
6 Desain Pembelajaran dan Pembelajaran Orang Dewasa
Belajar dari pengalaman, memecahkan masalah, berkembang sepanjang hayat
Pengalaman
Masalah Nyata
Refleksi
Belajar Mandiri
Prof Ir Rudy C Tarumingkeng, PhD
www.rudyct.com/cv.pdf
2026

6 Desain pembelajaran dan pembelajaran orang dewasa

Prof Ir Rudy C Tarumingkeng, PhD
www.rudyct.com/cv.pdf
2026

Artikel ilmiah naratif tentang prinsip, proses, dan penerapan desain pembelajaran bagi peserta dewasa dalam pendidikan tinggi, pelatihan profesional, dan pembelajaran sepanjang hayat.

Abstrak

Artikel ini membahas hubungan antara desain pembelajaran dan karakteristik belajar orang dewasa. Desain pembelajaran dipahami sebagai proses sistematis untuk menghubungkan kebutuhan belajar, tujuan, isi, aktivitas, dukungan, dan penilaian sehingga peserta dapat membangun pengetahuan serta menerapkannya dalam konteks nyata. Pembahasan memadukan prinsip andragogi, pembelajaran pengalaman, pembelajaran transformatif, belajar mandiri, pembelajaran berbasis masalah, serta desain instruksional yang berpusat pada tugas. Artikel menegaskan bahwa orang dewasa bukan kelompok yang seragam: pengalaman, literasi, motivasi, akses teknologi, tanggung jawab keluarga dan pekerjaan, serta rasa percaya diri berbeda-beda. Karena itu, rancangan yang efektif memberi alasan yang jelas untuk belajar, menghargai pengalaman tanpa menganggapnya selalu benar, menyediakan pilihan dan struktur, mengaitkan konsep dengan persoalan autentik, memberi umpan balik yang aman, serta menilai kemampuan transfer. Sebuah contoh program pengembangan kompetensi manajer dan panduan evaluasi disertakan untuk memperlihatkan penerapan prinsip tersebut dalam pendidikan tinggi, pelatihan kerja, dan pembelajaran komunitas.

Kata Kunci

desain pembelajaran; pembelajaran orang dewasa; andragogi; belajar mandiri; pembelajaran pengalaman; pembelajaran transformatif; asesmen autentik; pembelajaran sepanjang hayat

1 Landasan Konseptual Desain Pembelajaran

Desain pembelajaran adalah pekerjaan intelektual dan praktis untuk merencanakan kondisi yang memungkinkan seseorang belajar. Fokusnya bukan sekadar menyusun bahan ajar atau memilih aplikasi, melainkan merumuskan perubahan kompetensi yang diharapkan, memahami siapa peserta dan situasi belajarnya, memilih urutan pengalaman yang masuk akal, serta mengumpulkan bukti bahwa pembelajaran benar-benar terjadi. Dalam pengertian ini, desain menyatukan tujuan, isi, metode, interaksi, sumber daya, asesmen, dan perbaikan. Unsur-unsur tersebut harus saling mendukung. Tujuan yang menuntut analisis kasus, misalnya, tidak cukup diajarkan melalui ceramah definisi dan dinilai dengan hafalan istilah semata.

Desain yang baik selalu berangkat dari persoalan belajar yang nyata. Seorang dosen mungkin menjumpai mahasiswa yang dapat menjelaskan konsep perubahan organisasi, tetapi kesulitan membaca resistensi karyawan ketika perubahan diterapkan. Seorang supervisor mungkin telah mengikuti pelatihan keselamatan, tetapi tetap gagal mengidentifikasi bahaya sebelum pekerjaan dimulai. Perbedaan antara mengetahui dan mampu bertindak menunjukkan mengapa perencanaan perlu memperhatikan transfer belajar. Peserta perlu berlatih menggunakan konsep dalam situasi yang menyerupai kehidupan kerja, memperoleh umpan balik, dan merefleksikan alasan di balik tindakannya.

Model desain instruksional sering menggambarkan analisis, perancangan, pengembangan, pelaksanaan, dan evaluasi sebagai tahapan. Model ADDIE berguna sebagai peta kerja, tetapi praktiknya tidak harus lurus. Temuan dari uji coba dapat mengubah tujuan antara, urutan materi, atau dukungan yang dibutuhkan. Merrill (2002) merangkum prinsip yang mengutamakan tugas autentik, aktivasi pengetahuan terdahulu, demonstrasi, penerapan, dan integrasi. Nilai prinsip tersebut terletak pada koherensi: peserta melihat keseluruhan masalah, memperoleh contoh, mengerjakan tugas dengan bantuan yang memadai, lalu membawa hasil belajar ke konteksnya sendiri. Desainer perlu menyesuaikan model dengan skala program, risiko kesalahan, waktu, dan kapasitas lembaga.

Desain juga mempunyai dimensi etis. Pemilihan contoh, bahasa, sistem penilaian, dan teknologi dapat membuka kesempatan atau justru menghalangi partisipasi. Program digital yang tampak efisien mungkin tidak adil bagi peserta dengan koneksi internet lemah atau disabilitas tertentu. Penilaian yang hanya memberi satu kesempatan dapat menghukum peserta yang bekerja bergiliran atau merawat keluarga. Karena itu, pertanyaan desain mencakup siapa yang dapat mengakses pembelajaran, siapa yang berisiko tertinggal, data apa yang dikumpulkan, dan apakah keberhasilan ditentukan dengan ukuran yang relevan. Mutu desain tidak hanya tercermin pada kelancaran penyampaian, tetapi juga pada ketepatan, keterjangkauan, dan kelayakan hasilnya.

2 Siapa Pembelajar Dewasa

Istilah pembelajar dewasa menunjuk pada peserta yang belajar dalam kehidupan yang telah memiliki peran sosial, pengalaman, tanggung jawab, dan tujuan tertentu. Usia kronologis saja tidak cukup untuk menerangkan kebutuhan belajar. Mahasiswa berusia muda yang bekerja penuh waktu dapat menghadapi kendala belajar yang mirip dengan peserta dewasa lain; sebaliknya, orang yang lebih tua mungkin baru mengenal bidang yang dipelajarinya. Kesiapan, identitas, dan kondisi hidup lebih bermakna daripada anggapan bahwa semua orang dewasa telah mandiri, termotivasi secara intrinsik, atau memiliki pengalaman yang mendukung topik.

Knowles menggambarkan andragogi melalui sejumlah asumsi tentang konsep diri, pengalaman, kesiapan belajar, orientasi terhadap pembelajaran, kebutuhan mengetahui alasan, dan motivasi. Kerangka ini berguna sebagai pertanyaan desain: apakah peserta memahami manfaat materi, apakah pengalaman mereka dapat dijadikan sumber, apakah persoalan pembelajaran dekat dengan tugas hidup, dan sejauh mana mereka dapat mengambil keputusan? Namun, asumsi itu bukan hukum universal. Sebagian orang dewasa memilih arahan yang jelas karena baru memasuki disiplin baru, pernah mengalami kegagalan pendidikan, atau ingin mengurangi ketidakpastian. Sebagian lain lebih nyaman belajar melalui eksplorasi. Desainer menguji kebutuhan melalui dialog, observasi, data awal, dan umpan balik, bukan menetapkan preferensi berdasarkan usia.

Pengalaman merupakan sumber belajar, tetapi dapat pula menjadi hambatan. Praktik lama mungkin efektif pada situasi terdahulu, namun tidak lagi sesuai ketika teknologi, regulasi, atau struktur organisasi berubah. Dalam kelas manajemen, misalnya, peserta yang sukses dengan pengawasan ketat bisa menganggap cara itu selalu efektif; pengalaman kolega lain dapat memperluas perspektif, tetapi pembelajaran memerlukan bukti dan refleksi agar diskusi tidak berhenti pada pertukaran anekdot. Pengajar perlu menciptakan ruang yang menghormati pengalaman sambil menguji asumsi yang mendasarinya. Pertanyaan seperti “Apa kondisi yang membuat cara ini berhasil?” mendorong analisis tanpa merendahkan kontribusi peserta.

Faktor kehidupan sehari-hari memengaruhi partisipasi. Pekerjaan, perjalanan, kesehatan, tanggung jawab pengasuhan, tekanan ekonomi, bahasa, akses perangkat, dan rasa aman membentuk waktu serta energi untuk belajar. Peserta juga datang dengan tingkat literasi akademik dan digital yang beragam. Rancangan yang hanya mengandaikan waktu luang dan koneksi stabil dapat menyeleksi peserta berdasarkan sumber daya, bukan

potensi. Fleksibilitas jadwal, bahan yang ringan diunduh, petunjuk yang eksplisit, pilihan cara berpartisipasi, dan bantuan teknis sederhana dapat mengurangi hambatan. Fleksibilitas tetap perlu disertai tenggat yang masuk akal dan pengingat agar peserta memperoleh struktur yang cukup untuk menyelesaikan pembelajaran.

3 Prinsip Andragogi dan Batas Penerapannya

Andragogi membantu pendidik merancang pembelajaran dengan mengakui bahwa orang dewasa ingin mengetahui mengapa suatu hal perlu dipelajari dan bagaimana manfaatnya bagi pekerjaan atau kehidupan. Penjelasan tujuan sebaiknya konkret: peserta perlu memahami apa yang akan dapat dilakukan setelah kegiatan, dalam situasi apa kemampuan itu digunakan, serta bukti apa yang menunjukkan penguasaan. Penjelasan tersebut bukan promosi, melainkan kontrak pedagogis. Bila materi wajib dipelajari karena tuntutan regulasi, alasan kewajiban dan konsekuensi praktisnya dijelaskan secara terbuka. Bila tujuan program masih dapat dinegosiasikan, peserta dilibatkan dalam menentukan contoh atau proyek yang relevan.

Orientasi pada masalah berarti isi pembelajaran diatur agar peserta berhadapan dengan persoalan yang memiliki makna. Dalam pelatihan pengelolaan konflik, peserta dapat memulai dari skenario percakapan yang buntu, kemudian mempelajari model komunikasi, mencoba teknik mendengarkan, dan membandingkan kemungkinan respons. Konsep tidak dihilangkan; konsep menjadi alat untuk membaca dan menangani persoalan. Pendekatan seperti ini memberi konteks pada pengetahuan dan menghindari pembelajaran yang terpecah menjadi definisi tanpa hubungan. Namun, masalah autentik tidak selalu cocok sebagai titik awal. Jika tugas berisiko tinggi atau peserta belum memiliki pengetahuan dasar, penjelasan singkat dan demonstrasi dapat lebih dahulu menyediakan pijakan.

Partisipasi aktif dan kendali peserta perlu dirancang bertahap. Pilihan dapat diberikan pada contoh kasus, topik proyek, urutan beberapa modul, atau format refleksi. Tidak setiap keputusan harus diserahkan kepada peserta karena kurikulum mungkin memiliki standar kompetensi dan batas keselamatan. Peran desainer ialah membedakan hal yang wajib dikuasai dari hal yang dapat dipilih. Garrison (1997) memandang belajar mandiri sebagai perpaduan pengelolaan diri, pemantauan kognitif, dan motivasi. Dengan demikian, kemandirian bukan sekadar membiarkan peserta mengerjakan materi sendiri. Peserta memerlukan tujuan yang jelas, strategi untuk memantau kemajuan, sumber yang dapat dipercaya, dan dukungan ketika mengalami kebuntuan.

