tercapainya performansi dengan memilih tugas yang dianggap penting dan mereorganisasi bagian-bagian sesuai tingkatan makna yang dimiliki. Salah satu metode untuk memusatkan perhatian adalah dengan cara mengabaikan gangguan dan menghindari penyesalan atas kesalahan masa lalu. Melalui fokus perhatian ini, peserta didik berkonsentrasi pada hal-hal pokok yang harus dipelajari.

D. *Self-Recording* (Pencatatan Mandiri)

Self-recording (pencatatan mandiri) adalah bentuk formal dari pengamatan diri. Pengamatan diri mengharuskan peserta didik untuk berpartisipasi secara selektif terhadap tindakan dan proses kognitif tertentu, untuk membedakannya dari orang lain, dan untuk membedakan hasilnya. Pencatatan mandiri adalah teknik pengamatan diri yang dapat meningkatkan kedekatan, keinformatifan, keakuratan, dan kesatuan umpan balik (Zimmerman & Kitsantas, 1996: 69). Melalui pengamatan atas pola pemikiran yang berulang dan reaksi emosional selain juga kinerja yang jelas, peserta didik mulai memahami pola berulang yang selama ini dijalankan dalam proses pembelajaran. Peserta didik juga mampu membuat catatan atas proses tindakan yang telah dilakukan. Selain itu, peserta didik mampu membuat umpan balik untuk diri sendiri

E. *Self-Experimentation* (Eksperimentasi Mandiri)

Pengamatan diri membimbing pelaku kemandirian belajar pada eksperimentasi mandiri (*self-experimentation*) (Bandura, 1991: 77). Dalam eksperimentasi yang dilakukan secara personal, individu ini mencoba membuat variasi aspek-aspek dari fungsi-fungsi yang dipertanyakan. Melalui eksperimentasi diri ini, pengamatan diri yang sistematis dapat membawa peserta didik pada

pemahaman personal yang lebih baik dan pada performansi atau kontrol kehendak yang lebih baik (Zimmerman, 2000: 21). Sebagai contoh, seorang peserta didik mengamati bahwa hasil belajarnya jauh lebih baik ketika ia belajar sendiri daripada ia belajar dengan temannya. Untuk menguji hipotesisnya ini, ia mengadakan eksperimen atau percobaan pada diri sendiri dengan cara mempelajari materi pelajaran tertentu secara sendiri dan bersama dengan teman-temannya. Ia berusaha menemukan apakah kehadiran teman-temannya merupakan kekuatan atau justru kelemahan.

2.2.3.3. Indikator Fase Refleksi Diri (*Self-Reflection Phase*)

Bandura (1986: 337, 354-355) mengidentifikasi dua proses refleksi diri yang berkaitan erat dengan pengamatan diri yaitu: penilaian diri (*self-judgment*) dan reaksi diri (*self-reaction*). Penilaian diri ditunjukkan dalam indikator Kemandirian Belajar berupa: (1) evaluasi diri (*self-evaluation*), dan (2) atribusi kausal (*causal attribution*). Reaksi diri ditunjukkan dalam indikator Kemandirian Belajar berupa: (1) kepuasan diri / perasaan (*self-satisfaction / affect*), dan (2) kesimpulan adaptif-defensif (*adaptive-defensive*).

A. *Self-Evaluation* (Evaluasi Diri)

Self-evaluation (evaluasi diri) mengacu pada usaha membandingkan informasi pengawasan diri dengan standar atau tujuan. Misalnya, menilai kemampuan berenang, mengendarai mobil, atau menyelesaikan soal matematika. Ada empat jenis kriteria yang digunakan orang untuk mengevaluasi diri: kriteria penguasaan, kriteria kinerja sebelumnya, kriteria normatif, dan kriteria kolaboratif. Kriteria penguasaan berupa penggunaan urutan lulus tes atau skor tes yang merentang mulai dari pemula sampai dengan ahli. Kriteria kinerja sebelumnya atau kriteria diri berupa perbandingan performansi saat ini dengan performansi sebelumnya dari perilaku seseorang (Bandura, 1997: 30). Kriteria normatif berupa perbandingan sosial dengan performansi orang lain: teman sekelas, sekota, sedaerah, senegara, dll. Kriteria normatif dapat dipertahankan atas dasar sifat kompetitif usaha manusia, seperti pekerjaan dan penjualan. Akhirnya, kriteria

kolaboratif digunakan terutama dalam kerja tim (Bandura, 1991: 129). Sukses didefinisikan dalam hal memenuhi peran tertentu dalam kerjasama dengan pihak lain.

B. Causal Attribution (Atribusi Kausal)

Causal attribution (atribusi kausal) merujuk pada keyakinan atas hal-hal yang menjadi penyebab keberhasilan atau kegagalan (Zimmerman, 2002: 68). *Causal attribution* (atribusi kausal) adalah upaya evaluasi diri berkaitan dengan hasil: apakah kegagalan disebabkan oleh terbatasnya kemampuan atau lemahnya usaha. Atribusi bukanlah hasil yang muncul secara otomatis atas evaluasi diri yang menyenangkan atau tidak menyenangkan. Atribusi bergantung pada penilaian kognitif atas faktor yang meringankan, seperti persepsi kehandalan pribadi atau usaha meringankan kondisi lingkungan (Bandura, 1991: 114). Sebagai contoh, ketika para pekerja yang menerima penilaian negatif atas performansi pekerjaan mereka, para pekerja yang memiliki kehandalan diri akan cenderung lebih mampu menemukan penyebabnya pada usaha yang kurang sungguh-sungguh atau pada strategi kerja yang buruk daripada mereka yang tidak memiliki keyakinan diri. Mengaitkan nilai buruk pada keterbatasan kemampuan akan merusak motivasi, karena ini menyiratkan bahwa upaya untuk memperbaiki nilai tersebut pada tes di masa depan tidak akan efektif. Sebaliknya, menghubungkan nilai yang buruk dengan proses yang dapat dikendalikan, seperti penggunaan strategi belajar yang buruk, akan mempertahankan motivasi karena ini menyiratkan bahwa strategi yang berbeda dapat menghasilkan kesuksesan.

C. Self-Satisfaction / Affect (Kepuasan Diri / Perasaan)

Self-satisfaction (kepuasan diri berupa persepsi kepuasan atau ketidakpuasan dan pengaruhnya berkenaan dengan kinerja seseorang. Seorang individu akan melanjutkan tindakan yang menghasilkan kepuasan dan efek positif, dan sebaliknya menghindari tindakan yang menghasilkan ketidakpuasan serta efek negatif, seperti kekecewaan (Bandura, 1991: 70). Jika kepuasan diri dijadikan syarat untuk mencapai tujuan yang diinginkan, seorang individu memberi arahan

kepada tindakan diri dan membuat insentif diri untuk bertahan dalam usahanya. Dengan demikian, motivasi personal tidak muncul atau berkembang dari tujuan-tujuan yang ada, tetapi dari reaksi-reaksi evaluasi diri atas hasil perilaku (Zimmerman, 2000: 23).

D. *Adaptive-Defensive* (Kesimpulan Adaptif-Defensif)

Reaksi defensif mengacu pada upaya untuk melindungi citra diri seseorang dengan menarik atau menghindari kesempatan untuk belajar dan melakukan, seperti berhenti mengikuti kursus atau tidak mengikuti ujian. Sebaliknya, reaksi adaptif mengacu pada penyesuaian yang dirancang untuk meningkatkan keefektifan metode pembelajaran seseorang, seperti membuang atau memodifikasi strategi pembelajaran yang tidak efektif. (Zimmerman, 2002: 68). Kesimpulan adaptif atau defensif adalah kesimpulan tentang bagaimana orang perlu mengubah pendekatan selama upaya lanjutan untuk belajar atau tampil (Zimmerman, 2000: 23). Kesimpulan adaptif penting karena mengarahkan orang ke bentuk yang lebih baik dari Kemandirian Belajar, seperti menggeser tujuan secara hirarkis atau memilih strategi yang lebih efektif (Zimmerman & Martinez-Pons, 1992: 186). Reaksi diri defensif muncul dalam bentuk ketidakberdayaan, penundaan, penghindaran tugas, ketidakpedulian kognitif, dan sikap apatis. Reaksi defensif adalah strategi penghalangan diri, karena membatasi pertumbuhan pribadi, meskipun dimaksudkan untuk proteksi diri (Zimmerman, 2000: 23).

2.3. Hasil Belajar

Hasil Belajar adalah hasil yang diperoleh seorang individu peserta didik dari kegiatan belajar. Hasil Belajar menunjukkan kompetensi atau kecakapan yang dicapai oleh setiap individu setelah mengikuti proses pembelajaran. Bentuk kompetensi atau kecakapan dalam hasil belajar dipahami secara berbeda oleh sejumlah ahli. Ralph W. Tyler (1949: 46) berpendapat bahwa kompetensi atau kecakapan merujuk pada jenis perilaku yang ditunjukkan oleh peserta didik. Anderson dan Krathwohl (2014: 20) mengkritisi pendapat Tyler ini dan mengatakan bahwa kata “perilaku” tidak mengena atau tidak tepat digunakan

sebagai kecakapan hasil belajar. Ada dua alasan yang mendasarinya. *Pertama*, banyak orang secara keliru menyamakan kata behavioral dengan behaviorisme. Menurut Tyler, hasil belajar yang diperoleh dari proses pembelajaran adalah perubahan perilaku. Yang dimaksud dengan perubahan perilaku ini adalah terwujudnya perilaku yang dimiliki peserta didik sesuai dengan tujuan belajar yang direncanakan. Tujuan belajar ini direncanakan untuk dijalankan selama proses pembelajaran. Perilaku ini diwujudkan selama proses pembelajaran. Jadi, perilaku ini hanya diketahui pada saat dilakukan proses pembelajaran. Sementara itu, dalam psikologi behaviorisme, pembelajaran adalah pengondisian dan pembentukan pola stimulus-respons. Behaviorisme mengimplikasikan metode pengajaran manipulasi dan respons (Anderson & Krathwohl, 2015: 21). Metode manipulasi dan respons tidak dijalankan dalam proses perubahan perilaku dalam pembelajaran Tyler. *Kedua*, dalam kerangka manajemen berbasis tujuan, perilaku merupakan kata sifat yang membedakan tujuan-tujuan dalam pendidikan. Rumusan tujuan ini secara lebih spesifik dan juga lebih detail menjelaskan kondisi-kondisi yang mengharuskan peserta didik menunjukkan aktivitas belajar tertentu beserta standar performa yang mengindikasikan keberhasilan belajar. Perilaku yang ditunjukkan oleh Tyler lebih merupakan hasil dari proses kognitif, sedangkan perilaku dalam behaviorisme lebih merupakan hasil dari proses manipulasi.

Sebagai hasil belajar dari pendidikan manusia, kompetensi atau kecakapan merupakan hasil dari proses kognitif selama pembelajaran. Proses kognitif ini tidak secara tegas ditunjukkan oleh Tyler. Tujuan belajar yang ditunjukkan oleh Tyler bersifat sangat umum sehingga sulit dimengerti proses kognitif apa yang mendasarinya. Tujuan belajar yang dirumuskan secara umum akan menunjukkan hasil belajar yang kurang jelas. Hasil belajar yang baik menunjuk pada kualitas spesifik dari suatu kompetensi atau kecakapan sebagai wujud dari tujuan belajar yang dirumuskan secara spesifik. Hasil belajar yang tidak baik hanya menunjukkan aktivitas belajar peserta didik (Anderson & Krathwohl, 2015: 22). Aktivitas belajar tidak boleh menjadi tujuan dari proses pembelajaran. Proses pembelajaran dilakukan untuk mencapai sasaran mutu yang direncanakan. Perencanaan tujuan

belajar dalam hal ini adalah perencanaan sasaran mutu yang dicapai melalui proses pembelajaran.

Para penganut aliran konstruktivistik berpendapat bahwa hasil belajar adalah pengetahuan yang dikonstruksi atau disusun oleh peserta didik berdasarkan informasi yang diterima dari guru, dari buku, dan dari sumber belajar yang lain. Pemahaman ini berdasarkan teori bahwa orang menonstruksi pemahaman dan pengetahuannya dengan mengalami suatu hal atau dengan merefleksikan pengalaman-pengalaman yang dimilikinya. Untuk memahami suatu informasi baru, orang menggunakan pengetahuan awal (*prior knowledge*) atau pengalamannya sehingga informasi baru ini dapat dimengerti (King, 1994: 339). King juga menjelaskan bahwa selama proses belajar, peserta didik menjalani proses pembuatan makna ini. Dalam usaha menyusun atau mengonstruksi pengetahuan dalam pikirannya, peserta didik dapat menarik kesimpulan tentang informasi baru, mengambil perspektif baru mengenai beberapa aspek dari pengetahuan mereka selama ini (*prior knowledge*), menguraikan materi baru dengan menambahkan rincian, dan menghasilkan hubungan antara materi dan informasi baru yang sudah ada dalam ingatan.

Belajar dalam pandangan konstruktivistik merupakan proses aktif. Guru mendorong peserta didik untuk menggunakan aktivitas dalam upaya memahami informasi baru. Peserta didik juga didorong untuk menanyai diri sendiri dan juga strategi yang digunakan dalam belajar. Bertanya dan menghubungkan ide satu dengan ide lainnya membantu peserta didik dalam menyusun pengetahuan baru. Proses belajar aktif ini tidak meniadakan peranan aktif guru, melainkan mengubah peranan guru. Dalam proses pembelajaran konstruktivistik, guru berperan membantu peserta didik untuk menyusun bangunan pengetahuan. Guru tidak lagi berperan sebagai sumber utama pengetahuan atau sebagai orang yang memproduksi rangkaian fakta. Guru menyediakan bagi para peserta didik alat bantu belajar seperti metode *problem-solving* atau metode *inquiry*. Dengan alat bantu ini, peserta didik merumuskan pengetahuan yang diperoleh serta menguji kebenarannya, menarik kesimpulan, dan menggabungkan serta menyampaikan pengetahuan yang diperoleh dalam lingkungan belajar yang kolaboratif. Hasil belajar yang didapatkan

oleh para peserta didik adalah bangunan atau konstruksi pengetahuan yang dibangun dari berbagai informasi yang dikumpulkan atau dikaji selama proses pembelajaran.

Hasil belajar bentuk lain adalah hafalan. Hafalan adalah hasil belajar dari metode belajar *rote learning*. Metode pembelajaran ini bersifat pasif. Di dalamnya, guru aktif mengajar dan peserta didik pasif mendengarkan. Guru berperan sebagai sumber pengetahuan dan sekaligus sumber belajar. Materi yang diberikan oleh guru dihafalkan oleh peserta didik tanpa mempertanyakan secara kritis kebenaran isinya. Hafalan dilakukan dengan pengulangan (*repetition*). Untuk dapat sampai pada hasil belajar yang diharapkan, guru melakukan banyak pengulangan atas materi yang diajarkan. *Rote learning* atau belajar menghafal bertumpu pada kekuatan memori. Kekuatan memori dianggap sebagai indikator kecerdasan. Cara guru mengetahui pencapaian hasil pembelajaran yang dilakukannya adalah menuntut peserta didik menjelaskan kembali secara rinci semua pengetahuan yang diberikan oleh guru (Martinsons & Martinsons, 1996: 18-19).

Semua hasil belajar baik berupa perubahan perilaku, bangunan pengetahuan, maupun hafalan, merupakan proses kognitif internal. Untuk mengetahui tingkat ketercapaian tujuan belajar dan kualitas hasil belajar, dilakukan penilaian atas indikator-indikator eksternal (King, 1994: 339). Indikator eksternal ini menghasilkan nilai kuantitatif melalui proses pemberian nilai. Widoyoko (2014: 1-9) membedakan proses pemberian nilai ini dalam empat bentuk: tes, pengukuran (*measurement*), penilaian (*assessment*), dan evaluasi. Keempat bentuk ini memiliki makna yang berbeda. Tes merupakan alat ukur untuk memperoleh informasi karakteristik hasil belajar peserta didik yang memerlukan jawaban benar atau salah. Pengukuran adalah kuantifikasi atau penetapan angka tentang karakteristik individu berdasarkan aturan-aturan tertentu. Penilaian adalah kegiatan menafsirkan atau memaknai data hasil pengukuran berdasarkan standar, kriteria atau aturan tertentu. Evaluasi adalah proses sistematis berkelanjutan melalui upaya mengumpulkan, mendeskripsikan, menginterpretasikan dan menyajikan informasi atas suatu program sebagai dasar untuk menyusun kebijakan dan program baru atau lanjutan.

Hasil belajar peserta didik pada umumnya disajikan dalam bentuk nilai. Nilai ini adalah hasil dari kegiatan penilaian, yaitu kegiatan membandingkan skor dari suatu pengukuran dengan acuan yang menjadi rujukan sehingga diperoleh gambaran kualitas yang bersifat kuantitatif (Masidjo, 1995: 149). Kualitas yang bersifat kuantitatif ini ditampilkan dalam bentuk simbol, baik angka maupun huruf, sehingga dapat dipahami maknanya (Azwar, 2011: 157). Melalui simbol ini, baik guru dan peserta didik mengetahui kemajuan belajar, mengetahui kebutuhan perbaikan yang diperlukan, memperbaiki kekurangan hasil belajar, dan juga menentukan keberhasilan belajar peserta didik (Widoyoko, 2014: 18).

Hasil belajar dalam bentuk nilai yang digunakan dalam penelitian ini adalah hasil belajar dalam ranah kognitif menurut taksonomi Bloom, et al., (1956: 62-198). Taksonomi ini direvisi oleh Anderson dan Krathwohl (2014: 99-133). Dalam revisi atas taksonomi Bloom, et al. (1956), Anderson dan Krathwohl (2014: 99-133) merumuskan sejumlah indikator pada tiap-tiap kategori yang ada dalam ranah kognitif.

2.3.1. Mengingat

Anderson dan Krathwohl (2014: 99) menggunakan istilah atau terminologi “mengingat” (*remembering*). Terminologi ini menggantikan terminologi “pengetahuan” (*knowledge*) dalam taksonomi Bloom (Bloom, et al., 1956: 62-198). Komponen “pengetahuan” menjadi dimensi tersendiri yang disusun atas empat kategori: faktual, konseptual, prosedural, dan metakognitif. Terminologi “mengingat” ini mendeskripsikan tindakan pertama yang dilakukan oleh peserta didik dalam mempelajari pengetahuan (Anderson dan Krathwohl, 2014: 400). “Mengingat” merupakan kategori proses pembelajaran yang paling sederhana. Proses mengingat ini dikenal melalui indikator: (1) mengenali, (2) mengingat kembali.

A. Mengenali

Proses “mengenali” dilakukan dengan cara mengambil pengetahuan yang selama ini tersimpan dalam memori jangka panjang dan menggunakannya untuk

membandingkan dengan informasi yang baru saja diterima (Anderson dan Krathwohl, 2014: 103). Dalam proses ini, peserta didik mengidentifikasi informasi baru. Mengidentifikasi adalah upaya menemukan hal-hal yang identik atau mirip dengan pengetahuan yang selama ini tersimpan dalam ingatan. Jadi, peserta didik dinyatakan mampu mengenali ketika ia mampu menemukan kemiripan informasi baru dengan informasi yang selama ini berada dalam ingatannya.

B. Mengingat Kembali

Proses “mengingat kembali” adalah proses mengambil pengetahuan yang dibutuhkan dalam memori jangka panjang (Anderson dan Krathwohl, 2014: 104). Memori ini dibawa ke memori kerja untuk diproses. Istilah “mengingat kembali” dalam hal ini sama dengan “mengambil”. Dalam proses ini, peserta didik mengingat informasi yang telah dipelajari sebelumnya.

2.3.2. Memahami

Seorang peserta didik dinyatakan “memahami” ketika ia mampu mengonstruksi makna atas informasi pembelajaran, baik itu bersifat lisan, tulisan dan gambar atau grafis. Informasi ini dapat berasal dari pengajaran guru di kelas, buku, atau layar komputer. “Memahami” adalah kemampuan untuk menghubungkan pengetahuan baru dengan pengetahuan lama atau dengan skema dan kerangka kognitif yang telah ada. Proses “memahami” ini dikenal melalui indikator: (1) menafsirkan, (2) mencontohkan, (3) mengklasifikasi, (4) merangkum, (5) menyimpulkan, (6) membandingkan, dan (7) menjelaskan.

A. Menafsirkan

Menafsirkan adalah upaya mengubah satu bentuk informasi ke dalam bentuk informasi lain (Anderson dan Krathwohl, 2014: 106). Menafsirkan dapat berupa menjelaskan suatu informasi dengan kata-kata lain (memparafrasekan), membuat gambaran, atau mengklarifikasi dengan menambahkan penjelasan yang diperlukan untuk mempermudah memahami informasi yang sedang dipelajari.

Menafsirkan dapat juga dipahami sebagai upaya menerjemahkan sebuah informasi ke dalam bentuk informasi yang mudah dipahami.

B. Mencontohkan

Mencontohkan dilakukan dengan mengidentifikasi ciri-ciri pokok dari suatu konsep, dan menggunakan ciri-ciri ini untuk memilih contoh yang sesuai (Anderson dan Krathwohl, 2014: 108). Kata lain dari mencontohkan adalah mengilustrasikan atau memberi contoh. Proses ini dimulai dari prinsip-prinsip umum, dan kemudian menemukan contoh yang sesuai.

C. Mengklasifikasi

Mengklasifikasi adalah memasukkan suatu informasi ke dalam kategori-kategori tertentu (Anderson dan Krathwohl, 2014: 109). Proses ini menuntut pendeteksian atas ciri-ciri dan pola-pola yang sesuai dengan konsep atau prinsip yang dipelajari. Proses ini melengkapi proses mencontohkan. Proses “mengklasifikasi” dimulai dari adanya kasus atau contoh tertentu, dan kemudian menemukan konsep atau prinsip umum, ini merupakan kebalikan dari “mencontohkan”. Nama lain dari mengklasifikasi adalah mengkategorikan dan mengelompokkan.

D. Merangkum

Proses merangkum adalah proses menemukan satu kalimat pendek yang mewakili informasi yang diterima (Anderson dan Krathwohl, 2014: 110). Proses ini biasanya dilakukan dengan cara menentukan tema atau pokok-pokok pemikiran dari informasi yang dipelajari. Proses ini menghasilkan poin-poin atas informasi yang dipelajari. Nama lain untuk merangkum adalah menggeneralisasi dan mengabstraksi.

E. Menyimpulkan

Proses kognitif menyimpulkan dilakukan dengan upaya menemukan pola dalam sejumlah contoh (Anderson dan Krathwohl, 2014: 111). Proses ini terjadi

ketika peserta didik mampu mengabstraksi sebuah konsep yang menerangkan contoh atau kasus dengan mencermati ciri-ciri yang ada di dalamnya dan menarik hubungan antara ciri-ciri tersebut. Proses menyimpulkan menuntut proses kognitif membandingkan seluruh contoh yang ada.

F. Membandingkan

Proses membandingkan dilakukan dengan upaya mendeteksi persamaan dan perbedaan antara dua atau lebih objek, peristiwa, ide, masalah atau situasi (Anderson dan Krathwohl, 2014: 113). Ketika seorang peserta didik melakukan tindakan membandingkan, ia berusaha menemukan korespondensi antara elemen-elemen dan pola-pola pada satu objek, peristiwa, atau ide lainnya. Nama lain dari membandingkan adalah mengontraskan, memetakan dan mencocokkan.

G. Menjelaskan

Proses menjelaskan terjadi ketika peserta didik mampu menggunakan model sebab-akibat dalam sebuah sistem (Anderson dan Krathwohl, 2014: 114). Model ini dapat berasal dari teori atau dari penelitian. Penjelasan yang lengkap terjadi dalam usaha membuat model sebab-akibat yang di dalamnya mencakup setiap bagian pokok dari suatu sistem. Istilah lain dari menjelaskan adalah membuat model.

2.3.3. Mengaplikasikan

Mengaplikasikan berkaitan erat dengan pengetahuan prosedural. Kategori “mengaplikasikan” terdiri atas dua indikator: (1) mengeksekusi, dan (2) mengimplementasikan.

A. Mengeksekusi

Mengeksekusi adalah upaya menerapkan prosedur ketika menghadapi tugas yang familier. Pada saat seorang peserta didik benar-benar familier dengan tugas yang diterima dari guru, ia akan menggunakan prosedur tanpa banyak berpikir. Familiaritas memberikan petunjuk yang memadai untuk memilih prosedur yang

tepat untuk kasus atau tugas yang dihadapi (Anderson dan Krathwohl, 2014: 117). Kemampuan mengeksekusi lebih sering diasosiasikan dengan penggunaan keterampilan dan algoritma. Baik keterampilan maupun algoritma berisi rangkaian langkah yang jamak serta harus dilalui dengan urutan yang bervariasi. Selain itu, proses dalam menjalankan langkah-langkah harus dilakukan dengan benar sehingga hasilnya adalah jawaban yang sudah diketahui sebelumnya.

B. Mengimplementasikan

Proses mengimplementasikan berlangsung ketika peserta didik menggunakan sebuah prosedur untuk menyelesaikan tugas yang tidak familier (Anderson dan Krathwohl, 2014: 118). Upaya ini menuntut peserta didik untuk memahami masalah serta alternatif prosedur-prosedur yang tersedia. Tidak ada prosedur tunggal yang sempurna. Oleh karena itu, proses mengimplementasikan menuntut modifikasi prosedur.

Mengimplementasikan sering dikaitkan dengan teknik dan metode. Teknik dan metode ini lebih menyerupai catatan kegiatan. Selain itu, keduanya tidak menuntut jawaban tunggal. Tidak adanya jawaban tunggal ini berkaitan erat dengan upaya mengaplikasikan pengetahuan konseptual. Pengetahuan konseptual dengan bantuan teori, model dan struktur, mengarahkan peserta didik untuk membuat prosedur yang dibutuhkan dalam proses mengimplementasikannya. Nama lain dari mengimplementasikan adalah menggunakan.

