

KONSTRUKTIVISTIK: ARAH BARU PEMBELAJARAN DESAIN

Y. Moeljadi Pranata

Dosen Jurusan Seni dan Desain - Fakultas Sastra
Universitas Negeri Malang
dan

Dosen Jurusan Desain Interior - Fakultas Seni dan Desain
Universitas Kristen Petra

ABSTRAK

Tantangan untuk menghadapi masa depan dalam pendidikan desain terletak pada persiapan para mahasiswa desain untuk hidup berkarir profesional dalam dunia yang penuh dengan perubahan. Pendekatan baru berupa pembelajaran konstruktivistik ditawarkan sebagai salah satu alternatif. Pendekatan ini menekankan pada pembelajaran yang berpusat pada aktivitas mahasiswa, belajar bagaimana belajar.

Kata kunci: pendidikan desain, pembelajaran konstruktivistik.

ABSTRACT

Challenge to face the future in design education is on preparation of the students to life in professional career in the world which full of changes. A new approach is a constructivist learning offer as one of alternative. This approach is pressured on a student centered learning, learning to learn.

Key words: design education, constructivist learning.

PENDAHULUAN

Sekarang ini kita sedang berada di tengah sebuah revolusi perubahan yang radikal, dorongan menuju apa yang dikenal sebagai 'ledakan pengetahuan' selama limapuluh tahun terakhir ini. Ledakan pengetahuan ini telah berdampak pada setiap aspek kehidupan termasuk pada sistem pendidikan dan pembelajaran. Contoh yang mungkin paling sesuai untuk mengindikasikan awal terjadinya ledakan pengetahuan ini adalah ketika seluruh dunia secara serempak dan berkelanjutan menonton Neil Armstrong keluar dari pesawat pendaratan bulannya dan memberikan suatu pernyataan yang sekarang menjadi begitu terkenalnya, 'satu langkah kecil untuk manusia-satu lompatan hebat untuk umat manusia'. *Moment* itu telah menyadarkan manusia bahwa kita sebenarnya telah memasuki suatu realitas baru: dunia yang diubah oleh ledakan ilmu pengetahuan. Dampak dari ledakan

pengetahuan ini adalah pada pembentukan dan apa yang oleh orang banyak disebut sebagai sebuah 'komunitas global' dan, ironisnya, komunitas global itu ternyata tiba jauh lebih cepat dari yang diperhitungkan: revolusi informasi telah menghadirkan dunia baru yang benar-benar *hyper-reality*.

Untuk pertama kalinya manusia dihadapkan pada suatu kecepatan perubahan yang begitu hebat sehingga manusia tidak dapat lagi bergantung pada seperangkat nilai, keyakinan, dan pola aktivitas sosial yang konstan. Manusia dipaksa secara berkelanjutan untuk menilai kembali posisinya sehubungan dengan faktor-faktor tersebut dalam rangka membangun sebuah konstruksi sosial-personal yang memungkinkan, atau yang tampaknya memungkinkan. Jika masyarakat mampu bertahan dalam menghadapi tantangan perubahan di dalam ilmu pengetahuan, teknologi, komunikasi, serta konstruksi sosial budaya ini, 'maka kita harus mengembangkan proses-proses baru untuk menghadapi masalah-masalah baru ini. Kita tidak dapat lagi bergantung pada jawaban-jawaban masa lalu karena jawaban-jawaban tersebut begitu cepatnya tidak berlaku seiring dengan perubahan yang terjadi. Pengetahuan, metode-metode, dan keterampilan-keterampilan menjadi sesuatu hal yang ketinggalan zaman hampir bersamaan dengan saat hal-hal ini memberikan hasilnya. Degeng (1998) menyatakan bahwa kita telah memasuki era 'kesemrawutan' dimana segala bentuk 'serba keteraturan' tak mempan lagi digunakan untuk memecahkan masalah pembelajaran. Sementara itu Longworth (1999) meringkas fenomena ini dengan menyatakan: 'Kita perlu untuk merubah fokus kita dan apa yang perlu dipelajari menjadi bagaimana caranya untuk mempelajari. Perubahan yang harus terjadi adalah perubahan dari isi menjadi proses. Belajar *bagaimana cara untuk mempelajari sesuatu* menjadi suatu hal yang lebih penting daripada fakta-fakta dan konsep-konsep yang dipelajari itu sendiri.'

Oleh karena itu, pendidikan harus mempersiapkan para individu untuk siap hidup dalam sebuah dunia di mana masalah muncul jauh lebih cepat daripada jawaban dari masalah tersebut, di mana ketidakpastian dan ambiguitas dari perubahan dapat dihadapi secara terbuka, di mana para individu memiliki keterampilan-keterampilan yang diperlukannya untuk secara berkelanjutan menyesuaikan hubungan mereka dengan sebuah dunia yang terus berubah, dan di mana tiap-tiap dan kita menjadi pemberi arti dari keberadaan kita (bdk. Pranata, 2001a). Beare & Slaughter (1993) menegaskan, 'Hal ini

tidak hanya berarti teknik-teknik baru dalam pendidikan, tetapi juga tujuan baru. Tujuan pendidikan haruslah untuk mengembangkan suatu masyarakat di mana orang-orang dapat hidup secara lebih nyaman dengan adanya perubahan daripada dengan adanya kepastian. Dalam dunia yang akan datang, kemampuan untuk menghadapi hal-hal baru secara tepat lebih penting daripada kemampuan untuk mengetahui dan mengulangi hal-hal lama'.