Prinsip andragogi menjadi kurang bermanfaat bila disederhanakan menjadi klaim bahwa orang dewasa selalu lebih menyukai praktik daripada teori, tidak membutuhkan arahan, atau hanya belajar untuk kebutuhan segera. Teori dapat membantu peserta memahami pola lintas situasi, mempertanyakan kebiasaan, dan mengambil keputusan yang lebih baik pada masalah baru. Arahan dapat menjadi dukungan yang meningkatkan otonomi ketika disampaikan dengan alasan serta memberi ruang untuk mencoba. Kebutuhan belajar jangka panjang juga penting, terutama ketika kompetensi dasar dibangun sebelum manfaat langsung terlihat. Pendidik perlu menggunakan andragogi sebagai lensa untuk mengajukan pertanyaan desain, bukan resep tunggal yang menggantikan penilaian profesional.

4 Analisis Kebutuhan dan Konteks

Analisis kebutuhan mengidentifikasi jarak antara kinerja atau kompetensi saat ini dengan yang diperlukan dalam konteks tertentu. Jarak tersebut tidak otomatis berarti pelatihan adalah solusinya. Kinerja yang rendah dapat disebabkan oleh prosedur yang tidak jelas, beban kerja tidak realistis, alat yang tidak memadai, insentif yang keliru, atau dukungan pimpinan yang lemah. Mengirim orang mengikuti kelas tanpa mengatasi penyebab struktural hanya memindahkan tanggung jawab kepada individu. Karena itu, analisis melibatkan peserta,

atasan, pengguna layanan, dan pihak lain yang memahami pekerjaan, sambil membedakan kekurangan pengetahuan dari masalah sistem.

Desainer dapat menggunakan wawancara, survei, telaah dokumen, observasi kerja, analisis kesalahan, dan pengukuran kompetensi awal. Setiap metode menjawab pertanyaan berbeda. Wawancara menangkap pengalaman dan hambatan yang tidak tampak dalam angka; observasi memperlihatkan tugas sebagaimana dilakukan; data insiden dapat menunjukkan pola risiko, tetapi memerlukan konteks untuk menjelaskan penyebab. Triangulasi mengurangi ketergantungan pada satu sumber. Dalam kelas pendidikan tinggi, masukan mahasiswa tentang kesulitan membaca artikel dapat dipadukan dengan analisis tugas, hasil kuis awal, dan konsultasi dengan dosen mata kuliah berikutnya.

Analisis peserta mencakup pengetahuan prasyarat, bahasa, pengalaman, tujuan, akses, kepercayaan diri, serta dukungan yang tersedia. Pertanyaan sebaiknya tidak meminta informasi pribadi berlebihan. Data yang dikumpulkan harus proporsional dengan tujuan dan dijelaskan penggunaannya. Bila kegiatan berlangsung daring, desainer perlu mengetahui apakah peserta menggunakan ponsel, apakah akses data terbatas, dan apakah materi dapat digunakan luring. Jika ada peserta berkebutuhan aksesibilitas, bahan perlu kompatibel dengan pembaca layar, video memiliki takarir, dan instruksi tidak bergantung pada warna saja. Aksesibilitas direncanakan sejak awal agar tidak menjadi perbaikan mendadak bagi satu orang.

Kebutuhan juga harus dinyatakan dalam bahasa kemampuan yang dapat diamati. “Memahami kepemimpinan” terlalu luas untuk menjadi dasar penilaian. Tujuan yang lebih operasional dapat berbunyi: “Setelah menganalisis kasus, peserta mampu mengidentifikasi dua sumber resistensi dan menyusun respons komunikasi yang mempertimbangkan risiko bagi tim.” Tujuan seperti ini memberi arah pada isi, praktik, dan rubrik. Rumusan tidak harus selalu menggunakan kata kerja teknis; yang penting adalah tindakan, konteks, dan standar keberhasilan dapat dikenali. Pengukuran awal lalu berfungsi sebagai informasi bagi pengajar dan peserta, bukan label kemampuan permanen.

5 Merumuskan Tujuan dan Hasil Belajar

Tujuan belajar menghubungkan kebutuhan dengan hasil yang diharapkan. Tujuan yang baik menjawab tiga hal: apa tindakan yang dapat dilakukan peserta, dalam kondisi apa tindakan dilakukan, dan seperti apa mutu kinerjanya. Untuk pembelajaran orang dewasa, hasil belajar perlu mencakup lebih dari hafalan. Peserta mungkin perlu menjelaskan konsep, menafsirkan bukti, mempraktikkan prosedur, menilai keputusan, atau merancang perubahan. Setiap jenis hasil menuntut pengalaman dan asesmen yang berbeda. Jika tujuan berorientasi pada penilaian, peserta perlu membandingkan alternatif berdasarkan kriteria; jika tujuannya keterampilan, latihan berulang dan umpan balik menjadi penting.

Keterpaduan tujuan, aktivitas, dan penilaian dikenal sebagai constructive alignment. Biggs dan Tang (2011) menjelaskan pentingnya menyelaraskan capaian yang dinyatakan dengan kegiatan belajar dan asesmen. Dalam rancangan, desainer dapat mulai dari bukti akhir: produk atau tindakan apa yang akan memperlihatkan kompetensi? Setelah itu, tentukan pengalaman yang mempersiapkan peserta menghasilkan bukti tersebut. Bila sasaran adalah membuat rekomendasi kebijakan berbasis data, aktivitas harus memberi latihan menafsirkan data, mengenali keterbatasan, dan menyusun alasan; ujian definisi saja tidak cukup. Keterpaduan ini membuat peserta memahami bahwa setiap tugas memiliki kontribusi pada kompetensi yang dituju.

Tujuan yang terlalu banyak membuat program kehilangan fokus. Pada kelas singkat, lebih baik memilih beberapa hasil penting dan memberi waktu cukup untuk berlatih daripada menyentuh banyak topik tanpa kesempatan penerapan. Prioritas ditentukan berdasarkan risiko, relevansi, prasyarat, dan kemungkinan

transfer. Tujuan dapat disusun berjenjang: peserta mengenali istilah, menjelaskan relasi, menerapkan metode, lalu menilai hasil. Urutan ini bukan tangga kaku yang berlaku sama pada semua peserta; peserta berpengalaman mungkin langsung mampu mengerjakan tugas kompleks, sementara pemula memerlukan tahapan tambahan. Diagnostik awal membantu menyediakan jalur belajar yang sesuai tanpa menurunkan standar akhir.

Kriteria keberhasilan perlu disampaikan sebelum peserta dinilai. Rubrik yang menjelaskan ketepatan konsep, kualitas bukti, pertimbangan konteks, dan kelayakan rekomendasi membantu peserta mengarahkan usahanya. Kriteria juga meningkatkan konsistensi antarpenilai, terutama pada proyek dan simulasi. Namun, rubrik tidak boleh terlalu rinci sehingga menjadi daftar kepatuhan yang membatasi penalaran. Desainer menggabungkan kriteria tetap untuk kompetensi inti dengan ruang bagi alternatif yang dapat dibenarkan. Dalam pendidikan orang dewasa, transparansi kriteria mengurangi kecemasan evaluasi dan mendukung penggunaan umpan balik untuk perbaikan.

6 Memilih Isi dan Mengorganisasikan Materi

Isi dipilih karena diperlukan untuk mencapai tujuan, bukan karena tersedia dalam buku atau telah lama digunakan. Desainer perlu membedakan konsep inti, informasi pendukung, prosedur, contoh, dan bahan rujukan. Materi inti dibatasi agar peserta dapat memusatkan perhatian pada hubungan yang penting. Dalam kursus manajemen perubahan, misalnya, model perubahan tidak perlu dipaparkan seluruhnya secara ensiklopedis. Peserta dapat mempelajari beberapa kerangka yang membantu mendiagnosis kesiapan, mengidentifikasi pemangku kepentingan, dan menilai komunikasi. Penambahan teori harus menjawab kebutuhan analisis tertentu.

Pengorganisasian dapat mengikuti urutan tugas, kompleksitas, waktu, atau prasyarat. Pendekatan dari sederhana ke kompleks berguna ketika keterampilan memiliki bagian yang dapat dikuasai secara bertahap. Urutan dari masalah ke konsep membantu peserta melihat alasan mempelajari teori. Pembelajaran spiral memberi kesempatan kembali pada gagasan kunci melalui kasus yang lebih rumit. Apa pun urutannya, hubungan antarbagian harus dijelaskan. Peserta dewasa sering memiliki pertanyaan yang membawa mereka ke luar jalur materi; pengajar dapat menggunakan pertanyaan itu sebagai jembatan, lalu menunjukkan bagian mana yang harus dipelajari sebelum jawaban lengkap dapat diberikan.

Beban kognitif perlu diperhatikan ketika materi baru bersifat kompleks. Teks yang padat, tampilan yang terlalu ramai, instruksi panjang, dan perpindahan platform menambah beban yang tidak berkaitan dengan tujuan. Contoh yang sudah dikerjakan, diagram sederhana, segmentasi materi, dan istilah yang konsisten dapat membantu peserta membangun skema. Dukungan tersebut tidak dimaksudkan mengurangi tingkat intelektual tugas, tetapi memberi sumber daya mental untuk memahami isi. Seiring kemahiran meningkat, bantuan dapat dikurangi. Pemula memerlukan contoh terarah, sementara peserta berpengalaman akan terbantu oleh masalah terbuka yang memberi ruang analisis.

Pengalaman peserta digunakan sebagai titik masuk, bukan pengganti sumber pengetahuan yang dapat diuji. Kasus lokal, pekerjaan peserta, berita kebijakan, atau praktik organisasi memberi konteks, tetapi informasi faktual perlu diverifikasi dan sudut pandang yang berbeda perlu hadir. Bila peserta memiliki pengalaman yang bertentangan, pengajar membantu mereka merumuskan syarat konteksnya. Pertanyaan pembanding—misalnya ukuran organisasi, struktur wewenang, atau ketersediaan sumber daya—menolong kelompok menjelaskan mengapa sebuah pendekatan berhasil pada satu tempat dan gagal di tempat lain. Dengan cara ini, isi menjadi lebih dekat dengan kenyataan tanpa menjadi relativistik.

7 Merancang Aktivitas Pembelajaran

Aktivitas pembelajaran menerjemahkan tujuan menjadi pekerjaan mental dan tindakan yang harus dilakukan peserta. Mendengar penjelasan dapat membantu ketika konsep baru diperkenalkan, tetapi pemahaman mendalam memerlukan aktivitas lain: mengajukan pertanyaan, membuat hubungan, menguji asumsi, memecahkan masalah, menjelaskan pilihan, dan menerima umpan balik. Aktivitas aktif tidak identik dengan kerja kelompok atau permainan. Peserta yang membaca kritis dan menulis analisis mandiri dapat terlibat secara kognitif lebih intens daripada peserta yang mengikuti simulasi tanpa refleksi. Pilihan metode ditentukan oleh kompetensi, kondisi, jumlah peserta, dan sumber daya.

Pembelajaran berbasis masalah dimulai dengan skenario yang memerlukan penyelidikan. Kelompok mengidentifikasi apa yang sudah diketahui, apa yang belum, sumber informasi yang dibutuhkan, dan kriteria solusi. Pendekatan ini dapat memanfaatkan pengalaman profesional, tetapi pengajar harus memastikan bahwa peserta tidak menghabiskan seluruh waktu mencari informasi tanpa membangun konsep. Masalah sebaiknya cukup menantang, namun tetap terikat pada hasil belajar. Untuk pemula, pengajar memberi pertanyaan pemandu atau daftar konsep yang perlu diperiksa; dukungan dikurangi saat peserta mulai mampu merancang penyelidikan sendiri.