2.3.4. Menganalisis

Menganalisis adalah proses memecah-mecah materi ke dalam bagian-bagian kecil dan menentukan hubungan antar bagian di dalamnya. Tujuan pembelajaran dari “menganalisis” meliputi belajar menentukan potongan-potongan informasi yang relevan (membedakan), menentukan cara untuk mengatur informasi-informasi tersebut (mengorganisasikan) dan menentukan tujuan di balik informasi tersebut (mengatribusikan) (Anderson dan Krathwohl, 2014: 120).

A. Membedakan

Membedakan adalah proses memilah-milah bagian-bagian penting dari sebuah struktur. Proses ini terjadi ketika peserta didik berusaha menemukan perbedaan-perbedaan antara informasi yang penting dan tidak penting. Selanjutnya, peserta didik memberikan perhatian khusus pada informasi yang penting. Proses membedakan ini melibatkan proses mengorganisasi secara struktural, yaitu menentukan kesesuaian bagian-bagian dengan struktur secara keseluruhan. Proses membedakan ini tidak sama dengan membandingkan. Proses membedakan terjadi dalam konteks yang lebih luas untuk menemukan informasi yang relevan dan tidak relevan, sedangkan membandingkan dilakukan dalam konteks yang lebih sempit. Misalnya, dalam membedakan jeruk dan mangga dalam konteks buah-buahan, bijinya adalah informasi yang relevan, tetapi bentuk dan warnanya adalah informasi yang tidak relevan. Dalam membandingkan, biji, warna dan bentuk adalah informasi yang relevan (Anderson dan Krathwohl, 2014: 121). Nama lain untuk membedakan adalah menyendirikan, memilah, memfokuskan, dan memilih.

B. Mengorganisasikan

Mengorganisasi adalah proses mengidentifikasi bagian-bagian serta mengenali bagaimana bagian-bagian ini membentuk sebuah struktur yang utuh. Dalam proses mengorganisasikan ini, peserta didik membangun hubungan sistematis dan keterkaitan yang koheren antar potongan informasi. Proses ini biasanya terjadi bersamaan dengan proses membedakan. Proses ini juga dapat terjadi bersamaan dengan proses mengatribusikan (Anderson dan Krathwohl, 2014: 123). Nama lain dari mengorganisasikan adalah menstrukturkan, memadukan, menemukan koherensi, membuat garis besar, mendeskripsikan peran.

C. Mengatribusikan

Mengatribusikan adalah proses menentukan sudut pandang, pendapat, nilai, atau tujuan di balik informasi. Dalam mengatribusikan ini terjadi proses dekonstruksi atau pembongkaran. Melalui proses dekonstruksi ini, tujuan yang hendak dicapai adalah menemukan sudut pandang yang ada di balik informasi

(Anderson dan Krathwohl, 2014: 124). Nama lain mengatribusikan adalah mendekonstruksi.

2.3.5. Mengevaluasi

Mengevaluasi adalah upaya membuat keputusan berdasarkan kriteria dan standar. Kriteria yang digunakan dapat berupa kualitas, efektivitas, efisiensi, dan konsistensi (Anderson dan Krathwohl, 2014: 125). Penentuan kriteria ini dilakukan oleh peserta didik secara mandiri. Standar dapat bersifat kuantitatif (misalnya: jumlah mencukupi) atau kualitatif (misalnya: cukup baik). Kategori mengevaluasi mencakup proses kognitif memeriksa dan mengkritik. Mengevaluasi tidak sama dengan membuat keputusan. Mengevaluasi menggunakan standar performa dengan kriteria-kriteria yang jelas.

A. Memeriksa

Memeriksa adalah proses menguji inkonsistensi atau kesalahan internal dalam suatu produk atau proses (Anderson dan Krathwohl, 2014: 126). Dalam tindakan memeriksa, peserta didik berupaya menemukan konsistensi atau inkonsistensi bagian-bagian terhadap struktur keseluruhan. Nama lain untuk memeriksa adalah menguji, mendeteksi, memonitor, dan menggordinasi.

B. Mengkritik

Mengkritik dilakukan dalam proses penilaian suatu produk atau proses berdasarkan kriteria atau standar eksternal (Anderson dan Krathwohl, 2014: 127). Dalam upaya mengkritik, peserta didik berusaha menemukan serta menunjukkan ciri-ciri positif dan ciri-ciri negatif dari sesuatu yang diamati dan kemudian mengambil keputusan atas dasar ciri positif dan ciri negatif yang ditemukan. Nama lain dari mengkritik adalah menilai.

2.3.6. Mencipta

Mencipta dilakukan dalam proses menyusun bagian-bagian dari keseluruhan yang bersifat koheren dan fungsional. Tindakan mencipta ini dilakukan

dengan membuat produk baru atau sesuatu yang belum pernah ada sebelumnya. Meskipun mengharuskan cara berpikir kreatif, mencipta bukan merupakan ekspresi bebas sama sekali dan tidak dihambat oleh tuntutan tugas atau situasi belajar. Mencipta dalam hal ini dimengerti sebagai upaya menyintesekan informasi atau materi untuk membuat sebuah struktur yang baru (Anderson dan Krathwohl, 2014: 128). Kategori mencipta mencakup proses kognitif merumuskan, merencanakan dan memproduksi.

A. Merumuskan

Merumuskan dilakukan dengan cara menggambarkan masalah dan membuat hipotesis yang memenuhi kriteria-kriteria tertentu (Anderson dan Krathwohl, 2014: 130). Merumuskan dalam pengertian sempit dapat berupa menterjemahkan, mencontohkan, merangkum, menyimpulkan, mengklarifikasi, membandingkan dan menjelaskan. Nama lain dari merumuskan adalah membuat hipotesis.

B. Merencanakan

Merencanakan adalah proses merencanakan metode-metode untuk menyelesaikan masalah yang sesuai dengan kriteria masalah tersebut (Anderson dan Krathwohl, 2014: 131). Dalam proses merencanakan ini, solusi nyata untuk menyelesaikan masalah diciptakan dengan mempraktikkan langkah-langkah kerja tertentu. Peserta didik yang mendapat tugas untuk merencanakan dituntut untuk memerinci tugas menjadi sub-sub tugas yang harus dilakukan dalam menyelesaikan masalah. Nama lain dari merencanakan adalah mendesain.

C. Memproduksi

Memproduksi adalah proses melaksanakan rencana untuk menyelesaikan masalah yang memenuhi spesifikasi-spesifikasi tertentu (Anderson dan Krathwohl, 2014: 132). Memproduksi merupakan tahap terakhir dalam proses kreatif. Nama lain dari memproduksi adalah mengkonstruksi.

2.4. Pengaruh Kualitas Pertanyaan terhadap Hasil Belajar

Pertanyaan atau *questioning* telah teruji sebagai sarana ampuh yang mampu membuat peserta didik terlibat secara penuh dalam pembelajaran. Teori agensi sosial mengajukan proposisi bahwa jika peserta didik memahami bahwa mereka terlibat dalam interaksi sosial dalam proses pembelajaran, mereka akan meningkatkan keterlibatan mereka dalam pembelajaran, sehingga mereka akan berjuang lebih keras untuk memahami materi pembelajaran (Mayer et al., 2003: 419; Moreno et al., 2001: 179). Pertanyaan, atau pengajuan pertanyaan oleh peserta didik, merupakan salah satu ciri dari pembelajaran interaktif (Garcia-Rodicio, 2015: 367). Pertanyaan yang diajukan oleh peserta didik menciptakan lingkungan belajar yang interaktif. Beberapa karakteristik lingkungan belajar dapat berfungsi sebagai isyarat sosial yang memunculkan keterlibatan dalam diri peserta didik. Salah satu karakteristik tersebut adalah partisipasi. Pertanyaan yang diajukan oleh peserta didik merupakan pemicu terciptanya keterlibatan peserta didik untuk belajar.

Proposisi ini diperkuat oleh eksperimen yang dilakukan oleh Moreno et al. (2001: 210) bahwa peserta didik yang belajar dalam lingkungan belajar yang interaktif menunjukkan performansi hasil belajar yang lebih baik daripada mereka yang belajar pada lingkungan belajar yang tidak interaktif. Hasil yang sama diulangi lagi pada penelitian berikutnya yang dilakukan oleh Moreno & Mayer (2005: 127). Garcia-Rodicio (2015: 376-377) dalam penelitiannya menemukan bahwa hasil tes peserta didik yang belajar dalam lingkungan interaktif jauh melampaui peserta didik yang belajar dalam lingkungan yang tidak interaktif.

Pertanyaan yang diajukan oleh peserta didik berpengaruh kuat terhadap diperolehnya Hasil Belajar. Prestasi ini merupakan wujud pemahaman peserta didik atas materi yang dipelajari dalam proses pembelajaran. Pemahaman atas materi diperoleh secara maksimal, karena peserta didik berjuang lebih keras untuk memahami materi selama pembelajaran. Kemauan peserta didik untuk berjuang lebih keras dalam belajar termotivasi oleh adanya interaksi sosial dengan pihak lain. Interaksi sosial ini membangkitkan kesadaran sebagai agen sosial dalam kebersamaan dengan individu lain. Interaksi sosial selama pembelajaran dalam upaya memahami materi secara bersama-sama sebagai agen sosial menciptakan

lingkungan belajar yang interaktif. Pertanyaan memungkinkan munculnya lingkungan belajar interaktif sehingga peserta didik yang terlibat di dalamnya mencapai kualitas belajar yang tinggi.

Pengaruh kualitas pertanyaan belajar terhadap hasil belajar sangat kuat terjadi di kalangan peserta didik Barat. Dalam kebudayaan Barat, ilmu pengetahuan diawali dengan pertanyaan. Pertanyaan-pertanyaan yang diajukan akan menghasilkan informasi yang berupa ilmu pengetahuan. Tidak demikian halnya dengan apa yang terjadi di kalangan peserta didik Asia. Frambach et. al., (2014:1001-1020) dalam penelitiannya menemukan rendahnya kemampuan bertanya peserta didik di Timur Tengah dan di Hongkong. Dapat digeneralisasi bahwa hasil penelitian ini dapat berlaku untuk peserta didik Asia. Secara khusus, karakteristik rendahnya kemampuan bertanya, atau mengajukan pertanyaan berkualitas, atau kemampuan berdiskusi sangat tampak pada peserta didik yang berasal dari kebudayaan yang dipengaruhi oleh filsafat Konfusianisme (Khoo, 2003: 402). Meskipun tidak diketahui seberapa besar pengaruh filsafat Konfusianisme terhadap budaya etnis-etnis asli Indonesia dan Asia Tenggara, terdapat banyak kemiripan pandangan antara budaya Tionghoa dengan budaya-budaya etnis di Asia Tenggara dan Asia Timur (Warden, et. al., 2005:225).

Frambach et. al., (2014: 1008-1015) menemukan empat faktor kultural yang menjadi penyebab rendahnya kemampuan bertanya pada peserta didik Asia, dalam hal ini peserta didik di Hongkong dan Timur Tengah. *Pertama*, Ketidakpastian dan Tradisi. Di antara peserta didik di Hongkong, perasaan tidak pasti sering menjadi penghalang peserta didik untuk berbicara dalam diskusi. Ini disebabkan oleh tidak adanya pengetahuan terdahulu (*prior knowlegde*) yang dapat dijadikan modal untuk berdiskusi atau bertanya. Di antara peserta didik di Timur Tengah, tradisi untuk bersikap santun dan rendah hati menjadi penghalang peserta didik untuk bertanya. Tidak jarang, tindakan bertanya dipandang sebagai haram sehingga dilarang untuk dilakukan (Frambach, et al., 2014:1010).

Sistem pendidikan terdahulu juga menjadi penyebab ketidakmampuan peserta didik dalam mengikuti model pembelajaran aktif. Baik di Hongkong

maupun di Timur Tengah, sistem yang digunakan di sekolah menengah pertama (SMP) adalah *teacher-centered* (Frambach, et al., 2014:1011). Semua berasal dari guru, atau guru dipandang sebagai pusat ilmu. Akibatnya, peserta didik tidak memiliki kebiasaan untuk bertanya atau mencari pengetahuan atau menyusun konsep pengetahuan secara mandiri. Ini tidak terjadi pada peserta didik yang mengikuti sistem pendidikan barat. Peserta didik ini cenderung lebih aktif dan vokal, karena lebih terlatih untuk mengekspresikan dan mengomunikasikan pemikirannya.

Hal lain yang berpengaruh dalam rendahnya keterlibatan secara kritis dan mendalam selama proses pembelajaran adalah banyaknya konten materi yang harus dipelajari oleh peserta didik dan harus diselesaikan oleh guru. Semakin banyak konten materi, semakin minim kesempatan yang diberikan guru atau dosen untuk pembelajaran aktif yang menuntut keterlibatan peserta didik. Fokus utama pembelajaran adalah disampaikannya seluruh konten materi kepada seluruh peserta didik. Kedalaman materi tidak menjadi perhatian guru atau dosen dalam proses pembelajaran. Dengan demikian, keterlibatan aktif peserta didik tidak dikondisikan oleh guru atau dosen demi konten materi yang harus disampaikan kepada peserta didik.

Kedua, Relasi Kelompok dan Reputasi (nama baik). Peserta didik Timur Tengah menempatkan nilai tinggi pada relasi kelompok yang membuat mereka merasa nyaman dalam mengambil bagian dalam diskusi kelompok. Oleh karena itu, jika mereka bersama dengan peserta didik lain yang tidak dikenal, diskusi sulit terjadi karena mereka tidak merasa nyaman untuk berbicara. Peserta didik di Hongkong juga memiliki fokus perhatian tinggi pada relasi kelompok. Hal yang mendasari relasi kelompok ini adalah menjaga nama baik diri sendiri maupun anggota kelompok yang lain di hadapan seluruh anggota kelompok. Ini berpengaruh pada sikap atau perilaku tidak siap berbicara di depan umum, tidak berani mengajukan pertanyaan, dan enggan menyanggah pendapat peserta didik lain. Untuk menjaga nama baik atau reputasi diri, peserta didik hanya akan mengatakan apa yang sungguh-sungguh benar. Reputasi atau nama baik menjadi hal yang sangat

penting. Jika pribadi lain menertawakan peserta didik karena melakukan tindakan yang tidak bermutu, ini menjadikan peserta didik yang ditertawakan tersebut merasa bersalah dan menjadi jera untuk bertindak aktif dalam proses pembelajaran.

Lebih jauh, peserta didik di Hongkong merasa bimbang dan waswas untuk mengajukan pertanyaan, karena mereka memahami tindakan ini sebagai sikap mengungkap kurangnya pengetahuan yang mereka miliki. Mengungkap kelemahan diri dipandang sebagai penyebab kehilangan muka atau kehilangan reputasi dan nama baik dihadapan anggota kelompok yang lain. Jadi, tindakan mengajukan pertanyaan merupakan tindakan yang memalukan, karena pribadi yang mengajukan pertanyaan dipandang sebagai pribadi yang memiliki kekurangan pengetahuan.

Perhatian terhadap masalah “kehilangan muka” (*loss face*) membuat peserta didik tetap berdiam diri, meskipun mereka merasa memiliki sesuatu untuk ditanyakan atau dikatakan (Frambach, et al., 2014:1013). Liao dan Bond (2011: 25) menjelaskan bahwa reputasi atau nama baik adalah hal yang sangat penting dalam budaya komunikasi di Cina dan di negara-negara Asia yang hidup dalam budaya kolektivistik. Dalam budaya Cina, reputasi atau nama baik dibedakan dalam dua tipe: *lian* dan *mianzi* (Liao dan Bond, 2011: 26). *Lian* merujuk pada karakter moral seseorang, sedangkan *mianzi* mengungkapkan citra sosial yang diperoleh seseorang melalui keberhasilan sosial. Lim dan Bowers (1991: 420-421) mengajukan teori tentang keinginan untuk memperoleh reputasi: (1) *fellowship face*, yaitu keinginan seseorang untuk dekat dengan orang lain dan dilibatkan dalam kelompok; (2) *competence face*, yaitu keinginan untuk dihargai atas dasar kemampuan dan keterampilan yang dimiliki; (3) *autonomy face*, yaitu keinginan untuk bebas dari kontrol orang lain. Reputasi (*face*) memperoleh tempat penting dalam interaksi dan komunikasi yang dilakukan oleh orang-orang Asia. Reputasi (*face*) lebih dipandang sebagai citra diri di hadapan umum (*mianzi*) yang harus dijaga dan dipertahankan. Oleh karena itu, wajar bila peserta didik Asia lebih memilih untuk tidak bertanya daripada merusak nama baik diri sendiri.

Ketiga, Relasi Hierarkis. Hasil temuan dalam penelitian yang dilakukan oleh Frambach, et al. (2014: 1013) mengungkapkan bahwa dalam kasus-kasus yang

terjadi di Hongkong dan di Timur Tengah, fokus perhatian pada relasi hierarkis mempengaruhi sikap peserta didik selama proses diskusi. Relasi hierarkis ini perlu dipahami dalam pengertian tentang cara para peserta didik memperlakukan pribadi yang lebih atas, baik itu guru atau dosen maupun tutor. Guru atau dosen atau tutor tidak selayaknya ditentang pendapatnya. Sikap hormat terhadap guru sangat dijunjung tinggi oleh setiap peserta didik. Menyatakan keberatan secara terbuka terhadap pendapat atau pernyataan guru dianggap tidak sopan, sekalipun peserta didik sebenarnya tidak setuju dengan pendapat guru. Tetap bersikap pasif selama proses pembelajaran dianggap sebagai pilihan sikap yang paling baik (Frambach, et al., 2014: 1014). Sikap diam selama proses pembelajaran ini terlihat sebagai sikap ideal yang disosialisasikan dalam budaya masyarakat sebagai wujud nilai hormat terhadap guru. Tidak jarang pula, guru menuntut sikap pasif semacam ini dan juga meminta peserta didik untuk tidak bertanya karena takut tidak dapat memberi jawaban yang tepat. Guru takut kehilangan muka karena tidak mampu memberi jawaban yang benar. Relasi hierarkis ini masih erat kaitannya dengan kehilangan muka atau kehilangan nama baik.

Keempat, Prestasi dan Kompetensi. Peserta didik di Hongkong dan di Timur Tengah memiliki perhatian besar pada prestasi. Menjadi sukses dan menjadi yang terbaik memperoleh penilaian yang sangat tinggi (Frambach, et al., 2014:1014). Prestasi sangat erat kaitannya dengan kompetisi. Setiap peserta didik berkompetisi dengan peserta didik lainnya untuk menjadi yang terbaik. Sebagai akibatnya, dalam proses diskusi peserta didik enggan menyampaikan hasil pemikirannya atau enggan berbagi informasi dengan peserta didik yang lain (Frambach, et al., 2014:1015). Ide atau informasi penting dirahasiakan dari peserta didik lain. Dalam pikiran setiap peserta didik, berbagi ide atau berbagi informasi akan membuat peserta didik lain menjadi lebih baik dari yang memberi ide atau informasi tersebut (Frambach, et al., 2014:1015). Dengan demikian, upaya mengajukan pertanyaan akan menjadi upaya yang sia-sia untuk dilakukan. Sebaik apa pun pertanyaan yang diajukan, tidak akan memperoleh tanggapan atau jawaban yang memadai.

Rendahnya kemampuan bertanya tidak dapat dilepaskan dari akar masalah yang menyebabkannya, yaitu budaya kolektivistik. Budaya Timur (Asia Selatan, Asia Timur dan Asia Tenggara) seringkali dipandang sebagai budaya kolektivistik, dan berlawanan dengan Budaya Barat yang lebih menunjukkan budaya individualistik. Kolektivisme lebih memperhatikan kepentingan kelompok daripada individu, saling ketergantungan antar anggota kelompok, dan perilaku yang dibentuk oleh norma dan nilai kelompok (Hui dan Triandis, 1986: 226-232). Gaya komunikasi kolektivistik dalam budaya timur cenderung lebih menekankan hubungan harmonis antar anggota kelompok, upaya menghindari konflik dan cara berkomunikasi tidak langsung. Ini berlawanan dengan budaya individualistik yang memiliki gaya komunikasi lebih konfrontasional, langsung, dan apa adanya (Smith, 2011: 230). Latar belakang budaya kolektivistik ini berpengaruh besar pada cara belajar atau gaya keterlibatan dalam proses pembelajaran yang menghindari bicara apa adanya, enggan untuk mengajukan pertanyaan, dan kurang berpartisipasi dalam diskusi kelompok (Khoo, 2003: 402).

Walker, et al. (1996: 13-14) menemukan sejumlah ketegangan yang harus dihadapi dalam menerapkan pembelajaran aktif di antara peserta didik di Cina. Ketegangan ini dapat berlaku sama di antara peserta didik Asia Timur dan Asia Tenggara, secara khusus Indonesia. Ketegangan pertama yang dihadapi oleh Walker et. al., adalah keyakinan umum bahwa guru atau dosen adalah pribadi yang memiliki pengetahuan atau sang pemberi pengetahuan. Dari sudut pandang ini, semua pengetahuan mengalir dari guru ke peserta didik. Peserta didik menerima begitu saja kata-kata yang disampaikan guru sebagai kebenaran mutlak, tanpa mempersoalkan benar atau tidak. Di lain pihak, pembelajaran aktif berlandaskan pada filosofi bahwa kebijaksanaan atau ilmu pengetahuan tidak bisa diceritakan. Pembelajaran terjadi ketika peserta didik menggali persoalan, menerapkan berbagai sumber, dan berusaha mengembangkan solusi yang dapat diterima. Dalam situasi pembelajaran aktif, guru berperan sebagai pemandu atau fasilitator, bukan sebagai sumber pengetahuan. Pembelajaran aktif menunjukkan dengan tegas bahwa belajar adalah aktivitas individu, bukan aktivitas kelompok. Pembelajaran aktif menunjukkan model pembelajaran yang lahir dari budaya dan filsafat Barat.

Diperlukan waktu untuk dapat menerapkan pemikiran Barat di antara para peserta didik yang lahir dan dibesarkan dalam budaya dan filsafat Timur yang bersifat kolektivisme.

Erat kaitannya dengan ketegangan pertama, ketegangan kedua muncul dari sikap para guru. Para guru di semua lembaga pendidikan tidak yakin bahwa peserta didik dapat mengambil tanggung jawab untuk belajar secara mandiri selama proses pembelajaran tanpa bimbingan guru secara intensif. Selain itu, sudah menjadi keyakinan umum di antara para guru dan dosen bahwa konsep materi pembelajaran harus dijelaskan lebih dulu sebelum peserta didik diberi pertanyaan masalah untuk menggali lebih mendalam pengetahuan yang dipelajari. Tanpa penjelasan awal, peserta didik diyakini tidak mampu belajar dengan baik. Pandangan ini menggarisbawahi keyakinan para guru bahwa mereka adalah sumber pengetahuan. Pendekatan yang dominan dilakukan oleh para guru dan dosen adalah pengajaran atau perkuliahan, dan kadang kala ditambah dengan diskusi atas materi pengajaran atau perkuliahan, kadang pula dilakukan kerja studi kasus. Dalam pemikiran semua guru atau dosen, pembelajaran tidak mungkin terjadi tanpa penjelasan awal dari guru atau dosen. Keyakinan ini bertentangan dengan pendekatan pembelajaran aktif. Dalam pembelajaran aktif, problem atau masalah adalah stimulus untuk pembelajaran. Karena itu, masalah selalu disajikan sebelum peserta didik diperkenalkan dengan materi pembelajaran yang relevan untuk dipelajari.

Hal lain yang menjadi akar masalah perilaku pasif dalam proses pembelajaran oleh peserta didik Asia adalah belajar menghafal atau belajar hafalan (*rote learning*) (Chan, 1999: 300). Masyarakat Asia, secara khusus masyarakat Cina, memiliki pandangan umum bahwa untuk dapat unggul secara akademik, peserta didik harus menghafal materi pelajaran sehingga lulus dalam ujian (Yee, 1989: 223). *Rote Learning* semacam ini bukan hal yang asing di Indonesia. Pada umumnya, guru atau dosen membuat ulangan atau ujian untuk menguji memori atau hafalan, bukan menguji pemikiran kritis (Brookhart, 2010: 2). Jawaban ulangan umumnya bersifat tunggal, dan sulit diterima jawaban lain sekalipun benar menurut logika berpikir. Pertanyaan dalam ulangan yang diberikan oleh kebanyakan guru

tidak jauh berbeda dengan jawaban teka-teki silang. Guru tanpa disadari menuntut subordinasi pasif dari peserta didik. Peserta didik diharapkan “mengasimilasi” ilmu pengetahuan dari guru tanpa mempertanyakannya (Martinsons & Martinsons, 1996: 19). Memberi jawaban dalam ulangan berarti “memuntahkan kembali” (*regurgitate*) pengetahuan yang diterima dari guru (Martinsons & Martinsons, 1996: 18-19). Kelengkapan dari apa yang “dimuntahkan” ini yang dinilai. Semakin lengkap materi yang dihafal, semakin tinggi nilai ulangan diperoleh oleh peserta didik.

Biggs (1994: 47) menemukan bahwa pembelajaran yang banyak dilakukan oleh guru atau yang diikuti oleh peserta didik di Asia lebih bersifat mekanis, tanpa upaya menggali kedalaman pemikiran dan arti. Dalam pandangan tradisional, baik di Cina maupun juga di Asia pada umumnya, seorang yang terpelajar dan berperadaban adalah pribadi yang mampu menghafal ajaran-ajaran leluhur. Dapat dipahami bahwa banyak peserta didik Asia yang bergantung pada metode *rote learning* (pembelajaran hafalan) memiliki kelemahan dan kekurangan dalam menyumbangkan keaslian pemikiran (Chan, 1999: 300). Menjadi kekhasan di sekolah-sekolah Asia bahwa kegiatan pembelajaran di kelas didominasi oleh pengajaran (*teaching*) sehingga kegiatan bertanya dan berdiskusi sangat terbatas. Ini berakibat pada lemahnya peserta didik Asia dalam kreativitas serta kemampuan mengeksplorasi hal-hal baru yang selama ini belum dikenal atau dipikirkan (Chan, 1999: 301). Maraknya plagiarisme di kalangan peserta didik Asia, secara khusus Indonesia, merupakan masalah lanjutan yang muncul dari metode pembelajaran *rote learning* atau pembelajaran hafalan (Chan, 1999: 300). Dalam setiap proses pembelajaran, peserta didik didorong untuk mengulang-ulang pemikiran para ahli kata demi kata sebagai cara mengungkapkan kecakapan atau keunggulan dalam pengetahuan (Martinsons & Martinsons, 1996: 22). Semakin banyak kutipan dari para ahli disajikan, peserta didik semakin dipandang sebagai pribadi sangat terpelajar. Sementara itu, peserta didik kurang didorong untuk mengungkapkan pemikiran asli dari diri sendiri. Peserta didik cenderung tidak percaya diri atas pemikiran asli yang dimilikinya.