Kebutuhan akan orientasi baru dalam pendidikan ini terasa begitu kuat dan nyata utamanya dalam pendidikan desain, karena karakteristik desain yang paling mendasar yaitu desain merupakan pembentuk dari perubahan. Desain bukan saja merupakan refleksi dari perubahan, tetapi juga secara parsial desain merupakan penyebab dari kebanyakan perubahan (Cross, 1984). Karena itulah, perlu sekali bagi para akademisi dan praktisi desain untuk menyadari pengaruh dan tanggung jawab mereka kepada masyarakat. Kebenaran yang tidak dapat disangkal adalah bahwa penciptaan desain yang paling mendasar, sampai pada tingkatan tertentu, merupakan suatu tindakan sosial yang diinspirasi oleh hal-hal aksiologi yang bertanggung jawab secara sosial.

Kesadaran bahwa pendidikan desain sendiri merupakan suatu konstruksi sosial yang berlawanan dengan pengaruh-pengaruh yang sama dan terus meningkat dari ledakan pengetahuan dan revolusi perubahan, telah memunculkan beberapa pertanyaan mengenai kecepatan respon dari pendidikan dan praktik desain tradisional (bdk. Pranata, 2001b). Seberapa relevankah pendekatan yang digunakan dalam pendidikan desain tradisional dalam mempersiapkan para desainer untuk menghadapi tantangan dalam praktik profesional pada suatu masyarakat yang terus berubah? Apakah ada pendekatan-pendekatan pembelajaran alternatif yang akan memberikan respon pada lingkungan perubahan ini secara lebih tepat?

PEMBELAJARAN KELAS DESAIN TRADISIONAL

Pendekatan yang digunakan dalam pendidikan desain tradisional dapat dikenali dari rangkaian kerjanya yang linear yang memberikan penekanan pada pengajaran dan pengulangan pengetahuan yang telah berlaku secara profesional. Lingkungan akademik yang menekankan pada keterampilan pewarisan dan pemagangan ini didasarkan pada konsep silabus yang dapat diidentifikasi, diukur tujuan, isi, pernyataan-pernyataan penting, serta pemfasilitasan studio desain sebagai format pembelajaran yang didukung

oleh metode yang dilakukan secara paralel dan berkelanjutan. Pengaturan kurikulum seperti ini didasarkan atas asumsi mahasiswa secara umum memiliki kemampuan intelektual yang sama, perkembangan kedewasaan yang seragam, serta ketertarikan personal dan profesional yang rata-rata dianggap tak berbeda.

Proses-proses yang terjadi di dalam studio desain utamanya difokuskan pada transfer pengetahuan dan keterampilan desain melalui penggunaan sebuah format instruksional yang berorientasi padaparadigma behavioristik. Proses yang berorientasi pada transfer pengetahuan dan keterampilan ini menghadapkan para siswa pada serangkaian masalah desain yang cenderung tetap, pasti, yang ditujukan untuk menstimulasi eksplorasi kognitif-afektif dan serangkaian variabel desain dalam *setting* studio yang menuntut standar akademik yang kaku. Eksplorasi ini biasanya menghindari adanya kolaborasi dengan para pengguna atau kelompok klien yaitu bergantung pada sebuah simulasi pengembangan desain yang menggunakan pengganti-pengganti dan sumber belajar dalam memainkan situasi. Sehubungan dengan adanya batasan-batasan, proses-proses ini pada umumnya menghilangkan keberadaan material riset lingkungan dan perilaku yang berhubungan dengan desain. Karena alasan-alasan inilah, tampak jelas bahwa *setting* akademik kelas-kelas desain tradisional diatur sedemikian rupa untuk memunculkan 'ekspresi diri' dan 'keaslian' yang terbebas dari hal-hal ataupun tuntutan-tuntutan akan pengaruh dan aplikasi sosial budaya kompleks yang pada kenyataannya memang berdampak pada proses perkembangan desain (Stolterman, 1994).

Secara pembelajaran, studio desain menggunakan pendekatan 'ahli-nonahli'. Pendekatan ini sama sekali tidak berubah dari sumber pertamanya di *The Ecole des Beaux Arts* di mana pendekatan ini diaplikasikan dalam bentuk pengendalian otokratis dari sang ahli studio (baca: dosen) untuk 'mengajarkan' aturan-aturan, nilai-nilai, prosedur-prosedur, dan keterampilan-keterampilan yang penting bagi para nonahlinya (baca: mahasiswa) untuk menciptakan solusi-solusi desain yang, sebenarnya, lebih cenderung terikat pada tradisi pewarisan daripada pemecahan masalah dalam konteks yang nyata. Melalui teknik-teknik instruksional pengajaran, pemberian model, penjelasan yang selektif, dan penghargaan ataupun hukuman, para nonahli 'diajari' pengetahuan wajib tentang desain yang akan 'dibutuhkannya' guna meraih pengalaman akademik dan karier sebagai seorang profesional desain yang sukses. Kesuksesan akademik utamanya

ditentukan oleh kedekatan dan keahlian para nonahli dalam merefleksikan interpretasi pengajarnya tentang nilai-nilai dan aturan-aturan dari profesi desain (Qualye, 1990).

