

Belajar sebagai Aktivitas Berpikir: Analisis Kompleksitas Proses Kognitif Mahasiswa dalam Pembelajaran

Abdul Haris

STAI Al-Amin Dompus, NTB - Indonesia
Email corresponden author*: ahrys.373@gmail.com

Abstrak

Pemahaman belajar di kalangan mahasiswa masih sering direduksi sebagai aktivitas mekanis seperti menghafal, mencatat, dan mengulang materi, sehingga memunculkan pertanyaan berulang mengenai “cara belajar yang baik”. Kondisi ini menunjukkan adanya kesenjangan antara praktik belajar mahasiswa dan hakikat belajar sebagaimana dipahami dalam teori kognitif dan pendidikan. Artikel ini bertujuan untuk menganalisis hakikat belajar sebagai aktivitas berpikir, memetakan tahapan proses kognitif yang terlibat dalam aktivitas belajar mahasiswa, serta menjelaskan faktor-faktor yang menyebabkan kompleksitas proses berpikir tersebut sering tidak disadari dalam praktik pembelajaran. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kepustakaan terhadap sumber-sumber utama dalam bidang psikologi kognitif, teori belajar, dan pendidikan tinggi. Hasil kajian menunjukkan bahwa belajar merupakan proses kognitif yang utuh dan bertingkat, melibatkan persepsi, pemahaman, penalaran, refleksi, berpikir kritis, hingga metakognisi. Namun, praktik pembelajaran di perguruan tinggi masih cenderung menekankan hasil akhir pembelajaran dibandingkan kualitas proses berpikir mahasiswa, sehingga mengaburkan kesadaran mahasiswa terhadap tahapan berpikir yang mereka alami saat belajar. Artikel ini menegaskan bahwa belajar tidak dapat direduksi sebagai aktivitas mekanis, melainkan merupakan proses berpikir yang kompleks dan terintegrasi. Implikasi kajian ini menuntut pergeseran paradigma pembelajaran di perguruan tinggi menuju pembelajaran yang menempatkan proses berpikir sebagai fokus yang menandai keberhasilan belajar.

Keywords: Belajar, Aktivitas Berpikir, Proses Kognitif, Berpikir Kritis.

PENDAHULUAN

Dalam praktiknya, belajar cenderung dipahami secara sempit sebagai aktivitas yang berorientasi pada penguasaan materi secara apa adanya. Fenomena ini tampak jelas dalam kebiasaan mahasiswa yang memaknai belajar sebatas kegiatan mencatat penjelasan dosen, menghafal konsep-konsep penting, serta mengulang materi menjelang ujian. Aktivitas belajar direduksi menjadi proses reproduksi informasi, bukan sebagai proses pengolahan dan konstruksi makna. Akibatnya, keberhasilan belajar kerap diukur dari capaian nilai akademik semata, bukan dari kualitas proses berpikir yang berlangsung selama pembelajaran.

Realitas tersebut tercermin dari pertanyaan yang berulang kali muncul di kalangan mahasiswa, yakni “*Bagaimana cara belajar yang baik?*”. Pertanyaan ini, meskipun tampak sederhana, sesungguhnya menunjukkan adanya kebingungan konseptual mengenai hakikat belajar itu sendiri. Mahasiswa mencari strategi belajar yang efektif, namun sering kali tidak menyadari bahwa persoalan utamanya bukan terletak pada teknik belajar semata, melainkan pada cara mereka memahami belajar sebagai aktivitas kognitif. Belajar diperlakukan sebagai seperangkat prosedur praktis, bukan sebagai proses berpikir yang sadar, reflektif, dan bertahap.

Secara teoretis, pandangan tersebut tidak sejalan dengan kajian-kajian dalam psikologi kognitif dan ilmu pendidikan. Belajar dipahami sebagai proses mental yang

kompleks, yang melibatkan interaksi aktif antara individu dengan informasi, pengalaman, dan lingkungan belajarnya. Piaget menegaskan bahwa belajar merupakan proses konstruksi pengetahuan melalui asimilasi dan akomodasi struktur kognitif, bukan sekadar penerimaan pasif terhadap informasi (Piaget, 1970). Tentunya, sebagaimana Bruner memandang belajar sebagai proses penemuan (*discovery learning*), di mana peserta didik secara aktif mengorganisasi dan mentransformasikan informasi melalui aktivitas berpikir tingkat tinggi (Bruner, 1961).

