

DIMENSI PERTANYAAN DOSEN DAN MAHASISWA PADA PEMBELAJARAN DI KELAS

Kastam Syamsi dan Teguh Setiawan
Universitas Negeri Yogyakarta
email: kastam@uny.ac.id

Abstrak

Salah satu indikator keberhasilan pengajaran adalah mampu membawa siswa dapat berpikir kritis. Salah satu cara yang dapat dilakukan untuk dapat menumbuhkan pola berpikir kritis adalah pemberian pertanyaan yang baik. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan (1) tipe pertanyaan dosen dan mahasiswa, (2) dimensi kognisi yang terkandung dalam pertanyaan yang dibuat oleh dosen dan mahasiswa, dan (3) dimensi pengetahuan yang terkandung dalam pertanyaan dosen dan mahasiswa jenjang S-1 dan S-2 pada Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia Universitas Negeri Yogyakarta. Sumber data penelitian ini adalah pertanyaan yang diajukan oleh dosen dan mahasiswa dalam pembelajaran di kelas. Data yang berupa pertanyaan-pertanyaan dikumpulkan dengan cara direkam dan dicatat. Instrumen yang digunakan dalam penelitian ini adalah *human instrumen* dan indikator tuturan yang mengandung pertanyaan. Berdasarkan hasil analisis data dapat ditarik tiga simpulan. Pertama, jenis pertanyaan yang diajukan oleh mahasiswa dan dosen pada jenjang S-1 dan S-2 ada dua, yaitu pertanyaan konvergen dan pertanyaan divergen. Kedua, dimensi kognitif pertanyaan mahasiswa S-1 masih berada pada tingkat C2 dan C3, dengan tingkatan C2 lebih banyak dibandingkan dengan C3; sebaliknya pertanyaan dosen S-1 sudah banyak ke arah C3 dan sudah mulai ke C4. Yang berarti pertanyaan mahasiswa dan dosen S-2 sudah mengarah ke kognisi tingkat tinggi. Ketiga, dimensi pengetahuan pertanyaan mahasiswa dan dosen S-1 mencakup pengetahuan konseptual dan prosedural, sedangkan dimensi pengetahuan pada pertanyaan mahasiswa dan dosen S-2 mencakup dimensi konseptual, prosedural, dan metakognitif, sebagian besar berada dalam dimensi pengetahuan prosedural yang berarti mahasiswa bergerak pada pola pikir yang lebih abstrak dan rumit.

Kata Kunci: dimensi pertanyaan, dimensi pengetahuan, pembelajaran kelas

DIMENSIONS OF LECTURER AND STUDENT QUESTIONS ON LEARNING IN CLASS

Abstract

One indicator of teaching success is being able to bring students to think critically. One way that can be done to be able to grow critical thinking patterns is giving good questions. This study aims to describe (1) the types of lecturer and student questions, (2) the dimensions of cognition contained in the questions made by lecturers and students, and (3) the dimensions of knowledge contained in the questions made by lecturers and students in the undergraduate and graduate in the Indonesian Language

and Literacy Education Study Program of Yogyakarta State University. The data source of this research is the questions posed by lecturers and students in Indonesian language and literature study programs at the time of the class chase, both for bachelor and master degree programs. Data in the form of questions are collected by means of recorded and recorded. The instruments used in this study are human instruments and speech indicators that contain questions. Based on the results of data analysis three conclusions can be drawn. First, the types of questions posed by students and lecturers at the bachelor and master level are two, namely convergent questions and divergent questions. Second, the cognitive dimensions of S-1 student questions are still at levels C2 and C3, with higher C2 levels. compared to C3. On the other hand, there are many questions from the S-1 lecturer towards C3 and have started to C4. the question of students and S-2 lecturers who have led to a high level technician. Third, knowledge on the questions of students and lecturers of S-1 covers conceptual and procedural knowledge, the knowledge on the questions of the S-2 students and lecturers included the conceptual, procedural, and metacognitive changes. Most are in the dimensions of procedural knowledge. That is, students move on a more abstract and complex mindset.

Key words: question dimension, knowledge dimension, classroom learning

PENDAHULUAN

Salah satu cara untuk memperoleh pengetahuan dilakukan dengan cara bertanya dan kegiatan bertanya merupakan perilaku alami manusia (Mayberry & Hartle, 2003). Dalam pembelajaran, guru/dosen dan pembelajar umumnya menggunakan aktivitas bertanya sebagai instrumen untuk mengetahui kemampuan pembelajar. Dengan kata lain, orang yang yang berpikir adalah orang yang mampu bertanya. Pemikiran yang yang bagus berasal dari pertanyaan yang bagus. Informasi atas suatu hal bergaantung pada pertanyaan yang dibuatnya (Shodell 1995).

Dalam proses pembelajaran, salah satu indikator keberhasilan pengajaran adalah pengajaran mampu membawa siswa dapat berpikir kritis (Unrau, 1997). Salah satu cara yang dapat dilakukan untuk dapat menumbuhkan

pola berpikir kritis adalah pemberian pertanyaan yang baik (Anderson, 2000). Bahkan, hasil penelitian telah membuktikan bahwa strategi bertanya berpengaruh terhadap perkembangan kemampuan berpikir kritis, kreatif, dan kemampuan berpikir tingkat tinggi (Pollack, 1988; Schwartz dan Millar, 1996).

Pertanyaan memainkan peranan yang penting dalam proses pengajaran dan pembelajaran (Wilén, 1991). Keluasan pertanyaan merupakan strategi pengajaran yang dapat mempengaruhi hasil pembelajaran mahasiswa (Gunel, 2008). Dari sudut pandang mahasiswa, pertanyaan yang diajukan oleh mahasiswa merupakan bagian penting dari proses pembelajaran yang merefleksikan pengetahuan dan pemahaman mahasiswa atas suatu masalah (Dillon 1988; Meyer 1988). Strategi bertanya (*Questioning*)

memiliki peran kritis dalam kegiatan pembelajaran di kelas (Orlich, Harder, Callahan, Trevisan, & Brown, 2007). Strategi bertanya juga merupakan strategi pembelajaran yang efektif di dalam kelas (Sun, 2012). Strategi bertanya dapat membantu mahasiswa untuk mempelajari berbagai sumber informasi di dalam kelas baik yang berasal dari dosen, teks tertulis, atau sumber yang lain (Slavin, 2006) sehingga strategi bertanya juga dapat mempercepat pencapaian hasil belajar siswa (Reid, 2007).

