



Pengaruh Intensitas, Durasi, Dan Efektivitas Membaca Buku Cetak Terhadap Kemampuan Analisis Mahasiswa Dengan Mediasi Hambatan Belajar Di Pascasarjana Telkom University

A. Hasan Al Husain^{a*}, Moh. Deni Akbar^b, Idola Perdini Putri^c, Aisyah Rahadatul Aisyah Dhiaulhaq^d

^{a,b,c} Pascasarjana Telkom University, Indonesia

^d Mahasiswa Magister Ilmu Komunikasi Telkom University, Indonesia

*Corresponding author e-mail: alhuseyn@telkomuniversity.ac.id

DOI : 10.32832/djip-uika.v5i2.19930

ABSTRAK

Kemampuan analisis mahasiswa pascasarjana dalam memahami, mengevaluasi, dan menyampaikan gagasan akademik secara logis masih menjadi tantangan di tengah rendahnya budaya literasi membaca buku cetak. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis pengaruh intensitas, durasi, dan efektivitas membaca buku cetak terhadap kemampuan analisis mahasiswa, dengan variabel hambatan belajar sebagai mediator. Pendekatan kuantitatif digunakan dalam studi ini, dengan 275 mahasiswa pascasarjana Telkom University sebagai responden. Pengumpulan data dilakukan melalui kuesioner skala Likert dan dianalisis menggunakan regresi linear berganda serta model mediasi *Baron & Kenny*. Hasil menunjukkan bahwa efektivitas belajar merupakan prediktor terkuat terhadap kemampuan analisis ($\beta = 0.2062$, $p < 0.001$), diikuti oleh durasi belajar ($\beta = 0.1396$, $p = 0.003$), sementara intensitas tidak signifikan. Hambatan belajar terbukti memediasi secara parsial hubungan antara durasi dan efektivitas dengan kemampuan analisis ($\beta = -0.1016$, $p = 0.036$). Fakta baru dari studi ini menegaskan pentingnya strategi belajar reflektif dan manajemen waktu belajar, serta perlunya intervensi psikososial dalam mengatasi hambatan belajar. Kesimpulannya, kemampuan analisis tidak hanya dipengaruhi oleh kuantitas belajar, tetapi lebih ditentukan oleh kualitas belajar dan kesiapan afektif mahasiswa dalam menjalani proses akademik.

Kata kunci: kemampuan analisis, membaca buku cetak, efektivitas belajar, hambatan belajar, mahasiswa pascasarjana

The Influence of Intensity, Duration, and Effectiveness of Reading Printed Books on Students' Analytical Skills Mediated by Learning Barriers at Telkom University Postgraduate Program

ABSTRACT

The analytical ability of postgraduate students to comprehend, evaluate, and logically express academic ideas remains a challenge amid the low culture of printed book literacy. This study aims to examine the influence of reading intensity, duration, and effectiveness on students' analytical skills, with learning barriers as a mediating variable. A quantitative approach was employed, involving 275 postgraduate students from Telkom University. Data were collected using a Likert-scale questionnaire and analyzed using multiple linear regression and the Baron & Kenny mediation model. The results show that learning effectiveness is the strongest predictor of analytical skills ($\beta = 0.2062$, $p < 0.001$), followed by reading duration ($\beta = 0.1396$, $p = 0.003$), while reading intensity was not significant. Learning barriers were found to partially mediate the relationship between duration and effectiveness with analytical skills ($\beta = -0.1016$, $p = 0.036$). The study highlights the importance of reflective learning strategies, time management, and psychosocial interventions to address learning barriers. In conclusion, analytical competence is shaped not merely by the quantity of learning but more significantly by the quality of engagement and students' affective readiness in navigating academic processes.

Keyword: *analytical skills, printed book reading, learning effectiveness, learning barriers, postgraduate students*

Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

PENDAHULUAN

Kemampuan analisis merupakan keterampilan kognitif tingkat tinggi yang sangat penting dalam konteks pendidikan tinggi. Mahasiswa dituntut untuk tidak hanya menyerap informasi, tetapi juga mampu mengkritisi, membandingkan, dan menyusun argumen atas suatu isu atau permasalahan. Namun, dalam praktiknya, masih banyak mahasiswa yang menunjukkan kelemahan dalam berpikir analitis, meskipun mereka telah terlibat dalam berbagai aktivitas akademik seperti membaca, menulis, dan berdiskusi. Salah satu penyebab yang sering diabaikan adalah bahwa aktivitas-aktivitas tersebut tidak selalu dilakukan secara efektif atau terganggu oleh hambatan belajar seperti rasa takut, kebingungan, atau kurang percaya diri.

Di era globalisasi dan transformasi digital, literasi khususnya kemampuan membaca yang mendalam dan kritis menjadi pondasi utama bagi keberhasilan akademik dan profesional. Namun kenyataannya, tingkat literasi di Indonesia masih berada pada level yang memprihatinkan. Data UNESCO yang dikutip Kompas (2023) mengungkap bahwa hanya 0,001 persen masyarakat Indonesia yang aktif membaca dengan serius. Rendahnya minat baca ini, selain menunjukkan lemahnya dasar kognitif, juga mencerminkan kurangnya budaya membaca yang terinternalisasi sejak dini.