Dalam kerangka kognitif, belajar mencakup berbagai tahapan berpikir yang saling berkaitan dan membentuk satu kesatuan yang utuh. Proses tersebut dimulai dari persepsi terhadap informasi, yakni bagaimana individu menangkap dan mengenali stimulus pembelajaran. Tahap ini dilanjutkan dengan pemahaman, ketika mahasiswa mengaitkan informasi baru dengan pengetahuan yang telah dimiliki. Sehingga, terjadi penalaran dan analisis, di mana mahasiswa mulai membedakan, membandingkan, serta menilai hubungan antar konsep. Proses belajar bermakna tentunya menuntut adanya refleksi, yakni kemampuan meninjau kembali pemahaman yang telah terbentuk, serta berpikir kritis untuk mengevaluasi kebenaran, relevansi, dan implikasi pengetahuan tersebut. Pada tingkat yang lebih tinggi, belajar melibatkan metakognisi, yaitu kesadaran individu terhadap proses berpikirnya sendiri, termasuk kemampuan merencanakan, memantau, dan mengevaluasi strategi belajar yang digunakan (Flavell, 1979; Anderson & Krathwohl, 2001).

Namun demikian, kompleksitas proses kognitif tersebut sering kali tidak disadari oleh mahasiswa dalam praktik belajar sehari-hari. Banyak mahasiswa merasa telah “belajar” ketika mereka telah membaca atau menghafal materi, tanpa menyadari bahwa aktivitas tersebut baru berada pada tahap awal proses kognitif. Ketidaksadaran terhadap tahapan berpikir ini menyebabkan mahasiswa kesulitan mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan reflektif. Mereka mengalami hambatan ketika dihadapkan pada tugas analitis, pemecahan masalah, atau situasi yang menuntut penerapan konsep dalam konteks baru, karena proses belajar sebelumnya tidak melibatkan pengolahan kognitif yang mendalam.

Selain itu, sistem pembelajaran di perguruan tinggi sering kali turut memperkuat kesenjangan antara praktik belajar dan hakikat belajar. Penekanan yang berlebihan pada hasil belajar berupa nilai, indeks prestasi, dan kelulusan mata kuliah cenderung mengabaikan kualitas proses berpikir mahasiswa. Evaluasi pembelajaran lebih banyak mengukur kemampuan mengingat dan memahami secara dangkal, dibandingkan kemampuan menganalisis, mengevaluasi, dan merefleksikan pengetahuan. Kondisi ini mendorong mahasiswa untuk mengembangkan strategi belajar yang bersifat instrumental dan jangka pendek, alih-alih membangun kebiasaan berpikir yang mendalam dan berkelanjutan.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat ditegaskan bahwa terdapat kesenjangan yang signifikan antara praktik belajar mahasiswa dan hakikat belajar sebagaimana dipahami dalam kajian teoretis pendidikan. Belajar tidak dapat direduksi sebagai aktivitas mekanis, melainkan merupakan rangkaian proses kognitif yang utuh dan bertingkat. Pemahaman yang keliru tentang belajar tidak hanya berdampak pada rendahnya kualitas pembelajaran, tetapi juga menghambat pengembangan kemampuan berpikir kritis yang menjadi tujuan utama pendidikan tinggi. Oleh karena itu, diperlukan analisis konseptual yang mendalam untuk merekonstruksi pemahaman belajar sebagai aktivitas berpikir, sehingga mahasiswa dapat memandang belajar sebagai proses intelektual yang sadar, reflektif, dan bermakna.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian studi kepustakaan (*library research*). Pendekatan ini dimaksudkan untuk melakukan analisis konseptual dan teoretis terhadap hakikat belajar sebagai aktivitas berpikir serta kompleksitas proses kognitif yang terlibat dalam aktivitas belajar mahasiswa. Studi kepustakaan memungkinkan peneliti menelusuri, mengkaji, dan mensintesis berbagai pemikiran ilmiah yang relevan secara sistematis dan kritis.

Sumber data dalam penelitian ini terdiri atas literatur primer dan sekunder yang berasal dari buku akademik, artikel jurnal bereputasi internasional, serta publikasi ilmiah nasional yang relevan dengan bidang psikologi kognitif, teori belajar, pendidikan tinggi, dan pengembangan berpikir kritis. Literatur yang dipilih mencakup karya-karya klasik yang menjadi fondasi teori kognitif serta penelitian kontemporer yang merefleksikan perkembangan mutakhir dalam kajian pembelajaran dan kognisi. Pemilihan sumber dilakukan secara purposif dengan mempertimbangkan relevansi konseptual, kredibilitas akademik, dan kontribusinya terhadap pembahasan belajar sebagai aktivitas berpikir.