Pada tataran perguruan tinggi diperlukan suatu pola pikir pada level tinggi atau kritis. Tentu saja kekritisannya berpikir untuk mahasiswa jenjang S-1 berbeda dengan S-2. Oleh karena itu, dosen harus memiliki kemampuan dan pengetahuan yang memadai dalam memformulasi pertanyaan yang sesuai dengan jenjang pendidikan mahasiswa. Pertanyaan dosen kepada mahasiswa atau pertanyaan mahasiswa kepada dosen akan menggambarkan tingkat kognisi dan dimensi pengetahuan yang ingin dicapai. Idealnya pertanyaan sudah berada pada level menengah tinggi bukan pada level rendah. Untuk itu, tujuan penelitian ini adalah untuk menguraikan (1) tipe pertanyaan dosen dan mahasiswa S-1; (2) dimensi kognisi yang terkandung dalam pertanyaan yang dibuat oleh dosen dan mahasiswa S-1 dan S-2; dan (3) dimensi pengetahuan yang terkandung dalam pertanyaan dosen dan mahasiswa S-1 dan S-2.

Alasan pengajar untuk mengajukan pertanyaan kepada para pembelajar di dalam kelas sedikit berbeda dengan alasan guru dalam melakukan percakapan sehari-hari (Wragg & Brown, 2001). Wragg & Brown (2001)

menyebutkan tiga alasan mengapa pengajar mengajukan pertanyaan. *Pertama*, pengajar mengajukan pertanyaan bukan untuk memperoleh pengetahuan baru bagi dirinya sendiri, tetapi untuk mengetahui apa yang diketahui oleh siswa. *Kedua*, pengajar mengajukan pertanyaan untuk merangsang ingatan, untuk memperdalam pemahaman, untuk mengembangkan imajinasi, dan untuk mendorong pemecahan masalah. *Ketiga*, pengajar mengajukan pertanyaan dalam rangka pengelolaan kelas.

Bond (2007), Cunningham (2009), dan Shen & Yodkhumlue (2012) berpendapat bahwa kegiatan bertanya merupakan elemen kunci dalam kegiatan pembelajaran yang baik. Cunningham (2009) menambahkan, ketika kegiatan pembelajaran berlangsung, pendidik kerap ingin meyakinkan pembelajar terlibat aktif dalam pembelajaran dengan berbagai macam teknik pelibatan, mengecek pemahaman siswa sebelum, selama dan sesudah kegiatan pembelajaran, serta menjelaskan, mendemonstrasikan, atau mengajarkan ulang materi yang diperlukan. Untuk itu, pendidik dapat melakukannya dengan mengajukan pertanyaan kepada para pembelajar. Hal tersebut sesuai dengan pendapat Crowe & Stanford (2010) yang menyatakan bahwa penggunaan berbagai variasi pertanyaan dapat memperluas dan memperkaya kemampuan berpikir kritis pembelajar di dalam kelas. Sehubungan dengan itu, tepat sekali Kurniastuti, Setyawan, dan Sonialopita (2018) mengembangkan pertanyaan esensial dalam pembelajaran, yakni pertanyaan yang mampu merangsang pikiran, merangsang inkuiri lebih lanjut,

dan dapat menimbulkan pertanyaan-pertanyaan baru yang membutuhkan jawaban yang lebih dari sekedar jawaban biasa. Akan tetapi, temuan Pranowo dan Tobing (2018) menyebutkan bahkan dalam ujian tugas akhir pertanyaan-pertanyaan yang diajukan oleh penguji sebagian besar masih bersifat *low order thinking* (LOT) dan hanya sebagian kecil yang menuntut *high order thinking* (HOT).

Tipe pertanyaan seringkali dikaitkan dengan proses berpikir. Bahkan, pertanyaan merupakan bentuk komunikasi dosen dan mahasiswa yang dapat membantu mahasiswa dalam memecahkan masalah dengan cara yang baik (Oxford, 1990). Terdapat berbagai strategi atau teknik bertanya yang dapat dilakukan oleh dosen atau guru. Shodell (1995) mengklasifikasikan pertanyaan menjadi lima tipe, yaitu klarifikasi, interpretasi, ekstensial, kritis, dan asosiatif. Wragg & Brown (2001) menggolongkan tiga jenis pertanyaan. Ketiga jenis pertanyaan itu adalah (a) pertanyaan konseptual, (b) pertanyaan empirik, dan (c) pertanyaan nilai (*value*). Pertanyaan konseptual menekankan pemerolehan ide, definisi dan alasan pada materi pembelajaran yang dikaji siswa. Pertanyaan empirik menghendaki jawaban yang didasarkan atas fakta atau temuan eksperimen. Pertanyaan nilai lebih menekankan pada jawaban yang terkait dengan isu moral, isu sosial, isu lingkungan, dan isu kesehatan.

Abraham (2005) membagi pertanyaan menjadi dua tipe berdasarkan respon mahasiswa, yaitu pertanyaan konvergen dan pertanyaan divergen. Pertanyaan konvergen bersifat *closed-ended*. Pertanyaan ini tidak memancing

ide dan pikiran mahasiswa untuk berkembang. Misalnya apakah warna kapas? Pertanyaan divergen merupakan jenis pertanyaan yang menuntut mahasiswa menjawab berdasarkan analisis, sintesis, atau evaluasi dengan menggunakan pengetahuan yang relevan dengan pertanyaan. Oleh karena itu pertanyaan divergen bersifat *open-ended* dengan jawaban benar lebih dari satu.

Orlich, Harder, Callahan, Trevisan, & Brown (2007) membagi strategi bertanya atas empat macam, yakni pertanyaan konvergen, divergen, evaluatif, dan reflektif. Dalam pandangannya pertanyaan konvergen lebih terfokus pada tujuan yang sempit (Orlich, Harder, Callahan, Trevisan, & Brown, 2007). Ketika menggunakan strategi konvergen ini, pendidik mendorong respon siswa terfokus pada tema tertentu. Strategi ini mengarahkan respon singkat dari siswa dan lebih menekankan level berpikir tingkat rendah, yakni level pengetahuan atau pemahaman.

Strategi divergen merupakan kebalikan dari strategi konvergen. Orlich, Harder, Callahan, Trevisan, & Brown (2007) menyatakan strategi divergen dirancang untuk membangkitkan respon siswa yang luas, beraneka ragam, dan berbeda antara satu siswa dengan lainnya. Strategi ini sangat baik digunakan khususnya untuk menumbuhkan rasa percaya diri siswa karena dalam strategi ini tidak selalu memiliki jawaban yang benar atau salah.