Jelas sekali bahwa deskripsi sikap dari dua model panutan para dosen tradisional yang dikemukakan oleh Ackerman (1986), pendekatan egoisme, '*Aku memberi mereka apa yang aku mau*' dan pendekatan pragmatisme '*Aku memberi mereka apa yang mereka inginkan*', sebenarnya dapat diaplikasikan pada semua kelas desain. Deskripsi sikap ini pada umumnya memang didemonstrasikan oleh para pengajar studio dalam pendidikan desain. Namun, pada kelas desain tradisional, aplikasi pendekatan egoisme lebih dominan daripada pendekatan pragmatisme.

Pendekatan pengajaran ini, yang diberikan sebagai panutan oleh para 'ahli' studio, serta telah diperkuat oleh model-model panutan yang terbentuk melalui figur-figur para praktisi dan akademisi desain yang biasanya telah diakui akan membuat para mahasiswa secara cepat menyadari tentang struktur dan tujuan yang paling mendasar dari pelatihan desain mereka yaitu untuk mentransfer sikap, memunculkan 'keaslian' dan 'ekspresi diri' di dalam serangkaian preskripsi nilai yang telah diterima oleh masyarakat. Namun, konsep dari hubungan 'ahli-nonahli' tampaknya menempatkan para mahasiswa untuk bekerja dengan informasi yang terbatas tanpa adanya nilai-nilai serta kebutuhan-kebutuhan dari klien yang nyata; serta dibatasi oleh realitas yang lebih memfokuskan pada hal-hal yang terkendali dan teratur di mana respon-respon desain mereka didasarkan atas sebuah sistem pengetahuan objektif, tetap, dan tak berubah tanpa adanya pertanyaan-pertanyaan maupun pertimbangan-pertimbangan teoretis atau bukti-bukti empirik seperti teori-teori pembelajaran dan pendesainan alternatif dan atau yang telah teruji. Dalam hubungan tersebut mahasiswa cenderung berfungsi sebagai penerima dan penerus tradisi pewarisan yang pasif.

TANTANGAN BARU

Menurut Max Lerner (1976) manusia bukan hanya 'hewan' politik, ekonomi, dan sosial, tetapi juga 'hewan' nilai. Sementara itu, Aristoteles merasa bahwa manusia tidak dapat hidup di luar polis-komunitas manusia, tetapi ia juga tidak dapat hidup di luar fungsi nilainya, dalam komunitas nilainya. Perspektif tentang komunitas nilai ini tidak saja menjelaskan tentang konteks nilai dalam mana para desainer bekerja tetapi juga

menjelaskan tanggung jawab desain yang harus dimiliki oleh para desainer agar secara kontekstual dapat tetap berhubungan dengan konstruksi-konstruksi nilai yang hidup di tengah-tengah masyarakat.

Penelitian telah menemukan bahwa pendidikan profesional dapat menyebabkan sebuah penyempitan rangkaian dari nilai-nilai, keyakinan-keyakinan, dan acuan-acuan yang beragam di antara para desainer dan yang kemudian juga memisahkan mereka dari rangkaian nilai, keyakinan, dan acuan yang berbeda secara meluas yang ditemukan dalam masyarakat umum. Keterpisahan ini tidak hanya ada di antara para profesional desain dan masyarakat tetapi juga ada di antara 'populasi' dan budaya-budaya 'tinggi' dalam masyarakat (Nielson, 1994).

Merupakan kenyataan bahwa para desainer tidak akan pernah menjadi para profesional yang bebas dari nilai; oleh karena itu, penting sekali bagi mereka untuk belajar membuat penilaian-penilaian terhadap nilai dalam komunitas nilai yang terus berubah ini, yang mampu memberikan respon secara sensitif terhadap keragaman yang ada di antara para profesional desain dan masyarakat. Agar kemampuan merespon ini dapat benar-benar muncul dan terbentuk, para calon desainer perlu memahami bahwa perpecahan nilai-nilai di antara mereka dan masyarakat benar-benar ada. Nilai-nilai ini memberikan dampak negatif terhadap proses perkembangan dan produk desain. Disadari sepenuhnya, teknik-teknik dan metode-metode diciptakan untuk klarifikasi nilai, resolusi konflik nilai, dan pemrosesan nilai; kesemuanya itu dapat diaplikasikan pada proses perkembangan desain. Hal ini ingin menegaskan bahwa menjadi tanggungjawab pendidikan desain untuk memberdayakan para mahasiswa desain dalam melakukan pemrosesan nilai (Cross, 1984; Cohen & Hunter, 1981). Karena nilai merupakan pertanyaan yang terus dimajukan dalam hidup, dan juga makna yang terus diusahakan untuk dicapai, maka nilai tersebut berada jauh dari pendidikan faktual ataupun pendidikan ilmiah, jauh dari kekuatan pikiran, keterampilan dan keahlian, yang telah dianggap sebagai jantung pendidikan tetapi tidak membuka hal-hal penting di dalamnya kecuali apabila diarahkan pada pembentukan dan pelayanan terhadap nilai-nilai. Oleh karena itulah, titik pusat yang paling pekat dari nilai adalah di dalam pendidikan (bdk. Rosenman & Gero, 1998; Daley, 1994).