Analisis data dilakukan melalui tiga tahapan utama. Pertama, tahap reduksi data dengan mengidentifikasi konsep-konsep kunci yang berkaitan dengan hakikat belajar, tahapan proses kognitif, dan permasalahan praktik pembelajaran mahasiswa. Kedua, tahap kategorisasi dan sintesis, yaitu mengelompokkan temuan konseptual ke dalam tema-tema analitis seperti belajar sebagai aktivitas berpikir, tahapan proses kognitif, dan tantangan kesadaran berpikir mahasiswa. Ketiga, tahap interpretasi kritis, yaitu mengaitkan berbagai pandangan teoretis untuk membangun argumen konseptual yang utuh dan koheren.

Keabsahan kajian dijaga melalui triangulasi sumber, yaitu dengan membandingkan dan mengontraskan pandangan dari berbagai ahli dan tradisi keilmuan yang berbeda. Dengan demikian, artikel ini tidak hanya mereproduksi gagasan yang sudah ada, tetapi juga menawarkan sintesis dan penegasan konseptual mengenai belajar sebagai proses berpikir yang kompleks dan bertingkat. Metode ini diharapkan mampu memberikan dasar teoretis yang kuat bagi pengembangan pembelajaran di perguruan tinggi yang lebih berorientasi pada proses berpikir mahasiswa.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hakikat Belajar sebagai Aktivitas Berpikir

Dalam kajian pendidikan kontemporer, belajar tidak lagi dipahami sebagai proses mekanis berupa penerimaan dan pengulangan informasi, melainkan sebagai aktivitas berpikir yang aktif, sadar, dan konstruktif. Paradigma ini menempatkan berpikir sebagai inti dari belajar, sehingga setiap aktivitas belajar pada hakikatnya merupakan aktivitas mental yang melibatkan pengolahan informasi, pembentukan makna, serta transformasi struktur kognitif individu. Dengan demikian, belajar dan berpikir bukanlah dua aktivitas yang terpisah, melainkan saling melekat dan tidak dapat dipisahkan satu sama lain.

Pandangan tersebut berakar kuat dalam teori kognitif yang menolak konsep belajar sebagai respons pasif terhadap stimulus. Piaget menegaskan bahwa belajar merupakan proses konstruksi pengetahuan melalui mekanisme asimilasi dan akomodasi, di mana individu secara aktif menyesuaikan struktur kognitifnya ketika berhadapan dengan pengalaman baru (Piaget, 1970). Dalam kerangka ini, belajar dipahami sebagai proses berpikir yang terus-menerus, bukan sekadar akumulasi fakta. Pengetahuan tidak “ditransfer” dari pengajar ke peserta didik, tetapi dibangun melalui aktivitas mental yang melibatkan penalaran dan refleksi.

Sejalan dengan itu, Bruner memandang belajar sebagai proses penemuan (*discovery learning*), yaitu suatu aktivitas berpikir di mana peserta didik mengorganisasi, mengkategorikan, dan menginterpretasi informasi untuk menemukan prinsip-prinsip yang mendasari suatu konsep (Bruner, 1961). Dalam perspektif ini, belajar menuntut keterlibatan kognitif yang mendalam, karena individu didorong untuk berpikir secara analitis dan sintetik. Proses belajar yang demikian memungkinkan terbentuknya pemahaman yang lebih bermakna dan tahan lama dibandingkan dengan belajar yang hanya mengandalkan hafalan.

Hakikat belajar sebagai aktivitas berpikir juga tercermin dalam pandangan Ausubel yang menekankan pentingnya *meaningful learning*. Menurut Ausubel, belajar akan bermakna apabila informasi baru dihubungkan secara substantif dan non-arbitrer dengan struktur kognitif yang telah dimiliki individu (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978). Proses pengaitan ini merupakan aktivitas berpikir yang kompleks, karena menuntut kemampuan memahami, mengintegrasikan, dan mereorganisasi pengetahuan. Dengan demikian, belajar bukan sekadar menerima informasi, melainkan melibatkan proses kognitif tingkat tinggi yang memungkinkan terbentuknya pemahaman konseptual.