Merrill (2002) menekankan bahwa pembelajaran menjadi bermakna ketika peserta terlibat dalam tugas yang nyata, pengetahuan awal diaktifkan, keterampilan diperagakan, diterapkan, dan diintegrasikan. Dalam kelas tentang pengambilan keputusan, pengajar dapat menampilkan contoh keputusan yang dibuat dengan data tidak lengkap, membahas proses penimbangannya, lalu meminta peserta menyelesaikan kasus baru. Setelah itu, peserta menilai bagaimana prinsip tersebut dapat diterapkan di tempat kerja. Integrasi dapat berbentuk rencana tindakan, refleksi, atau presentasi kepada rekan. Siklus tersebut memungkinkan teori bergerak dari penjelasan menjadi alat kerja.

Kolaborasi menyediakan kesempatan untuk membandingkan penalaran dan membangun pemahaman bersama. Tugas kelompok perlu memiliki tujuan, peran, waktu, dan produk yang jelas. Tanpa struktur, peserta yang dominan dapat mengambil alih, sedangkan peserta lain menjadi pengamat pasif. Teknik seperti giliran berbicara, tanggapan tertulis sebelum diskusi, atau penugasan peran sementara dapat memperluas partisipasi. Kolaborasi juga tidak cocok untuk semua tujuan. Keterampilan yang memerlukan penguasaan individual tetap perlu dinilai secara individual, meskipun proses belajarnya berlangsung bersama.

8 Pembelajaran Pengalaman dan Refleksi

Pembelajaran pengalaman memandang pengalaman sebagai bahan yang diolah melalui refleksi, pembentukan gagasan, dan percobaan. Dalam siklus Kolb, pengalaman konkret diikuti observasi reflektif, konseptualisasi abstrak, dan eksperimen aktif. Siklus ini berguna sebagai alat desain karena mengingatkan pengajar agar tidak berhenti pada kegiatan. Sebuah simulasi kepemimpinan dapat terasa menarik, tetapi peserta mungkin hanya mengingat suasana tegangnya. Refleksi terarah membantu mereka mengenali keputusan yang dibuat, bukti yang dipakai, pengaruh emosi, dan alternatif yang tersedia. Konsep teoritis kemudian memberi bahasa untuk menafsirkan pengalaman itu.

Refleksi bukan sekadar menulis “apa yang saya rasakan”. Pertanyaan yang lebih analitis menghubungkan tindakan, asumsi, akibat, dan alternatif: Apa yang saya perhatikan? Informasi apa yang saya abaikan? Keyakinan apa yang memandu keputusan? Bagaimana hasilnya bagi pihak lain? Apa yang akan saya ubah bila situasi serupa terjadi lagi? Pertanyaan harus disesuaikan dengan tingkat privasi dan kuasa dalam kelompok.

Peserta tidak perlu dipaksa mengungkap pengalaman traumatis atau konflik pribadi. Pengajar dapat menyediakan kasus fiktif atau pilihan refleksi tertulis privat untuk menjaga keamanan psikologis.

Debriefing menjadi bagian penting setelah simulasi, kunjungan lapangan, permainan peran, atau proyek. Pengajar mengajak peserta membedakan apa yang terjadi dari penafsiran tentang kejadian tersebut. Kemudian, kelompok mengidentifikasi konsep yang menjelaskan pola dan merancang tindakan berikutnya. Debriefing efektif mengakui bahwa respons emosional dapat memengaruhi kinerja, tetapi tidak mengubah diskusi menjadi penilaian pribadi terhadap peserta. Fokus tetap pada keputusan, proses, lingkungan, dan dampak. Bagi peserta yang tidak dapat hadir saat kegiatan utama, pengganti seperti analisis rekaman atau skenario tertulis dapat mempertahankan sebagian tujuan tanpa berpura-pura identik dengan pengalaman langsung.

Pengalaman kerja juga dapat menjadi proyek belajar. Peserta mengumpulkan data sederhana mengenai proses, menelusuri titik hambatan, meminta perspektif rekan, dan menguji perbaikan terbatas. Proyek seperti ini mendekatkan pembelajaran pada organisasi, tetapi memerlukan persetujuan dan perlindungan kerahasiaan. Pengajar perlu meminta peserta menyamarkan nama, menghindari data pribadi yang tidak relevan, dan membatasi klaim yang dibuat dari sampel kecil. Hasil proyek dinilai berdasarkan mutu proses analisis dan refleksi, bukan semata-mata keberhasilan organisasi yang dapat dipengaruhi banyak faktor di luar kendali peserta.

9 Belajar Mandiri dan Regulasi Diri

Belajar mandiri adalah kapasitas untuk mengenali kebutuhan, menetapkan tujuan, memilih strategi, memantau kemajuan, dan mengevaluasi hasil. Kapasitas ini berkembang; ia tidak hadir otomatis saat peserta dewasa memasuki kelas. Program dapat mengajarkan keterampilan belajar mandiri melalui penetapan sasaran mingguan, daftar cek pemahaman, jurnal belajar, penilaian diri, dan rencana tindak lanjut. Tugas-tugas ini sebaiknya ringkas dan fungsional. Jika refleksi menjadi formulir panjang yang tidak pernah dibaca atau digunakan, ia berubah menjadi beban administratif.

Pengaturan diri mencakup perencanaan waktu dan usaha, pemantauan pemahaman, serta penyesuaian strategi. Peserta yang membaca ulang paragraf tanpa memahami isinya perlu mengenali saat strategi tidak efektif dan beralih ke ringkasan, diskusi, atau contoh. Pengajar dapat memperagakan proses berpikir, termasuk bagaimana menemukan istilah kunci, menilai sumber, dan memeriksa hasil. Peragaan ini membuat strategi belajar terlihat dan dapat ditiru. Setelah demonstrasi, peserta mencoba strategi pada tugas kecil, lalu mempertimbangkan strategi mana yang paling sesuai dengan tujuan dan kondisi mereka.

Kemandirian yang sehat berjalan bersama dukungan. Struktur kursus yang menjelaskan ritme, tenggat, standar, dan jalur meminta bantuan dapat meningkatkan peluang peserta menyelesaikan pembelajaran. Sistem dukungan mencakup umpan balik yang cepat, konsultasi, forum tanya jawab, bimbingan rekan, serta petunjuk teknis. Dosen tidak perlu mengawasi setiap langkah, tetapi perlu memastikan bantuan dapat ditemukan dan peserta tidak menafsirkan diamnya pengajar sebagai tanda bahwa mereka harus mengatasi hambatan sendirian. Pembagian tanggung jawab ini menghindari dua ekstrem: kontrol berlebihan yang meniadakan inisiatif dan pelepasan tanggung jawab yang mengabaikan kebutuhan belajar.

Motivasi dapat bersumber dari rasa ingin tahu, penguasaan, identitas profesional, peningkatan karier, tuntutan organisasi, atau kebutuhan sosial. Motivasi ekstrinsik tidak otomatis buruk; sertifikat dapat memberi akses pada pekerjaan atau memenuhi standar kompetensi. Namun, pembelajaran yang hanya didorong ancaman nilai atau sanksi cenderung menghasilkan kepatuhan minimum. Desain mendukung motivasi dengan memberi tugas yang memiliki nilai, tantangan yang dapat dicapai, umpan balik informatif, dan pilihan yang

bermakna. Pengajar juga perlu mengakui bahwa sebagian peserta hadir di bawah kewajiban, sehingga tujuan dan bentuk partisipasi perlu diterangkan dengan transparan.

10 Pembelajaran Transformatif dan Berpikir Kritis

Pembelajaran transformatif mengkaji bagaimana seseorang menilai kembali kerangka makna yang membentuk pemahaman dan tindakannya. Mezirow (1997) menekankan refleksi kritis terhadap asumsi, dialog, dan penafsiran pengalaman. Dalam konteks manajemen, peserta dapat meninjau anggapan bahwa karyawan selalu menolak perubahan karena kurang disiplin. Data dan sudut pandang lain mungkin menunjukkan bahwa kekhawatiran mereka terkait beban kerja, ketidakjelasan peran, atau pengalaman perubahan yang tidak adil. Pembelajaran terjadi ketika peserta dapat menjelaskan perubahan penafsirannya beserta alasan dan bukti yang mendukungnya.

Ruang belajar transformatif tidak berarti pendidik memaksakan satu pandangan moral atau politik. Tujuannya adalah memperluas kapasitas peserta untuk memeriksa alasan, mendengar keberatan, dan menyusun posisi yang dapat dipertanggungjawabkan. Dialog memerlukan aturan interaksi, akses terhadap bukti, dan kesempatan berbicara yang tidak dikuasai beberapa orang. Pengajar menjaga fokus pada klaim dan alasan, bukan serangan terhadap identitas peserta. Dalam isu sensitif, fasilitator perlu menjelaskan batas diskusi dan menyediakan cara partisipasi yang aman. Refleksi kritis bukan pertunjukan konflik; ia adalah proses menilai kerangka dan konsekuensi pemikiran.

Transformasi tidak selalu menjadi tujuan setiap pembelajaran. Pelatihan teknis tertentu terutama bertujuan meningkatkan ketepatan prosedur, sedangkan kelas sejarah organisasi mungkin mengundang peninjauan asumsi lebih luas. Desainer perlu mempertimbangkan tujuan, durasi, kesiapan kelompok, dan risiko emosional. Mengharapkan perubahan mendalam dari lokakarya beberapa jam dapat menghasilkan klaim berlebihan. Sebaliknya, bahkan pembelajaran prosedural dapat memuat refleksi terbatas tentang mengapa sebuah langkah diperlukan dan kondisi ketika prosedur perlu dihentikan. Tingkat refleksi harus proporsional dengan kompetensi yang ingin dibangun.

Berpikir kritis menjadi bagian nyata dari desain ketika peserta diminta memeriksa kualitas bukti, membandingkan penjelasan, mengidentifikasi kepentingan, dan menyatakan tingkat ketidakpastian. Untuk kelas analisis kebijakan, peserta dapat memetakan siapa yang memperoleh manfaat, siapa yang menanggung biaya, dan informasi apa yang belum tersedia. Pengajar menilai bukan apakah peserta memilih kesimpulan tertentu, melainkan apakah penalaran koheren dan terbuka pada bukti yang berlawanan. Standar ini melindungi kebebasan akademik sekaligus menjaga tuntutan intelektual.

11 Desain Pembelajaran Daring dan Hibrida

Pembelajaran daring mengubah cara peserta mengakses bahan, berdiskusi, berlatih, dan menerima dukungan. Memindahkan ceramah tatap muka ke konferensi video tidak dengan sendirinya menghasilkan pengalaman daring yang baik. Desain perlu membedakan kegiatan sinkron yang memerlukan interaksi langsung dari kegiatan asinkron yang memberi fleksibilitas waktu. Video singkat, forum terstruktur, latihan mandiri, konsultasi, dan pertemuan berkala dapat dirangkai sesuai tujuan. Lu dkk. (2022) dalam tinjauan sistematis mengenai pembelajaran daring orang dewasa menyoroti peran karakteristik individu, interaksi manusia-teknologi, dan pengalaman kursus. Temuan ini mendukung perhatian pada dukungan dan kondisi belajar, bukan hanya platform.