Pemerintah, melalui Kemendikbudristek, terus menepis anggapan bahwa literasi nasional rendah, namun sejumlah pihak menyoroti bahwa upaya distribusi buku dan program literasi belum menjawab akar permasalahan terdapat kesenjangan akses, dukungan keluarga, dan kualitas sarana prasarana yang tidak merata. CNN Indonesia (2023) mencatat respons Kemendikbudristek atas survei internasional, namun pengakuan tantangan budaya membaca, terutama di kalangan mahasiswa, menggarisbawahi bahwa masalah literasi tidak sekadar kuantitas buku, tetapi juga kualitas keterlibatan dan motivasi belajar.

Isu kekhawatiran terhadap dampak digitalisasi ekstrem pada kualitas literasi dan kemampuan berpikir analitis, muncul dorongan dari berbagai pihak, termasuk pemerintah dan kalangan akademik, untuk mengembalikan peran penting buku cetak dalam proses pembelajaran. Wakil Menteri Kementerian Riset, Teknologi, dan Pendidikan Tinggi (Kemristekdikti) menyampaikan bahwa mahasiswa dan siswa di Indonesia perlu diarahkan kembali ke pembelajaran berbasis teks cetak, bukan sekadar mengandalkan materi digital yang bersifat instan. Hal ini ditegaskan karena pembelajaran berbasis gawai cenderung menurunkan daya fokus dan memicu perilaku membaca dangkal (shallow reading), yang berdampak langsung pada kemampuan berpikir kritis mahasiswa.

Fakta serupa juga terjadi di berbagai negara maju. Dalam artikel yang dirilis oleh Kompas.com (2023), disebutkan bahwa negara-negara seperti Swedia, Finlandia, dan Norwegia kini mulai meninggalkan dominasi pembelajaran digital dan kembali ke teks cetak serta menulis tangan dalam kegiatan belajar mengajar. Pemerintah setempat menyadari bahwa kemampuan literasi menurun drastis akibat terlalu bergantung pada media digital. Bahkan, Menteri Pendidikan Swedia, Lotta Edholm, secara eksplisit menyatakan pentingnya kembali ke buku cetak untuk menjaga struktur berpikir, konsentrasi, dan pemahaman mendalam para pelajar.

Lebih lanjut, Kompasiana dan portal BBPMP Kemdikbud Jatim juga menyoroti bahwa aktivitas menulis tangan dan membaca teks fisik memberi rangsangan yang lebih kuat terhadap area otak yang bertanggung jawab atas pengolahan informasi, dibandingkan dengan mengetik atau membaca melalui layar. Menulis tangan dan membaca cetak terbukti meningkatkan daya ingat, pemahaman makna, serta kemampuan mengelaborasi informasi dalam struktur yang lebih terorganisasi semua ini adalah elemen inti dari kemampuan analisis.

Kompas (2022) menambahkan dimensi lain bahwa digitalisasi pendidikan, meski menjanjikan keterjangkauan dan fleksibilitas, ternyata menimbulkan problem budaya dan memperlebar jurang ketimpangan. Banyak siswa dan mahasiswa, terutama dari keluarga kurang mampu atau perguruan tinggi swasta dengan fasilitas terbatas, kehilangan kemampuan membaca mendalam karena terlalu bergantung pada layar dan konten instan. Kondisi ini memunculkan hambatan kognitif dan afektif mulai dari kelelahan visual hingga menurunnya motivasi intrinsik yang semakin mengikis kemampuan analitis. Lebih jauh, Kompas (2023) mengidentifikasi lima faktor penyebab rendahnya literasi di Indonesia: rendahnya minat baca, keterbatasan sarpras (perpustakaan dan koleksi buku), peran keluarga dan kemiskinan, serta tantangan infrastruktur di daerah terpencil. Ketika lingkungan belajar tidak mendukung baik dari sisi ketersediaan bahan bacaan maupun stimulasi keluarga mahasiswa kesulitan mengembangkan kebiasaan membaca yang intens dan berdurasi memadai, sehingga efektivitas belajar pun terhambat.

Menggabungkan temuan-temuan tersebut, menjadi jelas bahwa penelitian tentang pengaruh intensitas, durasi, dan efektivitas aktivitas membaca terhadap kemampuan analisis mahasiswa sangat relevan. Lebih khusus lagi, dengan menambahkan variabel hambatan sebagai mediator, peneliti memahami mekanisme bagaimana konteks sosial, ekonomi, dan teknologi memengaruhi hasil kognitif. Isu tersebut yang menjadi urgensi riset Pascasarjana Telkom University dengan merancang strategi intervensi pembelajaran yang tidak hanya menambah jumlah kegiatan membaca, tetapi juga meningkatkan kualitas keterlibatan dan mengurangi hambatan, sehingga kemampuan analisis generasi digital unggul dapat terwujud.