Menghafal bukan hal yang mudah dilakukan. *Rote learning* atau pembelajaran hafalan tidak mudah diikuti. Ho, et al. (2001: 31), menemukan bahwa beratnya pembelajaran hafalan membuat banyak peserta didik di Asia kurang bergairah dalam belajar atau memperdalam pengetahuan. Peserta didik berharap sepenuhnya kepada guru tentang apa yang harus dibaca dan dikerjakan dalam suatu uraian tugas yang jelas. Peserta didik tidak mengajukan pertanyaan dan sangat jarang berpartisipasi aktif di kelas. Dalam kegiatan diskusi di kelas, peserta didik Asia membutuhkan waktu lebih lama untuk berpikir sebelum berbicara dan menyampaikan pendapat. Ini mengungkapkan kelemahan peserta didik Asia dalam berpikir metakognitif, atau dalam arti kemampuan merefleksikan dan mengolah pendapat atau pemikiran seseorang (Ho et al., 2001: 32). Hal ini semakin dikuatkan oleh temuan Kim & Michael (1995: 71) bahwa tidak ada korelasi signifikan antara prestasi akademik dengan kemampuan kreatif di antara peserta didik SMA di Korea Selatan. Zhang & Stenberg (1998: 60) menemukan dalam penelitiannya bahwa hasil ujian masuk Perguruan Tinggi di Hongkong berkorelasi secara negatif dengan tingkat kemampuan kreatif peserta didik. Semakin tinggi kemampuan kreatif peserta didik, semakin rendah prestasi akademik yang diperoleh. Dengan kata lain, semakin aktif peserta didik dalam proses pembelajaran, semakin rendah nilai ulangan yang diperoleh. Peserta didik yang aktif dan kreatif berusaha mengembangkan pemikiran dan ide yang kemungkinan bertentangan dengan pemikiran guru. Mereka gagal menghafal materi yang diajarkan di kelas. Mungkin juga mereka gagal memahami pemikiran guru karena mereka terfokus pada pemikiran sendiri. Mereka tidak mampu mengikuti proses pembelajaran tradisional, yaitu guru menyampaikan pengetahuan dan peserta didik mendengarkan penjelasan guru secara pasif (Khoo, 2003: 402). *Rote Learning* atau pembelajaran hafalan merupakan penyebab rendahnya partisipasi dalam pembelajaran aktif dan rendahnya kemampuan bertanya serta berdiskusi dalam diri peserta didik di Asia.

2.5. Pengaruh Kemandirian Belajar terhadap Hasil Belajar

Kemandirian Belajar adalah aspek utama performansi dan prestasi dari peserta didik (Hofer, Yu & Pintrich, 1988: 59). Kemauan untuk melakukan

Kemandirian Belajar mendorong seorang individu pembelajar mandiri untuk menetapkan tujuan belajar. Tujuan yang ditetapkan ini menantang pembelajar mandiri untuk meningkatkan kemampuannya, dalam hal ini kemampuan akademik. Tantangan ini berkaitan dengan kesadaran akan kehandalan diri (*self-efficacy*) atas kemampuan dalam mewujudkan performansi tertentu (Zimmerman, 2001: 5). Keterlibatan peserta didik dalam Kemandirian Belajar erat kaitannya dengan kepercayaan atas kehandalan diri atas kemampuan mengerjakan tugas yang diberikan oleh guru di kelas, dan atas keyakinan bahwa pembelajaran di kelas adalah menarik dan menyenangkan (Pintrich & De Groot, 1990: 34).

Komponen dari Kemandirian Belajar yang paling berpengaruh dalam pencapaian Hasil Belajar adalah komponen motivasional (Pintrich & De Groot, 1990: 34). Motivasi ini menumbuhkan kesadaran *self-efficacy*. Peserta didik yang semakin percaya bahwa mereka sanggup mempelajari sesuatu akan semakin mandiri dalam menjalankan Kemandirian Belajar, dan semakin ulet dalam menghadapi kesulitan atas materi yang dipelajari (Pintrich & De Groot, 1990: 37). Kemampuan mengatur diri yang terdapat dalam Kemandirian Belajar merupakan prediktor terbaik untuk mengetahui performansi akademik. Performansi akademik ini dipengaruhi oleh pengamatan diri atas pemahaman yang dimiliki, penetapan tujuan, dan menejemen serta keuletan usaha (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986: 626). Jadi, Kemandirian Belajar berpengaruh kuat terhadap tercapainya Hasil Belajar. Semakin berkualitas Kemandirian Belajar yang dijalankan oleh peserta didik, semakin tinggi prestasi yang dapat diraihinya.

2.6. Pengaruh Kualitas Pertanyaan dan Kemandirian Belajar terhadap Hasil Belajar

Kemampuan bertanya membawa peserta didik untuk memiliki kemampuan berpikir tingkat tinggi (*Higher-Order Thinking Skills* yang selanjutnya disebut HOTS) (Rothstein et al., 2015: 74). HOTS, menurut Conklin (2012: 14), terdiri atas kemampuan berpikir kritis dan kreatif. Kemampuan berpikir kritis adalah kemampuan untuk menganalisis dan menilai secara teliti. Seorang peserta didik yang memiliki kemampuan berpikir kritis akan tertantang untuk belajar ketika ia

dihadapkan pada masalah. Ia akan berusaha untuk berpikir logis tentang suatu topik dan menolak untuk terburu-buru membuat simpulan. Ia berjuang untuk menjauhkan diri dari bias prasangka dan berusaha untuk melihat situasi dengan cara yang baru sehingga dapat menganalisis dan mengevaluasi masalah yang dihadapi secara logis. Ia akan selalu memikirkan secara sungguh-sungguh apa yang dipelajarinya. Ia tidak begitu saja menerima informasi secara pasif. Ia akan mencari bukti untuk mendukung informasi yang dimilikinya. Dengan penuh kesadaran dan usaha keras, ia secara konsisten selalu bertanya: “Mengapa?” Dapat disimpulkan bahwa seorang yang berpikir kritis adalah seorang yang mampu mengarahkan diri (*self-guided*) dan memiliki disiplin diri (*self-disiplin*) dalam berpikir sehingga ia mampu bernalar pada cara berpikir tingkat tinggi. Seorang peserta didik yang memiliki kemampuan berpikir kritis secara konsisten berusaha memecahkan masalah, merumuskan kesimpulan, menghitung kemungkinan, dan membuat keputusan (Halpern, 2007: 6).

Kemampuan berpikir kreatif adalah kemampuan untuk membuat penemuan (inovasi) dan sintesis. Bentuk dasar dari kata “kreatif” adalah *creare* (Latin) atau *create* (Inggris) yang berarti membuat sesuatu menjadi ada dari yang sebelumnya tidak ada, atau dengan kata lain: memproduksi. Sesuatu yang dibuat ada ini tentunya adalah sesuatu yang bernilai. Dapat dikatakan, kreatif adalah tindakan menciptakan dan mewujudkan ide-ide baru. Berpikir kreatif itu bersifat aktif. Seorang peserta didik yang berpikir kreatif tidak dapat diandaikan bahwa ia terlahir sebagai seorang pribadi yang kreatif. Kemampuan berpikir kreatif bukan suatu warisan genetik. Kemampuan berpikir kreatif adalah hasil dari niat untuk menjadi kreatif dan tekad membara untuk belajar dan menggunakan strategi berpikir kreatif.

Dalam usaha mendefinisikan HOTS, Sussan M. Brookhart (2010: 4-8) merujuk pada tiga kategori pengertian HOTS. *Pertama*, HOTS dalam pengertian transfer. HOTS menuntut kemampuan peserta didik untuk tidak hanya mengingat atau menghafal, melainkan juga membuat apa yang dipelajari masuk akal dan dapat diterapkan. Peserta didik mampu menerapkan pengetahuan dan ketrampilan yang dikembangkan selama ia mempelajari konteks yang baru. Artinya, peserta didik mampu menghubungkan pembelajaran mereka dengan hal-hal yang melampaui apa

yang diajarkan oleh guru. *Kedua*, HOTS dalam pengertian kemampuan berpikir kritis. HOTS adalah wujud kemampuan berpikir rasional dan kritis. Segala sesuatu yang dipelajari melalui HOTS membantu peserta didik untuk memutuskan apa yang harus dipercaya dan dilaksanakan. Ia mampu menilai secara bijaksana dan membuat kritik yang logis atau masuk akal. Tujuannya, setiap peserta didik memiliki kemampuan bernalar, berefleksi dan membuat keputusan-keputusan yang masuk akal. *Ketiga*, HOTS dalam pengertian pemecahan masalah (*problem solving*). Untuk mencapai tujuan yang diharapkan, seorang peserta didik perlu belajar memecahkan masalah. Ia tentunya tidak dapat langsung menemukan cara tepat untuk memecahkan masalah tersebut. Oleh karena itu, ia membutuhkan proses HOTS yang dapat disebut juga dengan proses pemecahan masalah. Merujuk pada pendapat Bransford dan Stein (1984, dalam Brookhart, 2010: 7), *problem solving* atau pemecahan masalah merupakan cara umum untuk berpikir dan bahkan mengingat. Tidak jarang, untuk mengingat sesuatu, seorang peserta didik harus mengidentifikasi masalah yang menyertainya.

Selain HOTS, untuk memiliki kemampuan bernalar, berargumentasi dan berpikir kreatif, seorang peserta didik juga membutuhkan usaha belajar mandiri (Kemandirian Belajar). Peserta didik perlu menjadi pembelajar berkemauan tinggi untuk belajar (*intentional*), bebas dari berbagai ketergantungan (*independent*) dan mandiri (*self-regulated*). Pembelajaran mandiri tampak sebagai aktivitas keterlibatan total dalam belajar. Belajar mandiri menuntut kontrol diri (*self-control*), disiplin diri (*self-discipline*), kegigihan (*perseverance*) dan kebulatan tekad (*determination*) (Beckmann & Kellmann, 2004: 1140).

Belajar mandiri lebih berupa perilaku (*behavior*) dalam belajar. Karakter berperan besar dalam belajar mandiri. Seorang peserta didik yang memiliki karakter dan perilaku belajar mandiri (Kemandirian Belajar) akan menyadari dan mengendalikan emosi, motivasi, perilaku dan lingkungan. Ia akan berdisiplin diri, berusaha mengatur waktu sebaik mungkin, berusaha mencari bantuan dari mereka yang lebih tahu, menggunakan teknologi yang tersedia (misalnya menggunakan fasilitas Google di internet) dan mengatur tugas (*task management*) sesuai dengan skala prioritas yang ditentukannya. Seorang pembelajar mandiri mampu menunda

kesenangan. Ia belajar karena didorong oleh niat atau motif untuk memahami materi atau menguasai suatu kompetensi. Ia belajar tanpa ada paksaan untuk belajar. Dengan demikian, belajar mandiri adalah usaha belajar aktif dan kreatif, karena peserta didik mengusahakan sendiri proses pembelajarannya dan secara kreatif memanfaatkan berbagai hal untuk mencapai tujuan pembelajaran yang diharapkannya. Ini juga mengandaikan bahwa peserta didik memanfaatkan kemampuan bernalarnya secara maksimal sehingga memahami apa yang dipelajarinya.

2.7. Penelitian Terdahulu

Berkenaan dengan pengaruh Kemandirian Belajar terhadap Hasil Belajar, Sari (2012), dalam penelitian yang berjudul “Pengaruh *Self Regulated Learning* dan Persepsi Peserta didik Tentang Profesionalisme Guru Terhadap Penguasaan Konsep IPS berdasarkan Taksonomi Solo,” menemukan bahwa *Self Regulated Learning* (x_1) dan Persepsi Peserta didik tentang Profesionalisme guru (x_2) mempunyai pengaruh signifikan secara bersama-sama dan sendiri-sendiri terhadap penguasaan konsep IPS berdasarkan taksonomi SOLO peserta didik SMP Negeri seKota Malang. Sementara itu, Ramdani (2015) dalam penelitiannya yang berjudul “Kontribusi Fase *Self-Regulated Learning* terhadap Hasil Belajar pada Mahasiswa Psikologi Angkatan 2012 Universitas Islam Bandung,” menemukan bahwa kontribusi fase *Self-Regulated Learning* terhadap IPK Tinggi memiliki besaran yang paling besar daripada kontribusi fase *Self-Regulated Learning* terhadap IPK Rendah dan IPK Sedang.

Berkenaan dengan pengaruh Kualitas Pertanyaan terhadap Hasil Belajar, ada penelitian dengan variabel yang setara dengan variabel kualitas pertanyaan, yaitu strategi Survey, Question, Read, Recite, Review (SQ3R). Prabawati (2011) dalam penelitiannya yang berjudul “Pengaruh Penggunaan Pembelajaran Kontekstual dengan Teknik SQ3R Terhadap Peningkatan Kemampuan Pemahaman dan Berpikir Kritis Matematik Peserta didik SMA” menemukan peserta didik yang memperoleh pembelajaran Kontekstual dengan Teknik SQ3R menunjukkan peningkatan pemahaman matematis lebih baik dibandingkan dengan peserta

didik yang memperoleh pembelajaran konvensional. Dalam temuannya, terdapat perbedaan peningkatan kemampuan pemahaman matematis peserta didik antara kelompok atas, sedang, dan rendah yang memperoleh pembelajaran kontekstual dengan teknik SQ3R. Peningkatan kemampuan pemahaman matematis yang paling tinggi terdapat pada kelompok atas. Hal ini dikarenakan peserta didik yang memiliki kemampuan tinggi atau kelompok atas lebih cepat untuk dapat beradaptasi dengan model pembelajaran kontekstual dengan teknik SQ3R. Frambach, et al. (2014) dalam penelitian yang berjudul “Quiet or Questioning? Students’ Discussion Behaviors in Student-Centered Education Across Cultures” yang dimuat dalam jurnal *Studies in Higher Education* Vol. 39, No. 6, menemukan bahwa kemampuan bertanya peserta didik di Timur Tengah dan di Hongkong rendah. Terdapat empat faktor kultural yang menjadi penyebab rendahnya kemampuan bertanya: (1) Ketidakpastian dan Tradisi, (2) Relasi Kelompok dan Reputasi, (3) Relasi Hierarkis, dan (4) Prestasi dan Kompetisi.

2.8. Kerangka Berpikir



3. Hipotesis

- 1) Pengaruh Kualitas pertanyaan yang diajukan peserta didik terhadap Hasil Belajar peserta didik.
H₀: Kualitas Pertanyaan yang diajukan peserta didik **tidak memiliki pengaruh signifikan** terhadap Hasil Belajar peserta didik.
H₁: Kualitas Pertanyaan yang diajukan peserta didik **memiliki pengaruh signifikan** terhadap Hasil Belajar peserta didik.
- 2) Pengaruh Kemandirian Belajar terhadap Hasil Belajar peserta didik.
H₀: Kemandirian Belajar **tidak memiliki pengaruh signifikan** terhadap Hasil Belajar peserta didik.
H₁: Kemandirian Belajar **memiliki pengaruh signifikan** terhadap Hasil Belajar peserta didik.
- 3) Pengaruh Kualitas pertanyaan yang diajukan peserta didik dan Kemandirian Belajar secara bersama-sama terhadap Hasil Belajar peserta didik.
H₀: Kualitas pertanyaan yang diajukan peserta didik dan Kemandirian Belajar secara bersama-sama **tidak memiliki pengaruh signifikan** terhadap Hasil Belajar peserta didik.
H₁: Kualitas pertanyaan yang diajukan peserta didik dan Kemandirian Belajar secara bersama-sama **memiliki pengaruh signifikan** terhadap Hasil Belajar peserta didik.

BAB III. METODE PENELITIAN

Pada Bab III ini, penulis menyajikan deskripsi tentang metode penelitian yang dilakukan. Penelitian ini dilakukan terhadap seluruh anggota populasi, yaitu seluruh peserta didik kelas XI IPS SMA Katolik Santo Paulus Tahun Pelajaran 2016/2017. Untuk memperoleh data yang akurat, dijelaskan dalam Bab III ini metode yang digunakan untuk menguji validitas dan reliabilitas instrumen. Selanjutnya, penulis menjelaskan metode analisis data yang digunakan dalam penelitian ini.

3.1. Rancangan Penelitian

Penelitian ini menggunakan rancangan korelasional. Rancangan korelasional ini digunakan untuk mengungkap hubungan antara variabel independen dengan variabel dependen. Penelitian serupa rancangan korelasional ini dilakukan untuk memprediksi skor-skor dan menjelaskan hubungan antara variabel-variabel (Creswell, 2015: 664). Untuk itu, penelitian ini menggunakan uji statistik korelasional dalam menjelaskan derajat hubungan antara dua variabel atau lebih. Data yang diperoleh dalam penelitian ini bersifat *ex post facto* (Ary, et al., 2004: 410-420; Kerlinger, 1990: 604-610). Artinya, dalam penelitian ini tidak ada upaya mengontrol atau memanipulasi variabel yang diteliti. Data bersifat apa adanya.

Menurut Creswell (2015: 664-666), penelitian korelasional dilakukan ketika peneliti menghubungkan dua variabel atau lebih untuk melihat apakah variabel-variabel tersebut memiliki hubungan dan saling mempengaruhi. Uji statistik digunakan untuk menentukan kecenderungan atau pola dari rangkaian data dari variabel-variabel yang bervariasi secara konsisten. Variabel-variabel ini memiliki variansi yang sama, atau dengan kata lain, variabel-variabel ini berkorelasi bersama. Berkorelasi berarti skor pada salah satu variabel dapat diprediksi dengan mengetahui skor variabel yang lain. Oleh karena itu, rancangan penelitian korelasional memungkinkan peneliti memprediksi suatu hasil.

3.2. Populasi Penelitian

Populasi penelitian adalah seluruh peserta didik kelas XI IPS SMA Katolik Santo Paulus Jember. Pemilihan populasi ini didasarkan pada beberapa pertimbangan purposif. Pertama, pertimbangan purposif atas dasar tingkat kelas belajar, yaitu peserta didik kelas XI. Peserta didik kelas XI adalah peserta didik yang berada pada tahun kedua jenjang belajar SMA. Pada kelas XI ini, para peserta didik baru menyelesaikan proses adaptasi di kelas X dan sedang berada pada masa puncak menjalani proses pendidikan SMA. Mereka terlibat aktif dalam berbagai kegiatan intrakurikuler dan ekstrakurikuler. Para guru lebih banyak menerapkan inovasi pembelajaran pada peserta didik kelas XI. Mereka dirasa sangat pas untuk menjadi subjek penelitian atau pun eksperimen karena mereka masih memiliki banyak waktu di sekolah serta tidak banyak diganggu oleh berbagai ujian sebagaimana dialami oleh peserta didik kelas XII. Penerapan pembelajaran aktif yang menuntut keaktifan peserta didik untuk berdiskusi dan bertanya merupakan kesempatan yang sangat baik untuk diteliti. Jadi, pertanyaan-pertanyaan selama proses pembelajaran di kelas maupun selama diskusi kelompok perlu diteliti pengaruhnya terhadap kedalaman pengetahuan dan terhadap hasil ujian yang mereka peroleh.

Kedua, pertimbangan purposif atas dasar tingkat kedewasaan. Sebagai kelompok yang berada pada jenjang menengah di tingkat SMA, peserta didik kelas XI dianggap sebagai kelompok yang mulai dewasa. Kedewasaan sebagai pelajar dapat dilihat dari tingkat kemandirian dalam belajar. Mereka mulai menerima berbagai peran penting dalam organisasi pelajar di sekolah. Mereka mulai belajar mengatur waktu untuk kegiatan di luar kelas dan di dalam kelas. Upaya untuk menyeimbangkan kegiatan yang sama-sama menuntut waktu mengarahkan mereka untuk belajar bertanggung jawab atas pilihan pribadi. Tanggung jawab ini juga dilatihkan dalam berpendapat di kelas atau juga dalam mengajukan pertanyaan dalam proses pembelajaran di kelas. Menumbuhkan keberanian untuk bertanya merupakan upaya melatih kemampuan berpikir kritis (HOTS). Dalam proses pendewasaan ini, kemampuan berpikir kritis sebagai pelajar ditumbuhkan dan dikembangkan dalam proses pembelajaran aktif di kelas. Daya berpikir kritis ini

bertumbuh bersama kemandirian dalam belajar. Dua hal ini muncul bersamaan pada peserta didik kelas XI.

Jumlah populasi adalah jumlah seluruh peserta didik yang berada di kelas XI IPS 1, XI IPS 2, XI IPS 3, XI IPS 4 dan XI IPS 5. Jumlah keseluruhan peserta didik ditampilkan dalam tabel berikut ini.

Tabel 3.1
Populasi Penelitian

No.	Kelas	Jumlah Populasi		
		Laki-laki	Perempuan	Total
1	XI IPS 1	13	16	29
2	XI IPS 2	13	17	30
3	XI IPS 3	14	16	30
4	XI IPS 4	13	17	30
5	XI IPS 5	14	16	30
	Total	67	82	149

Penulis mengumpulkan data dari populasi penelitian, yaitu keseluruhan peserta didik kelas XI IPS 1, XI IPS 2, XI IPS 3, XI IPS 4 dan XI IPS 5. Pertimbangan yang mendasari pengambilan data dari populasi yaitu karena jumlah populasi yang hanya sebesar 149 peserta didik. Jumlah populasi ini tergolong jumlah yang kecil untuk menjadi subyek penelitian dalam penelitian kuantitatif.

3.3. Definisi Operasional Variabel

Dalam penelitian yang berjudul Pengaruh Kualitas Pertanyaan dan Kemandirian Belajar Terhadap Hasil Belajar Sosiologi Peserta Didik Kelas XI IPS di SMA Katolik Santo Paulus Jember Tahun Pelajaran 2016/2017, penulis melakukan penelitian atas tiga variabel, yaitu kualitas pertanyaan, kemandirian belajar, dan hasil belajar. Secara operasional, variabel-variabel ini dapat didefinisikan sebagai berikut:

- 1) Pertanyaan yang diteliti dalam penelitian ini adalah pertanyaan yang diajukan oleh peserta didik kepada guru dan kepada peserta pembelajaran lainnya. Kualitas pertanyaan dinyatakan dalam bentuk kemampuan peserta didik mengajukan pertanyaan-pertanyaan berdasarkan tiga kategori pertanyaan yang diajukan oleh Morgan dan Saxton (2006: 46-53), yaitu: (a) pertanyaan untuk menggali informasi, (b) pertanyaan untuk mempertajam pemahaman, dan (c) pertanyaan yang menuntut refleksi. Pada kategori “pertanyaan untuk menggali informasi”, peserta didik dinyatakan mengajukan pertanyaan berkualitas jika pertanyaan yang diajukan oleh peserta didik tersebut memenuhi indikator: pertanyaan yang berkaitan dengan aturan permainan, pertanyaan yang berkaitan dengan prosedur, pertanyaan yang berkaitan dengan disiplin kelompok, pertanyaan yang berkaitan dengan upaya menyatukan kelas, pertanyaan yang berfokus pada ingatan fakta, dan pertanyaan yang meminta informasi dan implikasi. Pada kategori “pertanyaan untuk mempertajam pemahaman”, peserta didik dinyatakan mengajukan pertanyaan berkualitas jika pertanyaan yang diajukan oleh peserta didik tersebut memenuhi indikator: pertanyaan yang mengungkap pengalaman, pertanyaan yang mengungkap koneksi atau hubungan, pertanyaan yang menuntut berpikir atau menyatakan ulang dengan menjadi lebih akurat dan spesifik, pertanyaan yang memunculkan ekspresi sikap, bias dan sudut pandang, pertanyaan yang menuntut kesimpulan atau interpretasi, pertanyaan yang berfokus pada arti di balik isi aktual. Pada kategori “pertanyaan yang menuntut refleksi”, peserta didik dinyatakan mengajukan pertanyaan berkualitas jika pertanyaan yang diajukan oleh peserta didik tersebut memenuhi indikator: pertanyaan yang mengembangkan dugaan atau hipotesis, pertanyaan yang berfokus pada perasaan seseorang, pertanyaan yang berfokus pada tindakan di masa mendatang atau proyeksi, pertanyaan yang mengembangkan penilaian kritis. Penilaian atas kualitas pertanyaan ini didasarkan pada ditanyakan atau tidak ditanyakan pertanyaan-pertanyaan dari indikator-indikator sesuai dengan kategori-kategori pertanyaan yang diajukan oleh Morgan dan

Saxton. Responden menjawab “YA” jika dalam proses pembelajaran responden tersebut mengajukan pertanyaan sesuai dengan indikator. Sebaliknya, responden menjawab “TIDAK” jika dalam proses pembelajaran responden tersebut tidak mengajukan pertanyaan sesuai dengan indikator. Jawaban “YA” bernilai 1 (satu), dan jawaban “TIDAK” bernilai 0 (nol). Ukuran dari kualitas pertanyaan adalah banyaknya pertanyaan yang berkualitas ini diajukan oleh responden, atau banyaknya jawaban “YA” yang diberikan oleh responden. Semakin banyak jawaban “YA” diberikan oleh responden, semakin banyak pertanyaan berkualitas diajukan selama proses pembelajaran.