Lebih lanjut, pemahaman belajar sebagai aktivitas berpikir juga diperkuat oleh taksonomi tujuan pendidikan yang dikembangkan oleh Bloom dan direvisi oleh Anderson dan Krathwohl. Dalam taksonomi revisi tersebut, proses kognitif dalam belajar dipetakan secara bertingkat, mulai dari mengingat dan memahami, hingga menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta (Anderson & Krathwohl, 2001). Taksonomi ini menunjukkan bahwa belajar mencakup spektrum aktivitas berpikir yang luas dan berjenjang, di mana aktivitas kognitif tingkat rendah hanya merupakan fondasi bagi berkembangnya aktivitas berpikir tingkat tinggi. Oleh karena itu, pembelajaran yang berhenti pada tahap mengingat dan memahami belum sepenuhnya merepresentasikan hakikat belajar sebagai aktivitas berpikir.

Pada tingkat yang lebih lanjut, belajar sebagai aktivitas berpikir juga melibatkan dimensi reflektif dan metakognitif. Flavell memperkenalkan konsep metakognisi sebagai kesadaran individu terhadap proses berpikirnya sendiri, termasuk kemampuan untuk merencanakan, memantau, dan mengevaluasi strategi kognitif yang digunakan dalam belajar (Flavell, 1979). Metakognisi menandai tingkat kedewasaan berpikir dalam belajar, karena individu tidak hanya berpikir tentang objek belajar, tetapi juga berpikir tentang cara ia berpikir. Dalam konteks ini, belajar menjadi aktivitas intelektual yang bersifat reflektif dan sadar, bukan sekadar aktivitas rutin yang dilakukan tanpa pemahaman mendalam.

Dalam konteks pendidikan tinggi, pemahaman belajar sebagai aktivitas berpikir memiliki implikasi yang sangat penting. Mahasiswa diharapkan tidak hanya menguasai konten keilmuan, tetapi juga mampu mengembangkan kemampuan berpikir kritis, analitis, dan reflektif. Ennis (2011) menegaskan bahwa berpikir kritis merupakan proses berpikir yang rasional dan reflektif untuk menentukan apa yang harus dipercaya atau dilakukan. Jika berpikir kritis merupakan tujuan utama pendidikan tinggi, maka belajar sebagai proses yang melandasinya harus dipahami sebagai aktivitas berpikir yang kompleks dan bertingkat.

Namun demikian, dalam praktik pembelajaran, pemahaman teoretis ini sering kali tidak terimplementasi secara optimal. Belajar masih direduksi menjadi aktivitas mekanis yang menekankan hasil akhir, bukan kualitas proses berpikir. Reduksi makna belajar ini menunjukkan adanya jarak antara kerangka teoretis pendidikan dan realitas pembelajaran mahasiswa. Oleh karena itu, penegasan hakikat belajar sebagai aktivitas berpikir menjadi landasan konseptual yang penting untuk memahami kompleksitas proses kognitif

mahasiswa serta untuk mengarahkan pembelajaran pada pengembangan kemampuan berpikir yang lebih mendalam dan bermakna.

Tahapan Proses Kognitif dalam Aktivitas Belajar Mahasiswa

Belajar sebagai aktivitas berpikir berlangsung melalui serangkaian tahapan kognitif yang saling berkaitan dan membentuk satu kesatuan proses yang utuh. Tahapan-tahapan ini tidak bersifat linier secara kaku, melainkan dinamis dan interaktif, di mana mahasiswa dapat bergerak bolak-balik antar tahapan sesuai dengan karakteristik materi, tujuan belajar, dan konteks pembelajaran. Pemahaman terhadap tahapan proses kognitif ini penting untuk menyingkap kompleksitas belajar serta untuk menjelaskan mengapa aktivitas belajar tidak dapat direduksi menjadi sekadar menghafal atau mengulang informasi.

Tahap awal dalam aktivitas belajar adalah persepsi dan atensi, yaitu proses ketika mahasiswa menangkap, mengenali, dan memfokuskan perhatian pada informasi yang dipelajari. Persepsi menjadi pintu masuk bagi seluruh proses kognitif berikutnya, karena kualitas persepsi dan perhatian sangat menentukan bagaimana informasi diproses lebih lanjut dalam sistem kognitif. Menurut teori pemrosesan informasi, informasi yang tidak mendapatkan perhatian yang memadai tidak akan diproses secara mendalam dan cenderung cepat terlupakan (Atkinson & Shiffrin, 1968). Oleh karena itu, belajar pada tahap ini masih bersifat reseptif dan bergantung pada stimulus eksternal, seperti penjelasan dosen atau bahan ajar.