Karena faktor-faktor ini disusun oleh revolusi perubahan, kebutuhan akan perkembangan dari sebuah pemahaman yang lebih jelas tentang teknik-teknik klarifikasi nilai dan metode-metode pemrosesan nilai yang dapat diaplikasikan, maka pendidikan desain haruslah diletakkan pada prioritas yang paling utama pada pembersayaan diri mahasiswa desain. Keyakinan yang ada di balik pernyataan ini berfokus pada proses nilai menjadi sebuah ideologi pada diri manusia; bahwa siapa pun yang mampu mengaktualisasikan keyakinan-keyakinan dan tujuan-tujuannya dengan tindakan yang berbasiskan pada nilai secara berulang-ulang dan konsisten, keputusan-keputusan yang diambilnya akan membimbingnya menuju masa depan yang dapat diatasi dan dikendalikan. Karena pada saat seseorang menerima alternatif pertama dan tidak memperhatikan konsekuensi-konsekuensinya, pada saat ia membiarkan orang lain untuk menjadikan nilai sebagai suatu pilihan, pada saat ia tidak bereaksi berdasarkan keyakinan dan idealismenya, maka ia tidak akan lagi memiliki kendali terhadap masa depan dan ia akan menemukan dirinya terperangkap dalam sebuah dunia dan dalam sebuah tubuh yang tidak dipahaminya. Jadi pemberdayaan peserta didik, dengan mengkondisi yang bersangkutan untuk secara berkelanjutan mampu mengkonstruksi dan menemukan makna-makna, merupakan pusat pendidikan yang sebenarnya.

Keyakinan pendidikan John Dewey, 'kita belajar mengenai apa yang kita lakukan', dan pernyataan Marshall McLuhan bahwa 'medium adalah pesan' dapat mengacu pada hal yang sama. Perbandingan ini menampilkan sebuah perspektif unik yang dapat digunakan sebagai pijakan untuk memandang bahwa kesan-kesan paling penting yang didapat dari seorang individu datang dari karakter dan struktur lingkungan yang memiliki fungsi; bahwa lingkungan itu sendiri memunculkan pesan-pesan paling penting dan dominan dengan mengendalikan persepsi-persepsi dan sikap-sikap dari mereka yang berpartisipasi di dalamnya. Dengan kata lain, medium itu sendiri, yaitu lingkungan, merupakan pesan yang ingin disampaikan: persepsi-persepsi yang dibangun, sikap-sikap yang diasumsikan, kepekaan yang dikembangkan, hampir semua hal yang dipelajari untuk dilihat, dirasakan, dan dinilai. Lingkungan telah mengkondisi seseorang untuk mempelajari hal-hal tersebut.

Lebih lanjut lagi, pernyataan '*medium adalah pesan*' mengimplikasikan bahwa penemuan dari pemisahan antara isi dan metode merupakan hal yang naif dan berbahaya.

Pernyataan tersebut mengimplikasikan bahwa isi yang paling penting dari pengalaman belajar apapun merupakan suatu metode atau proses dalam mana proses belajar terjadi. Oleh karena itulah, pesan-pesan yang tengah dipelajari dalam pendidikan desain tradisional yang berbasiskan pada paradigma behavioristik dapat dipandang sebagai berikut (bdk. Pranata, 2001).

- a) Penerimaan secara pasif merupakan suatu respon yang lebih diinginkan dalam merespon ide-ide daripada penerimaan secara aktif.
- b) Kemampuan untuk mengingat merupakan bentuk tertinggi dari hasil intelektual.
- c) Koleksi dari 'fakta-fakta' yang tidak berhubungan merupakan tujuan dari pendidikan.
- d) Pendapat orang-orang yang memiliki otoritas haruslah lebih dipercayai dan dihargai daripada penilaian oleh diri sendiri.
- e) Perasaan tidaklah relevan dengan pendidikan.
- f) Selalu ada sebuah jawaban benar yang tidak ambigu terhadap sebuah pertanyaan.

Apabila pesan-pesan dari lingkungan pendidikan ini akan diubah maka pendidikan tradisional yang lebih menekankan pada perkembangan keterampilan pewarisan pasif, kognitif-hafalan, intuitif-naif, serta kurang mempedulikan keragaman dan perbedaan individu serta kecerdasan majemuk perlu dimodifikasi melalui kegiatan-kegiatan yang berorientasi pada pembelajaran yang sarat makna. Lingkungan pendidikan tradisional menekankan pada pembelajaran dogmatik melalui format-format akademik yang diatur secara menyeluruh pada suatu dasar yang berorientasi pada 'masalah yang tidak berisi' di antara para nonahli sehingga harus diubah ke arah masalah yang bertumpu pada perspektif akan pencerahan, kepekaan, dan preskripsi konstruktif yang konkret. Keyakinan bahwa proses pembelajaran desain secara tradisional dikarakterisasi oleh para peserta didik yang menghafal jawaban atau sekedar mentransfer pengetahuan perlu dihapus guna memunculkan keberadaan pembelajaran yang lebih bermakna. Keyakinan bahwa pengaturan sistem pendidikan desain tradisional yang memaksa para siswa untuk berkompetisi secara 'keras' perlu diubah menjadi sebuah lingkungan yang menekankan pembelajaran kolaboratif di mana semua siswa berpartisipasi secara aktif.