- 2) Kemandirian Belajar adalah kemampuan mengarahkan diri (*self-directive*) dan kemampuan mengatur diri untuk belajar. Kemampuan ini ditunjukkan peserta didik selama tiga fase belajar: fase pemikiran ke depan, fase kontrol kehendak, dan fase refleksi diri. Selama fase pemikiran ke depan, peserta didik dinyatakan memiliki kemandirian belajar jika memenuhi indikator: mampu menetapkan tujuan belajar, mampu membuat perencanaan strategis dalam belajar, memiliki kehandalan (efikasi) diri, memiliki harapan tinggi atas hasil belajar, memiliki kepentingan / nilai intrinsik yang diperjuangkan selama belajar, dan memiliki orientasi tujuan selama belajar. Selama fase kontrol kehendak, peserta didik dinyatakan memiliki kemandirian belajar jika memenuhi indikator: mampu memberi instruksi bagi diri sendiri, mampu membuat perumpamaan tentang proses belajar yang dijalani, mampu membuat fokus perhatian pada hal-hal yang penting, mampu membuat strategi dalam menyelesaikan tugas, mampu membuat catatan diri atas proses belajar yang dilakukan, dan mampu membuat eksperimen diri atas berbagai variasi cara belajar. Selama fase refleksi diri, peserta didik dinyatakan memiliki kemandirian belajar jika memenuhi indikator: mampu membuat evaluasi diri atas proses belajar yang dilakukan, mampu menemukan penyebab keberhasilan dan kegagalan belajar, mampu menemukan hal-hal yang memberi kepuasan diri, dan mampu membuat kesimpulan tentang pendekatan belajar yang efektif dan harus

dipertahankan atau pun pendekatan belajar yang tidak efektif dan harus diganti atau dihilangkan. Penilaian atas kemandirian belajar ini didasarkan pada frekuensi peserta didik dalam memenuhi semua indikator dari semua fase kemandirian belajar. Ukuran tertinggi dari tingkat kemandirian belajar adalah “selalu” memenuhi indikator, disusul dengan “sering”, “jarang”, dan “tidak pernah” memenuhi indikator dari fase-fase kemandirian belajar. Semakin banyak indikator kemandirian belajar dipenuhi oleh peserta didik dalam frekwensi “sering”, semakin tinggi tingkat kemandirian belajar peserta didik tersebut.

- 3) Hasil Belajar dalam penelitian ini adalah hasil proses belajar yang menunjukkan ukuran kecakapan yang dicapai oleh peserta didik dan dinyatakan dalam bentuk nilai yang tertulis di Laporan Hasil Belajar (LHB) atau rapor. Hasil belajar yang menjadi data dalam penelitian ini adalah hasil belajar pada mata pelajaran Sosiologi semester 3. Dalam Laporan Hasil Belajar, terdapat tiga jenis penilaian pada mata pelajaran Sosiologi, yaitu nilai kognitif (atau nilai pengetahuan), nilai afektif (atau nilai sikap), dan nilai psikomotorik (atau nilai keterampilan). Nilai yang digunakan sebagai data dalam penelitian ini adalah nilai kognitif (atau nilai pengetahuan) pada mata pelajaran Sosiologi semester 3 dari peserta didik kelas XI IPS 1, XI IPS 2, XI IPS 3, XI IPS 4, XI IPS 5 Tahun Pelajaran 2016-2017.

3.4. Jenis dan Sumber Data

3.4.1. Jenis Data

Pada penelitian ini, peneliti menggunakan data primer yang diperoleh melalui kuesioner dan rapor atau Laporan Hasil Belajar (LHB). Kuesioner ini digunakan untuk mengukur variabel kualitas pertanyaan dan kualitas kemandirian belajar. Kuesioner adalah instrumen yang berisi sejumlah pertanyaan tertulis yang digunakan untuk memperoleh informasi dari responden (Arikunto, 2014: 192; Sugiyono, 2006: 114-115). Angket bertitik tolak pada laporan diri (*self-report*) dari responden, sekurang-kurangnya berupa pengetahuan, keyakinan, atau pun sikap pribadi responden (Widoyoko, 2016). Tipe kuesioner yang digunakan adalah *Self-*

Administered Questionnaire. Kuesioner tipe ini adalah kuesioner yang diisi sendiri oleh responden yang diteliti.

Data hasil belajar diperoleh dari rapor atau laporan hasil belajar peserta didik. Rapor atau Laporan Hasil Belajar (LHB) adalah dokumen resmi sekolah yang menyajikan pencapaian hasil belajar selama satu semester. Melalui nilai yang disajikan di rapor atau LHB, penulis mengumpulkan data hasil belajar.

3.4.2. Sumber Data

Sumber data dalam penelitian ini adalah peserta didik kelas XI IPS di SMA Katolik Santo Paulus Jember. Kelas XI IPS terdiri atas lima rombongan belajar (rombel), yaitu XI IPS 1, XI IPS 2, XI IPS 3, XI IPS 4, XI IPS 5. Jumlah total peserta didik dari lima rombongan belajar ini adalah 149 peserta didik. Kepada responden ini, kuesioner dibagikan untuk dijawab. Jawaban responden atas kuesioner ini dikumpulkan sebagai data penelitian. Selain data jawaban kuesioner, penulis mengumpulkan data nilai Sosiologi dari rapor responden. Salinan rapor diperoleh dari Bagian Kurikulum SMA Katolik Santo Paulus Jember.

3.5. Pengujian Instrumen Penelitian

3.5.1. Uji Validitas Instrumen Penelitian

Penelitian yang berkualitas dilakukan atas data yang valid dan pada akhirnya menghasilkan kesimpulan yang berguna. Dalam kerangka pemikiran ini, penulis berusaha memperoleh data yang valid dari penelitian ini. Data valid yang diperoleh tidak lepas dari validitas dan reliabilitas instrumen. Oleh karena itu, sebelum melakukan pengumpulan data, penulis melakukan uji validitas dan reliabilitas atas instrumen yang akan digunakan dalam penelitian ini. Uji validitas dan reliabilitas ini dimaksudkan supaya instrumen yang digunakan dalam penelitian ini mampu mengukur variabel-variabel yang diteliti dalam penelitian ini secara akurat.

Uji validitas ini dilakukan untuk menguji validitas konstruk (bangunan pengertian). Menurut Ary, et al. (2011: 301), validitas konstruk merujuk pada kemampuan suatu tes dalam mengukur sifat atau bangunan pengertian tertentu. Uji

validitas konstruk digunakan dalam menguji kemampuan dan sifat kejiwaan seseorang, misalnya kemampuan menalar, cara berpikir kritis, pemahaman bacaan, dsb. Ary, et al. (2011: 301) menegaskan bahwa validitas konstruk menunjuk kepada sejauh mana hasil sebuah tes dapat ditafsirkan menurut bangunan pengertian tersebut. Lebih lanjut, Ary, et al. (2011: 302) menjelaskan bahwa konstruk menunjuk kepada sesuatu yang tidak dapat diukur secara langsung, tetapi dapat menerangkan akibat-akibat yang dapat diamati. Konstruk dalam hal ini merujuk pada kerangka suatu teori atau konsep. Menurut Kerlinger (2014: 737), hal yang amat penting dalam validitas konstruk adalah perhatian pada teori, konstruk teori dan telaah empiris yang meliputi pengujian relasi yang dihipotesiskan. Konstruk bersifat abstrak karena bersifat teoretis dan konseptual. Konstruk ini berkaitan erat dengan banyak indikator empiris yang memerlukan uji analisis. Validitas konstruk akan mengungkap sejauh mana konstruk bangunan pengertian merefleksikan konstruk teori atau konsep yang mendasari instrumen yang diuji.

Instrumen yang digunakan dalam penelitian ini dibuat dengan berpatokan pada teori yang menjadi rujukan utama, yaitu teori tentang kualitas pertanyaan dan teori tentang kemandirian belajar. Bertolak dari kedua teori ini, penulis merumuskan indikator-indikator. Setiap indikator kemudian dikembangkan menjadi deskriptor-deskriptor untuk mengungkapkan bahwa indikator tersebut terlihat dalam jawaban responden. Dari setiap deskriptor, dirumuskan minimal empat pertanyaan kuesioner. Rangkaian indikator, deskriptor dan pertanyaan ini biasa disebut dengan kisi-kisi.

Berdasarkan kisi-kisi yang telah disusun seturut teori yang dirujuk dalam penelitian ini, penulis merumuskan butir-butir pertanyaan angket untuk menggali data atas variabel Kualitas Pertanyaan dan Kemandirian Belajar. Untuk variabel Kualitas Pertanyaan, penulis merumuskan 169 butir pertanyaan angket. Untuk variabel Kemandirian Belajar, penulis merumuskan 79 butir pertanyaan angket.

Pengujian validitas dan reliabilitas instrumen ini dilakukan pada 30 peserta didik dari tiga rombongan belajar kelas XII IPS SMA Katolik Santo Paulus Jember – Tahun Pelajaran 2016/2017. Dari masing-masing rombongan belajar, dipilih secara acak 10 peserta didik. Para peserta didik yang dipilih dalam uji validitas dan

reliabilitas instrumen ini diminta menjawab dengan jujur dan realistis 248 butir pertanyaan angket yang berasal dari dua variabel penelitian.

Data yang diperoleh dari uji validitas ini diolah dengan menggunakan program SPSS 24 for Windows. Data ini dibedakan antara data dari variabel Kualitas Pertanyaan dan variabel Kemandirian Belajar. Uji validitas dan reliabilitas dilakukan secara simultan atau bersamaan.

Pada tahap pertama, penulis menguji instrumen dari variabel Kualitas Pertanyaan dengan memasukkan data variabel Kualitas Pertanyaan ke dalam program SPSS 24 for Windows. Pada menu *Reliability Analysis*, penulis memilih model Alpha untuk pengujian *Cronbach's Alpha* atas data yang diperoleh. Dari hasil penghitungan SPSS 24 for Windows yang ditampilkan dalam tabel *Item-Total Statistics*, penulis memusatkan perhatian pada kolom *Corrected Item-Total Correlation*. Setiap nilai pada kolom ini dibandingkan dengan nilai r pada tabel r dengan derajat kebebasan (df) $n-2$. Yang dimaksud dengan “ n ” adalah jumlah responden yang digunakan dalam pengujian ini. Butir pertanyaan yang valid adalah butir yang memiliki nilai *Corrected Item-Total Correlation* di atas nilai r_{tabel} . Pengujian dilakukan kembali dengan menghilangkan butir pertanyaan angket yang tidak valid sampai tidak lagi ditemukan butir pertanyaan angket yang tidak valid.

3.5.2. Uji Reliabilitas Instrumen Penelitian

Yang dimaksud dengan reliabilitas adalah derajat konsistensi (keajegan) skor yang diperoleh subjek penelitian dengan menggunakan instrumen yang sama namun dalam kondisi yang berbeda (Arikunto, 2014: 221-222; Ary, et al., 2011: 310-314). Untuk mengetahui tingkat reliabilitas instrumen penelitian, data diolah dengan menggunakan program SPSS 24 for Windows.

Pada penelitian ini, reliabilitas dihitung dengan menggunakan Rumus *Cronbach's Alpha* (Sarwono, 2015: 249; Widoyoko, 2016: 303-307). Rumus Conbach's Alpha memiliki ketentuan bahwa suatu item atau butir pernyataan kuesioner memiliki reliabilitas jika:

- a. nilai Conbach's Alpha tidak negatif

- b. nilai Conbach's Alpha hasil penghitungan sama atau lebih besar dari 0,8 (atau $\geq 0,8$). Ambang bawah nilai Conbach's Alpha adalah antara 0,6 dan 0,7. Dengan demikian, nilai Conbach's Alpha tidak boleh lebih kecil dari batas ambang bawah tersebut.

Nilai *Cronbach's Alpha* yang diperoleh dalam pengujian butir pertanyaan angket dari variabel Kualitas Pertanyaan dan dari variabel Kemandirian Belajar menunjukkan tingkat reliabilitasnya (Hinton, et al., 2014:359). Kriteria untuk menentukan poin cut-off reliabilitas ini berbeda-beda dari satu ahli dengan ahli yang lain. Nunnally (1994 dalam Ghozali, 2013:48) menyatakan bahwa suatu variabel dinyatakan reliabel jika memiliki nilai *Cronbach's Alpha* $> 0,70$. Sejumlah ahli statistik menyatakan bahwa nilai *Cronbach's Alpha* $> 0,80$ menunjukkan bahwa suatu variabel benar-benar reliabel (Hinton, et al., 2014:352). Hinton, et al. (2014:359) merumuskan kriteria koefisien reliabilitas sebagai berikut:

Alpha di atas 0,90, reliabilitas sangat baik atau sempurna

Alpha antara 0,70 sampai dengan 0,90, reliabilitas tinggi

Alpha antara 0,50 sampai dengan 0,70, reliabilitas moderat

Alpha antara 0 sampai dengan 0,50, reliabilitas rendah

Nilai *Cronbach's Alpha* yang tinggi atau sempurna menunjukkan bahwa butir-butir pertanyaan angket ini memiliki konsistensi atau stabilitas dari waktu ke waktu dalam mengukur jawaban responden (Ghozali, 2013:47). Dengan demikian, butir-butir pertanyaan angket yang digunakan dalam penelitian ini merupakan pertanyaan angket yang sangat konsisten. Instrumen penelitian dalam penelitian ini merupakan instrumen penelitian yang dapat dipercaya.

3.6. Prosedur Penelitian

3.6.1. Perijinan Penelitian

Perijinan penelitian merupakan kelengkapan administrasi yang harus dipenuhi sesuai dengan ketentuan yang berlaku. Perijinan dilakukan dengan mengajukan permohonan ijin kepada Ketua Program Studi Magister Pendidikan IPS. Surat ijin yang dibuat oleh Ketua Program Studi Magister Pendidikan IPS

selanjutnya diserahkan kepada sekolah yang akan dijadikan tempat penelitian, yaitu SMA Katolik Santo Paulus Jember.

3.6.2. Pelaksanaan Pengumpulan Data

Pengumpulan data dilakukan melalui penyebaran kuesioner kepada responden, yaitu peserta didik kelas XI IPS SMA Katolik Santo Paulus Jember. Setiap peserta didik diberi satu paket angket untuk dijawab. Jawaban atas angket ini merupakan data yang diperoleh atas variabel Kualitas Pertanyaan dan Kemandirian Belajar. Data dari variabel Hasil Belajar diperoleh dari nilai dalam Lembar Hasil Belajar (LHB atau rapor) semester 3 pada mata pelajaran Sosiologi.

3.7. Metode Analisis Data dan Pengujian Hipotesis

Analisis data adalah upaya mengolah data menjadi informasi, sehingga karakteristik atau sifat data dapat dengan mudah dipahami atau berguna untuk menjawab masalah-masalah yang menjadi fokus penelitian (Muhidin dan Abdurahman, 2007: 52). Teknik analisis data adalah cara melaksanakan analisis terhadap data dengan tujuan mengolah data yang diperoleh dalam penelitian menjadi informasi, baik berkaitan dengan deskripsi data maupun untuk membuat induksi atau menarik kesimpulan tentang karakteristik populasi (parameter) berdasarkan data yang diperoleh dari sampel (statistik).

3.7.1. Teknik Analisis Data Inferensial

Penelitian ini menggunakan teknik analisis data inferensial, atau dilakukan dengan statistik inferensial, yaitu statistik yang digunakan untuk menganalisis data dengan membuat kesimpulan yang berlaku umum (generalisasi). Dengan demikian, statistik inferensial berfungsi untuk menggeneralisasi hasil penelitian sampel bagi populasi. Generalisasi diperlukan karena tidak semua anggota populasi dilibatkan.

3.7.2. Pengujian Persyaratan Analisis

Sebelum melakukan uji statistik, langkah awal yang dilakukan dalam analisis data adalah *screening* atau penyaringan terhadap data yang akan diolah.

Salah satu asumsi penggunaan statistik parametrik adalah bahwa setiap variabel dan semua kombinasi linear dari variabel berdistribusi normal (Ghozali, 2016: 27). Artinya bahwa, pada uji parametrik, sampel acak yang berasal dari populasi berdistribusi normal dan data bersifat homogen serta bersifat linear. Jika asumsi ini dipenuhi, maka nilai residual dari analisis juga berdistribusi normal dan independen. Langkah dalam penyaringan data ini dilakukan melalui uji linearitas data, uji normalitas data, dan uji homogenitas data.

Uji linearitas bertujuan untuk mengetahui apakah dua variabel mempunyai hubungan yang linear atau tidak secara signifikan. Uji ini biasanya digunakan sebagai prasyarat dalam analisis korelasi atau regresi linear. Menurut Ghozali (2016: 159), uji ini digunakan untuk melihat apakah spesifikasi model yang digunakan sudah benar atau tidak. Dengan uji linearitas akan diperoleh informasi apakah model empiris sebaiknya linear, kuadrat atau kubik. Pengujian linearitas pada SPSS dilakukan dengan menggunakan *Test for Linearity* pada taraf signifikansi 0,05. Dua variabel dikatakan mempunyai hubungan yang linear bila signifikansi dari linearitas data kurang dari 0,05.

Uji normalitas dilakukan untuk memenuhi syarat penggunaan statistik parametrik. Pengujian normalitas dilakukan untuk mengetahui normal atau tidaknya suatu distribusi data. Ini berarti bahwa perbedaan antara nilai prediksi dengan skor yang sesungguhnya atau error akan terdistribusi secara simetri di sekitar nilai means sama dengan nol (Ghozali, 2016: 154).

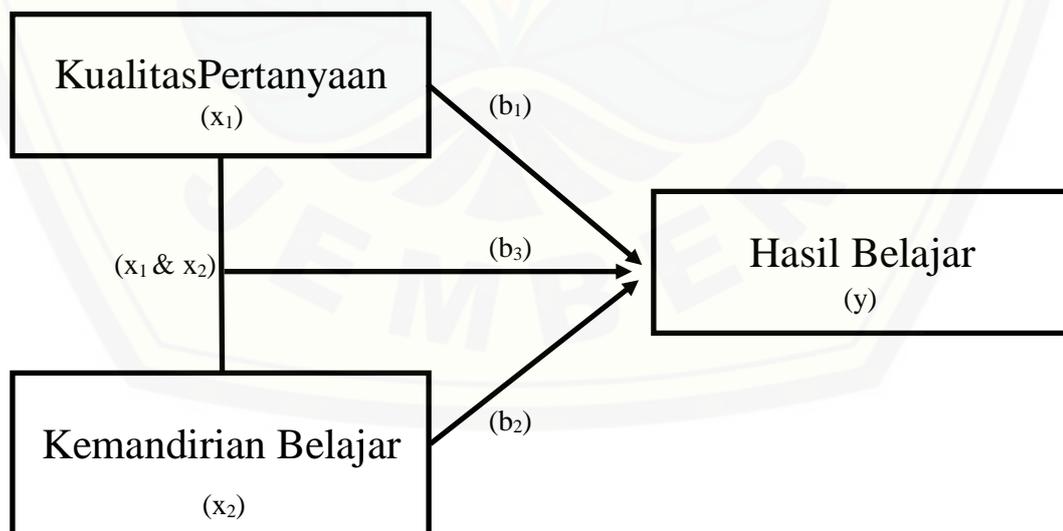
Uji multikolonieritas bertujuan apakah model regresi menemukan adanya korelasi antar variabel bebas (independen). Dalam model regresi yang baik seharusnya tidak terjadi korelasi di antara variabel independen. Jika variabel independen saling berkorelasi, maka variabel-variabel ini tidak ortogonal (Ghozali, 2016: 103-104). Variabel ortogonal adalah variabel-variabel independen yang nilai korelasi antar sesama variabel independen sama dengan nol.

Pengujian hipotesis dalam penelitian ini menggunakan analisis regresi dan korelasi. Analisis regresi menuntut terpenuhinya asumsi-asumsi lainnya melalui uji multikolonieritas (Sarwono, 2015:130; Ghozali, 2016: 103-104). Asumsi-asumsi

ini melengkapi uji persyaratan data yang diperoleh melalui uji linearitas dan uji normalitas.

3.7.3. Pengujian Hipotesis

Untuk melakukan pengujian hipotesis yang telah dirumuskan, peneliti menggunakan langkah-langkah analisis regresi: (a) menghitung kuatnya hubungan antara variabel independen terhadap variabel dependen dengan menggunakan analisis statistik korelasi antar-variabel; (b) menghitung besarnya kontribusi antara variabel independen terhadap variabel dependen melalui uji koefisien determinasi; (c) menilai kelayakan prediktor dengan melihat perbandingan nilai *Standar Error of the Estimate* (SEE) dengan nilai standar deviasi; (d) menilai kelayakan model regresi melalui angka signifikansi perhitungan ANOVA; (e) menemukan angka konstan (konstanta) dan uji hipotesis persamaan regresi; (f) menemukan tingkat korelasi variabel X_1 terhadap Y dan tingkat signifikansinya melalui tabel korelasi; (g) menemukan tingkat korelasi variabel X_2 terhadap Y dan tingkat signifikansinya melalui tabel korelasi; (h) menemukan tingkat korelasi variabel X_1 dan variabel X_2 secara bersama-sama terhadap Y melalui nilai F dari hasil perhitungan ANOVA.



BAB V. SIMPULAN DAN SARAN

5.1. Simpulan

Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan tentang pengaruh kualitas pertanyaan dan kemandirian belajar terhadap hasil belajar peserta didik kelas XI IPS SMA Katolik Santo Paulus Jember tahun pelajaran 2016/2017, penulis dapat menarik simpulan sebagai berikut:

1. Tingkat hubungan Kualitas Pertanyaan terhadap Hasil Belajar peserta didik berdasarkan perhitungan uji korelasi Pearson adalah sebesar 0,243. Kualitas Pertanyaan berpengaruh rendah terhadap Hasil Belajar peserta didik.
2. Tingkat hubungan Kemandirian Belajar terhadap Hasil Belajar peserta didik berdasarkan perhitungan uji korelasi Pearson adalah sebesar 0,610. Kemandirian Belajar berpengaruh kuat terhadap Hasil Belajar peserta didik.
3. Berdasarkan pengujian yang dilakukan dengan menggunakan angka F dari hasil perhitungan ANOVA, ditemukan bahwa Kualitas Pertanyaan dan Kemandirian Belajar secara bersama-sama memiliki pengaruh sebesar 40,9% terhadap Hasil Belajar peserta didik.

5.2. Saran

Merujuk pada simpulan atas hasil penelitian dan pembahasan tentang pengaruh kualitas pertanyaan dan kemandirian belajar terhadap hasil belajar peserta didik kelas XI IPS SMA Katolik Santo Paulus Jember tahun pelajaran 2016/2017, penulis mengajukan saran kepada sejumlah pihak guna melakukan upaya peningkatan mutu pendidikan dan pembelajaran.

Mengacu pada hasil temuan bahwa kualitas pertanyaan memiliki pengaruh rendah atau lemah terhadap Hasil Belajar peserta didik, para guru perlu membuat evaluasi diri tentang proses pembelajaran yang disajikan kepada peserta didik. Ada kemungkinan bahwa para guru masih merasa nyaman menggunakan model pembelajaran pasif karena dirasa lebih efektif dalam menyelesaikan materi pembelajaran yang direncanakan untuk diajarkan kepada peserta didik. Jika pertimbangan ini dipilih, para guru perlu meningkatkan kemampuan mengajar

dengan cara mempelajari model pembelajaran aktif yang melibatkan aktivitas berpikir kritis-kreatif yang dilakukan oleh peserta didik. Penyelesaian materi tidak seharusnya menjadi alasan untuk mengabaikan aktivitas berpikir kritis-kreatif atau kegiatan belajar bermakna. Guru perlu berusaha untuk menyajikan proses pembelajaran yang melibatkan aktivitas berpikir kritis-kreatif dari peserta didik.

Peserta didik, di sisi lain, perlu menyadari bahwa belajar tidak berarti menghafal materi pelajaran. Belajar berarti membangun pengetahuan dalam pikiran berdasarkan informasi yang diterima, baik dari guru maupun dari sumber-sumber belajar yang lain. Upaya membangun pengetahuan ini melibatkan upaya membuat koneksi antara satu konsep dengan konsep lain, atau menghubungkan pengetahuan baru dengan pengetahuan yang sebelumnya telah dimiliki. Melalui upaya menemukan koneksi antar konsep dan hubungan pengetahuan, peserta didik melatih diri untuk meningkatkan kemampuan berpikir. Belajar tidak dapat dipersempit maknanya sebagai usaha menghafal materi yang diberikan oleh guru, melainkan perlu dipahami secara luas sebagai upaya melatih kemampuan berpikir dengan cara membuat simpulan, penjelasan dan hubungan antar konsep atau pengetahuan. Oleh sebab itu, peserta didik perlu melatih kemampuan berpikir dengan cara mengajukan pertanyaan, mencoba membuat hipotesis atau simpulan sementara, dan menarik keterkaitan antar konsep atau teori.

Penelitian ini bersifat kuantitatif *ex post facto* dan bertujuan untuk membuktikan kebenaran teori-teori yang dijadikan rujukan. Banyak hal perlu diteliti lebih mendalam berkenaan dengan faktor-faktor yang mempengaruhi rendahnya kemampuan bertanya di antara para peserta didik di banyak sekolah di Indonesia. Oleh karena itu, diperlukan penelitian kualitatif untuk menemukan secara empiris penyebab rendahnya kemampuan bertanya. Hasil penelitian kualitatif ini akan membantu para guru untuk menemukan cara terbaik dalam menyajikan pembelajaran aktif, karena para guru terbantu dalam menemukan solusi atas rendahnya tingkat keaktifan peserta didik dalam bertanya dan berdiskusi.