Tahap berikutnya adalah pemahaman dan pengolahan makna, di mana mahasiswa mulai menginterpretasi informasi dan mengaitkannya dengan pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya. Proses ini melibatkan pembentukan representasi mental dan integrasi konsep baru ke dalam struktur kognitif yang ada. Dalam kerangka *meaningful learning*, pemahaman terjadi ketika mahasiswa mampu menghubungkan informasi baru secara substantif dan logis dengan konsep yang telah dipahami, sehingga pengetahuan yang terbentuk tidak bersifat terpisah-pisah (Ausubel et al., 1978). Pada tahap ini, aktivitas berpikir mahasiswa mulai bergerak dari sekadar menerima informasi menuju pengolahan makna.

Selanjutnya, aktivitas belajar melibatkan penalaran dan analisis, yaitu kemampuan untuk membedakan, mengklasifikasikan, membandingkan, serta mengidentifikasi hubungan antar konsep. Tahap ini menandai pergeseran dari berpikir konkret menuju berpikir yang lebih abstrak dan sistematis. Dalam taksonomi Bloom revisi, proses menganalisis menempati posisi penting sebagai jembatan antara pemahaman dan berpikir tingkat tinggi (Anderson & Krathwohl, 2001). Mahasiswa yang mencapai tahap ini tidak hanya mengetahui suatu konsep, tetapi juga memahami bagaimana konsep tersebut bekerja dan berhubungan dengan konsep lainnya.

Tahap berikutnya adalah sintesis dan evaluasi, di mana mahasiswa mulai mengintegrasikan berbagai informasi dan menilai validitas serta relevansi pengetahuan yang diperoleh. Pada tahap ini, belajar melibatkan kemampuan untuk membangun argumen, menarik kesimpulan, dan mengevaluasi suatu gagasan berdasarkan kriteria tertentu. Aktivitas berpikir evaluatif ini merupakan ciri dari pembelajaran yang mendalam (*deep learning*), karena mahasiswa tidak hanya mereproduksi pengetahuan, tetapi juga mengujinya secara kritis (Biggs & Tang, 2011). Proses sintesis dan evaluasi memungkinkan mahasiswa mengembangkan pemahaman yang lebih komprehensif dan fleksibel.

Lebih jauh, proses kognitif dalam belajar mencapai tingkat berpikir kritis dan reflektif. Berpikir kritis melibatkan kemampuan untuk menganalisis asumsi, menilai bukti,

dan membuat keputusan yang rasional dan bertanggung jawab (Ennis, 2011). Dalam konteks belajar, berpikir kritis memungkinkan mahasiswa untuk tidak menerima informasi secara apa adanya, melainkan mempertanyakan dan menafsirkan pengetahuan secara reflektif. Refleksi menjadi komponen penting dalam tahap ini, karena melalui refleksi mahasiswa meninjau kembali proses belajar yang telah dilakukan serta dampaknya terhadap pemahaman mereka.

Pada tingkat tertinggi, aktivitas belajar melibatkan metakognisi, yaitu kesadaran dan pengendalian individu terhadap proses berpikirnya sendiri. Metakognisi mencakup kemampuan untuk merencanakan strategi belajar, memantau pemahaman selama proses belajar, serta mengevaluasi efektivitas strategi yang digunakan (Flavell, 1979). Mahasiswa yang memiliki kemampuan metakognitif yang baik cenderung lebih mampu mengelola proses belajarnya secara mandiri dan adaptif. Dalam konteks ini, belajar tidak hanya menjadi aktivitas berpikir tentang objek pengetahuan, tetapi juga aktivitas berpikir tentang proses berpikir itu sendiri.

Keseluruhan tahapan tersebut menunjukkan bahwa aktivitas belajar mahasiswa merupakan proses kognitif yang kompleks dan bertingkat. Setiap tahap saling melandasi dan memperkaya tahap lainnya, sehingga pengabaian terhadap salah satu tahap dapat menghambat kualitas belajar secara keseluruhan. Oleh karena itu, pemahaman terhadap tahapan proses kognitif ini menjadi dasar penting untuk menilai sejauh mana praktik pembelajaran di perguruan tinggi telah memfasilitasi aktivitas berpikir mahasiswa secara optimal, serta untuk mengidentifikasi mengapa pembelajaran sering kali berhenti pada aktivitas kognitif tingkat rendah.