Riset ini dibangun dengan fondasi lima teori utama yang saling melengkapi dalam menjelaskan bagaimana aktivitas belajar mahasiswa, khususnya membaca buku cetak, menulis, dan bercerita, dapat memengaruhi kemampuan analisis, baik secara

langsung maupun tidak langsung melalui hambatan belajar. Teori pertama yang mendasari hubungan ini adalah *Constructive Alignment* yang diperkenalkan oleh John Biggs pada akhir 1990-an. Biggs menyatakan bahwa sistem pembelajaran yang efektif terjadi ketika terdapat keselarasan antara tujuan pembelajaran, aktivitas pembelajaran, dan penilaianya. Dalam riset ini, mahasiswa yang secara intens terlibat dalam kegiatan membaca, menulis, dan berbicara, harus diarahkan untuk mencapai tujuan belajar tertentu seperti berpikir kritis dan analitis. Dalam studi Biggs (1996; 1999), sistem pembelajaran yang tidak “*aligned*” sering kali gagal menghasilkan keterampilan berpikir tingkat tinggi karena mahasiswa sekadar mengulang informasi tanpa keterlibatan reflektif. Oleh sebab itu, intensitas belajar tidak dapat berdampak langsung terhadap kemampuan analisis jika tidak dikaitkan secara eksplisit dengan tujuan belajar tersebut.

Untuk mendukung aspek durasi sebagai variabel kedua (X2), peneliti menggunakan *Time-on-Task Theory* dari Carroll (1963) yang kemudian diperluas oleh teori *Deliberate Practice* dari Ericsson dan kawan-kawan (1993). Carroll menyatakan bahwa hasil belajar sangat dipengaruhi oleh waktu yang benar-benar digunakan untuk belajar secara aktif. Ia membedakan antara waktu yang tersedia dan waktu yang benar-benar digunakan untuk fokus belajar. Sementara itu, Ericsson menambahkan bahwa waktu saja tidak cukup, melainkan harus disertai latihan terstruktur dan berulang (*deliberate practice*). Penelitian empiris menunjukkan bahwa mahasiswa yang meluangkan waktu lebih lama secara konsisten untuk membaca dan menulis, terutama dalam konteks latihan akademik yang bertujuan jelas, akan menunjukkan hasil belajar yang lebih tinggi. Studi Limpo & Alves (2017), misalnya, menemukan bahwa mahasiswa yang menjadwalkan sesi menulis akademik secara konsisten mengalami peningkatan kemampuan menyusun argumen kritis secara signifikan dibanding mereka yang belajar secara sporadis.

Selanjutnya untuk menjelaskan variabel efektivitas adalah *Metacognitive Awareness Theory* dari Schraw & Dennison (1994) dan konsep *Cognitive Engagement* dari Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2004). Schraw mengemukakan bahwa siswa yang memiliki kesadaran metakognitif, yaitu sadar akan bagaimana mereka belajar dan memahami sesuatu, akan lebih mampu mengatur strategi dan mengevaluasi hasil belajarnya. Riset mereka menghasilkan instrumen *Metacognitive Awareness Inventory (MAI)* yang hingga kini digunakan untuk mengukur dua aspek utama: pengetahuan tentang kognisi dan regulasi kognisi. Dalam riset ini, efektivitas belajar diartikan sebagai sejauh mana mahasiswa mampu memahami, mengolah, dan menerapkan isi bacaan atau hasil refleksi dalam bentuk tulisan dan argumen lisan.

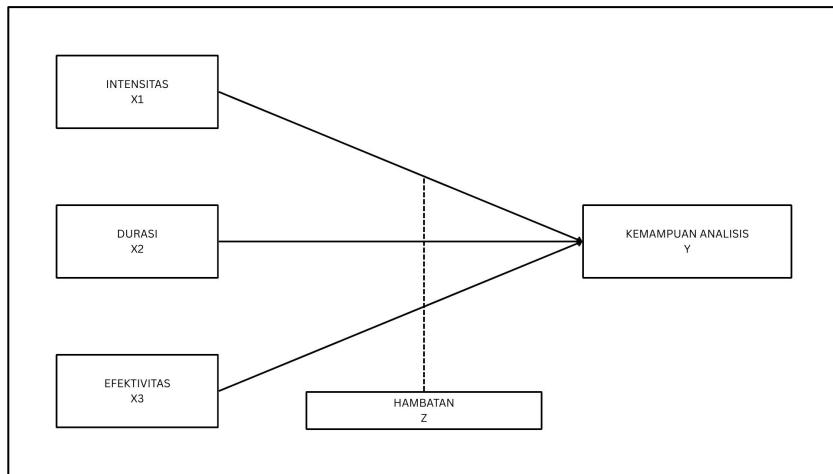
Penelitian oleh Veenman et al. (2006) juga menunjukkan bahwa kesadaran metakognitif berkorelasi signifikan dengan kemampuan berpikir analitis dalam tugas-tugas tertulis. Dalam waktu bersamaan, *Cognitive Engagement Theory*

menunjukkan bahwa keterlibatan kognitif yang tinggi, yang melibatkan proses elaborasi, inferensi, dan refleksi mendalam, sangat berperan dalam pembentukan pemahaman konseptual yang kuat. Fredricks et al. (2004) menyimpulkan bahwa keterlibatan kognitif menjadi prediktor kuat dari keberhasilan akademik dalam tugas-tugas kompleks seperti penulisan esai dan presentasi analitis.