Dampak dari bentuk tradisional dari pendidikan dan praktik desain ini adalah sebuah 'autisme' desain, di mana para siswanya memiliki hubungan yang kurang dengan kebutuhan untuk secara bertanggungjawab dan efektif mengajukan pertanyaan-

pertanyaan dalam dunia yang terus berubah. Jalan keluar dan kondisi autisme ini adalah penelitian kritis dan rekonstruksi terhadap proses-proses dan program-program akademik dari pendidikan tradisional tersebut. Rekonstruksi tersebut berdasarkan atas pemahaman menyeluruh akan faktor-faktor yang mempengaruhi praktik dan produk desain serta pada perkembangan sistem pendidikan humanisme yang secara tepat dapat merefleksikan faktor-faktor yang berpengaruh tersebut dalam struktur kurikulumnya, dalam pendekatan-pendekatan dalam pembelajarannya, serta dalam ideologi di baliknya.

ARAH BARU PENDIDIKAN DESAIN

Tantangan dalam menghadapi masa depan pendidikan desain adalah persiapan para mahasiswa desain untuk hidup dan berkariier secara profesional dalam sebuah dunia yang terus berubah (Owen, 1990). Oleh karena itu, program-program pendidikan desain tak cukup hanya membantu para mahasiswanya untuk mengembangkan pemahaman yang lebih baik terhadap nilai-nilai, keyakinan-keyakinan, dan aspirasi-aspirasi mereka dalam profesi desain dan masyarakat, tetapi juga menyediakan sebuah proses untuk mencapai perkembangan dan kesadaran yang berkelanjutan bagi mereka. Untuk itu, para mahasiswa dituntut memahami dirinya sendiri dan juga pengalaman-pengalaman batinnya, konsep diri, sebelum ia mampu membandingkan posisi dan perspektifnya dengan orang lain di sekitarnya (Owen, 1990; Verma, 1997). Melalui proses keterbukaan diri tersebut mahasiswa belajar berhubungan secara lebih dekat dengan pengalaman batinnya dan orang lain.

Pendekatan baru ini menuntut adanya pengkonstruksian kembali metode-metode yang telah ada dan mengubahnya menjadi 'sebuah proses belajar untuk belajar' dalam suatu lingkungan belajar yang terbuka dan berorientasi pada tindakan, berdasarkan pada keterbukaan diri dan pembelajaran dari pengalaman nyata.

Pengetahuan dikonstruksi dari tanggapan terhadap pertanyaan-pertanyaan dan pengetahuan baru dikonstruksi dari pengajuan pertanyaan-pertanyaan baru; cukup sering pertanyaan-pertanyaan baru yang diajukan adalah mengenai pertanyaan-pertanyaan lama. Pengkonstruksian pengetahuan itu secara sederhana digambarkan oleh Stolterman (1994) sebagai berikut. 'Pada saat peserta didik telah belajar bagaimana caranya untuk

mengajukan pertanyaan, pertanyaan yang relevan dan tepat serta penting, ia telah belajar bagaimana caranya untuk belajar dan tidak ada seorang pun yang mampu untuk menghalanginya untuk belajar apa pun yang ia inginkan atau butuhkan untuk mengetahuinya'.

Apabila pengajuan pertanyaan bukanlah suatu kegiatan yang tidak menghasilkan ataupun kegiatan yang sudah menjadi rutinitas, maka kegiatan tersebut harus mampu menghadapi masalah-masalah yang dipahami sebagai sesuatu yang berguna dan nyata oleh para pebelajar. Singkatnya, tidak ada proses pembelajaran tanpa adanya seorang pebelajar, dan tidak ada makna tanpa adanya seorang pembuat makna. Untuk dapat bertahan hidup dalam sebuah dunia yang terus berubah secara cepat, tidak ada lagi yang lebih berarti untuk diketahui selain proses berkelanjutan bagaimana caranya untuk mengkonstruksi 'makna-makna'.

Metafora mengenai pembuat makna tersebut menempatkan para mahasiswa pada titik pusat dari proses pembelajaran. Metafora tersebut menjadikan pluralisme makna sesuatu yang mungkin dan dapat diterima, karena pembelajaran konstruktivisme ada tidak hanya untuk mempermasalahkan makna-makna yang telah dibakukan tetapi lebih untuk membantu para mahasiswa mengembangkan dan memperbaiki kemampuan unik mereka dalam membuat makna (Brooks & Brooks, 1993). Hal ini merupakan dasar dan proses pembelajaran tentang bagaimana caranya untuk belajar, bagaimana caranya untuk menghadapi 'keadaan tanpa makna', bagaimana caranya untuk menghadapi perubahan yang menuntut adanya pembuatan makna-makna baru.