Kompleksitas dan Tantangan Aktivitas Berpikir Mahasiswa

Aktivitas berpikir mahasiswa dalam proses belajar merupakan fenomena yang kompleks karena melibatkan berbagai tahapan kognitif yang saling berinteraksi serta dipengaruhi oleh faktor individual dan kontekstual. Kompleksitas ini tidak hanya terletak pada keragaman proses mental yang terlibat, tetapi juga pada bagaimana proses-proses tersebut dijalani secara sadar dan terintegrasi dalam praktik pembelajaran. Dalam konteks pendidikan tinggi, tantangan utama bukan semata-mata keterbatasan kemampuan berpikir mahasiswa, melainkan ketidakselarasan antara tuntutan berpikir yang diharapkan secara teoretis dan praktik pembelajaran yang dialami mahasiswa.

Salah satu tantangan utama dalam aktivitas berpikir mahasiswa adalah kecenderungan dominasi aktivitas kognitif tingkat rendah dalam proses belajar. Meskipun mahasiswa berada pada jenjang pendidikan tinggi, praktik belajar mereka sering kali masih berfokus pada mengingat dan memahami informasi secara dangkal. Hal ini sejalan dengan temuan penelitian tentang pendekatan belajar (*approaches to learning*) yang menunjukkan bahwa mahasiswa cenderung mengadopsi pendekatan belajar permukaan (*surface learning*) ketika pembelajaran dan evaluasi lebih menekankan pada reproduksi informasi daripada pemahaman mendalam (Entwistle & Ramsden, 1983; Biggs & Tang, 2011). Kondisi ini menghambat berkembangnya aktivitas berpikir analitis dan kritis yang seharusnya menjadi ciri pembelajaran di perguruan tinggi.

Tantangan berikutnya berkaitan dengan rendahnya kesadaran metakognitif mahasiswa terhadap proses berpikir yang mereka lakukan. Banyak mahasiswa tidak secara eksplisit merencanakan, memantau, dan mengevaluasi proses belajarnya, sehingga aktivitas belajar berlangsung secara otomatis dan tidak reflektif. Padahal, kesadaran metakognitif merupakan prasyarat penting bagi pembelajaran yang efektif dan berkelanjutan (Flavell, 1979; Schraw & Dennison, 1994). Ketidaksadaran ini menyebabkan

mahasiswa kesulitan mengidentifikasi kelemahan pemahaman mereka sendiri dan tidak mampu menyesuaikan strategi belajar ketika menghadapi materi yang kompleks.

Selain faktor individual, konteks pembelajaran juga turut mempengaruhi kompleksitas dan tantangan aktivitas berpikir mahasiswa. Desain pembelajaran yang berorientasi pada penyampaian materi dan penilaian berbasis tes tertulis cenderung mendorong mahasiswa untuk mengembangkan strategi belajar yang bersifat instrumental dan jangka pendek. Penilaian yang menitikberatkan pada jawaban benar-salah atau hafalan konsep memperkuat persepsi bahwa belajar adalah aktivitas mekanis yang bertujuan mencapai nilai, bukan proses berpikir yang bermakna. Dalam kondisi seperti ini, mahasiswa memiliki sedikit insentif untuk mengembangkan kemampuan berpikir tingkat tinggi, seperti analisis, evaluasi, dan refleksi (Gibbs, 2010).

Kompleksitas aktivitas berpikir mahasiswa juga dipengaruhi oleh tuntutan kognitif yang beragam antar disiplin ilmu. Setiap bidang keilmuan memiliki cara berpikir khas yang menuntut bentuk penalaran tertentu, seperti berpikir kausal dalam sains, berpikir interpretatif dalam ilmu sosial, atau berpikir normatif dalam kajian humaniora. Mahasiswa sering kali mengalami kesulitan dalam menyesuaikan diri dengan perbedaan tuntutan berpikir ini, terutama ketika pembelajaran tidak secara eksplisit membimbing mereka untuk memahami cara berpikir yang relevan dengan disiplin ilmu yang dipelajari. Akibatnya, mahasiswa cenderung menggunakan strategi belajar yang sama untuk berbagai konteks, meskipun tuntutan berpikirnya berbeda (Meyer & Land, 2005).