Hambatan hambatan belajar digunakan sebagai mediator, digunakan *Affective Filter Hypothesis* dari Krashen (1982) dan *Social Cognitive Theory* dari Albert Bandura (1986). Krashen mengembangkan hipotesis ini dalam konteks pemerolehan bahasa kedua, tetapi gagasannya meluas ke ranah pendidikan secara umum. Ia menyatakan bahwa faktor afektif seperti kecemasan, motivasi rendah, dan rasa takut dapat membentuk semacam “filter” yang mencegah informasi diterima dan diproses secara efektif dalam otak. Riset Krashen menunjukkan bahwa siswa yang merasa nyaman dan percaya diri saat belajar lebih mampu menyerap dan menggunakan informasi secara kritis. Di sisi lain, Bandura dalam *Social Cognitive Theory* menyatakan bahwa pembelajaran terjadi melalui interaksi antara personal factors (keyakinan, emosi), perilaku, dan lingkungan sosial. Salah satu konsep utama dalam teorinya adalah *self-efficacy* atau keyakinan seseorang terhadap kemampuannya. Banyak riset seperti yang dilakukan Pajares (1996) dan Zimmerman (2000) menunjukkan bahwa mahasiswa yang memiliki hambatan psikologis seperti kurang percaya diri dalam menulis atau berbicara cenderung menghindari aktivitas belajar yang menantang, sehingga menghambat pengembangan keterampilan analisis.

Kelima teori ini membentuk kerangka kerja teoretis yang saling menguatkan. *Constructive Alignment* menjamin bahwa intensitas belajar yang tinggi akan efektif hanya jika diarahkan pada capaian kognitif tertentu. *Time-on-Task* dan *Deliberate Practice* menjelaskan pentingnya durasi belajar yang fokus untuk mencapai keterampilan mendalam. *Metacognitive Awareness* dan *Cognitive Engagement* memberikan landasan untuk mengukur efektivitas aktual dari aktivitas belajar. Dan yang paling penting, *Affective Filter* serta *Social Cognitive Theory* memberi penjelasan mengapa hasil belajar yang diharapkan bisa terhambat oleh faktor-faktor psikologis, meskipun aktivitas belajar dilakukan secara rutin dan dalam waktu yang cukup lama. Melalui integrasi ini, penelitian ini tidak hanya menjelaskan hubungan antar variabel, tetapi juga membongkar mekanisme yang menjelaskan mengapa budaya belajar digital yang intensif belum tentu menghasilkan output berpikir analitis, terutama jika hambatan belajar tidak ditangani secara sistemik.

Dengan latar belakang tersebut, penelitian ini akan mengisi celah pengetahuan tentang bagaimana kombinasi intensitas, durasi, dan efektivitas membaca buku cetak dengan mitigasi hambatan belajar berkontribusi pada kemampuan analisis mahasiswa, sekaligus memberikan rekomendasi kebijakan dan program praktis untuk meningkatkan literasi akademik di era digital.



Gambar 1. Peta pemikiran Penelitian

Sumber: Hasil olahan peneliti

METODE PENELITIAN

Penelitian ini dibangun dalam kerangka paradigma positivistik, yang memandang realitas sosial sebagai sesuatu yang dapat diukur secara objektif melalui data numerik dan pengujian statistik. Paradigma ini sesuai dengan tujuan penelitian, yaitu menguji hubungan sebab-akibat antar variable khususnya pengaruh intensitas, durasi, dan efektivitas membaca buku cetak terhadap kemampuan analisis mahasiswa, dengan hambatan belajar sebagai variabel *intervening*. Paradigma positivistik memungkinkan peneliti menggunakan pendekatan deduktif untuk menguji hipotesis berdasarkan teori yang telah ada dan melihat generalisasi dari temuan melalui analisis kuantitatif. Sejalan dengan pendapat Neuman (2014), pendekatan positivistik sangat sesuai untuk menjelaskan hubungan antar variabel dalam struktur sosial yang dapat dikalkulasi secara empiris dan sistematis.

Jenis penelitian yang digunakan adalah kuantitatif korelasional eksplanatif, yaitu penelitian yang bertujuan menjelaskan pengaruh antar variabel bebas terhadap variabel terikat, baik secara langsung maupun melalui variabel *intervening*. Penelitian korelasional bertujuan untuk mengetahui perubahan pada satu variabel berkaitan dengan perubahan pada variabel lain, sementara pendekatan eksplanatif digunakan untuk memberikan penjelasan kausal terhadap hubungan tersebut (Creswell, 2014). Dalam konteks ini, intensitas, durasi, dan efektivitas membaca buku cetak diposisikan sebagai variabel independen, kemampuan analisis sebagai variabel dependen, dan hambatan belajar sebagai variabel mediasi.