Pendekatan pembelajaran konstruktivisme ini menekankan pada pengondisian lingkungan pendidikan yang berorientasi pada tindakan yang berusaha untuk meningkatkan keterampilan-keterampilan dalam mengkonstruksi pengetahuan dan juga keterampilan-keterampilan dalam penyelesaian masalah yang nyata. Pendekatan pembelajaran ini menekankan pada perkembangan afektif maupun perkembangan kognitif, pemrosesan nilai-nilai, dan keterampilan-keterampilan pengklarifikasian nilai-nilai. Dasar dari pendekatan pembelajaran ini ialah keyakinan bahwa 'kecuali suatu pembelajaran dipahami sebagai sesuatu yang relevan oleh para pebelajar, tidak akan terjadi suatu pembelajaran yang bermakna. Tidak seorang pun yang akan belajar sesuatu yang tidak ia ingini untuk dipelajari' (Brooks & Brooks, 1993). Hal ini berarti

menciptakan sebuah lingkungan yang memberikan prioritas tertinggi yang mungkin bagi perilaku belajar dan pembelajaran. Ini merupakan sebuah lingkungan di mana nilai-nilai adalah titik-tolak segala perkembangan sikap-sikap, pilihan-pilihan, kecukupan diri, keterbukaan pikiran, fleksibilitas, kemampuan mengkonstruksi, dan kondisi yang penuh dengan sumber-sumber belajar.

Dasar dari pendekatan pembelajaran ini adalah keyakinan bahwa proses pembelajaran tidak dapat terjadi sampai para pebelajar menyadari relevansi dan kebutuhan untuk belajar. Oleh karena itulah, para dosen, sebagai fasilitator, bertanggung jawab untuk menciptakan lingkungan dalam mana para mahasiswa mampu mengarahkan pengalaman pembelajaran mereka pada hal-hal yang relevan dan penuh makna.

Penjelasan ini akan memberikan gambaran mengenai prinsip-prinsip teoretis dari pendekatan pembelajaran konstruktivistik seperti yang telah dikembangkan dan diaplikasikan dalam pendidikan desain. Penjelasan ini mengilustrasikan tujuan-tujuan untuk, komposisi dari, keyakinan-keyakinan dasar yang terbentuk dalam, pendekatan-pendekatan dan metode-metode yang digunakan oleh, dan produk-produk yang dihasilkan oleh konsep ini. Di balik itu semua, perkembangan dan pengaplikasian pendekatan alternatif ini pada pendidikan desain dapat diuraikan dalam delapan tujuan dasar sebagai berikut (bdk. Pranata, 2001a; Qualye, 1990; Owen, 1990; Stolterman, 1994).

- a) Untuk membantu para mahasiswa dalam pemahaman mereka akan nilai-nilai, keyakinan-keyakinan, dan aspirasi-aspirasi personal mereka.
- b) Untuk menggambarkan keragaman nilai yang ada di antara diri mereka, profesi desain, dan masyarakat.
- c) Untuk menghadirkan serangkaian teknik dan metode bagi upaya untuk meneliti dan memahami keragaman.
- d) Untuk meneliti dampak dan perbedaan-perbedaan nilai terhadap proses dan produk desain.
- e) Untuk menyadari keberadaan dari serangkaian model penting, sistem pengetahuan, dan berbagai pandangan yang beragam yang dapat diaplikasikan untuk pendesainan.

- f) Untuk membantu para mahasiswa agar secara jelas menemukan kekuatan dan ketertarikan mereka sehubungan dengan bakat-bakat personal mereka, profesi, dan juga masyarakat.
- g) Untuk menyediakan bagi para mahasiswa sebuah proses pembelajaran dan pemrosesan nilai yang dapat bertahan lama dalam sebuah dunia yang serba berubah.
- h) Untuk menciptakan sebuah lingkungan pembelajaran yang secara pengalaman nyata mengembangkan pembelajaran ke dalam 'belajar untuk belajar' melalui penjelajahan desain yang berorientasi pada pemecahan masalah.

Pendekatan konstruktivisme dalam pengembangan desain membaurkan teori pemrosesan nilai dan teknik pemecahan masalah untuk menciptakan metode pembelajaran yang menekankan pengkonstruksian pengetahuan dan aktivitas pembelajaran yang berpusat pada para mahasiswa. Metode ini memiliki ciri '*saya memberikan apa yang mereka mau*'; metode pembelajaran ini peduli dengan fakta nyata yang ada di lapangan serta di tengah masyarakatnya.

Kebutuhan untuk pemrosesan nilai-nilai memerlukan waktu yang relatif lama. Menurut Qualye (1990), seorang dosen sedikitnya mempunyai gambaran yang jelas mengenai apa yang dibutuhkan mahasiswa: fakta, konsep, metode, rumus, kemampuan, teknik, formula, pendekatan, pemahaman, keterampilan berpikir, serta nilai. Fakta-fakta dan rumus-rumus akan hilang dan harus diganti, kemampuan-kemampuan dan teknik-teknik menjadi kuno atau berubah dalam praktiknya. Beberapa pendekatan, konsep, dan pemahaman diubah oleh pengalaman-pengalaman hidup, tetapi di sisi lain memberi pengaruh pada pikiran dan hidup. Nilai-nilai dan keterampilan berpikir itulah yang bertahan lama. Karena itu, basis pembelajaran harus berasaskan pada kemampuan pengkonstruksian nilai-nilai dan keterampilan berpikir konstruktif secara berkelanjutan.