Strategi evaluatif didasarkan atas strategi divergen, tetapi dengan penambahan komponen evaluasi (Orlich, Harder, Callahan, Trevisan, &

Brown, 2007). Perbedaan utama antara strategi divergen dan strategi evaluatif adalah pada adanya kriteria evaluasi (penilaian) pada strategi evaluatif. Orlich, Harder, Callahan, Trevisan, & Brown (2007) mencontohkan pertanyaan evaluatif ketika kita menanyakan mengapa sesuatu itu baik atau jelek, mengapa sesuatu penting, atau mengapa teori tertentu dapat menjelaskan fakta lebih baik daripada teori yang lain. Dengan kata lain, strategi evaluatif ini memberi kesempatan kepada siswa untuk memutuskan sesuatu sesuai dengan logika berpikirnya.

Strategi reflektif juga mendorong siswa untuk memberi respon yang luas, seperti halnya strategi divergen, dan strategi ini juga memiliki komponen evaluasi (Orlich, Harder, Callahan, Trevisan, & Brown, 2007). Perbedaan utama strategi ini dengan tiga strategi yang lain adalah pada tujuan strategi reflektif yang memungkinkan siswa untuk mengembangkan kemampuan berpikir tingkat tinggi (*higher-order thinking*), untuk meningkatkan motivasi, menentukan inferensi, memperkirakan sebab, mempertimbangkan akibat, dan memikirkan hasil. Manson (2007) membagi tipe pertanyaan menjadi lima, yaitu pemahaman (*understanding*), penyelesaian (*solving*), analisis (*analyzing*), sintesis (*synthesizing*) dan pertanyaan evaluasi.

Dimensi kognitif berkaitan dengan jenjang kognisi yang dikemukakan oleh Bloom yang dikenal dengan taksonomi Bloom. Anderson and Krathwohl (2001: 44) dan Krathwohl (2002) mengemukakan revisi taksonomi Bloom ke dalam enam jenjang, yaitu (1) mengingat (*remembering*), (2) memahami

(*understanding*), (3) menerapkan (*applying*), (4) menganalisis (*analyzing*), (5) mengevaluasi (*evaluating*), dan (6) mengkreasi (*creating*) atau memproduksi.

Dalam pembelajaran, pertanyaan yang diajukan dapat mengacu dimensi kognisi di atas. Pertanyaan yang hanya ingin mengungkap dimensi kognisi level mengingat merupakan tipe pertanyaan yang tergolong level rendah (*low level*), sedangkan pertanyaan pada level kreasi termasuk pertanyaan level tinggi (*high level*). Pertanyaan juga dapat mengungkap dimensi pengetahuan. Anderson & Krathwohl (2001) menyatakan pengetahuan yang diperoleh dalam proses pendidikan, termasuk pengetahuan manusia pada umumnya, dapat digolongkan ke dalam empat level, yaitu pengetahuan faktual, konseptual, prosedural, dan metakognitif. Keempat pengetahuan tersebut selanjutnya disebut dimensi pengetahuan.

METODE

Subjek penelitian ini adalah dosen dan mahasiswa pada Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Universitas Negeri Yogyakarta. Dosen yang dimaksud adalah dosen yang mengajar pada jenjang strata satu (S-1) dan strata dua (S-2) saja atau dosen yang mengajar pada kedua jenjang tersebut baik S-1 maupun S-2. Mahasiswa yang dimaksud adalah mahasiswa yang masih aktif dalam pembelajaran pada jenjang S-1 dan S-2 pada Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Universitas Negeri Yogyakarta.

Data penelitian ini adalah pertanyaan yang diajukan oleh dosen

kepada mahasiswa dan pertanyaan yang diajukan oleh mahasiswa kepada dosen. Data dikumpulkan dengan cara perekaman dan pencatatan dalam kartu data selama proses pembelajaran. Instrumen yang digunakan dalam penelitian ini adalah *human instrumen*. Teknik analisis data yang digunakan dalam penelitian ini adalah analisis isi. Data yang terkumpul dianalisis dari aspek isinya untuk menentukan muatan kognisi dalam pertanyaan dengan melihat verba yang digunakan dalam pertanyaan. Keabsahan data penelitian ini diperoleh dengan memperpanjang waktu penelitian dan triangulasi. Triangulasi yang digunakan adalah triangulasi metode dan triangulasi peneliti.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Berdasarkan hasil analisis data pertanyaan dosen dan mahasiswa, baik pada jenjang S-1 maupun S-2, terbagi menjadi dua bentuk, yaitu pertanyaan konvergen dan divergen. Pertanyaan konvergen lebih dominan dibandingkan dengan pertanyaan divergen pada jenjang S-1. Hal itu dapat disebabkan sebagian besar mata kuliah merupakan materi baru bagi mahasiswa sehingga pertanyaan yang bersifat klarifikasi lebih sering muncul. Sebaliknya, pertanyaan pada jenjang S-2 lebih cenderung ke jenis pertanyaan divergen, Salah satu penyebabnya adalah materi pembelajaran pada jenjang S-2 sebagian besar merupakan kelanjutan dari S-1 sehingga mahasiswa sudah memahami dasar-dasar keilmuan seperti tampak pada tabel 1.

Tabel 1. Tipe Pertanyaan Mahasiswa dan Dosen

| Penanya | Konvergen | | Divergen | | Jumlah | % |
|---------------|-----------|------|----------|------|--------|-------|
| | Jumlah | % | Jumlah | % | | |
| Mahasiswa S-1 | 13 | 68,4 | 6 | 31,6 | 19 | 100,0 |
| Dosen S-1 | 14 | 66,7 | 11 | 42,9 | 25 | 109,6 |
| Mahasiswa S-2 | 7 | 38,9 | 11 | 61,1 | 18 | 100,0 |
| Dosen S-2 | 8 | 38,1 | 13 | 61,9 | 21 | 100,0 |

Dimensi kognisi yang termuat dalam pertanyaan pada jenjang S-1 dan S-2 cukup beragam. Hal itu dapat diketahui dari pertanyaan mahasiswa dan dosen. Pada jenjang S-1 pertanyaan mahasiswa masih lebih dominan tingkat kognisi C2 dan C3, sedangkan C4 sedikit. Sebaliknya, pertanyaan dosen lebih cenderung ke arah kognisi tingkat

tinggi. Artinya, dosen telah mendorong mahasiswa untuk berpikir kritis dan analitis dalam menghadapi setiap gejala. Hal itu sama dengan pertanyaan pada jenjang S-2. Pada jenjang tersebut pertanyaan yang diajukan mahasiswa dan dosen sudah mengarah pada kognisi tingkat tinggi, secara lengkap dapat dilihat pada tabel 2.