Populasi dalam penelitian ini adalah seluruh mahasiswa aktif program Pascasarjana (S2 dan S3) di Telkom University. Berdasarkan data akademik institusi, jumlah populasi tercatat sebanyak 4232 mahasiswa dari berbagai program studi, termasuk Magister dan Doktor. Penentuan jumlah sampel dilakukan menggunakan teknik

proportional random sampling untuk menjaga proporsi per program studi dan mempertimbangkan representasi distribusi responden.

Rumus Slovin:

$$n = \frac{N}{1 + N(e)^2}$$

Dimana:

- $N = 4232$
- $e = 0,05$

$$n = \frac{4232}{1 + 4232(0,0025)} = \frac{4232}{1 + 10,58} = \frac{4232}{11,58} \approx 365,43$$

Gambar 2. Rumus Slovin dalam penentuan jumlah sampel

Rumus Slovin digunakan untuk menentukan ukuran sampel, dengan tingkat toleransi kesalahan (*margin of error*) sebesar 5%, menghasilkan kebutuhan minimum sebanyak 365 responden. Rumus Slovin digunakan ketika jumlah populasi diketahui dan peneliti ingin menentukan ukuran sampel dengan tingkat kesalahan tertentu.

Pengumpulan data dilakukan dengan instrumen kuesioner berbasis skala Likert lima poin, yang mengukur lima konstruk utama: intensitas (frekuensi membaca buku cetak), durasi (lama waktu belajar mingguan), efektivitas (strategi dan keberhasilan belajar), hambatan belajar (emosi negatif saat belajar), dan kemampuan analisis (penyusunan argumen, identifikasi sebab-akibat, dsb). Instrumen kuesioner dikembangkan berdasarkan indikator-indikator dari teori *Time-on-Task*, *Metacognitive Awareness*, dan *Affective Filter*, serta telah diuji validitas dan reliabilitasnya.

Teknik analisis data dalam penelitian ini melibatkan tiga tahap utama. Tahap pertama adalah uji validitas konstruk dengan analisis korelasi item-total, dan uji reliabilitas menggunakan koefisien Cronbach's Alpha. Semua variabel menunjukkan validitas signifikan ($r > 0,3$) dan reliabilitas baik ($\alpha > 0,7$), sesuai standar Nunnally & Bernstein (1994). Tahap kedua adalah analisis regresi linear berganda untuk melihat pengaruh simultan dan parsial dari intensitas, durasi, dan efektivitas terhadap kemampuan analisis mahasiswa. Tahap ketiga menggunakan uji mediasi berdasarkan pendekatan Baron & Kenny (1986), yang mencakup tiga jalur regresi: (1) variabel bebas terhadap variabel terikat, (2) variabel bebas terhadap mediator, dan (3) semua variabel terhadap variabel terikat untuk mengamati perubahan koefisien. Dalam tahap ini juga dihitung nilai R^2 untuk melihat kontribusi model, dan signifikansi masing-masing koefisien pengaruh. Semua analisis dilakukan dengan bantuan perangkat lunak SPSS versi 26, dengan tingkat signifikansi (α) ditetapkan sebesar 0,05.

Pendekatan kuantitatif yang terstruktur digunakan dalam penelitian ini dengan tujuan untuk memberikan penjelasan empiris yang valid dan reliabel terkait pengaruh aktivitas membaca terhadap kemampuan berpikir kritis mahasiswa, serta memahami peran hambatan belajar sebagai variabel penghubung yang memperlemah atau memperkuat hubungan tersebut dalam konteks pendidikan tinggi berbasis literasi.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Penelitian ini bertujuan untuk mengkaji secara mendalam bagaimana intensitas, durasi, dan efektivitas membaca buku cetak memengaruhi kemampuan analisis mahasiswa pascasarjana, dengan mempertimbangkan hambatan belajar sebagai variabel mediasi. Pengambilan data dilakukan terhadap 365 mahasiswa aktif pada program S2 dan S3 di Telkom University, menggunakan instrumen kuesioner skala Likert yang kemudian dianalisis menggunakan pendekatan regresi linear berganda serta metode uji mediasi dari Baron & Kenny (1986).

Pada tahap pertama, dilakukan regresi antara variabel bebas yakni intensitas (X1), durasi (X2), dan efektivitas (X3) terhadap variabel terikat, yaitu kemampuan analisis (Y). Hasil analisis menunjukkan bahwa efektivitas memiliki pengaruh paling signifikan terhadap kemampuan analisis dengan nilai koefisien regresi sebesar 0.2062 dan nilai signifikansi $p < 0.001$. Durasi belajar juga terbukti signifikan dengan nilai β sebesar 0.1396 ($p = 0.003$). Sementara itu, intensitas tidak memberikan pengaruh yang signifikan terhadap kemampuan analisis ($\beta = 0.0402$, $p = 0.448$). Adapun nilai R^2 dari model ini sebesar 0.195, yang berarti bahwa ketiga variabel bebas bersama-sama menjelaskan 19,5% dari variasi kemampuan analisis mahasiswa.