Lebih jauh, tantangan aktivitas berpikir mahasiswa juga berkaitan dengan beban kognitif (*cognitive load*) yang muncul dalam proses pembelajaran. Ketika informasi disajikan secara berlebihan atau tidak terstruktur dengan baik, kapasitas memori kerja mahasiswa dapat dengan mudah terlampaui, sehingga menghambat proses berpikir yang mendalam (Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011). Beban kognitif yang tinggi membuat mahasiswa lebih fokus pada penyelesaian tugas secara prosedural daripada pada pemahaman konseptual, yang pada akhirnya memperkuat pola belajar permukaan.

Berbagai tantangan tersebut menunjukkan bahwa kompleksitas aktivitas berpikir mahasiswa tidak dapat dipahami semata-mata sebagai persoalan individu, tetapi merupakan hasil interaksi antara karakteristik kognitif mahasiswa, desain pembelajaran, dan sistem evaluasi yang berlaku di perguruan tinggi. Ketika pembelajaran lebih menekankan hasil daripada proses, aktivitas berpikir mahasiswa cenderung tereduksi dan tidak berkembang secara optimal. Oleh karena itu, analisis terhadap kompleksitas dan tantangan aktivitas berpikir mahasiswa menjadi langkah penting untuk memahami mengapa kesenjangan antara hakikat belajar sebagai aktivitas berpikir dan praktik pembelajaran masih terus terjadi.

Implikasi Pemahaman Belajar sebagai Aktivitas Berpikir

Pemahaman belajar sebagai aktivitas berpikir memiliki implikasi yang mendasar bagi pengembangan pembelajaran di perguruan tinggi. Ketika belajar dipahami sebagai proses kognitif yang utuh dan bertingkat, maka orientasi pembelajaran tidak lagi semata-mata diarahkan pada pencapaian hasil akhir berupa nilai akademik, tetapi pada kualitas proses berpikir yang dialami mahasiswa selama pembelajaran. Implikasi ini menuntut adanya pergeseran paradigma dari pembelajaran yang bersifat transmisi pengetahuan menuju pembelajaran yang memfasilitasi konstruksi makna dan pengembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi.

Implikasi pertama berkaitan dengan peran mahasiswa sebagai subjek aktif dalam proses belajar. Pemahaman belajar sebagai aktivitas berpikir menempatkan mahasiswa

bukan sebagai penerima informasi pasif, melainkan sebagai individu yang secara sadar mengolah, menafsirkan, dan merefleksikan pengetahuan. Dalam kerangka ini, mahasiswa perlu didorong untuk mengembangkan kesadaran metakognitif, sehingga mereka mampu merencanakan strategi belajar, memantau pemahaman, dan mengevaluasi proses berpikir yang mereka lakukan. Penelitian menunjukkan bahwa penguatan aspek metakognitif berkontribusi signifikan terhadap peningkatan kualitas belajar dan kemampuan berpikir kritis mahasiswa (Zimmerman, 2002; Schraw, 2001).

Implikasi kedua menyentuh peran dosen dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran. Jika belajar dipahami sebagai aktivitas berpikir, maka pembelajaran harus dirancang untuk menantang mahasiswa berpikir secara analitis, reflektif, dan kritis. Pendekatan pembelajaran seperti *problem-based learning*, *case-based learning*, dan diskusi reflektif menjadi relevan karena secara inheren menuntut keterlibatan kognitif yang mendalam (Hmelo-Silver, 2004). Dalam konteks ini, dosen tidak hanya berperan sebagai penyampai materi, tetapi sebagai fasilitator yang membimbing mahasiswa dalam menavigasi proses berpikirnya.

Implikasi berikutnya berkaitan dengan sistem penilaian pembelajaran. Penilaian yang selaras dengan pemahaman belajar sebagai aktivitas berpikir harus mampu menangkap kualitas proses berpikir mahasiswa, bukan hanya produk akhir pembelajaran. Penilaian formatif, tugas berbasis analisis, refleksi tertulis, dan portofolio pembelajaran merupakan bentuk penilaian yang lebih sesuai untuk mengungkap proses kognitif mahasiswa secara komprehensif. Biggs dan Tang (2011) menekankan pentingnya *constructive alignment*, yaitu keselarasan antara tujuan pembelajaran, aktivitas belajar, dan penilaian, agar pembelajaran benar-benar mendorong pengembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi.