Kehadiran sosial penting ketika peserta belajar dari lokasi berbeda. Pengajar dapat menyapa peserta dengan nama, menyampaikan ekspektasi respons, memberi tanggapan substantif, dan menghubungkan diskusi antarpekan. Kehadiran pengajaran terlihat ketika kegiatan terarah dan peserta memahami apa yang perlu dilakukan. Kehadiran kognitif berkembang ketika dialog bergerak dari pemicu menuju eksplorasi, integrasi, dan penerapan. Prinsip tersebut tidak mensyaratkan semua peserta selalu berada di ruang video. Interaksi tertulis yang dirancang baik dapat mendukung partisipasi, terutama bagi peserta yang membutuhkan waktu untuk menyusun pemikiran.

Beban akses harus dihitung sejak perancangan. Materi video berukuran besar, kewajiban memasang perangkat lunak, dan sesi sinkron pada jam kerja dapat mengecualikan peserta. Berkas ringan, transkrip, versi audio, akses melalui telepon pintar, serta pilihan waktu dapat meningkatkan keterjangkauan. Untuk kegiatan penting, pengajar menyiapkan jalur cadangan jika koneksi terputus, seperti ringkasan instruksi dan tenggat alternatif. Fleksibilitas tidak berarti setiap tugas bebas tanpa batas waktu. Kalender yang dipublikasikan, pengingat, dan modul yang dibuka bertahap dapat menjaga ritme tanpa menghilangkan keluwesan.

Kualitas kursus daring juga ditentukan oleh rancangan interaksi dan umpan balik. Forum tidak harus menjadi tempat mengunggah pendapat tanpa percakapan. Instruksi dapat meminta peserta menanggapi bukti, mengajukan pertanyaan, dan merespons rekan dengan kriteria tertentu. Penilaian formatif otomatis berguna untuk konsep dasar jika umpan balik menjelaskan alasan jawaban. Pada tugas kompleks, komentar manusia tetap diperlukan karena konteks dan kualitas penalaran tidak selalu dapat dinilai secara mekanis. Data aktivitas digital dapat membantu melihat peserta yang tidak mengakses materi, tetapi tidak boleh ditafsirkan sebagai ukuran langsung motivasi atau kompetensi.

12 Pembelajaran Berbasis Teknologi dan Kecerdasan Buatan

Teknologi dapat memperluas akses terhadap sumber, simulasi, kolaborasi, serta dukungan belajar. Nilainya bergantung pada kesesuaian dengan tujuan. Simulasi dapat memberi kesempatan berlatih pada situasi berisiko rendah, sementara forum daring mendukung peserta yang tidak dapat hadir bersamaan. Kecerdasan buatan generatif dapat membantu membuat variasi skenario, memberi penjelasan awal, atau mendukung latihan bahasa. Namun, sistem dapat menghasilkan informasi keliru, memperkuat bias, dan mendorong ketergantungan bila peserta menerima jawaban tanpa pemeriksaan. Teknologi perlu menjadi bagian dari desain pedagogis dengan tujuan, batas, dan pengawasan yang jelas.

Bagi pembelajar dewasa, pemanfaatan AI sebaiknya mengembangkan penilaian, bukan menggantikannya. Peserta dapat membandingkan ringkasan yang dihasilkan sistem dengan sumber primer, menandai klaim yang tidak terverifikasi, dan memperbaiki keluaran berdasarkan keahlian mereka. Dalam tugas menulis rekomendasi, peserta menjelaskan bagian yang dibantu AI dan bagaimana setiap klaim diperiksa. Pendekatan ini mengajarkan literasi AI sebagai kemampuan menilai ketepatan, relevansi, privasi, dan konsekuensi penggunaan. Pengajar perlu menyatakan kebijakan penggunaan alat secara spesifik agar peserta memahami mana dukungan yang diperbolehkan dan apa yang harus dikerjakan secara mandiri.

Analitik pembelajaran dapat menyediakan sinyal tentang penyelesaian tugas, pola interaksi, atau bagian materi yang sering memunculkan kesalahan. Sinyal tersebut membantu pengajar memilih tempat untuk menambah contoh atau menghubungi peserta. Tetapi, indikator klik dan waktu layar tidak menerangkan seluruh proses berpikir. Peserta mungkin belajar melalui bahan luring, membaca cepat karena telah berpengalaman, atau membuka materi tanpa memahaminya. Penggunaan data harus transparan, dibatasi pada kebutuhan pendidikan, dan memberi kesempatan untuk memperbaiki catatan yang salah. Keputusan penting tentang kemampuan atau kelulusan sebaiknya tidak didasarkan pada proksi aktivitas semata.

Akses teknologi tidak merata. Lembaga perlu menyediakan alternatif yang dapat digunakan dengan perangkat sederhana, menyusun materi berukuran wajar, dan menjelaskan persyaratan teknis sebelum kursus dimulai. Pelatihan singkat penggunaan platform dapat menghindarkan peserta dari beban tambahan yang tidak terkait substansi. Penggunaan AI juga perlu memperhatikan kerahasiaan: peserta tidak memasukkan data klien, data organisasi yang sensitif, atau informasi identitas tanpa dasar dan perlindungan yang tepat. Kesiapan teknologi berarti kesiapan pedagogis, etis, dan organisasional, bukan sekadar tersedianya akun perangkat lunak.

13 Asesmen untuk Belajar dan Asesmen Hasil

Asesmen formatif memberikan informasi selama proses belajar agar peserta dan pengajar dapat mengubah strategi. Kuis diagnostik, pertanyaan refleksi, latihan singkat, draf awal, dan umpan balik teman sebaya dapat menunjukkan kesenjangan sebelum tugas akhir. Asesmen sumatif menilai pencapaian pada titik tertentu. Kedua bentuk memiliki fungsi berbeda dan dapat saling melengkapi. Jika setiap aktivitas selalu diberi nilai besar, peserta cenderung menghindari percobaan yang berisiko. Ruang latihan tanpa nilai atau dengan bobot kecil membantu peserta menggunakan kesalahan sebagai informasi, bukan sebagai ancaman terhadap identitasnya.

Asesmen autentik meminta peserta melakukan tugas yang mendekati penggunaan kemampuan di luar kelas. Contohnya analisis kasus, demonstrasi prosedur, proposal perbaikan, portofolio, presentasi kepada pemangku kepentingan, atau simulasi percakapan. Autentisitas bukan sekadar tugas yang terlihat seperti pekerjaan nyata. Tugas harus menghasilkan bukti yang sesuai dengan tujuan dan dinilai dengan standar jelas. Jika sasaran mencakup kerja kolaboratif, proses tim perlu diamati; jika sasaran adalah keputusan individual, produk bersama tidak cukup. Tugas kompleks sebaiknya dipecah menjadi tahap agar peserta dapat menerima masukan dan memperbaiki hasil.

Umpan balik efektif bersifat spesifik, tepat waktu, dan dapat ditindaklanjuti. Komentar “bagus” memberi pengakuan tetapi sedikit petunjuk; komentar “gunakan data pembanding untuk mendukung klaim bahwa waktu tunggu meningkat” mengarahkan revisi. Pengajar membedakan umpan balik terhadap produk dari penilaian terhadap pribadi. Peserta dewasa mungkin membawa pengalaman negatif dari evaluasi masa lalu, sehingga bahasa yang menghormati penting. Umpan balik juga perlu memberi ruang respons: peserta menjelaskan pertimbangan, meminta klarifikasi, dan menunjukkan bagaimana mereka menggunakan masukan.

Evaluasi program tidak berhenti pada kepuasan peserta. Peserta dapat merasa puas tanpa mengalami peningkatan kompetensi, atau menghadapi kursus yang menantang tetapi bermanfaat. Evaluasi dapat melihat reaksi, pembelajaran, penerapan, dan hasil organisasi, dengan memperhatikan bahwa perubahan kinerja dipengaruhi banyak faktor. Tes sebelum dan sesudah menunjukkan perubahan pada sampel, tetapi tidak otomatis membuktikan bahwa kursus menjadi penyebab tunggal. Bila memungkinkan, tindak lanjut beberapa minggu atau bulan kemudian menilai apakah kemampuan digunakan dan hambatan apa yang muncul. Bagi lembaga, temuan evaluasi digunakan untuk memperbaiki program, bukan sekadar memenuhi laporan administratif.

14 Fasilitasi, Relasi, dan Iklim Belajar

Fasilitator orang dewasa mengatur kondisi dialog dan latihan, memberi penjelasan ketika diperlukan, serta menghubungkan kontribusi peserta dengan tujuan pembelajaran. Ia tidak harus menguasai setiap pengalaman peserta, tetapi bertanggung jawab menjaga akurasi konsep dan mutu proses. Peran tersebut menuntut kepekaan

pada perbedaan status. Dalam kelas yang diikuti atasan dan bawahan, peserta mungkin enggan berbicara terbuka. Pengajar dapat menggunakan refleksi individual terlebih dahulu, kelompok kecil yang tidak mencampur relasi kuasa, atau skenario anonim untuk memperoleh pandangan yang lebih jujur.

Iklim aman secara psikologis bukan berarti tidak ada kritik. Aman berarti peserta dapat bertanya, mengakui belum tahu, dan menyampaikan ketidaksetujuan tanpa dipermalukan. Pengajar menetapkan norma interaksi dan mencontohkan bagaimana menanggapi kesalahan dengan rasa ingin tahu. Ketika terjadi ketegangan, fasilitator mengembalikan percakapan pada klaim, bukti, dan dampak. Keadilan juga menuntut perhatian pada siapa yang sering mendapat giliran dan siapa yang suaranya terabaikan. Cara mengelola diskusi tidak netral; pola partisipasi menentukan jenis pengetahuan yang hadir di kelas.

Hubungan pengajar-peserta dewasa dapat bersifat lebih kolaboratif, namun tanggung jawab akademik tetap berbeda. Pengajar memilih bacaan, menilai mutu sumber, dan membuat keputusan kurikuler; peserta membawa pengalaman, pertanyaan, dan upaya belajar. Kejelasan peran mengurangi harapan yang keliru. Bila peserta dilibatkan dalam perancangan, ruang lingkup keterlibatan dijelaskan: mereka dapat memberi masukan pada contoh dan format kegiatan, sementara kompetensi wajib tetap ditetapkan program. Partisipasi yang bermakna bukan simbolis; masukan peserta harus mendapat tanggapan dan dapat menghasilkan perubahan yang relevan.

15 Inklusivitas dan Keadilan dalam Desain

Desain inklusif berusaha menghilangkan hambatan yang tidak diperlukan agar lebih banyak peserta dapat menunjukkan kemampuan. Prinsip Universal Design for Learning mendorong variasi cara memperoleh informasi, menunjukkan pemahaman, dan terlibat dalam pembelajaran. Teks, audio, diagram, dan demonstrasi dapat dipadukan selama pilihan tersebut tetap setara secara substansi. Peserta sebaiknya tidak diwajibkan memakai satu moda yang tidak berkaitan dengan kompetensi yang dinilai. Jika kemampuan presentasi lisan merupakan sasaran, presentasi tetap diperlukan; bila yang dinilai adalah analisis, bentuk tertulis dapat menjadi alternatif.

Bahasa pengantar dan latar budaya memengaruhi akses terhadap konsep. Contoh yang berakar pada kota besar atau perusahaan besar mungkin terasa jauh bagi peserta dari daerah, usaha kecil, koperasi, atau sektor informal. Desainer mengembangkan contoh yang beragam dan meminta peserta menghubungkan teori dengan konteks mereka. Keberagaman contoh bukan dekorasi; ia membantu menguji apakah konsep berlaku lintas kondisi dan apa batas penerapannya. Pengajar menghindari menggeneralisasi kelompok berdasarkan etnis, generasi, gender, atau profesi. Perbedaan di dalam kelompok sering sama pentingnya dengan perbedaan antarkelompok.