Selanjutnya peneliti menguji variabel bebas juga memiliki pengaruh terhadap variabel mediasi, yaitu hambatan belajar (Z). Hasil regresi menunjukkan bahwa hanya variabel durasi yang berpengaruh negatif signifikan terhadap hambatan belajar dengan koefisien -0.2000 ($p = 0.001$). Hal ini menunjukkan bahwa semakin besar durasi waktu yang dicurahkan mahasiswa untuk membaca buku cetak, semakin kecil tingkat hambatan belajar yang mereka alami. Sementara itu, efektivitas ($\beta = -0.0787$, $p = 0.229$) dan intensitas ($\beta = 0.0962$, $p = 0.146$) tidak menunjukkan pengaruh yang signifikan terhadap hambatan belajar. Nilai R^2 dalam tahap ini sebesar 0.060, menandakan bahwa hanya 6% dari variasi hambatan belajar yang dapat dijelaskan oleh intensitas, durasi, dan efektivitas.

Lalu peneliti melakukan uji regresi antara semua variabel bebas serta hambatan belajar terhadap kemampuan analisis. Hasil menunjukkan bahwa hambatan belajar memiliki pengaruh negatif signifikan terhadap kemampuan analisis ($\beta = -0.1016$, $p = 0.036$). Dalam model ini, efektivitas ($\beta = 0.1982$, $p < 0.001$) dan durasi ($\beta = 0.1193$, $p = 0.013$) tetap berpengaruh signifikan, sementara intensitas tetap tidak

menunjukkan pengaruh yang signifikan ($\beta = 0.0500$, $p = 0.344$). Nilai R^2 model ini meningkat menjadi 0.208, yang mengindikasikan bahwa model dengan mediator menjelaskan 20,8% variasi kemampuan analisis—lebih besar dibandingkan model sebelumnya.

Secara keseluruhan, hasil penelitian ini menunjukkan bahwa durasi dan efektivitas belajar memiliki pengaruh langsung dengan peningkatan kemampuan analisis. Namun, ketika hambatan belajar dimasukkan ke dalam model, pengaruh kedua variabel tersebut tetap signifikan tetapi sedikit berkurang, sementara hambatan memiliki pengaruh negatif terhadap hasil belajar. Berdasarkan kriteria Baron & Kenny, mediasi parsial terjadi karena syarat-syarat berikut terpenuhi; yang pertama X_2 dan X_3 berpengaruh signifikan terhadap Y , selanjutnya X_2 berpengaruh terhadap Z , dan Z berpengaruh terhadap Y saat dikendalikan bersama X . Dengan demikian, hambatan belajar terbukti sebagai mediator parsial dalam hubungan antara durasi dan efektivitas membaca buku cetak terhadap kemampuan analisis mahasiswa.

Tabel 1. Analisis Data

Model	Variabel Prediktor	Koefisien Regresi (β)	Signifikansi (p)	R^2
1	Intensitas (X1)	0.0402	0.448	0.195
	Durasi (X2)	0.1396	0.003	
	Efektivitas (X3)	0.2062	<0.001	
2	Intensitas (X1) → Hambatan	0.0962	0.146	0.060
	Durasi (X2) → Hambatan	-0.2000	0.001	
	Efektivitas (X3) → Hambatan	-0.0787	0.229	
3	Intensitas (X1)	0.0500	0.344	0.208
	Durasi (X2)	0.1193	0.013	
	Efektivitas (X3)	0.1982	<0.001	

Sumber: Hasil olahan peneliti, 2025

Temuan bahwa efektivitas membaca buku cetak merupakan prediktor terkuat terhadap kemampuan analisis mahasiswa menegaskan pentingnya strategi belajar yang reflektif dan terarah. Efektivitas dalam konteks ini mencerminkan bagaimana mahasiswa mampu memahami, mengolah, dan menyampaikan kembali informasi secara logis dan sistematis. Hal ini selaras dengan teori *Metacognitive Awareness* yang dikembangkan oleh Schraw dan Dennison (1994), yang menekankan bahwa pelajar dengan kesadaran metakognitif tinggi lebih mampu merencanakan, memantau, dan mengevaluasi proses belajar mereka sendiri. Fredricks et al. (2004) juga memperkuat hal ini melalui konsep *Cognitive Engagement*, yang menyatakan bahwa keterlibatan kognitif dalam belajar seperti elaborasi, refleksi, dan inferensi menjadi prasyarat terbentuknya pemikiran tingkat tinggi seperti analisis.

Efektivitas membaca buku cetak terbukti memiliki dampak yang lebih kuat dibandingkan intensitas dan durasi, karena buku cetak memberi ruang bagi pemrosesan kognitif yang lebih mendalam. Penelitian meta-analisis oleh Furenes et

al. (2021) menunjukkan bahwa membaca melalui media cetak memberikan pemahaman yang lebih kuat dibandingkan membaca melalui layar digital, khususnya pada konteks belajar yang tidak mendapat arahan eksplisit. Hal ini dikaitkan dengan kemampuan pembaca dalam membentuk peta mental, mengingat struktur informasi, dan membuat koneksi antara topik yang berbeda semuanya merupakan aspek dari kemampuan analisis.