SIMPULAN

Carl Rogers pernah menulis bahwa 'kita terkunci dalam sebuah pendekatan tradisional dan konvensional dalam pendidikan yang menjauhkan pembelajaran yang bermakna sebagai sesuatu yang tidak mungkin. Pada saat kita meletakkan semua elemen tersebut dalam sebuah skema seperti sebuah kurikulum yang wajib, tugas-tugas yang

seragam bagi semua mahasiswa, pemberian kuliah sebagai metode pembelajaran satu-satunya, ujian baku di mana para mahasiswa akan dievaluasi, dan nilai-nilai yang diputuskan oleh para instruktur sebagai suatu ukuran dalam proses pembelajaran, maka kita hampir dapat menjamin bahwa pembelajaran yang penuh makna akan berada pada batas minimum yang absolut'. Sebenarnya pernyataan ini ingin menegaskan bahwa 'Hanya di alam yang penuh dengan kebebasan si belajar dapat mengungkapkan makna yang berbeda dari hasil interpretasinya terhadap segala sesuatu yang ada di dunia nyata.' Untuk itu, dibutuhkan reorientasi pendidikan dan pembelajaran desain agar dapat merefleksikan sebuah dasar teoretis melalui sebuah model pembelajaran yang tahan terhadap segala perubahan. Selanjutnya, kenyataan bahwa pendekatan pembelajaran desain secara tradisional, dengan pembatasan, legitimasi diri dari model penting, sistem pengetahuan dan konstruksi nilai standar, yang memberikan penekanan utama bagi pencapaian ekspresi diri dan logosentrisisme artistik perlu diperdebatkan. Pandangan dan praktik pendesainan yang demikian telah membawa pendidikan desain ke arah pandangan yang dogmatis dan berpotensi menciptakan stagnasi pada keilmuan desain sebagai pemecah masalah dalam konteks yang nyata. Dalam era yang serba berubah ini kenyataan sebenarnya bagi pendidikan desain ialah melakukan perubahan ke arah pembelajaran yang memungkinkan setiap peserta didik mampu bertahan dan menjawab tantangan-tantangan perubahan dalam dunia yang nyata.

Sebagaimana tujuannya, arah pendidikan baru ialah pengembangan tipe manusia yang baru, yang oleh karena preskripsi pembelajaran bermakna menjadikan pembelajar menjadi seseorang yang secara aktif belajar, fleksibel, kreatif, inovatif, toleran, memiliki karakter yang mampu menghadapi ketidakpastian dan ambiguitas tanpa kehilangan orientasinya, yang mampu mengkonstruksi dan memformulasikan makna-makna baru yang mungkin untuk menghadapi peluang-peluang dan tantangan-tantangan baru. Kenyataan baru yang serba berubah, tak teratur, tak bersistem, serta kompleks tak lagi dapat dipecahkan menurut pendekatan keteraturan (*behavioristik*) melainkan pendekatan kesemrawutan (*konstruktivistik*) (Degeng, 1998).

Pendidikan baru, secara ringkasnya, adalah sesuatu yang baru; pendidikan baru ini mengkondisi para mahasiswa yang dimampukan untuk menciptakan dan menggunakan konsep-konsep yang paling sesuai dengan dunia nyata dimana ia hidup. Keseluruhan

konsep ini menyusun dinamika dari proses penjelajahan-pengajuan pertanyaan, pengkonstruksian makna yang dapat disebut sebagai 'belajar bagaimana caranya untuk belajar'. Hal ini terdiri atas sebuah model pembelajaran yang memungkinkan mahasiswa agar dapat menghadapi perubahan yang pesat seperti sekarang ini dengan menghasilkan karya-karya produktif yang efektif dan inovatif.

Bakat-bakat yang dihasilkan dan pendekatan melalui pengajaran desain secara tradisional tidak mampu menghasilkan jawaban yang jelas dan konklusif pada para mahasiswa; pendekatan ini juga tidak menyederhanakan masalah dari pengambilan keputusan moral; pendekatan ini malah dapat melahirkan serba ketergantungan yang kompleks. Karena pada akhirnya tiap orang harus memberikan tanggapan secara sadar terhadap kebenaran yang secara terbaik dapat membawanya kepada kebenaran tersebut maka ditinjau dari konteks pendidikan, apa yang menjadi masalah pendidikan desain adalah bagaimana menghasilkan seseorang yang mampu mengkonstruksi makna-makna secara mendalam, meluas, dan berkelanjutan serta terampil menggunakannya untuk memecahkan masalah-masalah kehidupan nyata. Pendidikan desain menuntut adanya pengkondisian kompetensi dalam pengambilan keputusan yang konkret, pilihan yang 'cerdas', yang mencakup bukan hanya elemen ilmiah, tetapi juga elemen-elemen afektif, artistik, religius, dan metafisik (Pranata, 2001b).