Keadilan asesmen berarti kriteria mengukur kompetensi yang dituju, bukan kemampuan sampingan yang tidak relevan. Tugas yang menuntut koneksi internet stabil dapat mengukur akses teknologi alih-alih pemahaman, kecuali akses digital memang bagian dari kompetensi. Demikian pula, format bahasa yang rumit dapat menjadi penghalang bagi peserta yang menguasai konsep tetapi belajar dalam bahasa kedua. Dukungan seperti glosarium, petunjuk jelas, tenggat yang diumumkan, serta kesempatan memperbaiki draf membantu mengurangi faktor pengganggu. Standar tetap dipertahankan, sementara jalur untuk menunjukkan kemampuan dibuat lebih adil.

16 Penerapan dalam Pendidikan Tinggi Indonesia

Dalam pendidikan tinggi Indonesia, pembelajaran orang dewasa berlangsung pada beragam situasi: mahasiswa reguler, mahasiswa pekerja, pendidikan profesi, program pascasarjana, pelatihan dosen, dan kursus peningkatan kompetensi. Keragaman ini memerlukan desain yang peka terhadap jadwal, akses antardaerah, dan variasi pengalaman. Pada kelas manajemen, peserta dapat membawa persoalan organisasi masing-masing sebagai kasus, tetapi informasi yang sensitif disamarkan. Dosen menyediakan konsep dan metode analisis, sedangkan kelompok menilai bagaimana pendekatan teoritis perlu disesuaikan dengan skala usaha, budaya kerja, regulasi, dan sumber daya lokal.

Kegiatan proyek dapat menghubungkan pembelajaran dengan kebutuhan komunitas atau tempat kerja. Mahasiswa pascasarjana, misalnya, menyusun diagnosis sederhana atas proses layanan, mewawancarai pemangku kepentingan dengan izin, dan mengembangkan rekomendasi yang dapat diuji. Proyek ini memperkuat relevansi dan tanggung jawab sosial, namun tidak boleh menyamakan kegiatan kelas dengan penelitian formal tanpa prosedur etik. Dosen menetapkan batas pengumpulan data, penggunaan informasi, dan cara melaporkan hasil. Hasil belajar dinilai melalui mutu pertanyaan, ketepatan analisis, etika interaksi, dan kelayakan rekomendasi.

Tantangan praktis meliputi ukuran kelas besar, keterbatasan ruang dan perangkat, beban mengajar, dan variasi kesiapan digital. Sebagian prinsip tetap dapat diterapkan tanpa teknologi canggih. Kartu kasus, diskusi berpasangan, pertanyaan diagnostik, rubrik satu halaman, serta lembar refleksi dapat meningkatkan keterlibatan. Untuk kelas besar, dosen dapat menggunakan respons singkat anonim atau kuis ringkas guna mengetahui kesalahpahaman umum. Desain yang baik tidak identik dengan mahal; ia menuntut keputusan yang teliti tentang bagaimana waktu dan sumber daya yang tersedia menghasilkan bukti belajar.

Lembaga perlu menyediakan dukungan bagi pengajar agar desain tidak hanya menjadi tuntutan individual. Komunitas praktik, layanan pengembangan pembelajaran, akses ke perpustakaan dan teknologi, serta waktu untuk meninjau data kelas dapat membantu dosen memperbaiki metode. Pimpinan pendidikan perlu mengakui bahwa desain bermutu memerlukan kerja sebelum dan sesudah kelas. Evaluasi pengajar sebaiknya tidak semata-mata bergantung pada kepuasan mahasiswa, tetapi mempertimbangkan bukti capaian, mutu umpan balik, aksesibilitas, dan refleksi perbaikan. Kebijakan tersebut menghubungkan perubahan di tingkat kelas dengan kapasitas institusi.

17 Contoh Kasus Rancangan Program

Bayangkan sebuah lembaga menyelenggarakan program untuk meningkatkan kemampuan supervisor lini dalam memberi umpan balik dan menangani masalah kinerja. Analisis awal menemukan bahwa keluhan muncul bukan hanya karena supervisor kurang memahami teknik percakapan, tetapi juga karena target sering berubah dan deskripsi tugas tidak jelas. Tim desain menelaah contoh percakapan, mewawancarai beberapa pekerja, dan berdiskusi dengan bagian SDM. Temuan itu mencegah program menyederhanakan masalah menjadi kekurangan keterampilan individu. Program tetap melatih percakapan, tetapi rekomendasi organisasi juga mencakup kejelasan target dan jalur eskalasi.

Tujuan program dirumuskan sebagai kemampuan menyiapkan percakapan berbasis bukti, menyampaikan observasi spesifik, mendengar perspektif karyawan, menyepakati tindak lanjut, dan mendokumentasikan keputusan secara adil. Program berlangsung dua hari dengan tindak lanjut empat minggu kemudian. Sebelum kelas, peserta mengisi diagnostik singkat dan membaca skenario. Hari pertama mencakup pemodelan percakapan dan analisis contoh; hari kedua memakai permainan peran dengan beberapa putaran latihan. Setiap

supervisor memilih satu kasus fiktif atau kasus kerja yang telah disamarkan untuk menyusun rencana percakapan.

Pada setiap putaran permainan peran, seorang peserta berperan sebagai supervisor, seorang sebagai karyawan, dan seorang sebagai pengamat. Pengamat menggunakan rubrik sederhana yang mencakup kejelasan bukti, kualitas pertanyaan, kemampuan mendengar, kesepakatan tindak lanjut, dan penghormatan terhadap privasi. Setelah latihan, fasilitator memandu debriefing: apa yang berjalan baik, bagian mana yang menutup dialog, dan perubahan apa yang akan dicoba. Peserta mengulang percakapan dengan skenario yang sedikit berbeda. Pengulangan memberi kesempatan memperbaiki tindakan, bukan hanya mendengar teori.

Penilaian akhir berupa simulasi individual dan rencana penerapan. Empat minggu setelah pelatihan, peserta meninjau satu percakapan yang telah mereka lakukan dengan menggunakan refleksi mandiri, sementara manajer memberikan umpan balik tentang hambatan sistemik. Data evaluasi memeriksa kualitas simulasi, kepercayaan diri yang dilaporkan, dan contoh penggunaan keterampilan; data tersebut tidak langsung mengklaim kenaikan produktivitas. Bila konflik tetap terjadi karena sasaran kerja bertentangan, informasi itu menjadi bukti bahwa organisasi perlu memperbaiki proses, bukan menambah pelatihan tanpa akhir. Kasus ini menunjukkan desain yang menghubungkan kompetensi, praktik, dukungan kerja, dan evaluasi.

18 Evaluasi dan Perbaikan Desain

Evaluasi desain berlangsung sebelum, selama, dan setelah program. Sebelum pelaksanaan, uji keterbacaan instruksi dan uji coba tugas dengan sejumlah peserta dapat menemukan istilah yang membingungkan atau waktu yang tidak realistis. Selama program, pertanyaan cek pemahaman dan pengamatan fasilitator menunjukkan bagian yang memerlukan contoh tambahan. Setelah program, hasil asesmen, tanggapan peserta, dan informasi penggunaan di tempat kerja membantu menilai apakah desain mencapai tujuan. Setiap sumber data memiliki keterbatasan; laporan evaluasi menyebutkan apa yang dapat dan tidak dapat disimpulkan.

Perbaikan sebaiknya didasarkan pada pola, bukan satu komentar yang kebetulan kuat. Jika banyak peserta gagal pada langkah yang sama, pengajar memeriksa instruksi, prasyarat, contoh, atau waktu latihan. Jika hasil kuis baik tetapi penerapan lemah, program dapat menambah latihan kontekstual, dukungan atasan, atau kesempatan tindak lanjut. Bila hanya satu kelompok peserta mengalami kesulitan, analisis perlu melihat akses, pengalaman, bahasa, dan desain kegiatan. Perubahan kemudian diuji pada pelaksanaan berikutnya dan dibandingkan dengan bukti sebelumnya, sehingga program berkembang secara bertanggung jawab.

Evaluasi juga harus menghindari ukuran yang mudah tetapi tidak bermakna. Jumlah peserta yang menyelesaikan modul dapat menunjukkan penyelesaian, bukan kompetensi. Kepuasan tinggi dapat menunjukkan pengalaman yang baik, tetapi belum tentu transfer. Kenaikan nilai tes dapat mencerminkan penguasaan konsep, tetapi belum memastikan perilaku di tempat kerja berubah. Desainer memilih beberapa indikator yang selaras dengan tujuan dan menambahkan bukti kualitatif yang menjelaskan proses. Untuk kompetensi keselamatan, misalnya, perubahan prosedur kerja dan observasi praktik lebih relevan daripada sekadar kesan peserta terhadap materi.

19 Rekomendasi bagi Desainer dan Pendidik

Pertama, mulai dari kebutuhan yang dapat dibuktikan dan telusuri apakah pembelajaran memang intervensi yang tepat. Kedua, kenali peserta melalui data dan dialog, bukan stereotip tentang generasi atau usia. Ketiga, nyatakan tujuan sebagai kemampuan yang dapat diamati dan hubungkan langsung dengan asesmen. Keempat, bangun pengalaman yang memanfaatkan masalah autentik, namun berikan pengetahuan dasar dan contoh

ketika peserta membutuhkannya. Kelima, rencanakan latihan dan umpan balik sebagai bagian inti, bukan tambahan bila waktu tersisa.

Keenam, beri pilihan yang bermakna sambil mempertahankan struktur yang jelas. Ketujuh, jadikan pengalaman peserta sumber diskusi dan sekaligus objek pemeriksaan kritis. Kedelapan, sediakan dukungan untuk belajar mandiri, termasuk bantuan teknis, petunjuk, dan mekanisme bertanya. Kesembilan, pilih teknologi berdasarkan kontribusinya pada tujuan, akses, serta risiko data. Kesepuluh, tinjau bukti hasil secara berkala dan gunakan temuan untuk memperbaiki materi, metode, serta kondisi organisasi. Rekomendasi ini merupakan rangka kerja adaptif; penerapannya perlu mempertimbangkan kompetensi, konteks, waktu, dan sumber daya.

20 Pengelolaan Waktu dan Arsitektur Program

Waktu belajar merupakan sumber daya yang terbatas bagi banyak peserta dewasa. Perencanaan program perlu membedakan waktu kontak, waktu latihan mandiri, pekerjaan reflektif, dan penerapan di tempat kerja. Jumlah jam yang dicantumkan pada jadwal tidak selalu mencerminkan usaha sebenarnya. Sebuah modul daring singkat dapat memerlukan waktu lebih panjang bila peserta harus membaca sumber, mengerjakan analisis, dan mencari data. Desainer menyatakan perkiraan durasi secara realistis, menguji beban tugas, lalu memberi ruang untuk variasi kecepatan. Transparansi ini membantu peserta mengatur pekerjaan dan tanggung jawab pribadi tanpa menurunkan tuntutan akademik.