DAFTAR PUSTAKA

- Anderson, A. 1997. Learning Strategies in Physical Education: Self-Talk, Imagery, and Goal-Setting, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Vol. 68, No.1, pp. 30-35
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (Eds). 2014. *Kerangka Landasan untuk Pembelajaran, Pengajaran, dan Asesmen: Revisi Taksonomi Pendidikan Bloom*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar
- Arikunto, S. 2014. *Prosedur Penelitian: Suatu Pendekatan Praktis*. Jakarta: Rineka Cipta
- Aritonang, R. & Lerbin, R. 2007. *Teori dan Praktik Riset Pemasaran*. Bogor: Ghalia Indonesia
- Ary, D., Jacobs, L.C., & Razavieh, A. 2004. *Pengantar Penelitian dalam Pendidikan*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar
- Azwar, S., Dr. MA. 2011. *Tes Prestasi: Fungsi Pengembangan Pengukuran Prestasi Belajar*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar
- Bandura, A. 1969. *Principles of behavior modification*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, Vol. 84, No. 2, pp. 191-215.
- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. 1991. Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. Dalam R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, (Vol. 38. Perspectives on motivation pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A., Jeffery, R. W., & Gajdos, E. 1975. Generalizing change through participant modeling with self-directed mastery. *Behaviour Research and Therapy*, Vol. 13, No. 2, pp. 141-152.
- Bandura, A., Grusec, J. E., & Menlove, F. L. 1967. Some social determinants of self-monitoring reinforcement systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 5, No. 4, pp. 449-455.

- Bandura, A., & Rosenthal, T. L. 1966. Vicarious classical conditioning as a function of arousal level. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 3, No. 1, 54-62.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 41, pp. 586-598.
- Beckmann J., & Kellmann M. 2004. Self-Regulation and Recovery: Approaching an Understanding Of The Process Of Recovery from Stress. *Psychological Reports*, Vol. 95, pp. 1135-1153.
- Biggs, J. 1994. Asian Learners through Western Eyes: An Astigmatic Paradox. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, Vol. 2, Issue 2, pp. 40-63
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Brandsford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. 1999. *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington, DC: National Academy Press
- Brookhart, S.M. 2010. *How to Assess Higher-Order Thinking Skills in Your Classroom*. Alexandria, VA: ASCD
- Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chan, S. 1999. The Chinese Learner – A Question of Style. *Education + Training*. Vol. 41, No. 6/7, pp. 294-304.
- Clark, N.M. & Zimmerman, B. J.. 2014. A Social Cognitive View of Self-Regulated Learning About Health. *Health Education & Behavior*, Vol. 41, No. 5, pp. 485–491.
- Cleary, T., & Zimmerman, B.J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, nonexperts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, Vol. 13, pp. 185-206
- Conklin, W. 2012. *Strategies for Developing Higher-Order Thinking Skills: Grades K-2*. Huntington Beach, CA: Shell Education
- Creswell, J. 2015. *Riset Pendidikan, Perencanaan, Pelaksanaan, dan Evaluasi Riset Kualitatif & Kuantitatif (Edisi 5)*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Daniel, W.W., & Terrel, J.C. 1986. *Business Statistics, Basic Concepts and Methodology. Fourth Edition*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

- Dillon, J.T. 2004. *Questioning and Teaching: A Manual of Practice*. Eugene, OR: Wipf and Stock Publishers
- Edwards, D, and Mercer, N. 1987. *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom*. London: Methuen.
- Ericsson, K.A., Charness, N. 1994. Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, Vol. 49, No. 8, pp. 725-747
- Farmer, L.S.J. 2007. What Is the Question? *IFLA Journal*, Vol. 33, No. 1, pp. 41–49
- Frambach, J.M., E.W., Driessen, P. Beh, C.P.M. van der Vleuten. 2014. Quiet or Questioning? Students' Discussion Behaviors in Student-Centered Education Across Cultures. *Studies in Higher Education*. Vol. 39, No. 6, pp. 1001-1021
- Galyean, B-C. 1986. Imagery in the Schools: Some Things We've Learned. Dalam Wolpin, M., Shorr, J.E., Krueger, L. *Recent Practice and Theory*, pp. 157–172, New York, NY: Springer
- García-Rodicio, H. 2015. Questioning as an Instructional Strategy in Multimedia Environments: Does Having to Answer Make a Difference? *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 52, no. 3, pp. 365–380
- Ghozali, H.I., Prof. Dr., M.Com., Akt. 2016. *Aplikasi Analisis Multivariate dengan Program IBM SPSS 23*. Semarang: Badan Penerbit Universitas Diponegoro
- Halpern, D.F. 2007. The Nature and Nurture of Critical Thinking, dalam Sternberg, R.J., Roediger III, H.L., & Halpern, D.F. *Critical Thinking in Psychology*, New York, NY: Cambridge University Press
- Hill, J.B. 2016. Questioning Techniques: A Study of Instructional Practice, *Peabody Journal of Education*. Vol. 91, No.5, pp. 660-671
- Hinton, P.R., McMurray, I., & Brownlow, C. 2014. *SPSS Explain*. London and New York: Routledge
- Hofer, B.K., Yu, S.L., & Pintrich, P.R. 1988. Teaching College Students to Be Self-Regulated Learner. Dalam Dale H. Schunck & Barry J. Zimmerman. *Self-Regulated Learning: from Teaching to Self-Reflective Practice*. New York, NY: The Guildford Press
- Ho, D.Y.F, S.Q. Peng, and S.F.F. Chan. 2001. Authority and Learning in Confucian-Heritage Education: A Relational Methodological Analysis, dalam Salili, F., Y.Y. Hong, C.Y. Chiu (eds). *Multiple Competencies and Selfregulated Learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.

- Hui, C.H., & H.C. Triandis. Individualism-Collectivism: A Study of Cross-Cultural Researchers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 17, No. 2, pp. 225-248
- Kerlinger, F.N. 1990. *Asas-asas Penelitian Behavioral*. Yogyakarta: Gadjah Mada University Press
- Khoo, H.E. 2003. Implementation of Problem-Based Learning in Asian Medical Schools and Students' Perceptions of Their Experience. *Medical Education*. Vol. 37, pp. 401-409
- Kim, J. & W.B. Michael. 1995. The Relationship of Creativity Measures to School Achievement and to Preferred Learning and Thinking Style in a Sample of Korean High School Students. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 55, No. 1, pp. 60-74.
- King, A. 1994. Guiding Knowledge Construction in the Classroom: Effects of Teaching Children How to Question and How to Explain. *American Educational Research Journal*, Vol. 31, No. 2, pp. 338-368
- Koechlin, C., & Zwaan, S. 2014. *Q Tasks: How to Empower Students to Ask Questions and Care about Answers*. Markham, Ontario: Pembroke Publisher
- Liao, Y., & M.H. Bond. 2011. The Dynamics of Face Loss Following Interpersonal Harm for Chinese and American. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 4, No. 1, pp. 25-38
- Lim, T.S., & J.W. Bowers. 1991. Facework: Solidarity, Approbation, and Tact. *Human Communication Research*, Vol. 17, No. 3, March 1991, pp. 415-450
- Martinsons, M.G. & A.B. Martinsons. 1996. Conquering Cultural Constraints to Cultivate Chinese Management Creativity and Innovation. *Journal of Management Development*, Vol. 15 No. 9, pp. 18-35.
- Masidjo, I. 1995. *Penilaian Pencapaian Hasil Belajar Siswa di Sekolah*. Yogyakarta: Kanisius
- Mayer, R. E., Sobko, K., & Mautone, P. 2003. Social cues in multimedia learning: Role of speaker's voice. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, pp. 419-425.
- Morgan, N., & Saxton, J. 2006. *Asking Better Questions. 2nd Edition*. Markham, Ontario, Canada: Pembroke Publishers
- Moreno, R., Mayer, R. E., Spires, H., & Lester, J. C. 2001. The case for social agency in computer-based teaching: Do students learn more deeply when

- they interact with animated pedagogical agents? *Cognition and Instruction*, Vol. 19, pp. 177–213.
- Moreno, R., & Mayer, R. E. 2005. Role of guidance, reflection, and interactivity in an agent-based multimedia game. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 97, pp. 117–128.
- Muhidin, S.A., S.Pd., M.Si., & Abdurahman, M., Drs. 2011. *Analisis Korelasi, Regresi, dan Jalur dalam Penelitian*. Bandung: Pustaka Setia
- Murphy, S. M., & Jowdy, D. P. 1992. Imagery and mental practice. Dalam T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology*, pp. 221-225. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 65 Tahun 2013, *Standar Proses Pendidikan Dasar dan Menengah*
- Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 81a Tahun 2013, *Implementasi Kurikulum*
- Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 53 Tahun 2015, *Penilaian Hasil Belajar oleh Pendidik dan Satuan Pendidikan*
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.E. 1990. Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 82, No. 1, pp. 33-40
- Prabawati, M.N. 2011. *Pengaruh Penggunaan Pembelajaran Kontekstual dengan Teknik SQ3R Terhadap Peningkatan Kemampuan Pemahaman dan Berpikir Kritis Matematik Siswa SMA*. S2 Thesis. Universitas Pendidikan Indonesia.
- Ramdani, Rizki Ridwan. 2015. *Kontribusi Fase Self-Regulated Learning terhadap Prestasi Belajar pada Mahasiswa Psikologi Angkatan 2012 Universitas Islam Bandung*. Skripsi. Universitas Islam Bandung.
- Rothstein, D, Santana, L, Minigan, A.P., 2015. Making Questions Flow. *Educational Leadership*, Vol. 73, No. 1, pp. 70-75
- Sari, D.N.E.P. 2012. *Pengaruh Self Regulated Learning dan Persepsi Siswa Tentang Profesionalisme Guru Terhadap Penguasaan Konsep IPS berdasarkan Taksonomi Solo*. S2 Thesis. Universitas Pendidikan Indonesia.
- Sarwono, J. 2015. *Rumus-rumus Populer dalam SPSS 22 untuk Riset Skripsi*. Yogyakarta: Andi Offset

- Schunk, D. H. 1986. Verbalization and Children's Self Regulated Learning. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 11, pp. 347-317.
- Schunk, D. H., & Schwartz, C. W. 1993. Goals and progress feedback: Effects on selfefficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, Vol.18, No. 3, pp. 337-354
- Schunk, D.H., dan Zimmerman, B.J. 1998. *Self-Regulated Learning: From Teaching to Reflective Practice*. New York, NY: The Guilford Press
- Smith, P.B. 2011. Communication Styles as Dimensions of National Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 42, No. 2, pp. 216-233
- Stevenson, H. W., & Odom, R. D. 1964. Visual reinforcement with children. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 1, No. 3, pp. 248-255.
- Sugiyono. Prof. DR. 2006. *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif dan R&D*. Bandung: Alfabeta
- Sullivan, P. & Clarke, D. J. 1991. *Communication in the Classroom: The Importance of Good Questioning*. Geelong: Deakin University Press.
- Walker, A., E. Bridges, B. Chan. 1996. Wisdom Gain, Wisdom Given: Instituting PBL in A Chinese Culture. *Journal of Educational Administration*. Vol. 34, No. 5, pp. 0957-8234
- Walsh, J.A., and Sattes, B.D. 2005. *Quality Questioning*. Thousand Oaks, CA: AEL
- Warden, C.A., Chen, J.F., Caskey, D. 2005. Cultural Values And Communication Online: Chinese and Southeast Asian Students in a Taiwan International MBA Class, *Business Communication Quarterly*, Vol. 68, No. 2, pp. 222-232
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. 1986. The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Widodo, A. 2006. Profil pertanyaan guru dan siswa dalam pembelajaran sains. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*. Vol. 4, No. 2, 139-148.
- Widoyoko, S.E.P., Prof. Dr., M.Pd. 2014. *Penilaian Hasil Pembelajaran di Sekolah. Edisi Revisi*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar
- Widoyoko, S.E.P., Prof. Dr., M.Pd. 2016. *Teknik Penyusunan Instrumen Penelitian*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar

- Yee, A.H. 1989. Cross-Cultural Perspectives on Higher Education in East Asia: Psychological Effects upon Asian Students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 10, No. 3, pp. 213-232
- Zhang, L.F., & R.J. Stenberg. The Pentagonal Implicit Theory of Giftedness Revisited: A Cross-Validation in Hong Kong. *Roeper Review*, Vol. 21, No. 2, pp. 149-153
- Zimmerman, B. J. 1986. Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 16, pp. 307-313
- Zimmerman, B. J. 1989. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 80, pp. 329-339.
- Zimmerman, B. J. 1990. Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, Vol. 2, pp. 173-201.
- Zimmerman, B. J. 2000. Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation, research, and applications* (pp. 13–39). Orlando, FL: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. 2002. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*. Vol. 41, No. 2, pp. 64 -70.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. 1994. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, Vol. 31, pp. 845–862.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, Vol. 8, pp. 69-84.
- Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. 1997. Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, Vol 89, No. 1, pp. 29-36
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. 1986. Development of a structured interview for assessing students' use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, Vol. 23, pp. 614–628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. 1992. Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. Dalam D. H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences*, pp. 185-207. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B.J. 2001. Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis, dalam Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (eds). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives, 2nd Edition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.



Lampiran A

Tabel A.1

Kisi-kisi Instrumen

Pengungkap Kualitas Pertanyaan yang Diajukan Peserta Didik

No.	Sub-Variabel	Indikator	Deskriptor	No. Angket
1.	Menggali Informasi	Pertanyaan yang berkaitan dengan aturan permainan.	1. Mampu menanyakan cara menetapkan aturan perilaku.	1 25 80
			2. Mampu menanyakan upaya mengembangkan keterampilan diskusi dengan bertanggung jawab.	91 126 160
			3. Mampu menanyakan cara menjamin kelancaran pembelajaran di kelas dengan gangguan minimum.	50 56 106 167
			4. Mampu menanyakan upaya memastikan suasana kerja yang baik di mana setiap individu memantau	35 110 169

			situasi untuk diri mereka sendiri.	
		Pertanyaan yang berkaitan dengan prosedur.	1. Mampu menanyakan pertimbangan cara yang paling produktif untuk bekerja.	18 47 162
			2. Mampu menanyakan upaya pengembangan organisasi ruang dan waktu atau metode kerja.	58 68 76 100 105
			3. Mampu menanyakan upaya membangun keterlibatan diri dalam materi.	26 31 84 117 135
			4. Mampu menanyakan upaya membangkitkan ketertarikan diri untuk melakukan penelitian.	9 86 154 161
		Pertanyaan yang berkaitan dengan	1. Mampu menanyakan cara bekerja secara efisien dalam	20 32 33 94

		disiplin kelompok.	kelompok tanpa campur tangan guru.	141
			2. Mampu menanyakan cara menentukan besarnya kelompok.	16 48 92
			3. Mampu menanyakan cara menempatkan diri dalam kelompok.	4 13 146 147 153
			4. Mampu menanyakan cara menentukan siapa yang bertanggung jawab menulis hasil diskusi kelompok.	70 137 158
			5. Mampu menanyakan cara membuat susunan tempat diskusi.	95 130 150
			6. Mampu menanyakan cara memilih pribadi yang memimpin dan mengatur jalannya diskusi.	89 109 122 145

		Pertanyaan yang berkaitan dengan upaya menyatukan kelas.	1. Mampu menanyakan cara memastikan bahwa kelompok sepakat dengan hasil diskusi.	41 99 155
			2. Mampu menanyakan cara memastikan bahwa diskusi dapat dilanjutkan ke topik berikutnya.	42 157 159
		Pertanyaan yang berfokus pada ingatan fakta.	1. Mampu menanyakan fakta dalam rangka membangun landasan yang kuat untuk bekerja lebih lanjut.	24 136 165
			2. Mampu menanyakan poin utama selama diskusi berlangsung.	66 85 112
			3. Mampu menanyakan apa yang telah diketahui dari diskusi yang dilakukan.	40 67 125

			4. Mampu menanyakan apa yang dikehendaki dari diskusi.	11 62 107
		Pertanyaan yang meminta informasi dan implikasi.	1. Mampu menanyakan upaya menghadapi sangahan atau untuk fokus pada parameter tanggapan.	69 74 149
			2. Mampu menanyakan penjelasan atas segala sesuatu yang ditanyakan.	2 12 131
			3. Mampu menanyakan apa yang telah dipersiapkan untuk didiskusikan.	10 15 36
2.	Mempertajam Pemahaman	Pertanyaan yang mengungkap pengalaman.	1. Mampu menanyakan ide tertentu ketika mendengarkan frasa atau kalimat.	57 101 124
			2. Mampu menanyakan pengalaman yang mampu	65 96 143

			mengarahkan orang untuk bersikap seturut cara tersebut.	
		Pertanyaan yang mengungkap koneksi atau hubungan.	1. Mampu menanyakan apa yang diketahui dan bagaimana menerapkannya ke materi yang ada di tangan.	30 52 134
			2. Mampu menanyakan keadaan hari ini ke dalam suatu hubungan dengan masa lalu dan masa depan.	28 51 128
		Pertanyaan yang menuntut berpikir atau menyatakan ulang dengan menjadi lebih akurat dan spesifik.	1. Mampu menanyakan kejelasan intelektual ketika arti atau pengertiannya terselubung.	14 29 139
			2. Mampu menanyakan kejelasan intelektual ketika	44 60 163

			emosi mengaburkan makna sebenarnya.	
			3. Mampu menanyakan situasi khusus / spesifik yang memicu terjadinya sesuatu.	63 82 140
		Pertanyaan yang memunculkan ekspresi sikap, bias dan sudut pandang.	1. Mampu menanyakan cara mengembangkan sikap untuk bidang studi.	77 79 108
			2. Mampu menanyakan pemahaman atas materi dari berbagai sudut pandang.	39 103 114
			3. Mampu menanyakan cara menghormati sikap dan sudut pandang orang lain.	8 120 168
			4. Mampu menanyakan kekuatan emosional yang melekat pada ide-ide.	23 75 152

		Pertanyaan yang menuntut kesimpulan atau interpretasi.	1. Mampu menanyakan cara mempertimbangkan, membenarkan dan/atau menjelaskan pernyataan tekstual, situasi dan/atau kesimpulan.	53 81 115
			2. Mampu menanyakan makna yang tersirat dari suatu pernyataan.	45 93 127
		Pertanyaan yang berfokus pada arti di balik isi actual.	1. Mampu membuat penyelidikan untuk menemukan pengertian yang sangat mendasar untuk memahami materi.	5 21 144
			2. Mampu menanyakan kasus yang sebenarnya.	27 55 123
			3. Mampu menanyakan hal yang telah ditemukan.	34 148 166

			4. Mampu menanyakan alasan dari suatu tindakan.	22 90 102
3.	Menuntut Refleksi	Pertanyaan yang mengembangkan dugaan atau hipotesis.	1. Mampu menanyakan hasil berpikir secara kreatif tentang suatu fakta.	49 71 98
			2. Mampu menanyakan fakta yang menjadi titik awal dari hipotesis.	3 46 97
			3. Mampu menanyakan apa yang harus dilakukan jika penanya atau responden mungkin terpaksa melanggar hukum logika.	87 118 142
		Pertanyaan yang berfokus pada perasaan seseorang.	1. Mampu menanyakan ekspresi atau tindakan berbagi perasaan.	19 104 111

			2. Mampu menanyakan apa yang sedang dipikirkan atau dirasakan oleh pemateri berkenaan dengan bahan yang disajikan.	43 59 113
			3. Mampu menanyakan apa yang menjadi keprihatian utama dari pemateri.	7 54 156
		Pertanyaan yang berfokus pada tindakan di masa mendatang atau proyeksi.	1. Mampu menanyakan implikasi dari suatu tindakan melalui dugaan.	6 38 164
			2. Mampu menanyakan sebab dan akibat dari suatu pengalaman.	64 78 83
			3. Mampu menanyakan dasar dari suatu dugaan.	88 116 132 151
			1. Mampu menanyakan sistem nilai yang dimiliki.	119 121 133

		Pertanyaan yang mengembangkan penilaian kritis.	2. Mampu menanyakan cara menyeimbangkan perasaan dengan analisis intelektual.	17 37 72
			3. Mampu menanyakan cara menilai sesuatu.	61 73 129 138

Morgan, N., & Saxton, J. (2006)

Tabel A.2

Kisi-kisi Instrumen Pengungkap *Kemandirian Belajar*

No.	Sub-Variabel	Sub-Sub-Variabel	Indikator	Deskriptor	No. Angket
1	Pemikiran Ke Depan	Analisis Tugas	Penetapan tujuan	1. Mampu menetapkan tujuan belajar	1 19 48 75
			Perencanaan strategis	1. Mampu membuat perencanaan strategis dalam belajar 2. Mampu memilih strategi belajar yang tepat	6 29 44 54 72 76
		Keyakinan Motivasi Diri	Kehandalan (Efikasi) Diri	1. Memiliki keyakinan akan kemampuan diri dalam mencapai tujuan belajar.	11 36 52
			Harapan Hasil	1. Memiliki harapan kuat mencapai	16 58 66

				tujuan belajar yang diinginkan.	
			Kepentingan / Nilai Intrinsik	1. Memiliki motivasi intrinsik atau perasaan bernilai yang melampaui hasil ekstrinsik yang dicapai selama ini.	24 47 71
			Orientasi Tujuan	1. Mengenal tujuan belajar yang hendak dicapai.	13 46 73
				2. Mengenal manfaat yang didapat ketika mencapai tujuan yang diharapkan.	3 22 59
2	Kinerja atau Kontrol Kehendak	Kontrol Diri	Instruksi Diri	1. Mampu memberi penjelasan kepada diri sendiri tentang cara mengeksekusi tugas atau menyelesaikan masalah.	14 33 42 43
			Perumpamaan	1. Memiliki teknik kontrol diri untuk membantu mengeksekusi tugas.	12 56 67 74
			Fokus Perhatian	1. Mampu berkonsentrasi pada hal-hal pokok.	2 30 51

			Strategi Tugas	1. Mampu memilih tugas yang dianggap penting.	21 62 78
				2. Mampu mereorganisasi bagian-bagian sesuai tingkatan makna yang dimiliki.	5 28 49
		Pengamatan Diri	Pencatatan Diri	1. Memiliki catatan atas proses tindakan yang telah dilakukan.	18 25 32
				2. Mampu membuat umpan balik untuk diri sendiri.	35 55 57 64 65
			3. Mampu memahami pola berulang	70	
			Eksperimen Diri	1. Mencoba membuat variasi aspek-aspek dari fungsi-fungsi yang dipertanyakan	15 17 31 50
3	Proses Refleksi Diri	Penilaian Diri	Evaluasi Diri	1. Membuat penilaian penguasaan berupa penggunaan urutan lulus tes atau skor tes yang merentang mulai dari pemula sampai dengan ahli.	26 61 79

			2. Membuat penilaian berupa perbandingan performansi saat ini dengan performansi sebelumnya dari perilaku seseorang.	27 34 68	
			3. Membuat penilaian berupa perbandingan sosial dengan performansi orang lain: teman sekelas, sekota, sederah, senegara, dll.	7 10 60	
			4. Membuat penilaian atas peran tertentu dalam kerjasama dengan pihak lain.	4 8 20 23 41	
		Atribusi Kausal	1. Mampu menilai apakah kegagalan disebabkan oleh terbatasnya kemampuan atau lemahnya usaha	37 53 69	
		Reaksi Diri	Kepuasan Diri / Perasaan	1. Mampu mengarahkan tindakan untuk mencapai kepuasan.	38 40 77
			Kesimpulan Adaptif-Defensif	1. Mampu mengubah pendekatan untuk	9 39 45 63

				mendapatkan hasil yang lebih baik.	
--	--	--	--	------------------------------------	--

Zimmerman, B.J., (2000)

Tabel 3.5
Kisi-kisi Instrumen
Pengungkap Hasil Belajar

No.	Ranah Penilaian	Kriteria / Patokan
1	Nilai Kognitif	Nilai 93 – 100 = Sangat Baik Nilai 84 – 92 = Baik Nilai 75 – 83 = Cukup Nilai < 75 = Tidak Tuntas

Azwar (2011: 168); Masidjo (1995: 151-159); Widoyoko (2014: 319-354)
Permendikbud No 53 Tahun 2015

Keterangan:

Skala Nilai = 0 s.d. 100

Kriteria Ketuntasan Minimum (KKM) = 75

Nilai Tertinggi = 100

Nilai Terendah = 75

Jumlah Kelas = 3 (sangat baik, baik, cukup)

Formula:

$$\text{Interval Kelas} = \frac{\text{Nilai Tertinggi} - \text{Nilai Terendah}}{\text{Jumlah Kelas}}$$

Interval Kelas = 8,33 pembulatan 8

Cukup = 75 s.d. (75 + 8 = 83)

Baik = (83 + 1 = 84) s.d. (83 + 8 = 92)

Sangat Baik = (92 + 1 = 93) s.d. (92 + 8 = 100)



Lampiran B

Tabel B.1
RANCANGAN INSTRUMEN KUALITAS PERTANYAAN
(Morgan, N., & Saxton, J. 2006)

No. Kisi	Deskriptor	No. Angket	Pertanyaan
1.1.1	Mampu menanyakan cara menetapkan aturan perilaku.	1	Apakah Anda menanyakan aturan-aturan yang harus ditaati selama pembelajaran Sosiologi?
		25	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang dilarang dan diijinkan selama pembelajaran Sosiologi?
		80	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang menyebabkan Anda mendapat sanksi dalam pembelajaran Sosiologi?
1.1.2	Mampu menanyakan upaya mengembangkan keterampilan diskusi dengan bertanggung jawab.	160	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang harus dilakukan oleh setiap peserta didik pada saat diskusi kelompok?
		126	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang membuat Anda dan peserta didik lainnya memperoleh nilai tinggi atau rendah dalam diskusi kelompok?
		91	Apakah Anda menanyakan tata cara berdiskusi kelompok yang baik?
1.1.3	Mampu menanyakan cara menjamin kelancaran pembelajaran di kelas dengan gangguan minimum.	106	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang harus dilakukan oleh setiap peserta didik supaya pembelajaran Sosiologi berlangsung?
		167	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang diinginkan oleh guru pengajar Sosiologi dari setiap peserta didik supaya pembelajaran berlangsung secara menarik?
		56	Apakah Anda menanyakan ha-hal yang membuat pembelajaran Sosiologi berlangsung menarik?