Tujuan dari pendidikan desain dengan demikian adalah untuk membantu para mahasiswa memutuskan siapakah diri mereka, apa yang mereka bela, dan ke mana mereka akan pergi (Holt, 1997). Hal-hal ini merupakan esensi paling mendasar dari klarifikasi nilai-nilai untuk mengembalikan titik pusat dari pembelajaran yang berbasiskan pada otoritas pengajar kepada individu sebagai konstruktor ilmu sehingga individu tersebut menjadi *pengendali dari proses nilainya sendiri*. Oleh karena itu, apabila keterbukaan diri, yang merupakan bagian klarifikasi nilai-nilai yang paling mendasar, dipandang sangat penting bagi upaya untuk mengembangkan suatu kesadaran yang semakin dipertinggi akan diri dan keyakinan seseorang, maka selayaknya pendidikan desain bertanggungjawab untuk memberikan fasilitas yang terbuka luas bagi upaya pengembangan keterbukaan diri yang efektif tersebut (Pranata, 2001a). Sebagai tambahan, para akademisi desain dapat memberikan fasilitas kepada pembentukan identitas lewat cara mendiskusikan ideologi-ideologi alternatif dengan para mahasiswa

mereka, menghadirkan beragam pandangan atau rangkaian-rangkaian nilai yang bermakna bagi mereka untuk dapat dijelajahi sehubungan dengan pengalaman mereka masing-masing. Peran dari para dosen adalah untuk menyediakan lingkungan belajar yang kaya makna serta membangkitkan kemampuan para mahasiswa untuk mendefinisikan komitmen-komitmen ideologis mereka.

Orientasi pembelajaran desain yang konstruktivistik haruslah menekankan pada proses dan produk belajar yang menyeluruh, termasuk dalam konteks pengaruh-pengaruh sosial budaya dari proses perkembangan dan produk desain; menghadapkan para mahasiswa secara langsung kepada suatu keragaman model-model yang penting, sistem-sistem pengetahuan, konstruksi-konstruksi nilai; membelajarkan para mahasiswa untuk mampu menggunakan berbagai teknik dan metode untuk mengkonstruksi serta mengembangkan kesadaran yang semakin dipertinggi dan kesadaran yang mendasar akan kebutuhan-kebutuhan, hasrat, prioritas-prioritas, dan nilai-nilai dari orang-orang yang akan terkena dampak dari atau orang-orang yang akan memiliki kendali terhadap pemanfaatan produk desain; menyediakan pemahaman yang perlu akan diri dan aspirasi kepada para siswa desainer; serta dengan sebuah proses untuk beradaptasi pada suatu profesi dan masyarakat yang secara konstan ditandai oleh perubahan, bahkan perubahan radikal yang tak terduga.

REFERENSI

- Ackerman, J.S. 1986. Listening to Architecture. *Architecture Education*, 25(4): 34-40
- Beare, H. & Slaughter, R. 1993. *Education for the twenty-first century*. New York: Rutledge.
- Brooks, J.G. & Brooks, M.G. 1993. *The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cohen, U. & Hunter, J. 1981. *Teaching design for mainstreaming the handicapped*. Millwaukee: University of Wisconsin.
- Cross, A. 1984. Towards an understanding of intrinsic values of design education. *Design Studies*, 5(1): 31-39.
- Cross, A. 1986. Design intelligence: the use of codes and language systems in design. *Design Studies*, 7(1): 14-18.

- Daley, J. 1994. Design creativity and the understanding of objects. Dalam Nigel Cross (Ed.), *The Philosophy of Design Method*. London: John Wiley & Sons Ltd.
- Degeng, I.N.S. 1998. Mencari Paradigma baru Pemecahan Masalah Belajar. *Pidato Pengukuhan Guru Besar IKIP MALANG*. Malang: IKIP MALANG.
- Holt, J.E. 1997. The Designer's Judgement. *Design Studies*, 18: 113-123.
- Longworth, N. 1999. *Making lifelong learning work: learning cities for a learning century*. London: Kogan Page.
- Nielson, G. 1994. *Problem of Design*. New York: Whitney Library of Design.
- Owen, C.L. 1990. Design education in the information age. *Design Studies*, 11(4): 34-41.
- Pranata, M. 2001a. Modernisasi dan Reformasi Pilar-pilar Pendidikan. *Makalah seminar, Program Doktor PPS Universitas Negeri Malang, 24 November*.
- Pranata, M. 2001b. *Mengkombinasikan Konteks Sosial Untuk Pembelajaran Konstruktivistik*. Makalah seminar, Program Doktor PPS Universitas Negeri Malang, 24 November.
- Qualye, M. 1990. *Idea Book for Teaching Design*. Mesa, Arizona: PDA Publisher Corp.
- Rosenman, M.A. & Gero, J.S. 1998. Purpose and function in design: from the socio-cultural to the technophysical. *Design Studies*, 19 : 161-188.
- Stolterman, E. 1994. Guidelines or aesthetics: design learning strategies. *Design Studies*, 15(4): 117-124.
- Verma, N. 1997. Design theory education: how useful is previous design experience? *Design Studies*, 18(1): 23-31.