Arsitektur program dapat disusun dalam bentuk blok belajar yang memiliki tujuan dan hasil yang jelas. Pada program beberapa pekan, setiap blok dapat dimulai dengan pertanyaan pemicu, dilanjutkan bahan inti, latihan penerapan, diskusi, dan refleksi. Ritme yang konsisten mengurangi energi yang diperlukan untuk memahami cara kerja kursus, sehingga perhatian dapat digunakan untuk materi. Pada saat yang sama, pola tidak perlu monoton. Variasi kasus dan format tugas mempertahankan perhatian selama tetap berkaitan dengan kompetensi inti.

Penjadwalan perlu mempertimbangkan jeda dan pengulangan. Materi yang padat lebih mudah diolah jika dibagi menjadi sesi yang memiliki kesempatan untuk mempraktikkan dan mengingat kembali gagasan utama. Pengulangan terencana tidak sama dengan mengulang ceramah; peserta dapat diminta mengambil kembali konsep dari ingatan, menerapkannya pada contoh baru, atau menghubungkannya dengan pengalaman kerja. Jeda antarpertemuan memberi waktu untuk mencoba strategi di luar kelas dan kembali dengan pertanyaan yang lebih konkret. Namun, jarak terlalu panjang tanpa pengingat dapat melemahkan keterhubungan, sehingga pengajar menyediakan rangkuman singkat atau tugas penghubung.

Program modular juga memungkinkan peserta mengambil jalur belajar berbeda. Peserta yang telah menguasai kompetensi dasar dapat mengerjakan kasus lanjutan, sedangkan peserta yang memerlukan dukungan mengakses contoh tambahan atau konsultasi. Jalur tersebut dirancang agar tujuan akhir tetap sama, walaupun bantuan dan urutan latihan berbeda. Jika sertifikat mengharuskan seluruh peserta menunjukkan kompetensi tertentu, persyaratan tersebut diumumkan sejak awal. Prinsip ini menjaga fleksibilitas tanpa menimbulkan ketidakjelasan tentang standar kelulusan.

21 Pembelajaran di Tempat Kerja dan Komunitas Praktik

Banyak kompetensi orang dewasa berkembang melalui pekerjaan, pengamatan, percakapan dengan rekan, serta keterlibatan dalam komunitas praktik. Kursus formal dapat memperkenalkan konsep dan menyediakan latihan, tetapi kesempatan menggunakan kompetensi di tempat kerja menentukan apakah pengetahuan menjadi

bagian dari praktik. Desainer dapat menghubungkan kelas dengan tugas transfer kecil, seperti melakukan observasi proses, mencoba format umpan balik baru, atau menjelaskan sebuah konsep kepada rekan. Tugas transfer sebaiknya dapat dilakukan dalam lingkup kewenangan peserta dan tidak menimbulkan risiko bagi klien, pekerja, maupun organisasi.

Mentoring dan pembimbingan rekan membantu peserta menafsirkan pengalaman setelah pelatihan. Mentor tidak sekadar memberi jawaban; ia mengajukan pertanyaan, menunjukkan praktik yang dapat diamati, dan membantu peserta menetapkan sasaran berikutnya. Program perlu menjelaskan peran mentor, waktu yang disediakan, batas kerahasiaan, dan cara memperoleh dukungan jika hubungan kerja memiliki ketimpangan kuasa. Pasangan belajar sebaya dapat menjadi pilihan yang lebih ringan ketika mentor formal tidak tersedia. Pertemuan singkat yang terjadwal dan agenda sederhana lebih mungkin berlanjut daripada harapan umum agar peserta saling mendukung.

Komunitas praktik memungkinkan anggota berbagi cara kerja, istilah, dan pertimbangan yang sering tidak tertulis dalam panduan formal. Pembelajaran terjadi saat anggota mengamati praktik, mencoba peran, dan memperoleh pengakuan sebagai anggota yang kompeten. Namun, komunitas dapat mempertahankan kebiasaan yang tidak efektif atau menutup diri terhadap pendatang. Fasilitator membantu komunitas menguji praktik dengan bukti, memberi ruang bagi pandangan baru, dan mendokumentasikan pembelajaran yang dapat ditransfer. Pengalaman lokal dihargai sebagai pengetahuan situasional, sementara klaim umum diperiksa lebih luas.

Untuk mendukung transfer, organisasi perlu menyediakan kesempatan dan sumber daya. Atasan dapat menyepakati waktu praktik, mengurangi hambatan prosedural, menyediakan alat, dan memberi umpan balik yang fokus pada proses. Jika peserta kembali ke lingkungan yang menghukum kesalahan atau tidak mengizinkan perubahan, kompetensi baru mungkin tidak digunakan. Evaluasi pascapelatihan karenanya menanyakan apa yang dicoba, apa yang membantu, dan apa yang menghambat. Informasi ini mengarahkan keputusan manajerial: memperkuat pelatihan, memperbaiki prosedur, atau mengubah dukungan kerja.

22 Etika, Kepercayaan, dan Perlindungan Peserta

Pembelajaran orang dewasa sering menggunakan cerita pekerjaan, kasus organisasi, atau pengalaman pribadi sebagai bahan belajar. Penggunaan pengalaman tersebut memerlukan persetujuan dan batas yang jelas. Peserta perlu tahu apakah contoh yang mereka ceritakan akan dicatat, dibagikan, atau digunakan dalam bahan ajar. Pengajar menghindari meminta rincian yang tidak diperlukan dan memberi alternatif berupa skenario rekaan. Jika kasus menyangkut konflik, kesehatan, diskriminasi, atau tindakan yang berpotensi merugikan pihak lain, kerahasiaan dan jalur dukungan perlu dijelaskan sebelum diskusi dimulai.

Ketimpangan kuasa dapat membuat persetujuan peserta tidak sepenuhnya bebas. Dalam program wajib, peserta mungkin merasa harus menceritakan kesulitan pribadi agar dianggap berpartisipasi. Fasilitator menegaskan bahwa refleksi dapat menggunakan kasus anonim dan bahwa penilaian berfokus pada mutu analisis, bukan pengungkapan diri. Bila pimpinan hadir sebagai peserta, pengajar mengelola diskusi agar bawahan tidak dipaksa menyampaikan kritik terbuka di hadapan atasan. Pilihan tanggapan tertulis atau pembahasan kasus tanpa identitas dapat melindungi suara peserta sekaligus menjaga kedalaman pembelajaran.

Asesmen perlu adil dan dapat dijelaskan. Peserta diberi akses pada kriteria, contoh mutu yang diharapkan, serta prosedur mengajukan pertanyaan atau banding. Pengajar membedakan kesalahan konsep, masalah bahasa, dan keterlambatan akibat keadaan khusus dengan kebijakan yang konsisten. Penyesuaian yang wajar dapat memungkinkan peserta menunjukkan kompetensi tanpa mengubah inti standar. Data nilai, catatan

kehadiran, dan hasil diagnostik disimpan hanya selama diperlukan dan diakses oleh pihak yang berwenang. Sistem digital tidak menghapus tanggung jawab lembaga untuk melindungi informasi.

Kepercayaan tumbuh ketika pendidik menepati kesepakatan, menjelaskan perubahan, menanggapi pertanyaan dengan hormat, dan mengakui keterbatasan materi. Jika suatu metode tidak berhasil, pengajar dapat meminta masukan dan memperbaiki kegiatan tanpa menyalahkan peserta. Kepercayaan bukan berarti menghindari tuntutan. Standar akademik tetap dijaga, tetapi tujuan standar, cara penilaian, dan dukungan untuk mencapainya dijelaskan. Dalam lingkungan belajar dewasa, keterbukaan mengenai ketidakpastian bahkan dapat menjadi model profesional: keputusan dibuat berdasarkan bukti yang tersedia dan diperbarui ketika informasi berubah.

23 Pengembangan Kapasitas Pendidik

Mutu desain bergantung pada pengetahuan isi dan kemampuan pedagogis pendidik. Ahli bidang tidak selalu otomatis mampu merancang urutan belajar, memberi umpan balik, atau memfasilitasi perbedaan pandangan. Pengembangan kapasitas dapat mencakup lokakarya desain, observasi sejawat, telaah rubrik, analisis hasil asesmen, dan refleksi terhadap rekaman pembelajaran. Kegiatan tersebut lebih efektif ketika terkait dengan masalah mengajar yang nyata dan menyediakan kesempatan mencoba perubahan, bukan hanya memberi teori tentang metode.

Tim lintas fungsi dapat menggabungkan keahlian dosen, perancang pembelajaran, pustakawan, ahli aksesibilitas, teknisi, dan perwakilan peserta. Kolaborasi tidak harus menghasilkan proses administratif yang panjang. Pada program kecil, konsultasi singkat dapat membantu menguji kejelasan tujuan atau aksesibilitas bahan; pada program besar, pembagian peran formal membantu menjaga kualitas dan konsistensi. Perancang instruksional tidak mengambil alih keahlian bidang dosen, melainkan membantu menerjemahkan kompetensi menjadi pengalaman belajar yang dapat dirancang, diuji, dan diperbaiki.

Pendidik juga memerlukan ruang untuk mengembangkan literasi asesmen dan digital. Literasi asesmen mencakup penyusunan kriteria, pengenalan bias, interpretasi hasil, dan pemberian komentar yang mendorong revisi. Literasi digital meliputi pemilihan teknologi, aksesibilitas, keamanan data, serta penilaian atas hasil kecerdasan buatan. Penguasaan alat semata tidak cukup; pendidik perlu menentukan kapan teknologi menambah nilai dan kapan metode sederhana lebih tepat. Institusi dapat mendukung keputusan tersebut melalui pedoman yang mudah dipahami dan bantuan teknis yang responsif.

Siklus pengembangan profesional dapat mengikuti pola tujuan, percobaan, observasi, refleksi, dan revisi. Seorang dosen yang ingin meningkatkan kualitas diskusi dapat mencatat siapa yang berpartisipasi, jenis pertanyaan yang muncul, dan bagaimana pertanyaan itu berkembang. Ia kemudian mencoba struktur baru, misalnya waktu menulis individu sebelum diskusi kelompok, dan membandingkan hasilnya. Data kecil ini tidak selalu menjadi penelitian formal, tetapi dapat memperbaiki praktik secara sistematis. Jika hasil akan dipublikasikan sebagai penelitian, persetujuan etik dan prosedur institusi yang relevan tetap berlaku.

24 Pengakuan atas Pembelajaran dan Pengalaman Terdahulu

Pembelajar dewasa sering memasuki program dengan keterampilan yang telah diperoleh melalui pekerjaan, kegiatan komunitas, pendidikan sebelumnya, atau belajar mandiri. Jika pengalaman itu diabaikan, program dapat mengulang materi yang telah dikuasai dan mengurangi motivasi. Pengakuan pembelajaran terdahulu membantu memetakan kompetensi yang telah ada, lalu mengarahkan peserta pada kesenjangan yang masih perlu diisi. Proses ini tidak sama dengan memberi kredit otomatis berdasarkan lama bekerja. Kompetensi

harus dibuktikan melalui portofolio, demonstrasi, wawancara terstruktur, atau asesmen yang sejalan dengan standar program.

Desain asesmen pengakuan pembelajaran terdahulu harus menjaga mutu sekaligus menghindari bias terhadap cara seseorang memperoleh pengetahuan. Peserta dapat mengumpulkan bukti berupa produk kerja yang telah disamarkan, catatan pelatihan, deskripsi tugas, atau refleksi yang menjelaskan keputusan profesional. Penilai menggunakan kriteria transparan untuk memeriksa apakah bukti menunjukkan kemampuan yang diminta dan apakah kemampuan tersebut masih mutakhir. Bila bukti belum memadai, peserta memperoleh arahan tentang bukti tambahan atau modul yang perlu ditempuh. Dengan demikian, proses menjadi jalan menuju pembelajaran, bukan sekadar pintu seleksi.