Selain itu, riset oleh Delgado et al. (2018) juga menemukan bahwa pemahaman bacaan lebih tinggi pada teks cetak dibandingkan teks digital, terutama untuk teks panjang atau kompleks. Efektivitas membaca dari buku cetak tidak hanya melatih konsentrasi yang lebih baik, tetapi juga memperkuat proses refleksi, yang menurut Veenman et al. (2006), sangat berkaitan dengan pengembangan keterampilan berpikir kritis dan kemampuan menyusun argumen. Oleh karena itu, dalam konteks mahasiswa pascasarjana yang dituntut untuk berpikir sistematis, efektivitas membaca buku cetak menjadi pendorong penting dalam memperkuat struktur berpikir analitis.

Durasi membaca juga menunjukkan kontribusi penting terhadap peningkatan kemampuan analisis. Ini mendukung teori *Time-on-Task* (Carroll, 1963), yang menyatakan bahwa hasil belajar ditentukan oleh waktu yang benar-benar digunakan untuk belajar aktif. Carroll membedakan antara waktu yang dialokasikan dan waktu yang digunakan secara efektif, dengan menekankan bahwa keberhasilan akademik sangat dipengaruhi oleh seberapa intens dan berkualitas waktu tersebut dimanfaatkan. Temuan ini diperluas oleh Ericsson et al. (1993) melalui konsep *Deliberate Practice*, yang menyebutkan bahwa latihan yang fokus, berulang, dan ditujukan untuk peningkatan performa akan lebih efektif membentuk kompetensi tinggi, termasuk dalam berpikir kritis dan analisis.

Penelitian oleh Limpo dan Alves (2017) membuktikan bahwa mahasiswa yang menyusun jadwal khusus untuk menulis dan membaca secara reflektif dalam waktu tertentu menunjukkan peningkatan kemampuan analisis tulisan yang signifikan. Studi tersebut menekankan bahwa waktu yang diberikan untuk memproses, mengevaluasi, dan mengintegrasikan informasi dari berbagai sumber bacaan berkontribusi dalam pembentukan struktur berpikir yang lebih sistematis. Ini memperkuat bahwa durasi belajar bukan semata kuantitas, tetapi bagaimana kualitas waktu belajar dikelola untuk mendalami materi dan berpikir kritis terhadap isinya.

Sebaliknya, intensitas atau frekuensi keterlibatan mahasiswa dalam membaca buku cetak tidak menunjukkan pengaruh signifikan terhadap kemampuan analisis. Ini mengindikasikan bahwa kebiasaan membaca secara sering tidak menjamin peningkatan kualitas berpikir apabila tidak diiringi dengan strategi pembelajaran yang reflektif dan pemrosesan yang mendalam. Temuan ini sejalan dengan penelitian oleh Guthrie et al. (2004), yang menemukan bahwa frekuensi membaca tidak selalu

berbanding lurus dengan capaian kognitif siswa apabila tidak ditunjang oleh motivasi intrinsik dan pemahaman strategi belajar. Dalam konteks mahasiswa pascasarjana, rutinitas belajar tanpa intensionalitas atau refleksi dapat menjadikan aktivitas tersebut sebagai tindakan mekanis yang kurang produktif.

Lebih lanjut, hasil menunjukkan bahwa hambatan belajar memegang peran sebagai variabel mediasi yang signifikan. Hambatan-hambatan ini mencakup aspek afektif seperti rasa takut berbicara, kebingungan dalam menulis, atau kelelahan saat membaca. Temuan ini mendukung *Affective Filter Hypothesis* yang dikemukakan oleh Krashen (1982), yang menyatakan bahwa kecemasan, kurangnya motivasi, dan emosi negatif dapat menjadi filter yang menghalangi proses akuisisi informasi. Bandura (1986) dalam *Social Cognitive Theory* juga menekankan bahwa persepsi diri dan efikasi diri seseorang sangat menentukan keberhasilannya dalam menghadapi tantangan belajar, terutama dalam konteks yang kompleks seperti menulis ilmiah dan berpikir kritis.

Studi oleh Putwain dan Daly (2013) menunjukkan bahwa kecemasan akademik yang tinggi berkorelasi dengan rendahnya performa kognitif mahasiswa dalam tugas-tugas berpikir tingkat tinggi. Demikian pula, penelitian oleh Pekrun et al. (2002) menggarisbawahi bahwa emosi negatif seperti bosan atau takut dinilai dapat menghambat keterlibatan kognitif mahasiswa dalam tugas-tugas analisis dan sintesis. Dengan demikian, hambatan belajar yang bersifat psikologis bukan hanya mempengaruhi afeksi, tetapi secara langsung juga menurunkan kapasitas pemrosesan informasi yang kritis.