Tabel 2. Dimensi Kognisi Pertanyaan Mahasiswa dan Dosen

| Penanya | Dimensi Kognisi | | | | | | | | | |
|---------------|-----------------|----|----|-----|------|------|----|----|-----|------|
| | LOTS | | | | | HOTS | | | | |
| | C1 | C2 | C3 | Jml | % | C4 | C5 | C6 | Jml | % |
| Mahasiswa S-1 | | 10 | 2 | 12 | 63,2 | 5 | | | 5 | 36,8 |
| Dosen S-1 | | 6 | 5 | 11 | 44,0 | 14 | | | 14 | 60,0 |
| Mahasiswa S-2 | | 2 | 5 | 7 | 38,9 | 11 | | | 11 | 61,1 |
| Dosen S-2 | | 2 | 6 | 8 | 38,1 | 13 | | | 13 | 61,9 |

Dimensi pengetahuan pertanyaan mahasiswa dan dosen pada jenjang S-1 dan S-2 berbeda. Pada jenjang S-1 dimensi pengetahuan yang terdapat pada pertanyaan mengarah pada dimensi konseptual dan prosedural. Dimensi konseptual lebih dominan dibandingkan prosedural. Sebaliknya,

pertanyaan pada jenjang S-2 mencakup dimensi pengetahuan konseptual, prosedural, dan metakognitif. Namun, dimensi prosedural lebih dominan dibandingkan dimensi pengetahuan lainnya. Deskripsi dimensi pengetahuan dapat dilihat secara lengkap pada tabel 3.

Tabel 3. Dimensi Pengetahuan pada Pertanyaan Mahasiswa dan Dosen

| Penanya | Dimensi Pengetahuan | | | |
|---------------|---------------------|------------|------------|--------------|
| | Faktual | Konseptual | Prosedural | Metakognitif |
| Mahasiswa S-1 | | 13 | 6 | |
| Dosen S-1 | | 16 | 9 | |
| Mahasiswa S-2 | | 9 | 7 | 2 |
| Dosen S-2 | | 7 | 11 | 3 |

Pembahasan

Tipe Pertanyaan Dosen dan Mahasiswa S-1 dan S-2

Kemunculan pertanyaan dalam pembelajaran, baik pada jenjang S-1 maupun S-2, sangat diharapkan. Bagi seorang dosen, pertanyaan yang diajukan oleh mahasiswa dapat merefleksikan pengetahuan yang ingin dikuasai oleh mahasiswa, sedangkan pertanyaan yang diajukan oleh dosen dapat dijadikan dasar untuk mendapatkan informasi atau klarifikasi pengetahuan yang telah dikuasai oleh mahasiswa. Akan tetapi,

pertanyaan baik dari dosen maupun mahasiswa tidak selalu muncul dalam setiap pembelajaran. Oleh karena itu tidak banyak pertanyaan yang didapat. Berikut data tipe pertanyaan dalam pembelajaran.

- (1) Apakah morfem bebas sama dengan kata dasar? (MS-1)
- (2) Apakah kata dasar selalu berada dalam bentuk kata turunan? (MS-1)
- (3) Apakah kamus umum hanya berisi kosakata umum? (MS-2)

- (4) Pak, bagaimana menentukan teknik pengumpulan data instrumen penelitian? (MS-2)
- (5) Bagaimana menentukan sumber data yang baik? (MS-2)
- (6) Apakah morfem bermakna ? (D.S-1)
- (7) Apakah yang dimaksud dengan satuan gramatikal terkecil? (DS-1)
- (8) Berdasarkan rumusan masalah tersebut, apakah data penelitian Anda ? (DS-1)
- (9) Mengapa kalimat tersebut tidak dapat dipasifkan ? (DS-1)
- (10) Bagaimana mengetahui ideologi dalam sebuah teks? (D.S-2)
- (11) Mengapa dapat terjadi sinonimi dalam bahasa? (DS-2)
- (12) Apa yang dapat Anda simpulkan dari data tersebut? (DS-2)

Berdasarkan data tersebut dapat diketahui bahwa mahasiswa hanya bertanya pada hal-hal yang dasar. Sangat mungkin pertanyaan tersebut hanya sekedar untuk mengklarifikasi pemahamannya dan kebingungannya. Data (1) menunjukkan pertanyaan yang bersifat konvergen. Jawaban atas pertanyaan tersebut bersifat konseptual yang sesungguhnya dapat diketahui dari bahan bacaan. Sebaliknya, data (2) merupakan pertanyaan divergen yang jawabannya tidak hanya berupa jawaban *ya* atau *tidak*, tetapi juga disertai dengan penjelasan dan bukti.

Pertanyaan pada data (3) merupakan contoh pertanyaan konvergen, sedangkan data (4) dan (5) merupakan contoh data pertanyaan divergen. Meskipun pertanyaan konvergen masih lebih banyak dibandingkan pertanyaan divergen, jumlah pertanyaan divergen di jenjang S-2 jauh lebih banyak dibandingkan dengan S-1. Artinya,

pada jenjang S-2, mahasiswa sudah bertolak dari sekedar tahu bergerak ke arah memahami substansi dari berbagai fakta. Dengan kata lain, pola berpikir kritis sudah berkembang dibandingkan dengan mahasiswa jenjang S-1. Temuan ini sesuai dengan pendapat Abraham (2005) yang menyatakan bahwa jenis pertanyaan divergen ini menuntut mahasiswa menjawab berdasarkan analisis, sintesis, atau evaluasi dengan menggunakan pengetahuan yang relevan dengan pertanyaan. Orlich, Harder, Callahan, Trevisan, & Brown (2007) menyatakan bahwa strategi divergen dirancang untuk membangkitkan respon siswa yang luas, beraneka ragam, dan berbeda antara satu siswa dengan lainnya.

Jumlah pertanyaan yang diajukan oleh dosen umumnya jauh lebih banyak dibandingkan dengan jumlah pertanyaan yang diajukan oleh mahasiswa. Bisa jadi hal ini menunjukkan peran guru masih sangat dominan dalam pembelajaran dalam arti guru memiliki kekuasaan mengontrol aktivitas belajar siswa seperti dinyatakan oleh Eriyanti (2014). Sebagaimana dalam tabel 1 jumlah pertanyaan dosen pada jenjang S-1 25, sedangkan jejang S- 2 sebanyak 21 buah. Perbedaan jumlah tersebut lebih disebabkan oleh perbedaan tingkat pemahaman antara mahasiswa S-1 dan S-2. Sebagian besar materi kuliah di jenjang S-1 relatif baru bagi mahasiswa. Oleh karena itu, dosen harus banyak mengenalkan konsep-konsep dan memferivikasi pemahaman konsep tersebut. Salah satu caranya adalah dosen mengajukan pertanyaan yang cukup mendasar dan jawabannya jelas. Dengan konteks seperti itu, sangat wajar juga jika dosen banyak

mengajukan pertanyaan yang bertipe konvergen dibandingkan dengan divergen seperti tampak pada data (6), (7), dan (8). Ketiga pertanyaan tersebut bersifat konseptual dan jawaban dapat diketahui dari buku acuan yang telah dianjurkan.