Pengakuan pengalaman penting bagi mobilitas karier dan pembelajaran sepanjang hayat. Pekerja yang berpindah sektor mungkin membawa keterampilan komunikasi, koordinasi, atau pemecahan masalah yang relevan meskipun istilah profesinya berbeda. Pemetaan kompetensi lintas konteks membantu peserta menjelaskan kemampuan tersebut dan membantu lembaga mengidentifikasi pembelajaran yang benar-benar baru. Namun, transfer kompetensi tidak boleh diasumsikan begitu saja. Keterampilan mengelola tim kecil mungkin memerlukan penyesuaian ketika diterapkan pada organisasi besar dengan regulasi dan risiko berbeda. Asesmen dapat meminta peserta menunjukkan cara menyesuaikan praktik, bukan hanya mengklaim bahwa pengalaman sebelumnya setara.

Pengakuan pembelajaran terdahulu membutuhkan dukungan agar tidak hanya menguntungkan peserta yang terbiasa menulis portofolio akademik. Panduan, contoh bukti, konsultasi, dan kesempatan menyampaikan bukti secara lisan dapat memperluas akses. Penilai perlu memperoleh pelatihan untuk menggunakan rubrik secara konsisten serta menghindari prasangka berdasarkan usia, jabatan, atau asal institusi. Keputusan dapat ditinjau ulang melalui mekanisme yang jelas. Institusi juga mengevaluasi apakah proses tersebut menghasilkan standar kompetensi yang sebanding dengan jalur pembelajaran formal.

25 Desain Jalur Belajar dan Diferensiasi

Kelompok dewasa dapat memiliki tujuan dan titik awal yang berbeda meskipun mengikuti program yang sama. Desain jalur belajar menyediakan pilihan bahan pengayaan, remediasi, urutan modul, atau bentuk latihan yang sesuai dengan kebutuhan peserta. Diferensiasi tidak berarti setiap peserta menerima kursus terpisah. Sebuah program dapat menetapkan kompetensi inti bersama, lalu menyediakan rute yang berbeda menuju kompetensi tersebut. Diagnostik awal membantu menyarankan rute, sedangkan peserta dan pengajar dapat menyesuaikannya berdasarkan perkembangan dan kendala yang ditemukan.

Contoh sederhana ialah kursus analitik data bagi manajer. Semua peserta perlu mampu menafsirkan indikator dan menarik kesimpulan yang hati-hati. Peserta yang sudah menguasai fungsi dasar lembar kerja dapat langsung mengerjakan data kasus, sementara peserta lain mengikuti latihan terarah tentang membaca tabel dan memeriksa rumus. Pada tahap akhir, seluruh peserta menyajikan rekomendasi dengan kriteria bukti yang sama. Jalur yang bervariasi menghemat waktu dan memberi dukungan, tetapi standar hasil tetap jelas. Sistem seperti ini memerlukan bahan diagnostik yang tidak menimbulkan kecemasan dan tidak memberi cap tetap kepada peserta.

Pembelajaran adaptif digital dapat merekomendasikan materi sesuai jawaban atau pola kemajuan, tetapi rekomendasi tersebut harus dipahami sebagai saran. Sistem mungkin salah menafsirkan kesalahan sesaat sebagai kelemahan menetap, atau menawarkan materi yang tidak cocok dengan tujuan peserta. Pengajar perlu dapat meninjau rekomendasi, dan peserta sebaiknya mengetahui mengapa materi tertentu disarankan. Pilihan

untuk meminta penjelasan atau melewati latihan yang telah dikuasai menjaga kendali manusia. Penilaian kompetensi akhir tetap memakai bukti yang relevan, bukan semata-mata jejak navigasi dalam platform.

Jalur belajar fleksibel perlu didampingi agar peserta tidak kehilangan orientasi. Peta program menjelaskan materi wajib, pilihan, prasyarat, serta konsekuensi tiap pilihan. Konsultasi singkat dapat membantu peserta menetapkan sasaran yang realistis berdasarkan waktu dan pengalaman. Jika program memberikan sertifikat atau kredit, aturan penyelesaian dan pengakuan capaian dinyatakan sebelum peserta memilih jalur. Informasi ini mengurangi risiko bahwa fleksibilitas berubah menjadi ketidakpastian administratif.

26 Menghubungkan Pembelajaran dengan Perubahan Organisasi

Program orang dewasa sering dirancang untuk mendukung perubahan di tempat kerja, misalnya adopsi sistem digital, perbaikan layanan, penguatan keselamatan, atau pergeseran strategi. Pembelajaran dapat meningkatkan kemampuan individu, tetapi tidak menggantikan komunikasi organisasi, desain ulang proses, sumber daya, dan kepemimpinan. Desainer mengidentifikasi bagaimana kompetensi baru akan digunakan, siapa yang memberi izin atau dukungan, alat apa yang diperlukan, dan bagaimana hasil awal akan ditinjau. Tanpa hubungan ini, peserta mungkin memahami gagasan baru tetapi kembali ke rutinitas yang tidak memberi ruang untuk menerapkannya.

Sebelum pelatihan, pimpinan menjelaskan alasan perubahan dan mengakui dampak yang mungkin dirasakan pekerja. Pengajar tidak harus menjadi juru bicara kebijakan, tetapi perlu memahami tujuan organisasi agar contoh dan latihan tidak bertentangan dengan praktik nyata. Peserta dapat menelaah skenario implementasi, memetakan pemangku kepentingan, dan mengidentifikasi risiko yang perlu dilaporkan. Bila kebijakan belum jelas, ketidakjelasan itu diangkat sebagai isu desain organisasi, bukan ditutupi dengan materi motivasi.

Sesudah pelatihan, peserta memerlukan kesempatan mencoba keterampilan pada ruang lingkup yang aman. Uji coba terbatas memungkinkan organisasi memperoleh umpan balik dan memperbaiki proses sebelum memperluas penerapan. Pendekatan ini bermanfaat pada perubahan teknologi atau prosedur yang membawa risiko operasional. Pengajar membantu peserta merencanakan bukti keberhasilan dan batas penghentian, sementara pimpinan menyediakan saluran untuk menyampaikan masalah. Tindakan kecil yang dipantau dengan baik sering lebih informatif daripada kampanye perubahan besar yang tidak memiliki mekanisme belajar.

Evaluasi perubahan organisasi perlu memisahkan indikator pembelajaran dari indikator kinerja. Pencapaian keterampilan individu dapat diukur melalui demonstrasi atau asesmen, sedangkan dampak organisasi dapat dinilai dengan indikator layanan, mutu, keselamatan, atau waktu proses. Hubungan antara keduanya dianalisis dengan mempertimbangkan perubahan lain yang terjadi bersamaan. Bila hasil membaik, data memberi petunjuk mengenai faktor yang mungkin berkontribusi, bukan bukti otomatis bahwa kursus menjadi penyebab tunggal. Sikap hati-hati ini meningkatkan kredibilitas evaluasi dan membantu pimpinan memilih tindakan lanjutan yang tepat.

27 Kerangka Memilih Pendekatan Desain

Pendidik sering memiliki beberapa pendekatan yang sama-sama masuk akal, sehingga keputusan desain perlu mengikuti jenis hasil belajar dan kondisi peserta. Jika sasaran utama adalah ketepatan menjalankan prosedur yang berisiko, demonstrasi yang jelas, latihan terbimbing, dan pemeriksaan kinerja individual menjadi penting. Jika sasaran adalah diagnosis masalah yang belum terstruktur, kasus terbuka, penyelidikan,

dan diskusi alasan dapat lebih sesuai. Jika sasaran adalah meninjau asumsi profesional, dialog reflektif dan bukti dari beragam sudut pandang diperlukan. Pendekatan tidak dipilih berdasarkan tren atau kebaruan alat, tetapi berdasarkan apa yang harus dapat dilakukan peserta.

Tingkat pengetahuan awal juga memengaruhi pilihan. Peserta pemula mungkin terbantu oleh penjelasan eksplisit dan contoh langkah demi langkah sebelum menghadapi tugas kompleks. Peserta berpengalaman dapat merasa kegiatan dasar terlalu mudah, sehingga perlu memperoleh kasus yang memerlukan penyesuaian atau analisis lebih dalam. Penilaian awal yang singkat membantu mendeteksi variasi ini. Pengajar kemudian dapat menyampaikan inti bersama, menyediakan latihan bertingkat, dan memberi opsi tantangan tambahan. Desain berjenjang memerlukan komunikasi agar peserta memahami bahwa dukungan berbeda bukan tanda bahwa mereka ditempatkan dalam kategori kemampuan yang tetap.

Sumber daya dan risiko konteks turut menentukan. Simulasi berteknologi tinggi mungkin memberi pengalaman kaya, tetapi biaya, pemeliharaan, dan aksesibilitas harus dipertimbangkan. Permainan peran dengan skenario tertulis dapat melatih sebagian keterampilan yang sama bila tujuan utamanya adalah menyusun pertanyaan dan mendengarkan. Untuk keterampilan yang menuntut koordinasi fisik atau keselamatan, demonstrasi langsung dan fasilitas yang tepat tidak mudah digantikan. Desainer membandingkan manfaat pendidikan dengan biaya, waktu, beban fasilitator, dan konsekuensi jika latihan gagal.

Matriks keputusan sederhana dapat membantu tim menguji konsistensi: tujuan apa yang dituju, pengalaman apa yang memberi latihan langsung, dukungan apa yang diperlukan, bukti apa yang menunjukkan penguasaan, dan hambatan apa yang mungkin menghalangi peserta. Jika satu jawaban tidak mendukung yang lain, rancangan perlu disesuaikan. Misalnya, tujuan meminta kemampuan bernegosiasi, tetapi seluruh kegiatan berupa membaca, berarti peserta belum mendapat latihan yang memadai. Sebaliknya, kegiatan bermain peran yang menarik namun tidak dinilai atau direfleksikan dapat menghasilkan kesan menyenangkan tanpa bukti kompetensi.

Pendekatan yang dipilih juga ditinjau setelah pelaksanaan. Jika peserta menguasai teori tetapi kesulitan bertindak, tambahkan praktik dan umpan balik. Jika peserta bertindak dengan lancar tetapi tak dapat menjelaskan prinsipnya, pembelajaran perlu memperkuat konsep dan refleksi. Bila peserta tidak menyelesaikan kursus daring, tim memeriksa apakah beban, navigasi, jadwal, atau relevansi menjadi persoalan. Data tersebut membantu menghindari respons otomatis berupa memperpanjang materi atau membeli platform baru. Keputusan perbaikan seharusnya menangani mekanisme yang menyebabkan kesulitan.

28 Pertanyaan Penelitian dan Agenda Pengembangan

Bidang desain pembelajaran orang dewasa terus berkembang karena perubahan pekerjaan, demografi, teknologi, dan pola partisipasi pendidikan. Penelitian dapat menguji bagaimana berbagai karakteristik pembelajar berinteraksi dengan desain, alih-alih mencari satu model yang dianggap unggul untuk semua. Misalnya, studi dapat membandingkan pengaruh pilihan jalur belajar pada peserta dengan pengalaman awal yang berbeda, atau menguji apakah struktur dukungan tertentu meningkatkan penyelesaian tanpa mengurangi otonomi. Pertanyaan seperti ini memerlukan definisi hasil yang jelas serta perhatian pada konteks sosial dan institusional.