Selain itu, pemahaman belajar sebagai aktivitas berpikir juga memiliki implikasi pada level institusional. Perguruan tinggi perlu menciptakan budaya akademik yang menempatkan berpikir kritis dan reflektif sebagai nilai utama. Hal ini mencakup kebijakan kurikulum, pengembangan kompetensi dosen, serta sistem evaluasi pembelajaran yang tidak semata-mata berorientasi pada capaian kuantitatif. Tanpa dukungan institusional yang memadai, upaya individual dosen dan mahasiswa untuk mengembangkan aktivitas berpikir yang mendalam akan sulit berkelanjutan.

Secara konseptual, implikasi-implikasi tersebut menegaskan bahwa pemahaman belajar sebagai aktivitas berpikir tidak hanya relevan pada tataran teoritis, tetapi juga memiliki konsekuensi praktis yang luas dalam pembelajaran di perguruan tinggi. Dengan menempatkan berpikir sebagai inti dari belajar, pembelajaran dapat diarahkan untuk menghasilkan lulusan yang tidak hanya menguasai pengetahuan, tetapi juga memiliki kemampuan berpikir kritis, reflektif, dan adaptif dalam menghadapi kompleksitas persoalan akademik dan sosial. Oleh karena itu, rekonstruksi pemahaman belajar sebagai aktivitas berpikir menjadi landasan penting bagi upaya peningkatan kualitas pendidikan tinggi secara berkelanjutan.

KESIMPULAN

Penelitian ini menegaskan bahwa belajar pada hakikatnya merupakan aktivitas berpikir yang kompleks, utuh, dan bertingkat, bukan sekadar aktivitas mekanis berupa menghafal dan mengulang informasi. Dalam perspektif teori kognitif dan pendidikan, belajar dipahami sebagai proses konstruksi pengetahuan yang melibatkan berbagai tahapan kognitif, mulai dari persepsi dan pemahaman, penalaran dan analisis, hingga refleksi, berpikir kritis, dan metakognisi. Tahapan-tahapan tersebut saling berkaitan dan membentuk satu kesatuan proses berpikir yang menentukan kualitas belajar mahasiswa.

Temuan konseptual dalam penelitian ini menunjukkan bahwa praktik belajar mahasiswa di perguruan tinggi masih cenderung didominasi oleh aktivitas kognitif tingkat rendah, sementara kompleksitas proses berpikir yang terlibat dalam belajar sering tidak disadari. Kondisi ini diperkuat oleh praktik pembelajaran dan sistem penilaian yang lebih menekankan hasil akhir daripada kualitas proses berpikir. Akibatnya, terdapat kesenjangan antara pemahaman teoretis tentang belajar sebagai aktivitas berpikir dan realitas pembelajaran mahasiswa.

Dengan demikian, penelitian ini menyimpulkan bahwa rendahnya kualitas pembelajaran bukan semata-mata disebabkan oleh keterbatasan kemampuan mahasiswa, melainkan oleh belum terbangunnya pemahaman konseptual yang utuh mengenai belajar sebagai aktivitas berpikir. Penegasan hakikat belajar ini menjadi dasar penting untuk merekonstruksi orientasi pembelajaran di perguruan tinggi agar lebih berfokus pada pengembangan kemampuan berpikir kritis, reflektif, dan metakognitif 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: Longman.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). *Human Memory: A Proposed System And Its Control Processes*. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 2, pp. 89–195). New York: Academic Press.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching For Quality Learning At University*. Maidenhead: Open University Press.
- Bruner, J. S. (1961). *The Act Of Discovery*. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
- Ennis, R. H. (2011). *The Nature Of Critical Thinking: An Outline Of Critical Thinking Dispositions And Abilities*. University of Illinois.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching For Understanding At University*. London: Palgrave Macmillan.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition And Cognitive Monitoring: A New Area Of Cognitive–Developmental Inquiry*. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Gibbs, G. (2010). *Using Assessment To Support Student Learning*. Leeds: Leeds Met Press.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). *Problem-Based Learning: What And How Do Students Learn?* *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- Meyer, J. H. F., & Land, R. (2005). *Threshold Concepts And Troublesome Knowledge*. *Higher Education*, 49(3), 373–388.
- Piaget, J. (1970). *Science Of Education And The Psychology Of The Child*. New York: Orion Press.
- Schraw, G. (2001). *Promoting General Metacognitive Awareness*. *Instructional Science*, 26(1–2), 113–125.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). *Assessing Metacognitive Awareness*. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. New York: Springer.

Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming A Self-Regulated Learner: An Overview. Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.