Sebaliknya, pertanyaan dosen pada jenjang S-2 lebih banyak bertipe divergen dibandingkan dengan pertanyaan konvergen. Hal itu dimungkinkan karena sebagian besar konsep dasar materi perkuliahan sudah diperoleh pada jenjang S-1 sehingga dosen lebih banyak bertanya pada tingkatan analisis dan perbandingan data untuk menarik simpulan seperti tampak pada data (10), (11), dan (12). Ketiga pertanyaan tersebut menuntut mahasiswa untuk berpikir kritis karena harus mencari jawaban berdasarkan inferensi. Pertanyaan tipe divergen tepat diajukan oleh dosen pada mahasiswa jenjang S-2 sesuai dengan pendapat Orlich, Harder, Callahan, Trevisan, & Brown (2007), yang menyatakan bahwa tipe pertanyaan divergen ini digunakan untuk mengembangkan kemampuan berpikir tingkat tinggi (*higher-order thinking*).

Dimensi Kognisi Pertanyaan Dosen dan Mahasiswa S-1 dan S-2

Pertanyaan yang diajukan dosen dan mahasiswa mengandung muatan pengetahuan atau keterampilan. Untuk melihat tingkatan pengetahuan dan keterampilan yang dituntut oleh suatu pertanyaan digunakan taksonomi Bloom, yang direvisi oleh Anderson and Krathwohl (2001: 44) dan Krathwohl (2002) ke dalam enam jenjang, yaitu (1) mengingat (*remembering*), (2) memahami (*understanding*), (3) menerapkan

(*applying*), (4) menganalisis (*analyzing*), (5) mengevaluasi (*evaluating*), dan (6) mengkreasi (*creating*) atau memproduksi. Taksonomi tersebut akan dapat mengetahui tuntutan kognisi pada setiap pertanyaan. Berdasarkan analisis data dapat diketahui bahwa tingkatan kognisi pertanyaan yang diajukan oleh mahasiswa S-1 dan S-2 berbeda. Demikian juga tingkatan kognisi pertanyaan yang diajukan oleh dosen pada jenjang S- dan S-2. Tingkat kognisi pertanyaan yang diajukan oleh mahasiswa dan dosen pada jenjang S-1 lebih rendah dibandingkan dengan pertanyaan yang diajukan oleh mahasiswa dan dosen pada jenjang S-2.

Dimensi Kognitif Pertanyaan S-1

Sebagaimana dinyatakan di atas bahwa dimensi kognitif pertanyaan yang diajukan oleh mahasiswa S-1 masih tergolong rendah. Dengan kata lain tingkat kognisi pertanyaan mahasiswa S-1 masih dalam kategori *Low Order Thinking*. Hal itu berbeda dengan pertanyaan yang diajukan oleh dosen. Sebesar pertanyaan sudah mengarah pada kognisi tingkat tinggi. Artinya, dosen telah berusaha untuk melatih mahasiswa S-1 untuk berpikir analisis dan kritis. Kemampuan berpikir seperti itu dapat digolongkan sebagai ketrampilan berpikir tingkat tinggi. Namun, pertanyaan dosen yang menuntut tingkat kognisi tinggi terkadang tidak dapat dijawab oleh mahasiswa sehingga dosen terpaksa menjawab sendiri atas pertanyaan yang dibuatnya. Berikut contoh data pertanyaan mahasiswa dan dosen pada jenjang S-1.

- (13) Apakah anafora dapat dikatakan sebagai bentuk kohesi ? (M S-1)
- (14) Apakah batas fungsi adalah batas frasa ? (M S-1)
- (15) Mengapa data *d* dianggap sama dengan data *a* dan *b*, sedangkan data *c* dianggap sebagai data yang berbeda ? (M S-1)
- (16) Apakah makna konotasi sama dengan makna kias? (DS-1)
- (17) Mengapa afiks *ber* pada kata *bersepeda* adalah bentuk terikat, sedangkan *sepeda* adalah bentuk bebas? (DS-1)
- (18) Mengapa kata *ikan* adalah hipernim dari kata *lele* ? (D S-1)

Data (13) menuntut pemahaman tentang konsep anafora dan kohesi. Mahasiswa bermaksud mengklarifikasi kepada dosen tentang konsep yang dipahaminya tentang anafora dan kohesi dan hubungan di antaranya. Jawaban dosen akan memberi kepuasan kognitif atas konsep yang telah dipahaminya. Pertanyaan (14) sudah berada pada tahap transisi antara berpikir tingkat rendah dan berpikir tingkat tinggi, yaitu tahap aplikasi. Dalam hal ini mahasiswa mencoba mengaplikasikan konsep fungsi untuk menandai batas frasa. Pertanyaan pada data (15) termasuk pertanyaan tingkat tinggi. Pertanyaan dan jawaban pertanyaan tersebut memerlukan daya analisis yang tinggi. Tanpa analisis yang matang pertanyaan dan jawabannya tidak akan dapat ditemukan. Dengan kata lain mahasiswa sudah mencoba untuk berpikir kritis meskipun masih dalam jumlah yang masih rendah.

Pertanyaan dosen (16) lebih menguji tingkat pemahaman mahasiswa tentang konsep makna konotasi dan makna kias. Pertanyaan tersebut

hanya membutuhkan pemahaman kedua konsep tersebut secara lengkap. Namun, pada data (17) dan (18) tidak hanya pemahaman konsep yang kuat, tetapi juga mampu menganalisis dan menyimpulkan fakta fakta yang berkaitan.

Dimensi Kognitif Pertanyaan S-2

Dimensi kognisi pertanyaan yang diajukan oleh mahasiswa dan dosen pada jenjang S-2 berbeda pertanyaan yang diajukan oleh mahasiswa dan dosen pada jenjang S-1. Tingkat kognisi isi pertanyaan mahasiswa dan dosen pada jenjang S-2 lebih tinggi dibandingkan S-1. Pertanyaan yang diajukan lebih banyak pada tingkat analisis dan evaluasi.