Dalam konteks Indonesia, penelitian dapat menelaah bagaimana akses internet, penggunaan telepon pintar, bahasa, lokasi, jenis pekerjaan, serta beban pengasuhan memengaruhi pengalaman belajar orang dewasa. Studi tentang pelatihan digital di organisasi besar mungkin tidak dapat langsung diterapkan pada UMKM, koperasi, lembaga publik daerah, atau komunitas. Penelitian kontekstual membantu menjelaskan kondisi penerapan dan

batas generalisasi. Desain riset yang menggabungkan asesmen kompetensi, wawancara peserta, dan pengamatan penerapan dapat memberikan gambaran yang lebih utuh daripada survei kepuasan saja.

Kecerdasan buatan menimbulkan pertanyaan khusus mengenai dukungan yang dipersonalisasi dan kendali pembelajar. Penelitian perlu membandingkan apakah umpan balik otomatis membantu peserta memperbaiki penalaran, bagaimana peserta memeriksa keluaran sistem, dan kelompok mana yang mendapat manfaat atau dirugikan. Privasi, bias bahasa, kesalahan fakta, dan transparansi rekomendasi harus diperlakukan sebagai bagian dari kualitas pendidikan. Kecepatan penyelesaian bukan satu-satunya ukuran keberhasilan. Peneliti juga perlu melihat retensi konsep, kemampuan transfer, kepercayaan yang terkalibrasi, serta kemampuan mengenali kapan bantuan mesin tidak layak diikuti.

Agenda berikutnya adalah memperkuat studi longitudinal. Banyak evaluasi berakhir pada akhir kursus sehingga tidak diketahui apakah peserta menggunakan kompetensi beberapa bulan kemudian. Penelitian tindak lanjut dapat memeriksa praktik kerja, dukungan atasan, perubahan prosedur, dan kondisi yang menyebabkan keterampilan bertahan atau memudar. Hasil tersebut membantu lembaga memahami bahwa efektivitas pembelajaran merupakan hubungan antara desain kursus dan lingkungan penerapan. Penelitian yang melibatkan peserta sebagai mitra juga dapat mengungkap masalah yang tidak tampak pada data administrasi.

Akhirnya, penelitian perlu melaporkan proses desain secara cukup rinci agar pendidik lain dapat menilai kesesuaian dan mengadaptasinya. Artikel yang hanya menyebut “pembelajaran aktif” atau “kursus hibrida” tanpa menjelaskan tugas, frekuensi umpan balik, profil peserta, dan bentuk asesmen sulit digunakan. Pelaporan yang transparan menyertakan tujuan, konteks, keterbatasan, dan perubahan yang dilakukan selama program. Dengan demikian, pengetahuan lapangan dapat berkembang kumulatif, sementara praktik profesional tetap terbuka terhadap koreksi.

29 Literasi Belajar Sepanjang Hayat

Pembelajaran sepanjang hayat memerlukan literasi belajar, yaitu kemampuan mengenali kapan pengetahuan perlu diperbarui, menemukan sumber yang dapat dipercaya, menilai relevansi informasi, dan menyusun strategi untuk mempelajari hal baru. Kemampuan tersebut semakin penting ketika seseorang berpindah pekerjaan atau harus menyesuaikan diri dengan perubahan teknologi. Kursus dapat memasukkan latihan mencari sumber, membandingkan panduan, dan menjelaskan alasan memilih metode tertentu. Tujuan latihan bukan menjadikan setiap peserta peneliti profesional, melainkan membangun kebiasaan memeriksa informasi sebelum menerapkannya.

Literasi belajar juga meliputi kesadaran terhadap cara diri sendiri belajar. Peserta dapat mencatat strategi yang membantu, mengenali kondisi yang mengganggu konsentrasi, dan membuat rencana realistis untuk latihan. Pengajar mendukung proses ini dengan meminta refleksi singkat setelah tugas, lalu membantu peserta menerjemahkan temuan menjadi tindakan. Refleksi perlu terkait dengan bukti; keyakinan “saya sudah paham” dapat diperiksa melalui kemampuan menjelaskan konsep atau menyelesaikan masalah baru. Cara ini membantu peserta membedakan rasa akrab dengan penguasaan yang dapat ditunjukkan.

Sumber belajar di luar kelas beragam kualitasnya. Peserta perlu mengetahui perbedaan antara sumber primer, panduan institusi, opini, dan materi promosi; mereka juga perlu mengenali keterbatasan tiap sumber. Ketika informasi bertentangan, pengajar dapat meminta peserta menelusuri asal klaim, tanggal publikasi, metode yang digunakan, serta kepentingan pembuatnya. Praktik literasi tersebut sangat relevan dalam penggunaan mesin pencari dan kecerdasan buatan generatif. Peserta belajar untuk tidak menganggap keluaran yang meyakinkan sebagai bukti, dan menyimpan jejak sumber agar keputusan dapat ditelusuri.

Lembaga dapat memperkuat literasi belajar dengan akses perpustakaan, sumber terbuka, komunitas profesional, dan dukungan bimbingan. Alumni diberi kesempatan kembali untuk memperbarui kompetensi, sementara program menyediakan materi rujukan yang dapat digunakan setelah kelas. Dengan begitu, pembelajaran tidak dibatasi pada satu sertifikat atau masa studi. Peserta memperoleh dasar untuk terus berkembang dan mengetahui kapan diperlukan bantuan ahli. Orientasi ini menjadikan desain pembelajaran bagian dari kapasitas adaptasi individu sekaligus tanggung jawab lembaga dalam mendukung perkembangan berkelanjutan.

Kesimpulan

Desain pembelajaran dan pembelajaran orang dewasa bertemu pada satu tugas utama: menyiapkan pengalaman yang relevan, dapat diakses, dan menghasilkan kemampuan yang dapat digunakan. Teori andragogi menolong pendidik memperhatikan alasan belajar, pengalaman, orientasi pada masalah, dan partisipasi. Pembelajaran pengalaman menghubungkan tindakan dengan refleksi dan konsep. Belajar mandiri menuntut pengelolaan diri sekaligus dukungan. Pembelajaran transformatif mendorong pemeriksaan asumsi, sedangkan prinsip desain instruksional membantu menyelaraskan tugas, demonstrasi, latihan, integrasi, dan asesmen.

Tidak ada satu metode yang selalu cocok untuk seluruh orang dewasa. Peserta berbeda dalam pengalaman, tujuan, literasi, akses, dan tingkat kesiapan; mereka juga belajar dalam kondisi kehidupan yang tidak sama. Karena itu, desain bermutu menggabungkan bukti kebutuhan dengan pengetahuan profesional pendidik dan suara peserta. Program harus memberi struktur yang cukup, ruang pilihan yang nyata, tugas yang menuntut penerapan, serta umpan balik yang dapat digunakan. Penilaian memeriksa bukan hanya apa yang peserta ingat, tetapi juga bagaimana mereka menalar dan menggunakan kemampuan dalam situasi yang relevan.

Pada akhirnya, pembelajaran orang dewasa tidak selesai ketika kelas ditutup. Transfer terjadi melalui kesempatan menerapkan, dukungan rekan dan pimpinan, sumber yang tersedia, serta kebijakan organisasi yang memberi ruang bagi praktik baru. Evaluasi perlu menelusuri hubungan tersebut tanpa mengklaim bahwa satu kursus mengendalikan seluruh hasil. Desain yang bertanggung jawab membantu peserta mengembangkan kapasitas sekaligus membantu lembaga mengenali kondisi yang memungkinkan kapasitas itu digunakan. Dengan pendekatan ini, pembelajaran menjadi bagian dari pengembangan individu dan perbaikan organisasi yang berkelanjutan.

Penerapan prinsip tersebut menuntut keputusan yang peka terhadap konteks. Pengajar menilai kebutuhan dan kondisi peserta, menetapkan hasil yang bermakna, serta memilih metode yang memungkinkan peserta berlatih dan memperoleh umpan balik. Institusi menyediakan dukungan agar pembelajaran dapat diakses dan diterapkan. Ketika bukti menunjukkan bahwa rancangan belum efektif, tujuan dan metode ditinjau kembali. Siklus ini menjaga agar desain tetap berorientasi pada pembelajaran nyata dan dapat dipertanggungjawabkan.

Glossarium

Andragogi: pendekatan konseptual yang membahas kondisi dan prinsip pembelajaran orang dewasa.

Asesmen autentik: penilaian melalui tugas yang mencerminkan penggunaan kompetensi dalam konteks nyata atau mendekati nyata.

Asesmen formatif: pengumpulan informasi selama pembelajaran untuk memperbaiki proses dan strategi belajar.

Belajar mandiri: proses ketika peserta mengambil peran dalam menetapkan tujuan, memilih strategi, memantau, dan mengevaluasi pembelajaran dengan dukungan yang sesuai.

Beban kognitif: tuntutan terhadap kapasitas kerja mental ketika seseorang memproses informasi dan menyelesaikan tugas.

Constructive alignment: penyelarasan capaian belajar, aktivitas, dan penilaian agar semuanya mengarah pada kompetensi yang sama.

Desain pembelajaran: proses merancang tujuan, isi, aktivitas, dukungan, teknologi, dan asesmen secara terpadu.

Pembelajaran pengalaman: pendekatan yang mengolah pengalaman melalui refleksi, konsep, dan percobaan tindakan.

Pembelajaran transformatif: proses menilai dan mungkin mengubah kerangka makna melalui refleksi kritis dan dialog.

Regulasi diri: kemampuan merencanakan, memantau, dan menyesuaikan strategi belajar.

Transfer belajar: penggunaan pengetahuan atau keterampilan yang dipelajari pada konteks selain situasi latihan.

Universal Design for Learning: kerangka desain yang menyediakan beragam cara mengakses informasi, menunjukkan pemahaman, dan terlibat dalam belajar.

Daftar Pustaka

Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university (4th ed.). Open University Press.

Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. Adult Education Quarterly, 48(1), 18–33. https://doi.org/10.1177/074171369704800103

Knowles, M. S. (1978). Andragogy: Adult learning theory in perspective. Community College Review, 5(3), 9–20. https://doi.org/10.1177/009155217800500302

Knowles, M. S., Holton, E. F., III, & Swanson, R. A. (2015). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (8th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315816951

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.

Lu, Y., Hong, X., & Xiao, L. (2022). Toward high-quality adult online learning: A systematic review of empirical studies. Sustainability, 14(4), 2257. https://doi.org/10.3390/su14042257

Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. Educational Technology Research and Development, 50, 43–59. https://doi.org/10.1007/BF02505024

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. New Directions for Adult and Continuing Education, 1997(74), 5–12. https://doi.org/10.1002/ace.7401

Mukhalalati, B. A., & Taylor, A. (2019). Adult learning theories in context: A quick guide for healthcare professional educators. Journal of Medical Education and Curricular Development, 6, 1–10. https://doi.org/10.1177/2382120519840332

Palis, A. G., & Quiros, P. A. (2014). Adult learning principles and presentation pearls. Middle East African Journal of Ophthalmology, 21(2), 114–122. https://doi.org/10.4103/0974-9233.129748

Taylor, D. C. M., & Hamdy, H. (2013). Adult learning theories: Implications for learning and teaching in medical education: AMEE Guide No. 83. Medical Teacher, 35(11), e1561–e1572. https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.828153

CAST. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. CAST. https://udlguidelines.cast.org/

Caffarella, R. S., & Daffron, S. R. (2013). Planning programs for adult learners: A practical guide (3rd ed.). Jossey-Bass.