		50	Apakah Anda menanyakan cara mengikuti pembelajaran Sosiologi sehingga pembelajaran dapat berlangsung lancar dan tanpa gangguan?
1.1.4	Mampu menanyakan upaya memastikan suasana kerja yang baik di mana setiap individu memantau situasi untuk diri mereka sendiri.	110	Apakah Anda menanyakan bentuk suasana yang dituntut selama pembelajaran Sosiologi?
		169	Apakah Anda menanyakan sikap dan perilaku yang harus diwujudkan supaya mampu terlibat dalam proses pembelajaran Sosiologi?
		35	Apakah Anda menanyakan usaha-usaha yang harus dikerjakan oleh Anda dan peserta didik lainnya untuk memastikan terciptanya suasana pembelajaran yang baik?
1.2.1	Mampu menanyakan pertimbangan cara yang paling produktif untuk bekerja.	18	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang membuat Anda dan peserta didik lainnya memperoleh nilai baik sebagai hasil belajar Sosiologi?
		47	Apakah Anda menanyakan cara paling tepat untuk memperoleh nilai baik dalam pelajaran Sosiologi?
		162	Apakah Anda menanyakan cara yang paling produktif untuk mengerjakan tugas Sosiologi di rumah?
1.2.2	Mampu menanyakan upaya pengembangan organisasi ruang dan waktu atau metode kerja.	76	Apakah Anda menanyakan metode-metode yang digunakan untuk mengembangkan ilmu Sosiologi?
		58	Apakah Anda menanyakan teknik-teknik membuat penelitian Sosiologi?
		68	Apakah Anda menanyakan cara menyusun tempat duduk di kelas supaya diskusi kelompok berlangsung dengan baik dan lancar?
		105	Apakah Anda menanyakan metode terbaik dalam diskusi kelompok pada mata pelajaran Sosiologi?

		100	Apakah Anda menanyakan cara terbaik dalam menyajikan hasil diskusi kelompok di depan kelas?
1.2.3	Mampu menanyakan upaya membangun keterlibatan diri dalam materi.	135	Apakah Anda menanyakan cara mendalami tema-tema Sosiologi yang dipelajari di kelas?
		84	Apakah Anda menanyakan cara belajar terbaik untuk memahami dan mengingat materi Sosiologi?
		117	Apakah Anda menanyakan sumber-sumber belajar yang harus dibaca oleh Anda dan peserta didik lainnya?
		26	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang harus ditemukan ketika Anda membaca buku sumber belajar Sosiologi?
		31	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang harus disimpulkan dari diskusi kelompok dalam pelajaran Sosiologi?
1.2.4	Mampu menanyakan upaya membangkitkan ketertarikan diri untuk melakukan penelitian.	161	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang menarik untuk diteliti dalam ilmu Sosiologi?
		9	Apakah Anda menanyakan cara-cara menemukan masalah yang terjadi di masyarakat untuk diteliti dalam ilmu Sosiologi?
		154	Apakah Anda menanyakan keuntungan yang diperoleh dengan melakukan penelitian Sosiologi?
		86	Apakah Anda menanyakan hasil penelitian Sosiologi apa saja yang menarik untuk dibaca?
1.3.1	Mampu menanyakan cara bekerja secara efisien dalam kelompok tanpa campur tangan guru.	32	Apakah Anda pengajar Sosiologi?
		141	Apakah Anda menanyakan cara kerja yang paling efisien untuk menyelesaikan tugas kelompok?
		33	Apakah Anda menanyakan cara membagi tugas di antara anggota kelompok?

		20	Apakah Anda menanyakan divisi kerja apa saja yang harus ada dalam setiap kelompok?
		94	Apakah Anda menanyakan tindakan yang harus dilakukan jika ada anggota kelompok tidak menjalankan pekerjaan dengan baik sesuai yang diminta?
1.3.2	Mampu menanyakan cara menentukan besarnya kelompok.	48	Apakah Anda menanyakan jumlah anggota kelompok yang dikehendaki oleh guru pengajar Sosiologi?
		16	Apakah Anda menanyakan alasan guru pengajar Sosiologi menentukan jumlah anggota kelompok?
		92	Apakah Anda menanyakan cara memperoleh anggota kelompok?
1.3.3	Mampu menanyakan cara menempatkan diri dalam kelompok.	147	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang tidak boleh dilakukan oleh setiap anggota kelompok dalam menyelesaikan tugas kelompok yang diberikan oleh guru pengajar Sosiologi?
		153	Apakah Anda menanyakan cara menempatkan diri dalam kelompok?
		13	Apakah Anda menanyakan sikap yang harus dilakukan dalam mengerjakan tugas kelompok?
		4	Apakah Anda menanyakan cara bersikap yang baik terhadap anggota kelompok yang lain?
1.3.4	Mampu menanyakan cara menentukan siapa yang bertanggung jawab menulis hasil diskusi kelompok.	70	Apakah Anda menanyakan siapa yang harus menulis hasil diskusi kelompok?
		158	Apakah Anda menanyakan siapa yang dianggap layak menulis hasil diskusi kelompok?
		137	Apakah Anda menanyakan syarat-syarat yang harus dipenuhi oleh anggota yang dipilih sebagai penulis hasil diskusi?
1.3.5	Mampu menanyakan cara membuat	150	Apakah Anda menanyakan cara membuat susunan tempat duduk dalam diskusi kelompok?

	susunan tempat diskusi.		
		95	Apakah Anda menanyakan bentuk tempat diskusi kelompok?
		130	Apakah Anda menanyakan susunan tempat duduk yang ideal dalam diskusi kelompok?
1.3.6	Mampu menanyakan cara memilih pribadi yang memimpin dan mengatur jalannya diskusi.	109	Apakah Anda menanyakan siapa yang harus memimpin diskusi kelompok?
		122	Apakah Anda menanyakan siapa yang dianggap layak memimpin diskusi kelompok?
		89	Apakah Anda menanyakan syarat-syarat yang harus dipenuhi oleh anggota yang dipilih sebagai pemimpin diskusi kelompok?
		145	Apakah Anda menanyakan cara memilih pemimpin diskusi kelompok?
1.4.1	Mampu menanyakan cara memastikan bahwa kelompok sepakat dengan hasil diskusi.	155	Apakah Anda menanyakan cara menyepakati hasil diskusi kelompok?
		99	Apakah Anda menanyakan cara membuat kesepakatan secara mufakat ketika ada perbedaan pendapat yang tajam di antara anggota kelompok diskusi?
		41	Apakah Anda menanyakan cara memastikan bahwa kelompok sudah sepakat dengan hasil diskusi?
1.4.2	Mampu menanyakan cara memastikan bahwa diskusi dapat dilanjutkan ke topik berikutnya.	42	Apakah Anda menanyakan kapan saatnya diskusi kelompok dilanjutkan ke topik berikutnya?
		157	Apakah Anda menanyakan cara memastikan bahwa diskusi kelompok dapat dilanjutkan ke topik berikutnya?
		159	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang harus dipenuhi supaya diskusi kelompok dapat dilanjutkan ke topik berikutnya?

1.5.1	Mampu menanyakan fakta dalam rangka membangun landasan yang kuat untuk bekerja lebih lanjut.	24	Apakah Anda menanyakan fakta-fakta apa saja yang terjadi di dalam masyarakat yang harus disajikan untuk memperkuat hasil diskusi kelompok?
		165	Apakah Anda menanyakan peristiwa apa saja yang harus didiskusikan sesuai dengan teori Sosiologi yang dibahas?
		136	Apakah Anda menanyakan sumber-sumber informasi apa saja yang dapat digunakan untuk menemukan fakta dan peristiwa sesuai dengan teori Sosiologi yang dibahas dalam diskusi kelompok?
1.5.2	Mampu menanyakan poin utama selama diskusi berlangsung.	112	Apakah Anda menanyakan poin utama yang harus didiskusikan dalam kelompok?
		85	Apakah Anda menanyakan hal-hal pokok yang sedang didiskusikan dalam kelompok?
		66	Apakah Anda menanyakan poin utama yang dibahas selama diskusi berlangsung?
1.5.3	Mampu menanyakan apa yang telah diketahui dari diskusi yang dilakukan.	67	Apakah Anda menanyakan hal-hal apa saja yang telah didiskusikan dalam kelompok?
		125	Apakah Anda menanyakan kepada anggota kelompok hal-hal yang telah diketahui bersama dari diskusi yang dilakukan?
		40	Apakah Anda menanyakan kepada anggota kelompok hal-hal yang dipahami bersama dalam diskusi?
1.5.4	Mampu menanyakan apa yang dikehendaki dari diskusi.	107	Apakah Anda menanyakan kepada anggota kelompok hal-hal yang diminta oleh guru pengajar untuk ditemukan dalam diskusi kelompok?
		62	Apakah Anda menanyakan kepada guru pengajar hal-hal apa saja yang harus ditemukan melalui diskusi kelompok?
		11	Apakah Anda menanyakan hal apa saja yang harus dilaporkan dalam hasil diskusi kelompok?

1.6.1	Mampu menanyakan upaya menghadapi sanggahan / bantahan atau untuk fokus pada parameter tanggapan.	69	Apakah Anda menanyakan kepada anggota kelompok jawaban yang harus disampaikan pada penyajian hasil diskusi ketika ada pertanyaan dari anggota kelompok lain tentang suatu hal?
		149	Apakah Anda menanyakan kepada anggota kelompok apa yang harus dilakukan dalam menanggapi bantahan kelompok lain?
		74	Apakah Anda menanyakan kepada anggota kelompok tentang inti pendapat kelompok yang harus disampaikan sebagai jawaban atas bantahan kelompok lain?
1.6.2	Mampu menanyakan penjelasan atas segala sesuatu yang ditanyakan.	12	Apakah Anda menanyakan penjelasan atas jawaban yang diberikan oleh kelompok lain berdasarkan pertanyaan yang Anda ajukan kepada kelompok tersebut?
		2	Apakah Anda mempertanyakan jawaban yang diberikan oleh kelompok lain atas pertanyaan yang Anda ajukan?
		131	Apakah Anda menggali kebenaran atas jawaban kelompok lain dengan terus menerus mempertanyakan setiap jawaban yang diberikan oleh kelompok tersebut?
1.6.3	Mampu menanyakan apa yang telah dipersiapkan untuk dilakukan.	10	Apakah Anda menanyakan kepada anggota kelompok hal-hal yang harus disiapkan dalam menyajikan hasil diskusi kelompok di hadapan anggota kelas?
		36	Apakah Anda menanyakan kelengkapan jawaban hasil diskusi untuk disajikan di hadapan anggota kelas?
		15	Apakah Anda menanyakan kepada anggota kelompok tentang bahan-bahan yang telah dimiliki kelompok untuk mendukung hasil diskusi yang disajikan di hadapan anggota kelas?
1.7.1	Mampu menanyakan ide tertentu ketika	101	Apakah Anda menanyakan pengertian dari sebuah kalimat pernyataan yang diucapkan oleh guru pengajar atau

	mendengarkan frasa atau kalimat.		penyaji hasil diskusi dari kelompok lain?
		124	Apakah Anda menanyakan sebuah teori yang harus dijelaskan oleh guru pengajar atau penyaji hasil diskusi kelompok lain ketika guru pengajar atau penyaji tersebut mengatakan sebuah kalimat?
		57	Apakah Anda menanyakan dasar pemikiran atas pernyataan yang disampaikan oleh guru pengajar atau penyaji hasil diskusi kelompok lain?
1.7.2	Mampu menanyakan pengalaman yang mampu mengarahkan orang untuk bersikap seturut cara tersebut.	96	Apakah Anda menanyakan contoh-contoh konkrit atas pernyataan yang disampaikan oleh guru pengajar atau penyaji hasil diskusi kelompok lain?
		143	Apakah Anda menanyakan pengalaman nyata dari guru pengajar atau penyaji hasil diskusi kelompok lain atas pernyataan yang disampaikan?
		65	Apakah Anda menanyakan perbuatan yang harus dilakukan secara nyata atas pernyataan yang disampaikan oleh guru pengajar atau penyaji hasil diskusi kelompok lain?
2.1.1	Mampu menanyakan apa yang diketahui dan bagaimana menerapkannya ke materi yang ada di tangan.	30	Apakah Anda menanyakan kebenaran pemikiran Anda kepada guru pengajar atas materi yang sedang dibahas dalam pelajaran?
		52	Apakah Anda menanyakan kepada guru pengajar bagaimana menerapkan sebuah teori Sosiologi yang sedang dipelajari dalam pelajaran di kelas?
		134	Apakah Anda menanyakan kepada guru pengajar tentang kelemahan-kelemahan yang terjadi dalam masyarakat jika dinilai dari teori Sosiologi yang sedang dipelajari?
2.1.2	Mampu menanyakan keadaan hari ini ke dalam suatu hubungan	128	Apakah Anda menanyakan apa yang akan terjadi pada masyarakat Anda di masa mendatang jika keadaan masyarakat seperti keadaan saat ini?

	dengan masa lalu dan masa depan.		
		28	Apakah Anda menanyakan apa yang akan terjadi pada masyarakat Anda di masa mendatang jika keadaan masyarakat seperti keadaan yang digambarkan oleh teori Sosiologi?
		51	Apakah Anda menanyakan apa yang akan terjadi pada masyarakat Anda di masa lalu sehingga keadaan masyarakat seperti keadaan saat ini?
2.2.1	Mampu menanyakan kejelasan intelektual ketika arti atau pengertiannya terselubung.	29	Apakah Anda menanyakan hal-hal terselubung yang sedang dilakukan oleh seorang tokoh masyarakat dalam tindakan politiknya?
		139	Apakah Anda menanyakan dasar pemikiran logis dari sebuah contoh peristiwa yang disajikan dalam pembelajaran Sosiologi?
		14	Apakah Anda menanyakan makna dibalik peristiwa yang disajikan oleh guru pengajar sebagai contoh dalam pembelajaran Sosiologi?
2.2.2	Mampu menanyakan kejelasan intelektual ketika emosi mengaburkan makna sebenarnya.	60	Apakah Anda menanyakan maksud dari sebuah pernyataan yang disampaikan dalam keadaan emosi (marah) oleh seorang tokoh masyarakat yang dijadikan contoh dalam pembelajaran Sosiologi?
		44	Apakah Anda menanyakan latar belakang pemikiran dari pernyataan amarah seorang tokoh masyarakat yang dijadikan contoh pembelajaran Sosiologi?
		163	Apakah Anda menanyakan kejelasan pemikiran dari tindakan seorang tokoh masyarakat yang menjadi contoh pembelajaran Sosiologi, pada saat tokoh tersebut mengalami tekanan emosi yang berat?
2.2.3	Mampu menanyakan situasi khusus / spesifik yang memicu terjadinya sesuatu.	82	Apakah Anda menanyakan situasi khusus yang menjadi penyebab terjadinya suatu peristiwa dalam sebuah contoh pada pelajaran Sosiologi?

		140	Apakah Anda menanyakan penyebab munculnya tindakan tertentu dari individu atau masyarakat dalam sebuah contoh pada pelajaran Sosiologi?
		63	Apakah Anda menanyakan situasi khusus yang menjadi awal dari suatu pola tindakan masyarakat berdasarkan sebuah teori Sosiologi?
2.3.1	Mampu menanyakan cara mengembangkan sikap untuk bidang studi.	108	Apakah Anda menanyakan cara mengembangkan sikap berdasarkan sebuah teori Sosiologi?
		79	Apakah Anda menanyakan cara mencintai pelajaran Sosiologi?
		77	Apakah Anda menanyakan cara memperluas wawasan dalam ilmu Sosiologi?
2.3.2	Mampu menanyakan pemahaman atas materi dari berbagai sudut pandang.	39	Apakah Anda menanyakan arti sebuah peristiwa dari beberapa tokoh ilmu Sosiologi?
		114	Apakah Anda menanyakan makna sebuah tindakan dilihat dari beberapa teori Sosiologi?
		103	Apakah Anda menanyakan pandangan beberapa tokoh Sosiologi terhadap tema yang sedang Anda pelajari?
2.3.3	Mampu menanyakan cara menghormati sikap dan sudut pandang orang lain.	168	Apakah Anda menanyakan cara menghargai pendapat orang lain yang berlawanan dengan pendapat Anda?
		8	Apakah Anda menanyakan bahwa lawan bicara Anda tersinggung dengan pendapat Anda yang bertentangan dengan pendapatnya?
		120	Apakah Anda menanyakan kepada guru pengajar tentang cara menghormati sikap dan sudut pandang orang lain yang bertentangan dengan Anda?
2.3.4	Mampu menanyakan kekuatan emosional yang melekat pada ide-ide.	152	Apakah Anda menanyakan kekuatan emosional yang muncul dari pernyataan seorang tokoh yang dijadikan contoh dalam pembelajaran Sosiologi?

		75	Apakah Anda menanyakan perasaan manusiawi dibalik rumusan teori Sosiologi dari seorang tokoh yang sedang dipelajari?
		23	Apakah Anda menanyakan kekuatan perasaan dari sebuah pernyataan teori Sosiologi?
2.4.1	Mampu menanyakan cara mempertimbangkan, membenarkan dan/atau menjelaskan pernyataan tekstual, situasi dan/atau kesimpulan.	115	Apakah Anda menanyakan cara menemukan kebenaran dari pernyataan seorang tokoh Sosiologi?
		81	Apakah Anda menanyakan ketidaksesuaian sebuah teori Sosiologi dengan situasi nyata masyarakat Anda?
		53	Apakah Anda menanyakan kebenaran sebuah teori Sosiologi jika diterapkan pada masyarakat Anda?
2.4.2	Mampu menanyakan makna yang tersirat dari suatu pernyataan.	93	Apakah Anda menanyakan arti sindiran yang dinyatakan oleh seorang tokoh yang dijadikan contoh dalam pelajaran Sosiologi?
		127	Apakah Anda menanyakan arti simbol yang ditunjukkan oleh seorang tokoh yang dijadikan contoh dalam pelajaran Sosiologi?
		45	Apakah Anda menanyakan makna yang tersirat dari suatu pernyataan seorang tokoh Sosiologi yang sedang Anda pelajari?
2.5.1	Mampu membuat penyelidikan untuk menemukan pengertian yang sangat mendasar untuk memahami materi.	21	Apakah Anda melakukan penelitian untuk menemukan kebenaran dari sebuah teori Sosiologi yang Anda pelajari?
		144	Apakah Anda membuktikan kebenaran teori Sosiologi dengan menerapkannya dalam peristiwa-peristiwa yang terjadi di masyarakat Anda?

		5	Apakah Anda menghubungkan teori Sosiologi yang Anda pelajari dengan kejadian nyata pada masyarakat Anda?
2.5.2	Mampu menanyakan kasus yang sebenarnya.	123	Apakah Anda menanyakan kasus yang dipelajari oleh seorang tokoh Sosiologi sehingga memunculkan sebuah teori Sosiologi?
		55	Apakah Anda menanyakan apa yang sebenarnya terjadi dalam masyarakat sehingga muncul teori Sosiologi yang sedang Anda pelajari?
		27	Apakah Anda menanyakan kasus dimasyarakat yang menjadi perhatian seorang tokoh Sosiologi untuk merumuskan teorinya?
2.5.3	Mampu menanyakan hal yang telah ditemukan.	34	Apakah Anda menanyakan temuan-temuan dalam penelitian seorang ahli Sosiologi yang Anda pelajari?
		148	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang telah ditemukan dalam penelitian Sosiologi?
		166	Apakah Anda menanyakan teori-teori baru yang ditemukan dalam penelitian Sosiologi?
2.5.4	Mampu menanyakan alasan dari suatu tindakan.	102	Apakah Anda menanyakan alasan suatu tindakan seturut teori Sosiologi yang Anda pelajari?
		90	Apakah Anda menanyakan dasar pemikiran dari suatu tindakan yang diamati oleh ahli Sosiologi yang Anda pelajari?
		22	Apakah Anda menanyakan teori-teori Sosiologi yang membahas tindakan masyarakat yang dijadikan contoh dalam pelajaran Sosiologi?
3.1.1	Mampu menanyakan hasil berpikir secara kreatif tentang suatu fakta.	71	Apakah Anda menanyakan pandangan guru pengajar terhadap suatu peristiwa dalam masyarakat?
		49	Apakah Anda menanyakan apa tanggapan penyaji hasil diskusi kelompok terhadap peristiwa yang terjadi di masyarakat berdasarkan hasil diskusi kelompok penyaji?

		98	Apakah Anda menanyakan kepada guru pengajar atau penyaji hasil diskusi kelompok, alasan dari pernyataan pendapatnya?
3.1.2	Mampu menanyakan fakta yang menjadi titik awal dari hipotesis.	46	Apakah Anda menanyakan fakta yang menjadi dasar hipotesis dari guru pengajar atau penyaji hasil diskusi kelompok?
		3	Apakah Anda menanyakan peristiwa yang menjadi titik awal hipotesis penelitian Sosiologi?
		97	Apakah Anda menanyakan fakta-fakta yang dapat dirangkai untuk merumuskan hipotesis yang perlu diteliti kebenarannya?
3.1.3	Mampu menanyakan apa yang harus dilakukan jika penanya atau responden mungkin terpaksa melanggar hukum logika.	87	Apakah Anda menanyakan sikap yang harus diambil dalam menjawab pertanyaan yang tidak logis?
		118	Apakah Anda menanyakan tindakan yang perlu dilakukan terhadap anggota kelompok diskusi yang bendapatnya tidak masuk akal?
		142	Apakah Anda menanyakan kepada guru pengajar tentang cara untuk menjawab pertanyaan tidak masuk akal dari anggota kelas?
3.2.1	Mampu menanyakan ekspresi atau tindakan berbagi perasaan.	111	Apakah Anda menanyakan perasaan anggota kelompok Anda ketika menanggapi sebuah peristiwa dalam masyarakat yang sedang didiskusikan?
		104	Apakah Anda menanyakan perasaan anggota kelompok diskusi dalam ekspresi sikap yang sedang ditunjukkannya?
		19	Apakah Anda menanyakan ungkapan perasaan apa yang hendak dibagikan oleh anggota kelompok terhadap pertanyaan yang sedang didiskusikan?
3.2.2	Mampu menanyakan apa yang sedang dipikirkan atau	43	Apakah Anda menanyakan apa yang dipikirkan oleh guru pengajar atau

	dirasakan oleh pemateri berkenaan dengan bahan yang disajikan.		penyajikan hasil diskusi kelompok terhadap materi yang didiskusikan?
		113	Apakah Anda menanyakan apa yang dipikirkan oleh penyaji hasil diskusi kelompok atas uraian hasil diskusi yang disajikan?
		59	Apakah Anda menanyakan apa yang sedang dipikirkan atau dirasakan oleh pemateri diskusi kelas berkenaan dengan bahan yang didiskusikan?
3.2.3	Mampu menanyakan apa yang menjadi keprihatinan utama dari pemateri.	156	Apakah Anda menanyakan apa yang menjadi keprihatinan guru pengajar atas situasi masyarakat yang sedang dihadapi?
		54	Apakah Anda menanyakan masalah masyarakat apa yang sebenarnya sedang dibahas dalam teori Sosiologi yang dipelajari?
		7	Apakah Anda menanyakan apa yang menjadi perhatian utama guru pengajar dari teori Sosiologi yang sedang dibahas?
3.3.1	Mampu menanyakan implikasi dari suatu tindakan melalui dugaan.	38	Apakah Anda menanyakan akibat dari suatu tindakan menurut teori Sosiologi yang Anda pelajari?
		6	Apakah Anda menanyakan bahwa menurut teori Sosiologi yang Anda pelajari, sebuah tindakan individu dapat memunculkan reaksi tertentu dari individu lain?
		164	Apakah Anda menanyakan apa yang akan terjadi jika seorang individu melakukan tindakan berdasarkan sebuah teori Sosiologi?
3.3.2	Mampu menanyakan sebab dan akibat dari suatu pengalaman.	78	Apakah Anda menanyakan sebab dan akibat dari sebuah peristiwa dalam masyarakat?
		83	Apakah Anda menanyakan terjadinya peristiwa tertentu disebabkan oleh

			tindakan tertentu menurut teori Sosiologi?
		64	Apakah Anda menanyakan pola sebab-akibat dari sebuah tindakan menurut teori Sosiologi tertentu?
3.3.3	Mampu menanyakan dasar dari suatu dugaan.	116	Apakah Anda menanyakan dasar pemikiran dari prediksi peristiwa yang akan terjadi di masa mendatang menurut pemikiran tokoh Sosiologi tertentu?
		88	Apakah Anda menanyakan alasan logis dari dugaan guru pengajar tentang hal-hal yang akan terjadi di masa mendatang menurut teori Sosiologi yang diajarkan?
		132	Apakah Anda menanyakan dasar pemikiran penyaji hasil diskusi kelompok tentang tokoh yang diduga menjadi penyebab munculnya sebuah peristiwa dalam masyarakat?
		151	Apakah Anda menanyakan alasan anggota kelompok menduga bahwa suatu kejadian dalam masyarakat disebabkan oleh tindakan tertentu dari individu anggota masyarakat?
3.4.1	Mampu menanyakan sistem nilai yang dimiliki.	119	Apakah Anda menanyakan sistem nilai yang dipegang teguh oleh kelompok masyarakat tertentu menurut kajian Sosiologi?
		133	Apakah Anda menanyakan bahwa tindakan anggota masyarakat bersumber dari sistem nilai yang dimiliki oleh masyarakatnya?
		121	Apakah Anda menanyakan tentang sistem nilai yang diyakini oleh masyarakat Anda ketika Anda mempelajari kebudayaan masyarakat dalam pelajaran Sosiologi?
3.4.2	Mampu menanyakan cara menyeimbangkan perasaan dengan analisis intelektual.	37	Apakah Anda menanyakan cara guru mengendalikan perasaan ketika mengetahui banyak peserta didik gagal dalam ulangan harian?
		72	Apakah Anda menanyakan cara menyeimbangkan perasaan dan pikiran ketika Anda menemukan sebuah masalah di masyarakat?