Perbedaan tingkat kognisi pertanyaan pada jenjang S-1 dan S-2 lebih banyak disebabkan oleh kematangan berpikir mahasiswa. Mahasiswa jenjang S-2 lebih matang dalam berpikir dibandingkan dengan S-1, khususnya dalam pemahaman materi. Mahasiswa S-2 lebih banyak memiliki pengetahuan awal tentang materi yang akan dipelajari dibandingkan dengan mahasiswa S-1. Materi yang dipelajari S-2 lebih merupakan penajaman materi yang ada pada jenjang S-1. Artinya, materi perkuliahan bukan sebagai matakuliah yang sama sekali baru. Oleh karena itu, pertanyaan mahasiswa lebih cenderung bersifat analitis. Oleh karena itu, dosen yang mengajar mahasiswa S-2 juga lebih banyak mengajukan pertanyaan yang sifatnya analisis dan evaluasi. Dalam hal ini dosen tidak akan merasa canggung untuk bertanya karena mahasiswa dirasa telah memiliki kompetensi yang memadai untuk berpikir tingkat tinggi

seperti tampak pada pertanyaan berikut ini.

- (19) Pak, bagaimana mengetahui kajian teori relevan atau tidak dengan judul penelitian? (MS-2)
- (20) Apakah perbedaan antara *borrowing* dan penyerapan kata ? (MS-2)
- (21) Apa indikator pembeda antara interferensi dan penggunaan bentuk cakapan ? (MS-2)
- (22) Apakah perbedaan kosep frasa antara aliran strukural dan aliran transformasi? (DS-2)
- (23) Mengapa pembelajaran bahasa asing lebih sulit berhasil dibandingkan pembelajaran bahasa kedua ? (DS-2)
- (24) Apakah data dan instrumen Anda berkesesuaian dengan masalah penelitian Anda? (DS-2)
- (25) Bagaimanakah implikasi pandangan pemerolehan bahasa menurut behavioristik dan nativistik dalam pembelajaran bahasa ? (DS-2)

Pertanyaan mahasiswa pada data (20) dan (21) menuntut jawaban yang kompleks. Jawaban pertanyaan data (20) memerlukan data yang dapat membedakan antara *borrowing* dan penyerapan. Jawaban atas pertanyaan (21) juga memerlukan data yang dapat membedakan antara bentuk lingual yang terinterferensi dan bentuk cakapan. Tanpa data-data tersebut sulit untuk ditarik inferensi perbedaannya. Dengan kata lain pertanyaan itu memerlukan analisis dan evaluasi yang mendalam.

Pertanyaan dosen pada data (22) berbeda dengan pertanyaan dosen pada data (23) s.d (25). Pertanyaan pada data (22) menuntut pemikiran tingkat rendah. Jawaban atas pertanyaan itu hanya memerlukan pemahaman yang lengkap tentang konsep frasa pada dua

aliran. Mahasiswa tidak dituntut untuk menyajikan data-data. Jawaban tersebut dapat diketahui secara implisit dalam buku teks. Sebaliknya, pertanyaan (23), (24), dan (25) menuntut pemikiran yang lebih kompleks untuk menemukan jawabannya. Pertanyaan tersebut menuntut adanya data yang lengkap disertai analisis yang mendalam untuk memperoleh jawabannya. Dalam hal ini mahasiswa dituntut untuk menghubungkan fakta-fakta yang berkesesuaian untuk selanjutnya ditarik inferensinya.

Dimensi Pengetahuan dalam Pertanyaan Dosen dan Mahasiswa S-1 dan S-2

Pengetahuan merupakan serangkaian informasi tentang suatu objek. Dalam pembelajaran, pengetahuan dapat diperoleh dengan cara bertanya. Orang juga dapat mengukur pengetahuan seseorang dengan memberi pertanyaan. Dengan kata lain dalam pertanyaan terkandung pengetahuan. Secara teoretik ada empat dimensi pengetahuan, yaitu pengetahuan faktual, konseptual, prosedural, dan metakognitif (Anderson & Krathwohl, 2001). Pengetahuan faktual merupakan elemen dasar yang harus diketahui dan dikuasai oleh peserta didik, misalnya pengetahuan tentang definisi suatu objek, ciri suatu objek. Pengetahuan konseptual berkaitan dengan hubungan antar elemen dasar dalam struktur yang lebih besar yang mengemban fungsi bersama, misalnya pengetahuan membuat klasifikasi dan kategorisasi, generalisasi, teori, model, dan struktur. Pengetahuan prosedural berkaitan dengan pengetahuan melakukan sesuatu, pengetahuan tentang keterampilan khusus, teknik dan metode khusus yang

secara keseluruhan dikenal sebagai prosedur. Pengetahuan metakognitif merujuk kepada cara untuk meningkatkan kesadaran mengenai proses berpikir dan pembelajaran yang berlaku. Apabila kesadaran ini maujud, seseorang dapat mengawal pikirannya dengan merancang, memantau dan menilai apa yang dipelajari.

Jika ditarik garis lurus, semakin mendekati ke arah faktual, pengetahuan akan bersifat konkret. Sebaliknya, jika lebih mendekati ke arah metakognitif, pengetahuan akan bersifat abstrak. Pengetahuan mana yang akan muncul bergantung pada pertanyaan yang diajukan. Hal itu tampak dari perbedaan tuntutan pengetahuan atas pertanyaan yang diajukan oleh mahasiswa dan dosen pada jenjang S-1 dan S-2.

Dimensi Pengetahuan Pertanyaan S-1

Dimensi pengetahuan pertanyaan mahasiswa dan dosen pada jenjang S-1 tidak berbeda jauh. Pertanyaan mahasiswa dan dosen lebih cenderung menuntut pengetahuan konseptual dan sedikit yang bersifat prosedural, sedangkan pertanyaan yang mengandung pengetahuan faktual tidak muncul. Dari 19 pertanyaan mahasiswa S-1, 13 menuntut pengetahuan yang bersifat konseptual, sedangkan lainnya lebih prosedural. Hal ini dapat dipahami karena pada umumnya materi perkuliahan pada setiap mata kuliah cenderung baru. Konsep-konsep pada setiap mata kuliah menjadi konsep yang baru bagi sebagian besar mahasiswa S-1. Oleh karena itu, pertanyaan yang menuntut pengetahuan konseptual lebih dominan. Dengan cara itu mahasiswa berharap mendapat pengetahuan konseptual yang memadai sehingga

dapat memahami substansi materi perkuliahan secara umum.

Pertanyaan dosen juga lebih mengarah pada dimensi pengetahuan konseptual. Dari 25 pertanyaan, ada 16 pertanyaan yang menuntut pengetahuan konseptual. Hal ini dapat dipahami karena dosen pada awalnya lebih mengenalkan berbagai konsep baru atau membandingkan konsep lama dengan konsep baru. Untuk lebih memahamkan materi baru kepada mahasiswa, umumnya dosen akan mengajukan pertanyaan yang bersifat konseptual. Dengan pertanyaan tersebut, mahasiswa diharapkan mendapat pengetahuan yang bersifat konseptual sebagai tahapan untuk memahami pengetahuan yang lebih tinggi.