Temuan penelitian ini yang menyatakan bahwa efektivitas dan durasi membaca buku cetak berkontribusi besar terhadap kemampuan analisis mahasiswa, selaras dengan pergeseran kebijakan global tersebut. Riset empiris ini tidak hanya memperkuat kebutuhan akan transformasi strategi belajar, tetapi juga menjadi basis argumentatif untuk kebijakan pendidikan tinggi Indonesia agar menyeimbangkan kembali penggunaan teknologi digital dengan pendekatan literasi cetak.

Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya mengonfirmasi secara kuantitatif pentingnya buku cetak, tetapi juga menjadi bagian dari narasi besar yang saat ini digaungkan baik oleh pemangku kebijakan nasional maupun tren pendidikan di negara-negara maju, kembali ke teks cetak adalah langkah strategis untuk membangun generasi berpikir mendalam di era informasi yang serba cepat.

Integrasi dari seluruh temuan ini memperkuat argumen bahwa peningkatan kemampuan analisis mahasiswa tidak cukup hanya didorong oleh kuantitas aktivitas belajar, tetapi sangat bergantung pada kualitas strategi belajar dan kondisi psikologis mahasiswa saat belajar. Efektivitas dan durasi membaca yang baik akan optimal hanya ketika mahasiswa terbebas dari hambatan afektif dan mampu belajar dalam keadaan emosional yang kondusif. Oleh karena itu, intervensi pembelajaran yang hanya berfokus pada intensitas belajar atau input materi, tanpa memperhatikan

dimensi refleksi dan kondisi afektif mahasiswa, cenderung gagal menghasilkan lulusan yang mampu berpikir kritis secara optimal. Riset ini menegaskan pentingnya pendekatan pembelajaran holistik yang mencakup aspek kognitif, afektif, dan strategi belajar yang sadar.

SIMPULAN

Penelitian ini menyimpulkan bahwa di antara tiga variabel aktivitas membaca buku cetak yakni intensitas, durasi, dan efektivitas variabel efektivitas belajar terbukti memiliki pengaruh paling kuat terhadap kemampuan analisis mahasiswa pascasarjana. Mahasiswa yang mampu membaca secara reflektif, memahami isi bacaan, dan menyusun argumen secara logis cenderung memiliki tingkat kemampuan analisis yang lebih tinggi. Hal ini menunjukkan bahwa kualitas strategi belajar jauh lebih penting dibanding sekadar frekuensi aktivitas.

Durasi membaca juga menunjukkan pengaruh positif dan signifikan terhadap kemampuan analisis. Mahasiswa yang meluangkan waktu lebih lama dan terfokus untuk membaca buku cetak menunjukkan performa berpikir kritis yang lebih baik. Sebaliknya, intensitas membaca, yang merepresentasikan seberapa sering aktivitas dilakukan, tidak memberikan pengaruh signifikan, menandakan bahwa rutinitas tanpa kedalaman tidak cukup membentuk kapasitas berpikir analitis.

Penelitian ini juga membuktikan bahwa hambatan belajar, yang mencakup rasa cemas, tidak percaya diri, dan kebingungan saat menyampaikan atau menulis ide, memediasi hubungan antara durasi dan efektivitas dengan kemampuan analisis. Semakin tinggi hambatan belajar yang dialami mahasiswa, semakin lemah hubungan antara aktivitas belajar dan hasil berpikir analitis yang dicapai. Dengan demikian, pembelajaran yang efektif memerlukan pendekatan yang mengintegrasikan strategi belajar, manajemen waktu, dan penanganan hambatan psikologis secara bersamaan.

REFERENSI

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Balai Besar Penjaminan Mutu Pendidikan Provinsi Jawa Timur. (2023). *Negara maju kembali ke teks cetak dan biasakan siswa tulis tangan*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
<https://bbpmpjatim.kemdikbud.go.id/jelita/negara-maju-kembali-ke-teks-cetak-dan-biasakan-siswa-tulis-tangan/>

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>

Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Open University Press.

Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723–733.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., Salmerón, L., & Ibáñez-Alfonso, J. A. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Furenes, M. I., Kucirkova, N., & Bus, A. G. (2021). A comparison of children's reading on paper versus screen: A meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 44(3), 604–626. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12339>

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331–341. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.331>

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Kompas.com. (2023, September 13). *Negara maju kembali ke teks cetak dan biasakan siswa tulis tangan*. <https://www.kompas.com/tren/read/2023/09/13/083000465/negara-maju-kembali-ke-teks-cetak-dan-biasakan-siswa-tulis-tangan>

Kompasiana. (2024, Juni 11). *Kembali ke buku catatan: Mengapa menulis tangan lebih berdampak bagi otak?* https://www.kompasiana.com/dhe_icha/675b8f66ed64152815341df2/kembali-ke-buku-catatan-mengapa-menulis-tangan-lebih-berdampak-bagi-otak

Limpo, T., & Alves, R. A. (2017). Relating self-regulation, motivation, and writing competence: A path analysis of students' writing development. *Educational Psychology*, 37(6), 685–700. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1202904>

Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
<https://doi.org/10.3102/00346543066004543>

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

Putwain, D., & Daly, A. L. (2013). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 39(5), 554–570. <https://doi.org/10.1080/03055698.2012.659345>

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>

Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>