		17	Apakah Anda menanyakan cara mengendalikan perasaan ketika Anda menemukan akibat buruk yang akan terjadi di masa mendatang menurut perhitungan pemikiran Anda?
3.4.3	Mampu menanyakan cara menilai sesuatu.	61	Apakah Anda menanyakan cara guru pengajar menilai pendapat peserta didik dalam ulangan?
		138	Apakah Anda menanyakan cara memahami peristiwa di masyarakat seturut teori Sosiologi tertentu?
		146	Apakah Anda menanyakan cara menilai kesungguhan bekerja anggota kelompok Anda?
		73	Apakah Anda menanyakan cara menemukan penyebab masalah di masyarakat?
		129	Apakah Anda menanyakan cara menilai kegagalan atau keberhasilan program pembangunan masyarakat yang dilakukan oleh pemerintah?

Tabel B.2
RANCANGAN INSTRUMEN KUALITAS KEMANDIRAN BELAJAR
(Zimmerman, 2000)

No. Kisi	Deskriptor	No. Angket	Pertanyaan
1.1.1.1	Mampu menetapkan tujuan belajar	1	Apakah Anda mempelajari materi Sosiologi dengan lebih dahulu menetapkan tujuan belajar?
		19	Apakah Anda memiliki tujuan belajar ketika mempelajari ilmu Sosiologi?
		48	Apakah Anda mempelajari Sosiologi karena Anda ingin menjawab pertanyaan dalam pikiran Anda?
		75	Apakah Anda mempelajari Sosiologi karena Anda ingin mengetahui sesuatu?
1.1.2.1	Mampu membuat perencanaan strategis dalam belajar	44	Apakah Anda membuat langkah-langkah belajar ketika mempelajari materi Sosiologi secara pribadi di rumah?
		6	Apakah Anda menggunakan strategi belajar ketika Anda belajar mata pelajaran Sosiologi secara pribadi di rumah?
		76	Apakah Anda menggunakan cara-cara khusus untuk mempelajari Sosiologi secara pribadi di rumah?
1.1.2.2	Mampu memilih strategi belajar yang tepat	72	Apakah strategi belajar yang Anda gunakan untuk belajar Sosiologi membantu Anda dalam memahami materi Sosiologi dengan maksimal?
		54	Apakah cara belajar yang Anda gunakan untuk belajar Sosiologi benar-benar cara yang paling cocok untuk Sosiologi?
		29	Apakah langkah belajar yang Anda pilih untuk belajar Sosiologi sungguh-sungguh membuat Anda mampu mempelajari materi Sosiologi secara maksimal?
1.2.1.1	Memiliki keyakinan akan kemampuan diri dalam mencapai tujuan belajar.	52	Apakah Anda memiliki keyakinan diri bahwa Anda akan memperoleh nilai ulangan tuntas dengan belajar giat dan tekun?

		11	Apakah Anda yakin bahwa Anda akan memperoleh nilai tuntas pada mata pelajaran Sosiologi dengan belajar secara pribadi di rumah?
		36	Apakah Anda yakin bahwa Anda mampu memahami materi Sosiologi yang dipelajari secara pribadi di rumah?
1.2.2.1	Memiliki harapan kuat mencapai tujuan belajar yang diinginkan.	16	Apakah Anda memiliki harapan kuat untuk memahami materi pelajaran Sosiologi dengan belajar secara pribadi di rumah?
		58	Apakah Anda berharap mendapat nilai tuntas dalam ulangan dengan tekun belajar di rumah?
		66	Apakah Anda berusaha rajin belajar Sosiologi di rumah karena Anda berharap mendapatkan nilai baik dalam ulangan?
1.2.3.1	Memiliki motivasi intrinsik atau perasaan bernilai yang melampaui hasil ekstrinsik yang dicapai selama ini.	71	Apakah Anda tetap rajin belajar Sosiologi meskipun nilai ulangan Anda tidak tuntas?
		24	Apakah Anda tidak putus asa dan tetap berusaha belajar keras meskipun nilai ulangan tidak pernah baik?
		47	Apakah Anda tetap percaya diri akan berhasil dalam belajar meskipun nilai hasil belajar Anda tidak memuaskan?
1.2.4.1	Mengenal tujuan belajar yang hendak dicapai.	73	Apakah Anda mengenal tujuan belajar Sosiologi untuk hidup Anda di kemudian hari?
		46	Apakah Anda mengetahui maksud disediakannya mata pelajaran Sosiologi pada jurusan IPS?
		13	Apakah Anda mengetahui tujuan yang hendak dicapai dengan mempelajari ilmu Sosiologi?
1.2.4.2	Mengenal manfaat yang didapat ketika mencapai tujuan yang diharapkan.	22	Apakah Anda mengenal manfaat ilmu Sosiologi bagi hidup Anda dengan memahami materi Sosiologi?

		3	Apakah Anda mengetahui kegunaan mata pelajaran Sosiologi setelah Anda lulus dari sekolah?
		59	Apakah Anda mengetahui bahwa ilmu Sosiologi dapat membantu Anda untuk menyikapi masalah sosial di masyarakat Anda?
2.1.1.1	Mampu memberi penjelasan kepada diri sendiri tentang cara mengeksekusi tugas atau menyelesaikan masalah.	42	Apakah Anda menjelaskan kepada diri sendiri apa yang harus dilakukan untuk mengerjakan tugas-tugas mata pelajaran Sosiologi?
		14	Apakah Anda menuntun diri sendiri untuk mengerjakan tugas Sosiologi tahap demi tahap?
		43	Apakah Anda merumuskan tahap-tahap kerja yang dibutuhkan untuk menyelesaikan tugas Sosiologi yang diberikan kepada Anda?
		33	Apakah Anda membuat catatan untuk diri sendiri tentang cara-cara menyelesaikan tugas Sosiologi?
2.1.2.1	Memiliki teknik kontrol diri untuk membantu mengeksekusi tugas.	56	Apakah Anda memiliki cara untuk tetap fokus mengerjakan tugas-tugas Sosiologi?
		67	Apakah Anda memiliki teknik untuk memaksa diri tetap belajar meskipun ada banyak tawaran untuk bermain atau nonton?
		12	Apakah Anda memiliki teknik untuk mengatasi godaan yang membuat Anda tidak belajar?
		74	Apakah Anda memiliki cara mengontrol diri untuk tetap belajar?
2.1.3.1	Mampu berkonsentrasi pada hal-hal pokok.	51	Apakah Anda berkonsentrasi dalam mempelajari materi Sosiologi?
		2	Apakah Anda memusatkan perhatian pada materi Sosiologi yang sedang Anda pelajari?
		30	Apakah Anda menemukan pokok-pokok pikiran dalam materi Sosiologi yang sedang Anda pelajari?

2.1.4.1	Mampu memilih tugas yang dianggap penting.	62	Apakah Anda mengutamakan belajar Sosiologi daripada bermain?
		78	Apakah Anda mendahulukan tugas yang paling penting daripada keinginan untuk bermain, nonton atau jalan-jalan?
		21	Apakah Anda memilih tugas yang dianggap penting dari semua tugas yang diberikan guru pengajar Sosiologi kepada Anda?
2.1.4.2	Mampu mereorganisasi bagian-bagian sesuai tingkatan makna yang dimiliki.	49	Apakah Anda membuat daftar tugas mata pelajaran Sosiologi, mulai dari yang paling penting sampai dengan yang tidak terlalu penting untuk dikerjakan?
		28	Apakah Anda membuat rangkaian materi Sosiologi secara urut dari materi semester 1 sampai dengan semester 5?
		5	Apakah Anda membuat daftar materi Sosiologi, mulai dari yang harus dipelajari paling awal sampai dengan yang paling akhir?
2.2.1.1	Memiliki catatan atas proses tindakan yang telah dilakukan.	32	Apakah Anda memiliki catatan mulai dari awal pelajaran Sosiologi sampai akhir pelajaran?
		70	Apakah Anda membuat catatan selama pelajaran Sosiologi secara terus menerus dari awal pelajaran sampai dengan akhir pelajaran?
		18	Apakah Anda memiliki catatan atas proses pembelajaran Sosiologi yang Anda ikuti?
2.2.1.2	Mampu membuat umpan balik untuk diri sendiri.	55	Apakah Anda membuat catatan komentar di buku atas materi Sosiologi yang Anda pelajari?
		64	Apakah Anda menggarisbawahi dengan tinta merah atau menandai dengan stabillo pernyataan penting pada materi Sosiologi yang Anda baca?
		25	Apakah Anda membuat catatan tambahan atas materi Sosiologi yang Anda pelajari pada buku atau modul Anda?

2.2.1.3	Mampu memahami pola berulang	35	Apakah Anda memahami pola berulang yang Anda temukan dalam materi Sosiologi yang Anda pelajari?
		57	Apakah Anda menemukan hal-hal yang kembali diulang ketika Anda mempelajari materi Sosiologi?
		65	Apakah Anda menemukan hal-hal yang pernah Anda pelajari kembali muncul pada materi yang baru Anda pelajari?
2.2.2.1	Mencoba membuat variasi aspek-aspek dari fungsi-fungsi yang dipertanyakan	15	Apakah Anda berusaha membuat lagi pertanyaan atas jawaban guru dari pertanyaan Anda sebelumnya?
		17	Apakah Anda membuat eksperimen untuk menemukan jawaban dari masalah yang Anda miliki?
		31	Apakah Anda membuat percobaan untuk membuktikan kebenaran teori Sosiologi yang Anda pelajari?
		50	Apakah Anda berusaha membuat penelitian untuk memperdalam pemahaman Anda atas materi Sosiologi yang Anda senangi?
3.1.1.1	Membuat penilaian penguasaan berupa penggunaan urutan lulus tes atau skor tes yang merentang mulai dari pemula sampai dengan ahli.	26	Apakah Anda menilai diri sendiri atas hasil belajar Anda di rumah, dengan rentangan nilai atau skor?
		79	Apakah Anda membuat penilaian diri atas hasil belajar Anda pada saat Anda mengakhiri belajar di rumah?
		61	Apakah Anda menilai diri pada ranking berapa posisi Anda di kelas setelah Anda belajar Sosiologi di rumah?
3.1.1.2	Membuat penilaian berupa perbandingan performansi saat ini dengan performansi sebelumnya dari perilaku seseorang.	27	Apakah Anda membandingkan nilai ulangan saat ini dengan nilai ulangan sebelumnya?

		68	Apakah Anda membandingkan pengetahuan Sosiologi Anda saat ini dengan pengetahuan sebelumnya?
		34	Apakah Anda membandingkan hasil belajar Sosiologi saat ini dengan hasil belajar sebelumnya?
3.1.1.3	Membuat penilaian berupa perbandingan sosial dengan performansi orang lain: teman sekelas, sekota, sedaerah, senegara, dll.	7	Apakah Anda membandingkan nilai ulangan Anda dengan nilai ulangan teman-teman Anda?
		60	Apakah Anda membandingkan pengetahuan Sosiologi Anda dengan pengetahuan Sosiologi teman-teman Anda?
		10	Apakah Anda membandingkan hasil belajar Sosiologi Anda dengan hasil belajar Sosiologi teman-teman Anda?
3.1.1.4	Membuat penilaian atas peran tertentu dalam kerjasama dengan pihak lain.	23	Apakah Anda menganggap penting belajar bersama dengan teman?
		4	Apakah Anda menganggap teman Anda mampu membuat hasil belajar Anda lebih baik?
		8	Apakah Anda menganggap penting penjelasan guru tentang materi yang Anda pelajari?
		41	Apakah Anda memperlakukan guru Anda sebagai tempat bertanya atas materi yang Anda pelajari?
		20	Apakah Anda menganggap penjelasan Guru mampu membuat hasil belajar Anda lebih baik?
3.1.2.1	Mampu menilai apakah kegagalan disebabkan oleh terbatasnya kemampuan atau lemahnya usaha	69	Apakah Anda menganggap hasil belajar Anda sebagai gambaran dari besarnya usaha belajar Anda?
		53	Apakah Anda menganggap kegagalan Anda dalam memperoleh nilai tuntas dalam ulangan disebabkan oleh lemahnya usaha?

		37	Apakah Anda menganggap bahwa kuatnya usaha belajar sebanding dengan besarnya nilai ulangan?
3.2.1.1	Mampu mengarahkan tindakan untuk mencapai kepuasan.	40	Apakah Anda memotivasi diri untuk rajin belajar demi memperoleh nilai sempurna dalam mata pelajaran Sosiologi?
		38	Apakah Anda mengarahkan diri untuk selalu belajar demi memperoleh nilai memuaskan dalam mata pelajaran Sosiologi?
		77	Apakah Anda memaksa diri untuk tetap belajar dan tidak tergoda untuk bermain, menonton atau jalan-jalan demi memperoleh nilai tuntas dalam ulangan Sosiologi?
3.2.2.1	Mampu mengubah pendekatan untuk mendapatkan hasil yang lebih baik.	9	Apakah Anda mengubah cara belajar Sosiologi, jika ternyata hasil ulangan dengan cara belajar saat ini tidak tuntas?
		45	Apakah Anda memiliki berbagai metode belajar untuk dipilih demi mendapatkan hasil tuntas pada ulangan Sosiologi.
		39	Apakah Anda mengubah cara belajar Sosiologi untuk mendapatkan hasil ulangan yang lebih baik dari sebelumnya?
		63	Apakah Anda mencoba berbagai metode belajar untuk memperoleh nilai sempurna pada ulangan Sosiologi?

Lampiran C

Instrumen untuk Mengukur Kualitas Pertanyaan

No.	Pertanyaan	TIDAK	YA
1	Apakah Anda menanyakan sikap dan perilaku yang harus diwujudkan supaya mampu terlibat dalam proses pembelajaran Sosiologi?		
2	Apakah Anda menanyakan cara menghargai pendapat orang lain yang berlawanan dengan pendapat Anda?		
3	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang diinginkan oleh guru pengajar Sosiologi dari setiap peserta didik supaya pembelajaran berlangsung secara menarik?		
4	Apakah Anda menanyakan teori-teori baru yang ditemukan dalam penelitian Sosiologi?		
5	Apakah Anda menanyakan peristiwa apa saja yang harus didiskusikan sesuai dengan teori Sosiologi yang dibahas?		
6	Apakah Anda menanyakan apa yang akan terjadi jika seorang individu melakukan tindakan berdasarkan sebuah teori Sosiologi?		
7	Apakah Anda menanyakan kejelasan pemikiran dari tindakan seorang tokoh masyarakat yang menjadi contoh pembelajaran Sosiologi, pada saat tokoh tersebut mengalami tekanan emosi yang berat?		
8	Apakah Anda menanyakan cara yang paling produktif untuk mengerjakan tugas Sosiologi di rumah?		
9	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang menarik untuk diteliti dalam ilmu Sosiologi?		
10	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang harus dipenuhi supaya diskusi kelompok dapat dilanjutkan ke topik berikutnya?		
11	Apakah Anda menanyakan cara memastikan bahwa diskusi kelompok dapat dilanjutkan ke topik berikutnya		
12	Apakah Anda menanyakan apa yang menjadi keprihatinan guru pengajar atas situasi masyarakat yang sedang dihadapi?		
13	Apakah Anda menanyakan cara menyepakati hasil diskusi kelompok?		
14	Apakah Anda menanyakan keuntungan yang diperoleh dengan melakukan penelitian Sosiologi?		

15	Apakah Anda menanyakan cara menempatkan diri dalam kelompok?		
16	Apakah Anda menanyakan kekuatan emosional yang muncul dari pernyataan seorang tokoh yang dijadikan contoh dalam pembelajaran Sosiologi?		
17	Apakah Anda menanyakan alasan anggota kelompok menduga bahwa suatu kejadian dalam masyarakat disebabkan oleh tindakan tertentu dari individu anggota masyarakat?		
18	Apakah Anda menanyakan kepada anggota kelompok apa yang harus dilakukan dalam menanggapi bantahan kelompok lain?		
19	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang tidak boleh dilakukan oleh setiap anggota kelompok dalam menyelesaikan tugas kelompok yang diberikan oleh guru pengajar Sosiologi?		
20	Apakah Anda menanyakan cara menilai kesungguhan bekerja anggota kelompok Anda?		
21	Apakah Anda membuktikan kebenaran teori Sosiologi dengan menerapkannya dalam peristiwa-peristiwa yang terjadi di masyarakat Anda?		
22	Apakah Anda menanyakan kepada guru pengajar tentang cara untuk menjawab pertanyaan tidak masuk akal dari anggota kelas?		
23	Apakah Anda menanyakan cara kerja yang paling efisien untuk menyelesaikan tugas kelompok?		
24	Apakah Anda menanyakan penyebab munculnya tindakan tertentu dari individu atau masyarakat dalam sebuah contoh pada pelajaran Sosiologi?		
25	Apakah Anda menanyakan dasar pemikiran logis dari sebuah contoh peristiwa yang disajikan dalam pembelajaran Sosiologi?		
26	Apakah Anda menanyakan cara memahami peristiwa di masyarakat sesuai dengan teori Sosiologi tertentu?		
27	Apakah Anda menanyakan syarat-syarat yang harus dipenuhi oleh anggota yang dipilih sebagai penulis hasil diskusi?		
28	Apakah Anda menanyakan sumber-sumber informasi apa saja yang dapat digunakan untuk menemukan fakta dan peristiwa sesuai dengan teori Sosiologi yang dibahas dalam diskusi kelompok?		
29	Apakah Anda menanyakan cara mendalami tema-tema Sosiologi yang dipelajari di kelas?		
30	Apakah Anda menanyakan kepada guru pengajar tentang kelemahan-kelemahan yang terjadi dalam		

	masyarakat jika dinilai dari teori Sosiologi yang sedang dipelajari?		
31	Apakah Anda menanyakan bahwa tindakan anggota masyarakat bersumber dari sistem nilai yang dimiliki oleh masyarakatnya?		
32	Apakah Anda menanyakan dasar pemikiran penyaji hasil diskusi kelompok tentang tokoh yang diduga menjadi penyebab munculnya sebuah peristiwa dalam masyarakat?		
33	Apakah Anda menggali kebenaran atas jawaban kelompok lain dengan terus menerus mempertanyakan setiap jawaban yang diberikan oleh kelompok tersebut?		
34	Apakah Anda menanyakan cara menilai kegagalan atau keberhasilan program pembangunan masyarakat yang dilakukan oleh pemerintah?		
35	Apakah Anda menanyakan apa yang akan terjadi pada masyarakat Anda di masa mendatang jika keadaan masyarakat seperti keadaan saat ini?		
36	Apakah Anda menanyakan arti simbol yang ditunjukkan oleh seorang tokoh yang dijadikan contoh dalam pelajaran Sosiologi?		
37	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang membuat Anda dan peserta didik lainnya memperoleh nilai tinggi atau rendah dalam diskusi kelompok?		
38	Apakah Anda menanyakan kepada anggota kelompok hal-hal yang telah diketahui bersama dari diskusi yang dilakukan?		
39	Apakah Anda menanyakan sebuah teori yang harus dijelaskan oleh guru pengajar atau penyaji hasil diskusi kelompok lain ketika guru pengajar atau penyaji tersebut mengatakan sebuah kalimat?		
40	Apakah Anda menanyakan kasus yang dipelajari oleh seorang tokoh Sosiologi sehingga memunculkan sebuah teori Sosiologi?		
41	Apakah Anda menanyakan tentang sistem nilai yang diyakini oleh masyarakat Anda ketika Anda mempelajari kebudayaan masyarakat dalam pelajaran Sosiologi?		
42	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang membuat Anda dan peserta didik lainnya memperoleh nilai tinggi atau rendah dalam diskusi kelompok?		
43	Apakah Anda menanyakan sistem nilai yang dipegang teguh oleh kelompok masyarakat tertentu sesuai dengan kajian Sosiologi?		

44	Apakah Anda menanyakan tindakan yang perlu dilakukan terhadap anggota kelompok diskusi yang bendapatnya tidak masuk akal?		
45	Apakah Anda menanyakan dasar pemikiran dari prediksi peristiwa yang akan terjadi di masa mendatang sesuai dengan pemikiran tokoh Sosiologi tertentu?		
46	Apakah Anda menanyakan cara menemukan kebenaran dari pernyataan seorang tokoh Sosiologi?		
47	Apakah Anda menanyakan makna sebuah tindakan dilihat dari beberapa teori Sosiologi?		
48	Apakah Anda menanyakan apa yang dipikirkan oleh penyaji hasil diskusi kelompok atas uraian hasil diskusi yang disajikan?		
49	Apakah Anda menanyakan perasaan anggota kelompok Anda ketika menanggapi sebuah peristiwa dalam masyarakat yang sedang didiskusikan?		
50	Apakah Anda menanyakan bentuk suasana yang dituntut selama pembelajaran Sosiologi?		
51	Apakah Anda menanyakan cara mengembangkan sikap berdasarkan sebuah teori Sosiologi?		
52	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang harus dilakukan oleh setiap peserta didik supaya pembelajaran Sosiologi berlangsung?		
53	Apakah Anda menanyakan metode terbaik dalam diskusi kelompok pada mata pelajaran Sosiologi?		
54	Apakah Anda menanyakan pandangan beberapa tokoh Sosiologi terhadap tema yang sedang Anda pelajari?		
55	Apakah Anda menanyakan alasan suatu tindakan sesuai dengan teori Sosiologi yang Anda pelajari?		
56	Apakah Anda menanyakan pengertian dari sebuah kalimat pernyataan yang diucapkan oleh guru pengajar atau penyaji hasil diskusi dari kelompok lain?		
57	Apakah Anda menanyakan cara terbaik dalam menyajikan hasil diskusi kelompok di depan kelas?		
58	Apakah Anda menanyakan cara membuat kesepakatan secara mufakat ketika ada perbedaan pendapat yang tajam di antara anggota kelompok diskusi?		
59	Apakah Anda menanyakan kepada guru pengajar atau penyaji hasil diskusi kelompok, alasan dari pernyataan pendapatnya?		

60	Apakah Anda menanyakan contoh-contoh konkrit atas pernyataan yang disampaikan oleh guru pengajar atau penyaji hasil diskusi kelompok lain?		
61	Apakah Anda menanyakan arti sindiran yang dinyatakan oleh seorang tokoh yang dijadikan contoh dalam pelajaran Sosiologi?		
62	Apakah Anda menanyakan tata cara berdiskusi kelompok yang baik?		
63	Apakah Anda menanyakan dasar pemikiran dari suatu tindakan yang diamati oleh ahli Sosiologi yang Anda pelajari?		
64	Apakah Anda menanyakan syarat-syarat yang harus dipenuhi oleh anggota yang dipilih sebagai pemimpin diskusi kelompok?		
65	Apakah Anda menanyakan alasan logis dari dugaan guru pengajar tentang hal-hal yang akan terjadi di masa mendatang sesuai dengan teori Sosiologi yang diajarkan?		
66	Apakah Anda menanyakan sikap yang harus diambil dalam menjawab pertanyaan yang tidak logis?		
67	Apakah Anda menanyakan hasil penelitian Sosiologi apa saja yang menarik untuk dibaca?		
68	Apakah Anda menanyakan cara belajar terbaik untuk memahami dan mengingat materi Sosiologi?		
69	Apakah Anda menanyakan terjadinya peristiwa tertentu disebabkan oleh tindakan tertentu sesuai dengan teori Sosiologi?		
70	Apakah Anda menanyakan situasi khusus yang menjadi penyebab terjadinya suatu peristiwa dalam sebuah contoh pada pelajaran Sosiologi?		
71	Apakah Anda menanyakan cara mencintai pelajaran Sosiologi?		
72	Apakah Anda menanyakan sebab dan akibat dari sebuah peristiwa dalam masyarakat?		
73	Apakah Anda menanyakan cara memperluas wawasan dalam ilmu Sosiologi?		
74	Apakah Anda menanyakan metode-metode yang digunakan untuk mengembangkan ilmu Sosiologi?		
75	Apakah Anda menanyakan perasaan manusiawi dibalik rumusan teori Sosiologi dari seorang tokoh yang sedang dipelajari?		
76	Apakah Anda menanyakan cara menemukan penyebab masalah di masyarakat?		

77	Apakah Anda menanyakan cara menyeimbangkan perasaan dan pikiran ketika Anda menemukan sebuah masalah di masyarakat?		
78	Apakah Anda menanyakan pandangan guru pengajar terhadap suatu peristiwa dalam masyarakat?		
79	Apakah Anda menanyakan kepada anggota kelompok jawaban yang harus disampaikan pada penyajian hasil diskusi ketika ada pertanyaan dari anggota kelompok lain tentang suatu hal?		
80	Apakah Anda menanyakan perbuatan yang harus dilakukan secara nyata atas pernyataan yang disampaikan oleh guru pengajar atau penyaji hasil diskusi kelompok lain?		
81	Apakah Anda menanyakan pola sebab-akibat dari sebuah tindakan sesuai dengan teori Sosiologi tertentu?		
82	Apakah Anda menanyakan situasi khusus yang menjadi awal dari suatu pola tindakan masyarakat berdasarkan sebuah teori Sosiologi?		
83	Apakah Anda menanyakan maksud dari sebuah pernyataan yang disampaikan dalam keadaan emosi (marah) oleh seorang tokoh masyarakat yang dijadikan contoh dalam pembelajaran Sosiologi?		
84	Apakah Anda menanyakan apa yang sedang dipikirkan atau dirasakan oleh pemateri diskusi kelas berkenaan dengan bahan yang didiskusikan?		
85	Apakah Anda menanyakan dasar pemikiran atas pernyataan yang disampaikan oleh guru pengajar atau penyaji hasil diskusi kelompok lain?		
86	Apakah Anda menanyakan masalah masyarakat apa yang sebenarnya sedang dibahas dalam teori Sosiologi yang dipelajari?		
87	Apakah Anda menanyakan kebenaran sebuah teori Sosiologi jika diterapkan pada masyarakat Anda?		
88	Apakah Anda menanyakan kepada guru pengajar bagaimana menerapkan sebuah teori Sosiologi yang sedang dipelajari dalam pelajaran di kelas?		
89	Apakah Anda menanyakan cara mengikuti pembelajaran Sosiologi sehingga pembelajaran dapat berlangsung lancar dan tanpa gangguan?		
90	Apakah Anda menanyakan cara paling tepat untuk memperoleh nilai baik dalam pelajaran Sosiologi?		
91	Apakah Anda menanyakan fakta yang menjadi dasar hipotesis dari guru pengajar atau penyaji hasil diskusi kelompok?		