Pertanyaan dosen akan beralih ke pengetahuan prosedural jika mahasiswa dipandang telah memiliki konsep yang matang. Pemahaman berbagai perbedaan, persamaan, dan ciri suatu objek akan menjadi pertimbangan bagi dosen untuk mengajukan pertanyaan yang mengandung dimensi pengetahuan prosedural. Berikut ini data-data yang menunjukkan pertanyaan yang digunakan untuk menggali pengetahuan konseptual dan prosedural.

- (26) Apakah perbedaan makna dan definisi? (MS-1)
- (27) Apakah perbedaan modul dan buku referensi? (MS-1)
- (28) Pak, bagaimana menentukan data penelitian? (MS-1)
- (29) Apakah perbedaan definisi dalam kamus dan dalam ensiklopedi? (DS-1)
- (30) Bagaimanakan proses pembentukan kata *keterbukaan* dan *keberpihakan*? (DS-1)

- (31) Bagaimanakah menentukan sumber data penelitian? (DS-1)
- (32) Bagaimanakah tahapan penyusunan buku referensi? (DS-1)

Pertanyaan mahasiswa pada data (26) dan (27) menuntut jawaban yang bersifat konseptual. Dalam hal ini dosen harus menjelaskan konsep makna dan definisi kemudian membandingkan keduanya berdasarkan ciri yang melekat pada konsep makna dan definisi. Dengan pertanyaan tersebut, mahasiswa akan mendapat pengetahuan konseptual tentang perbedaan antara makna dan definisi. Pertanyaan (28) lebih menuntut jawaban yang berisi tata urutan atau tahapan untuk menentukan data penelitian. Dalam hal ini, informasi yang diharapkan tidak sekadar konsep tentang data, tetapi juga langkah-langkah untuk menentukan data. Dengan kata lain dimensi pengetahuan yang dituntut pertanyaan (28) adalah pengetahuan prosedural.

Pertanyaan dosen pada (29) dan (30) merupakan pertanyaan yang menuntut pengetahuan mahasiswa tentang definisi dan proses morfologis. Pertanyaan pada data (29) menuntut mahasiswa untuk memahami konsep definisi dengan data definisi dalam kamus dan definisi dalam ensiklopedi. Pemahaman materi tersebut menuntut dimensi pengetahuan konseptual. Hal itu berbeda dengan pertanyaan pada data (31) dan (32). Jawaban pertanyaan pada kedua data itu menuntut mahasiswa untuk menggunakan pengetahuan prosedural. Mahasiswa tidak hanya harus menjelaskan konsep sumber data dan buku referensi, tetapi juga harus mampu menjelaskan langkah atau tahapan dalam menentukan sumber data yang benar dan tahapan

penyusunan buku referensi. Dengan kata lain, unsur pengetahuan pada pertanyaan (31) dan (32) lebih abstrak dibandingkan dengan pertanyaan (29) dan (30).

Dimensi Pengetahuan Pertanyaan S-2

Dimensi pengetahuan pertanyaan mahasiswa dan dosen S-2 berbeda dengan S-1. Perbedaan ini dapat dilihat dari ragam pengetahuannya. Pertanyaan mahasiswa dan dosen S-2 memuat pengetahuan konseptual, prosedural, dan metakognitif. Namun, pengetahuan metakognitif masih relatif kecil dibandingkan dengan jenis pengetahuan konseptual dan prosedural. Seperti tampak pada tabel 3, pertanyaan mahasiswa dan dosen sudah mengarah ke pengetahuan abstrak. Artinya, mahasiswa dan dosen selaras dalam hal jenis pengetahuan yang harus dikuasai oleh mahasiswa. Berikut contoh data pertanyaan yang mengandung pengetahuan konseptual, prosedural, dan metakognitif.

- (33) Bagaimana menentukan teknik analisis data yang tepat ? (MS-2)
- (34) Bagaimanakah tahapan dalam analisis wacana kritis ? (MS-2)
- (35) Apakah perubahan kurikulum menjamin peningkatan kualitas pendidikan? (MS-2)
- (36) Apakah yang dimaksud dengan kodifikasi bahasa ? (DS-2)
- (37) Bagaimanakah menyusun kajian teori yang sesuai dengan kebutuhan penelitian? (DS-2)
- (38) Apakah kebijakan bahasa yang ditempuh oleh pemerintah dalam hal ini Pusat Bahasa berdampak pada peningkatan kualitas penggunaan bahasa Indonesia di masyarakat ? (DS-2)

Pertanyaan mahasiswa pada data (33) dan menuntut jawaban yang bersifat konseptual. Dalam hal ini pengetahuan tentang teknik analisis data menjadi syarat untuk dapat menjawab pertanyaan tersebut. Selain itu pengetahuan tentang hubungan antara teknik analisis data dengan bentuk data dan rumusan masalah juga menjadi penting menjelaskan pertanyaan tersebut. Dengan kata lain pertanyaan tersebut akan menghasilkan pengetahuan konseptual. Data (33) sama dengan data (36). Kedua data tersebut sama-sama menuntut pengetahuan konseptual untuk menjawabnya.

Kedua data tersebut berbeda dengan data (34). Data tersebut secara nyata menuntut adanya urutan dalam melakukan analisis wacana kritis. Pengetahuan konseptual tentang wacana kritis belum cukup untuk menjawab pertanyaan tersebut. Pengetahuan lain yang berupa tata urutan yang secara teoretik juga dibutuhkan sebagai dasar untuk melakukan analisis wacana kritis. Pengetahuan yang sama juga diperlukan untuk menjawab pertanyaan data (37). Pada data tersebut dosen menuntut mahasiswa menggunakan pengetahuan prosedural untuk menjawab pertanyaan tersebut. Dengan kata lain kedua pertanyaan tersebut sama-sama mengandung unsur pengetahuan prosedural

Jawaban pertanyaan pada data (35) menuntut pengetahuan yang tinggi yang berupa metakognitif. Dalam hal ini diperlukan berbagai data dan teori yang berkesesuaian dan mendukung suatu pernyataan. Data (35) memiliki kesamaan dengan data (38). Dengan pertanyaan (38) tersebut dosen menuntut mahasiswa untuk berpikir

lebih abstrak dalam menentukan jawabannya. Dalam hal ini mahasiswa harus dapat menyusun fakta yang ada di masyarakat dan mencari hubungan antar fakta tersebut, kemudian menarik inferensi dari hubungan antar fakta itu.

SIMPULAN

Berdasarkan analisis dan pembahasan dapat disimpulkan hal-hal sebagai berikut. Pertama, jenis pertanyaan yang diajukan oleh mahasiswa dan dosen pada jenjang S-1 dan S-2 ada dua, yaitu pertanyaan konvergen dan pertanyaan divergen. Namun, dalam realisasinya pertanyaan mahasiswa S-1 lebih didominasi pertanyaan konvergen. Sebaliknya, pertanyaan dosen S-1 sudah lebih banyak ke arah pertanyaan divergen. Untuk pertanyaan mahasiswa dan dosen S-2 sudah cenderung ke jenis pertanyaan divergen. Artinya, pola pikir kritis mahasiswa sudah berkembang.

Kedua, jenis dimensi kognitif pertanyaan mahasiswa S-1 masih berada di tingkat C2 dan C3, dengan tingkatan C2 lebih banyak dibandingkan dengan C3. Sebaliknya pertanyaan dosen S-1 meskipun masih satu kategori dengan tingkat kognisi pertanyaan mahasiswa, yaitu LOTS, pertanyaan dosen sudah banyak ke arah C3 dan sudah mulai ke C4. Artinya, dosen telah berusaha untuk membawa mahasiswa pada pola pikir yang kritis. Hal itu berbeda dengan pertanyaan mahasiswa dan dosen S-2 yang sudah mengarah ke kognisi tingkat tinggi. Hal itu dapat dilihat dari 19 pertanyaan, ada 11 pertanyaan dengan level C4. Pertanyaan dosen juga sudah banyak mengarah ke C4.

Ketiga, dimensi pengetahuan pada pertanyaan mahasiswa dan dosen S-1

mencakup pengetahuan konseptual dan prosedural. Namun, pengetahuan konseptual lebih tinggi dibandingkan pengetahuan prosedural. Hal ini dapat terjadi karena mahasiswa S-1 lebih banyak menghadapi materi kuliah baru yang sebelumnya belum diketahui. Hal itu berbeda dengan mahasiswa dan dosen S-2. Dimensi pengetahuan pada pertanyaan mahasiswa dan dosen S-2 mencakup dimensi konseptual, prosedural, dan metakognitif. Sebagian besar berada dalam dimensi pengetahuan prosedural. Artinya, mahasiswa bergerak pada pola pikir yang lebih abstrak dan rumit.

UCAPAN TERIMA KASIH

Ucapan terima kasih disampaikan kepada seluruh narasumber dosen dan mahasiswa Jenjang S-1 dan S-2 Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia Universitas Negeri Yogyakarta yang telah membantu terlaksananya penelitian sampai terwujud menjadi bentuk artikel ini. Harapannya, tulisan ini dapat memberikan manfaat bagi peningkatan kualitas pembelajaran di kelas pada Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia Universitas Negeri Yogyakarta, khususnya melalui implementasi penggunaan pertanyaan yang tepat sesuai dengan jenjang pendidikan yang diikuti oleh mahasiswa.

DAFTAR PUSTAKA

Anderson, L.W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching And Assessing: A Revision Of Bloom's Taxonomy Of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.

- Bonds, N. (2007). Questioning Strategies That Minimize Classroom Management Problems. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 44(1), 18-21. DOI: 10.1080/00228958.2007.10516486
- Crowe, M., & Stanford, P. (2010). Questioning for Quality. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 76, 4: 36-44. <https://www.questia.com/library/journal/1P3-2072982971/questioning-for-quality>.
- Cunningham, G. (2009). *The New Teacher's Companion, Practical Wisdom for Succeeding in the Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Dillon, J.T. (1982). Cognitive Response Between Question/Statement and Response. *American Educational Research Journal*, 19, 540-551. <https://eric.ed.gov/?id=EJ275534>.
- Eriyanti, R. W. (2014). Konstruksi Ideologi Bahasa Guru dalam Pembelajaran di Kelas. *Litera, Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Pengajarannya*, 13(1), 53-66. <https://doi.org/10.21831/ltr.v13i1.1903>.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An overview, *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2.
- Kurniastuti, I., Setyawan, Th. Y., & Sosialopita, S. (2018). Designing Essential Questions in The Process of Teaching and Learning To Deepen Understanding and Develop Students' Awareness Toward Environment. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 37(1), 57-70. <https://doi.org/10.21831/cp.v37i1.15125>.
- Manson, Gary. (1973). Classroom Questioning for Geography Teachers. *Journal of Geography*,

- 72; 4: 24-30. <https://doi.org/10.1080/00221347308981289>
- Mayberry, S. C., & Hartle, L. (2003). *The Successful Teacher's Guide to Frequently Asked Questions*. Lanham, MD: A Scarecrow Education Book.
- Meyer, M. (1988). *Questiona and questioning*. New York: deGruyter.
- Olrich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2007). *Teaching Strategies, A Guide to Effective Instruction*. Boston, MA: Wadsworth.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Patricia, Albergaria-Almeida. (2010). Questioning Patterns and Teaching Strategies in Secondary Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 751-756. (2010)<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.096>
- Pollack, H. (1988). Questioning Strategies to Encourage Critical Thinking, *ERIC*, 21(1), 11-17. <https://eric.ed.gov/?id=ED297410>.
- Pranowo, D. J, & Tobing, R. L. (2018). Kategori Pertanyaan pada Ujian Tugas Akhir Skripsi. *Litera, Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Pengajarannya*, 17(2), 240-249. <https://doi.org/10.21831/ltr.v17i2.21019>.
- Reid, G. (2007). *Motivating Learners in the Classroom: Ideas and Strategies*. London: Paul Chapman Publishing.
- Schwartz, B dan Millar, G. (1996). *You Are What You Ask: The Power of Teaching Students Questioning Skill for Enabling Thinking*. Calgary: Sage.
- Shen, P, & Yodkhumlue, B. (2012). A Case Study of Teacher's Questioning and Students' Critical Thinking in College EFL Reading Classroom. *International Journal of English Linguistics*, 2(1), 199-206. DOI:10.5539/ijel.v2n1p199.
- Shodell, M. (1995). The Question-Driven Classroom: Student Questions as Course Curriculum in Biology, *The American Biology Teacher*, 57(5), 278-281. <https://online.ucpress.edu/abt/article/57/5/278/15378/The-Question-Driven-Classroom-Student-Questions-as>.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology, Theory And Practice*. Eight Edition. Boston: Pearson.
- Sun, Z. (2012). An Empirical Study on New Teacher-Student Relationship and Questioning Strategies in ESL Classroom. *English Language Teaching*, 5(7), 175-183. DOI: 10.5539/elt.v5n7p175
- Wragg, E. C., & Brown, G. (2001). *Questioning in the secondary school*. London: Routhlegde.