92	Apakah Anda menanyakan makna yang tersirat dari suatu pernyataan seorang tokoh Sosiologi yang sedang Anda pelajari?		
93	Apakah Anda menanyakan latar belakang pemikiran dari pernyataan amarah seorang tokoh masyarakat yang dijadikan contoh pembelajaran Sosiologi?		
94	Apakah Anda menanyakan apa yang dipikirkan oleh guru pengajar atau penyaji hasil diskusi kelompok terhadap materi yang didiskusikan?		
95	Apakah Anda menanyakan arti sebuah peristiwa dari beberapa tokoh ilmu Sosiologi?		
96	Apakah Anda menanyakan akibat dari suatu tindakan sesuai dengan teori Sosiologi yang Anda pelajari?		
97	Apakah Anda menanyakan cara guru mengendalikan perasaan ketika mengetahui banyak peserta didik gagal dalam ulangan harian?		
98	Apakah Anda menanyakan temuan-temuan dalam penelitian seorang ahli Sosiologi yang Anda pelajari?		
99	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang harus disimpulkan dari diskusi kelompok dalam pelajaran Sosiologi?		
100	Apakah Anda menanyakan kasus dimasyarakat yang menjadi perhatian seorang tokoh Sosiologi untuk merumuskan teorinya?		
101	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang harus ditemukan ketika Anda membaca buku sumber belajar Sosiologi?		
102	Apakah Anda menanyakan fakta-fakta apa saja yang terjadi di dalam masyarakat yang harus disajikan untuk memperkuat hasil diskusi kelompok?		
103	Apakah Anda menanyakan kekuatan perasaan dari sebuah pernyataan teori Sosiologi?		
104	Apakah Anda menanyakan teori-teori Sosiologi yang membahas tindakan masyarakat yang dijadikan contoh dalam pelajaran Sosiologi?		
105	Apakah Anda menanyakan ungkapan perasaan apa yang hendak dibagikan oleh anggota kelompok terhadap pertanyaan yang sedang didiskusikan?		
106	Apakah Anda menanyakan hal-hal yang membuat Anda dan peserta didik lainnya memperoleh nilai baik sebagai hasil belajar Sosiologi?		

107	Apakah Anda menanyakan makna dibalik peristiwa yang disajikan oleh guru pengajar sebagai contoh dalam pembelajaran Sosiologi?		
108	Apakah Anda menanyakan cara bersikap yang baik terhadap anggota kelompok yang lain?		
109	Apakah Anda menanyakan peristiwa yang menjadi titik awal hipotesis penelitian Sosiologi?		



Lampiran D

Instrumen untuk Mengukur Kemandirian Belajar

No.	Pertanyaan	TP	J	Sr	Sl
1	Apakah Anda mempelajari materi Sosiologi dengan lebih dahulu menetapkan tujuan belajar?				
2	Apakah Anda memusatkan perhatian pada materi Sosiologi yang sedang Anda pelajari?				
3	Apakah Anda mengetahui kegunaan mata pelajaran Sosiologi setelah Anda lulus dari sekolah?				
4	Apakah Anda menganggap teman Anda mampu membuat hasil belajar Anda lebih baik?				
5	Apakah Anda membuat daftar materi Sosiologi, mulai dari yang harus dipelajari paling awal sampai dengan yang paling akhir?				
6	Apakah Anda menggunakan strategi belajar ketika Anda belajar mata pelajaran Sosiologi secara pribadi di rumah?				
7	Apakah Anda membandingkan nilai ulangan Anda dengan nilai ulangan teman-teman Anda?				
8	Apakah Anda menganggap penting penjelasan guru tentang materi yang Anda pelajari?				
9	Apakah Anda mengubah cara belajar Sosiologi, jika ternyata hasil ulangan dengan cara belajar saat ini tidak tuntas?				
10	Apakah Anda membandingkan hasil belajar Sosiologi Anda dengan hasil belajar Sosiologi teman-teman Anda?				
11	Apakah Anda yakin bahwa Anda akan memperoleh nilai tuntas pada mata pelajaran Sosiologi dengan belajar secara pribadi di rumah?				
12	Apakah Anda memiliki teknik untuk mengatasi godaan yang membuat Anda tidak belajar?				
13	Apakah Anda mengetahui tujuan yang hendak dicapai dengan mempelajari ilmu Sosiologi?				
14	Apakah Anda menuntun diri sendiri untuk mengerjakan tugas Sosiologi tahap demi tahap?				

15	Apakah Anda berusaha membuat lagi pertanyaan atas jawaban guru dari pertanyaan Anda sebelumnya?				
16	Apakah Anda memiliki harapan kuat untuk memahami materi pelajaran Sosiologi dengan belajar secara pribadi di rumah?				
17	Apakah Anda membuat eksperimen untuk menemukan jawaban dari masalah yang Anda miliki?				
18	Apakah Anda memiliki catatan atas proses pembelajaran Sosiologi yang Anda ikuti?				
19	Apakah Anda memiliki tujuan belajar ketika mempelajari ilmu Sosiologi?				
20	Apakah Anda menganggap penjelasan Guru mampu membuat hasil belajar Anda lebih baik?				
21	Apakah Anda memilih tugas yang dianggap penting dari semua tugas yang diberikan guru pengajar Sosiologi kepada Anda?				
22	Apakah Anda mengenal manfaat ilmu Sosiologi bagi hidup Anda dengan memahami materi Sosiologi?				
23	Apakah Anda menganggap penting belajar bersama dengan teman?				
24	Apakah Anda tidak putus asa dan tetap berusaha belajar keras meskipun nilai ulangan tidak pernah baik?				
25	Apakah Anda membuat catatan tambahan atas materi Sosiologi yang Anda pelajari pada buku atau modul Anda?				
26	Apakah Anda menilai diri sendiri atas hasil belajar Anda di rumah, dengan rentangan nilai atau skor?				
27	Apakah Anda membandingkan nilai ulangan saat ini dengan nilai ulangan sebelumnya?				
28	Apakah Anda membuat rangkaian materi Sosiologi secara urut dari materi semester 1 sampai dengan semester 5?				
29	Apakah langkah belajar yang Anda pilih untuk belajar Sosiologi sungguh-sungguh membuat Anda mampu mempelajari materi Sosiologi secara maksimal?				
30	Apakah Anda menemukan pokok-pokok pikiran dalam materi Sosiologi yang sedang Anda pelajari?				
31	Apakah Anda membuat percobaan untuk membuktikan kebenaran teori Sosiologi yang Anda pelajari?				

32	Apakah Anda memiliki catatan mulai dari awal pelajaran Sosiologi sampai akhir pelajaran?				
33	Apakah Anda membuat catatan untuk diri sendiri tentang cara-cara menyelesaikan tugas Sosiologi?				
34	Apakah Anda membandingkan hasil belajar Sosiologi saat ini dengan hasil belajar sebelumnya?				
35	Apakah Anda memahami pola berulang yang Anda temukan dalam materi Sosiologi yang Anda pelajari?				
36	Apakah Anda yakin bahwa Anda mampu memahami materi Sosiologi yang dipelajari secara pribadi di rumah?				
37	Apakah Anda menganggap bahwa kuatnya usaha belajar sebanding dengan besarnya nilai ulangan?				
38	Apakah Anda mengarahkan diri untuk selalu belajar demi memperoleh nilai memuaskan dalam mata pelajaran Sosiologi?				
39	Apakah Anda mengubah cara belajar Sosiologi untuk mendapatkan hasil ulangan yang lebih baik dari sebelumnya?				
40	Apakah Anda memotivasi diri untuk rajin belajar demi memperoleh nilai sempurna dalam mata pelajaran Sosiologi?				
41	Apakah Anda memperlakukan guru Anda sebagai tempat bertanya atas materi yang Anda pelajari?				
42	Apakah Anda menjelaskan kepada diri sendiri apa yang harus dilakukan untuk mengerjakan tugas-tugas mata pelajaran Sosiologi?				
43	Apakah Anda merumuskan tahap-tahap kerja yang dibutuhkan untuk menyelesaikan tugas Sosiologi yang diberikan kepada Anda?				
44	Apakah Anda membuat langkah-langkah belajar ketika mempelajari materi Sosiologi secara pribadi di rumah?				
45	Apakah Anda memiliki berbagai metode belajar untuk dipilih demi mendapatkan hasil tuntas pada ulangan Sosiologi.				
46	Apakah Anda mengetahui maksud disediakannya mata pelajaran Sosiologi pada jurusan IPS?				
47	Apakah Anda tetap percaya diri akan berhasil dalam belajar meskipun nilai hasil belajar Anda tidak memuaskan?				

48	Apakah Anda mempelajari Sosiologi karena Anda ingin menjawab pertanyaan dalam pikiran Anda?				
49	Apakah Anda membuat daftar tugas mata pelajaran Sosiologi, mulai dari yang paling penting sampai dengan yang tidak terlalu penting untuk dikerjakan?				
50	Apakah Anda berusaha membuat penelitian untuk memperdalam pemahaman Anda atas materi Sosiologi yang Anda senangi?				
51	Apakah Anda berkonsentrasi dalam mempelajari materi Sosiologi?				
52	Apakah Anda memiliki keyakinan diri bahwa Anda akan memperoleh nilai ulangan tuntas dengan belajar giat dan tekun?				
53	Apakah Anda menganggap kegagalan Anda dalam memperoleh nilai tuntas dalam ulangan disebabkan oleh lemahnya usaha?				
54	Apakah cara belajar yang Anda gunakan untuk belajar Sosiologi benar-benar cara yang paling cocok untuk Sosiologi?				
55	Apakah Anda membuat catatan komentar di buku atas materi Sosiologi yang Anda pelajari?				
56	Apakah Anda memiliki cara untuk tetap fokus mengerjakan tugas-tugas Sosiologi?				
57	Apakah Anda menemukan hal-hal yang kembali diulang ketika Anda mempelajari materi Sosiologi?				
58	Apakah Anda berharap mendapat nilai tuntas dalam ulangan dengan tekun belajar di rumah?				
59	Apakah Anda mengetahui bahwa ilmu Sosiologi dapat membantu Anda untuk menyikapi masalah sosial di masyarakat Anda?				
60	Apakah Anda membandingkan pengetahuan Sosiologi Anda dengan pengetahuan Sosiologi teman-teman Anda?				
61	Apakah Anda menilai diri pada ranking berapa posisi Anda di kelas setelah Anda belajar Sosiologi di rumah?				
62	Apakah Anda mengutamakan belajar Sosiologi daripada bermain?				
63	Apakah Anda mencoba berbagai metode belajar untuk memperoleh nilai sempurna pada ulangan Sosiologi?				

64	Apakah Anda menggarisbawahi dengan tinta merah atau menandai dengan stabillo pernyataan penting pada materi Sosiologi yang Anda baca?				
65	Apakah Anda menemukan hal-hal yang pernah Anda pelajari kembali muncul pada materi yang baru Anda pelajari?				
66	Apakah Anda berusaha rajin belajar Sosiologi di rumah karena Anda berharap mendapatkan nilai baik dalam ulangan?				
67	Apakah Anda memiliki teknik untuk memaksa diri tetap belajar meskipun ada banyak tawaran untuk bermain atau nonton?				
68	Apakah Anda membandingkan pengetahuan Sosiologi Anda saat ini dengan pengetahuan sebelumnya?				
69	Apakah Anda menganggap hasil belajar Anda sebagai gambaran dari besarnya usaha belajar Anda?				
70	Apakah Anda membuat catatan selama pelajaran Sosiologi secara terus menerus dari awal pelajaran sampai dengan akhir pelajaran?				
71	Apakah Anda tetap rajin belajar Sosiologi meskipun nilai ulangan Anda tidak tuntas?				
72	Apakah strategi belajar yang Anda gunakan untuk belajar Sosiologi membantu Anda dalam memahami materi Sosiologi dengan maksimal?				
73	Apakah Anda mengenal tujuan belajar Sosiologi untuk hidup Anda di kemudian hari?				
74	Apakah Anda memiliki cara mengontrol diri untuk tetap belajar?				
75	Apakah Anda mempelajari Sosiologi karena Anda ingin mengetahui sesuatu?				
76	Apakah Anda menggunakan cara-cara khusus untuk mempelajari Sosiologi secara pribadi di rumah?				
77	Apakah Anda memaksa diri untuk tetap belajar dan tidak tergoda untuk bermain, menonton atau jalan-jalan demi memperoleh nilai tuntas dalam ulangan Sosiologi?				
78	Apakah Anda mendahulukan tugas yang paling penting daripada keinginan untuk bermain, menonton atau jalan-jalan?				

79	Apakah Anda membuat penilaian diri atas hasil belajar Anda pada saat Anda mengakhiri belajar di rumah?				
----	--	--	--	--	--



Lampiran E

Data Hasil Uji Coba Instrumen Kualitas Pertanyaan

No.	Butir Soal															
	RESP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
2	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
4	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	
5	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	
6	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	
7	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
8	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
10	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	
11	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
12	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	
13	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	
14	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
15	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	
16	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	
17	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
19	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	
20	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	
21	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	
22	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	
23	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	
24	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	
25	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	
26	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
27	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	
28	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	
29	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	
30	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	

No.	Butir Soal														
RESP	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1
4	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
5	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0
6	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
7	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0
8	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1
9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1
10	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0
11	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1
12	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0
13	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1
14	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1
15	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1
16	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1
17	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1
20	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
21	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1
22	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1
23	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
24	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
25	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0
26	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0
27	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1
28	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
29	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1
30	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1

No.	Butir Soal														
RESP	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
3	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1
4	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0
5	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1
6	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0
7	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
8	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0
11	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1
12	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0
13	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1
14	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0
17	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1
21	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0
22	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1
23	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
24	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0
25	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0
26	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0
27	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
28	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
29	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0
30	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1

No.	Butir Soal														
RESP	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75
1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0
2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1
4	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0
5	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
6	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0
7	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0
8	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1
9	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
10	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0
11	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0
13	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0
14	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0
17	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0
20	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
21	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0
22	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0
23	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1
24	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1
25	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
26	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
27	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
28	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0
29	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1
30	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0

No.	Butir Soal														
RESP	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135
1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
3	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0
4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0
6	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0
7	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1
8	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0
10	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0
11	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0
12	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1
13	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1
14	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
16	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0
17	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0
20	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1
21	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0
22	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0
23	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
24	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1
25	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1
26	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
28	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0
29	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1
30	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1

No.	Butir Soal														
RESP	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150
1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
4	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
5	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
6	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1
7	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
8	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1
11	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0
12	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1
13	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
14	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1
15	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
16	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0
18	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1
19	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0
20	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0
21	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0
22	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1
23	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0
24	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0
25	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0
26	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
28	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0
29	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1
30	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0

No.	Butir Soal														
RESP	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165
1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1
2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
3	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1
4	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
7	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1
8	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
11	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1
12	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0
13	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0
14	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1
15	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
16	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
18	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
19	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0
20	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
21	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1
22	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
23	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
24	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1
25	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
28	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
29	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
30	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1

No.	Butir Soal			
RESP	166	167	168	169
1	0	0	1	1
2	0	0	0	0
3	0	1	1	1
4	0	0	0	0
5	0	0	0	0
6	1	0	1	1
7	1	1	1	1
8	0	0	0	1
9	1	1	0	1
10	0	0	1	0
11	0	0	0	0
12	0	0	1	0
13	0	0	0	1
14	0	1	1	0
15	0	0	1	0
16	0	0	0	0
17	0	0	1	0
18	1	1	1	1
19	0	0	0	0
20	1	0	1	0
21	0	0	0	0
22	1	0	1	1
23	1	1	1	1
24	1	1	0	1
25	0	0	0	0
26	1	1	1	1
27	1	1	1	1
28	0	0	0	0
29	1	0	1	1
30	1	1	1	1

Lampiran F

Data Hasil Uji Coba Instrumen Kemandirian Belajar

No.	Butir Soal														
RESP.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	4	4	3	3	2	4	1	4	4	1	4	4	4	4	2
2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1
3	2	2	3	3	2	3	4	4	3	4	3	3	4	2	2
4	2	2	3	3	1	1	4	4	1	2	1	2	3	3	2
5	1	4	2	3	1	3	4	3	3	4	2	4	3	2	1
6	2	3	2	2	1	1	1	3	2	1	1	1	2	2	2
7	2	2	2	1	1	1	3	2	1	1	1	2	2	2	2
8	2	2	2	3	2	3	4	3	3	3	2	3	3	2	2
9	2	2	2	3	2	2	2	4	4	2	3	2	2	2	2
10	1	2	3	4	2	2	3	4	2	3	4	2	3	3	1
11	2	3	2	2	1	1	1	3	2	1	1	1	2	2	2
12	1	2	1	2	1	2	2	2	3	1	2	2	2	2	1
13	2	2	1	3	1	4	2	4	1	2	4	2	3	4	1
14	1	2	3	2	1	1	2	3	2	1	2	3	2	1	1
15	1	3	2	3	2	2	4	4	4	4	4	1	2	4	1
16	2	1	1	2	1	1	2	3	2	1	2	2	1	1	1
17	3	4	3	2	1	3	3	4	3	3	2	2	3	4	1
18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2
19	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2
20	2	3	2	2	1	1	2	3	3	2	2	1	2	3	2
21	1	1	2	2	1	2	3	4	2	3	3	2	2	3	2
22	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2
23	1	3	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2
24	2	3	3	4	1	1	3	2	2	3	4	2	2	1	3
25	1	2	2	3	1	1	2	4	1	2	3	1	2	1	3
26	2	4	3	2	2	2	2	4	3	2	2	2	2	2	2
27	2	2	2	3	2	4	1	3	2	3	2	3	1	2	1
28	1	1	2	3	1	1	2	3	1	2	2	1	1	2	1
29	2	3	2	2	1	1	2	3	3	2	2	1	2	3	2
30	2	2	3	4	4	4	1	4	3	1	3	2	4	3	2

No.	Butir Soal														
RESP.	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1	4	2	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	3	4	3
2	1	1	2	1	1	1	2	4	4	2	2	2	1	1	1
3	3	1	3	4	3	3	3	2	3	2	3	4	3	3	3
4	2	2	1	1	2	2	2	3	2	2	2	4	1	2	2
5	2	1	4	2	4	2	2	3	1	3	1	2	2	3	3
6	3	1	3	2	1	2	2	3	1	3	1	2	1	2	2
7	3	1	3	2	1	2	2	3	1	3	1	2	1	2	2
8	2	1	2	2	2	2	1	3	2	2	2	1	3	2	2
9	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	2	2
10	4	1	4	4	4	3	3	4	3	4	1	4	3	2	3
11	3	1	3	2	1	2	2	3	1	3	1	2	1	2	2
12	2	3	3	1	3	2	1	2	3	3	3	3	2	3	3
13	2	1	1	2	4	2	3	3	2	2	1	3	2	3	2
14	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1
15	4	2	1	2	4	1	2	2	3	1	2	4	2	2	2
16	1	1	1	1	2	1	2	3	2	2	1	2	1	1	1
17	2	2	3	3	4	3	2	2	4	3	2	3	2	3	2
18	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2
19	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	4	4	3	3
20	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	1	2	3
21	3	1	3	2	2	2	2	2	4	4	1	4	1	2	2
22	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3
23	2	1	1	2	2	1	2	2	3	2	2	3	2	2	2
24	3	2	1	3	3	2	3	4	2	4	2	3	1	1	1
25	1	1	3	2	4	2	2	2	2	3	1	1	3	1	3
26	4	2	4	2	4	4	3	2	4	4	3	3	1	2	4
27	4	2	3	2	4	2	3	2	1	3	1	4	2	4	2
28	2	1	4	1	4	3	2	3	4	1	3	2	1	1	1
29	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	1	2	3
30	4	1	2	4	3	1	4	4	4	4	2	1	1	1	4

No.	Butir Soal														
RESP.	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
1	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4
2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1
3	3	3	2	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	4
4	3	2	1	2	1	1	1	2	3	3	2	3	3	3	2
5	1	4	2	1	2	3	4	4	3	3	2	3	2	2	3
6	2	4	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3
7	1	3	1	2	1	2	3	1	2	2	2	2	3	2	2
8	1	2	2	2	1	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2
9	2	2	3	2	3	3	4	3	3	3	3	3	2	2	2
10	3	4	3	3	4	3	2	3	3	3	3	1	1	2	3
11	1	3	1	2	1	2	3	2	1	1	2	1	1	1	1
12	2	3	1	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3
13	1	2	1	3	2	3	4	4	1	2	3	1	2	1	2
14	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	3
15	2	4	3	4	2	4	4	4	4	3	4	4	2	2	2
16	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1
17	1	4	2	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3
18	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2
19	2	3	1	3	3	3	4	3	3	3	2	3	1	1	1
20	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2
21	2	3	1	4	2	2	4	3	2	3	3	3	1	1	2
22	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2
23	1	2	2	3	2	2	1	2	2	2	2	3	2	2	2
24	1	3	2	3	3	2	3	3	3	2	1	2	2	2	2
25	1	3	1	1	3	2	4	1	1	2	4	2	1	1	1
26	1	4	2	3	1	2	3	2	2	2	4	1	1	2	2
27	3	4	3	2	3	2	1	3	4	2	1	2	3	2	3
28	1	2	1	2	1	2	4	2	1	2	2	3	2	1	1
29	2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3
30	3	3	4	1	4	2	1	4	4	4	4	4	1	2	2

No.	Butir Soal														
RESP.	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
1	4	4	4	4	2	4	4	3	4	2	4	4	4	4	1
2	2	1	1	1	1	1	4	3	2	1	3	2	4	4	2
3	3	2	2	1	2	3	4	4	4	3	3	3	4	3	4
4	3	2	3	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	3	3
5	4	1	2	3	1	2	3	4	3	2	4	4	4	4	4
6	3	1	3	3	3	4	4	2	2	2	2	1	4	2	1
7	4	4	1	2	2	1	4	3	2	3	2	1	4	2	1
8	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2
9	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2
10	3	2	2	2	2	3	3	3	2	1	1	2	2	3	3
11	1	4	4	1	1	2	3	3	1	1	1	3	1	2	1
12	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	1
13	3	2	1	1	1	3	4	4	4	1	2	1	4	2	1
14	2	4	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	3	4
15	4	2	2	2	1	2	4	4	2	2	2	4	4	2	4
16	2	4	1	1	1	2	3	1	2	1	1	1	2	1	1
17	3	3	2	2	1	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2
18	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
19	3	3	1	1	1	2	4	4	3	1	3	3	4	2	1
20	2	3	2	1	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	1
21	1	2	1	1	1	3	4	4	2	3	2	3	4	3	4
22	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3
23	2	3	2	1	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
24	1	3	4	1	2	3	2	1	2	1	3	3	4	3	2
25	2	3	1	1	1	2	3	4	2	2	1	3	2	2	1
26	3	4	3	1	2	4	4	4	2	1	3	3	3	3	1
27	2	3	4	1	2	3	3	2	3	4	1	2	3	2	3
28	3	4	1	1	1	2	4	3	2	1	1	3	2	1	1
29	1	3	3	1	2	2	3	4	1	1	3	3	3	2	1
30	2	3	2	1	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	1

No.	Butir Soal														
RESP.	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75
1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2
3	4	3	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	3	3
4	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3
5	2	2	2	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	2
6	1	1	3	2	2	1	2	2	3	4	3	4	3	3	4
7	1	1	3	2	2	1	2	2	3	4	3	4	2	3	1
8	2	1	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3
9	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
10	2	1	2	4	2	2	1	2	3	3	2	2	3	1	3
11	1	1	1	2	3	1	1	2	3	3	3	1	1	2	3
12	1	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2
13	2	1	3	2	2	3	2	2	4	1	2	3	3	2	2
14	1	2	1	2	3	1	2	3	1	2	2	3	1	2	1
15	4	2	4	4	4	3	2	2	3	4	3	2	2	2	3
16	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	4	2	2	2	1
17	1	2	1	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2
18	2	2	2	2	1	2	3	3	3	2	2	2	2	2	1
19	2	3	2	4	3	3	3	2	4	4	2	3	2	3	1
20	1	1	1	3	3	2	2	1	2	3	2	2	2	3	2
21	2	1	2	3	3	4	2	2	4	2	2	2	1	2	1
22	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2
23	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
24	2	2	3	2	3	4	2	3	1	2	3	2	3	4	3
25	1	1	1	2	3	1	1	1	4	2	2	1	2	1	1
26	1	2	1	1	3	3	2	4	1	4	3	1	1	4	1
27	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	1
28	2	1	1	1	2	2	1	1	3	2	1	1	1	2	1
29	1	1	1	3	3	2	2	1	2	3	2	2	2	3	2
30	1	1	1	3	3	2	2	1	2	3	2	2	2	3	2

No.	Butir Soal			
RESP.	76	77	78	79
1	4	4	4	2
2	2	1	2	1
3	3	3	4	3
4	3	2	3	3
5	4	4	3	1
6	3	3	2	3
7	2	2	2	4
8	2	1	2	2
9	2	2	2	3
10	2	3	3	2
11	1	1	2	1
12	2	2	3	2
13	2	2	2	1
14	2	1	2	2
15	2	2	4	2
16	1	1	2	1
17	4	2	3	1
18	2	1	2	2
19	2	3	3	2
20	1	2	3	2
21	2	2	2	1
22	1	2	2	2
23	1	2	3	2
24	3	3	2	2
25	1	1	2	1
26	2	2	4	1
27	1	2	2	2
28	1	1	1	1
29	1	2	3	2
30	1	2	3	2