

PEMBELAJARAN TRANSFORMATIF MELALUI MODALITY EMBODIED PADA PEMERLU ATENSI SOSIAL DALAM PROGRAM VOKASIONAL BATIK CIPRAT

Mutiara Velisa¹, Ari Putra², Nia Ulfasari³

^{1,2,3} Program Studi Pendidikan Nonformal, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Bengkulu, Bengkulu, Indonesia

¹ mutiaravelisa5@gmail.com, ² ariputra@unib.ac.id, ³ nulfasari@unib.ac.id

Received: Februari, 2026; Accepted: Mei, 2026

Abstract

This study investigates transformative learning among Persons in Need of Social Attention (PAS) with significant cognitive and psychosocial limitations through participation in the Batik Ciprat vocational program at Sentra Dharma Guna, Bengkulu. While Mezirow's transformative learning theory emphasizes critical reflection as the basis of personal transformation, this research examines how transformation may occur when learners have limited capacity for abstract reasoning. A qualitative case study design was employed over a two-month period using participatory observation, in-depth interviews with instructors and PAS participants, and analysis of batik products. The findings reveal a meaningful shift in participants' self-perception from viewing themselves as incapable to recognizing themselves as productive creators. This transformation emerged through five interconnected processes: repeated hands-on engagement in producing marketable batik, the accumulation of successful learning experiences, continuous cognitive reframing by instructors and caregivers, social affirmation through recognition from the surrounding community, and the incorporation of a new identity into everyday practices. The study extends transformative learning theory by demonstrating that personal transformation can develop through embodied, emotional, and relational experiences rather than relying solely on abstract critical reflection. These findings underscore the importance of accessible learning environments, sustained emotional support, and positive social recognition in facilitating transformative learning for marginalized individuals with cognitive limitations.

Keywords: transformative learning, embodied modality, social attention, vocational

Abstrak

Penelitian ini mengkaji pembelajaran transformatif di kalangan Penyandang Masalah Kesejahteraan Sosial (PMKS disebut juga sebagai Persons in Need of Social Attention (PAS) yang memiliki keterbatasan kognitif dan psikososial yang signifikan, melalui partisipasi dalam program vokasi Batik Ciprat di Sentra Dharma Guna, Bengkulu. Meskipun teori pembelajaran transformatif Mezirow menekankan refleksi kritis sebagai dasar transformasi pribadi, penelitian ini menelaah bagaimana transformasi dapat terjadi ketika peserta didik memiliki kapasitas terbatas untuk penalaran abstrak. Desain studi kasus kualitatif diterapkan selama dua bulan dengan menggunakan metode observasi partisipatif, wawancara mendalam dengan instruktur dan peserta PAS, serta analisis terhadap produk batik. Temuan penelitian menunjukkan adanya perubahan bermakna dalam persepsi diri peserta, dari memandang diri mereka sebagai sosok yang tidak mampu menjadi individu yang menyadari diri mereka sebagai pencipta yang produktif. Transformasi ini muncul melalui lima proses yang saling terkait: keterlibatan praktik langsung secara berulang dalam memproduksi batik yang bernilai jual, akumulasi pengalaman belajar yang sukses, pembimbingan ulang kognitif secara berkelanjutan oleh instruktur dan pendamping, afirmasi sosial melalui pengakuan dari masyarakat sekitar, serta integrasi identitas baru ke dalam praktik kehidupan sehari-hari. Studi ini memperluas teori pembelajaran transformatif dengan menunjukkan bahwa transformasi pribadi dapat berkembang melalui pengalaman yang melibatkan aspek fisik (tubuh), emosional, dan relasional, alih-alih hanya mengandalkan refleksi kritis yang bersifat abstrak. Temuan ini menegaskan pentingnya lingkungan belajar yang aksesibel, dukungan emosional

yang berkelanjutan, dan pengakuan sosial yang positif dalam memfasilitasi pembelajaran transformatif bagi individu marginal dengan keterbatasan kognitif.

Kata Kunci: pembelajaran transformatif, modalitas yang melibatkan tubuh, perhatian sosial, vokasional

How to Cite: Velisa, M., Putra, A. & Ulfasari, M. (2026). Pembelajaran Transformatif Melalui Modality Embodied Pada Pemerlu Atensi Sosial Dalam Program Vokasional Batik Ciprat. *Comm-Edu (Community Education Journal)*, 9 (2), 359-369.

PENDAHULUAN

Pembelajaran transformatif, sebagaimana dikonseptualisasikan oleh Jack Mezirow (1978, 2009), merujuk pada proses ketika individu mengalami perubahan mendasar dalam cara memahami diri sendiri dan dunia di sekitarnya. Transformasi ini terjadi ketika individu menghadapi disorienting dilemma, yaitu pengalaman yang menantang asumsi-asumsi mendasar yang selama ini membentuk cara berpikir dan bertindak, sehingga memicu refleksi kritis yang mendalam terhadap kerangka referensi yang dianut. Melalui proses refleksi, dialog, dan eksplorasi berbagai perspektif alternatif, individu mengembangkan pandangan dunia (*worldview*) baru yang lebih inklusif, kritis, dan fungsional.

Namun demikian, teori pembelajaran transformatif Mezirow dikembangkan terutama berdasarkan kajian terhadap orang dewasa yang memiliki kapasitas kognitif untuk terlibat dalam refleksi abstrak dan dialog rasional. Pertanyaan mendasar yang relatif jarang diajukan dalam literatur adalah apakah pembelajaran transformatif dapat terjadi pada individu dengan keterbatasan kognitif yang berdampak positif, yang tidak memiliki kapasitas untuk melakukan refleksi kritis abstrak. Lebih lanjut, bagaimana proses pembelajaran transformatif dapat berlangsung pada Pemerlu Atensi Sosial (PAS) yang mengalami kombinasi tantangan kognitif, efek samping penggunaan medikasi psikotropika yang menyebabkan penurunan tingkat kewaspadaan, serta trauma psikososial yang membentuk persepsi diri yang sangat negatif?

Penelitian ini mengeksplorasi pertanyaan tersebut melalui studi kasus mendalam pembelajaran batik ciprat di Sentra Dharma Guna Bengkulu. Penelitian ini mendokumentasikan terjadinya transformasi yang berdampak positif, ketika peserta PAS yang pada awal program secara konsisten menyatakan “saya tidak bisa apa-apa” dan “saya tidak berguna”, setelah beberapa minggu mengikuti program mulai mengekspresikan pernyataan seperti “saya mampu menjadi pembuat batik”, “ini karya saya”, dan “saya bisa”. Pergeseran narasi ini, dari identitas yang sepenuhnya didefinisikan oleh keterbatasan dan permasalahan menuju identitas yang mencakup kemampuan dan pencapaian, merepresentasikan pembelajaran transformatif dalam makna yang paling mendalam. Menariknya, transformasi tersebut terjadi melalui proses yang berbeda secara positif dari mekanisme pembelajaran transformatif yang dipostulasikan oleh Mezirow.

Penelitian ini bertujuan untuk: (1) mendokumentasikan proses pembelajaran transformatif pada PAS dalam program batik ciprat; (2) menganalisis modalitas spesifik yang memediasi terjadinya transformasi ketika refleksi kritis abstrak tidak dimungkinkan; (3) mengidentifikasi kondisi struktural dan interaksional yang memfasilitasi maupun menghambat terjadinya transformasi; serta (4) berkontribusi pada pengembangan teori pembelajaran transformatif agar mencakup populasi dengan keterbatasan kognitif.

Secara teoretis, penelitian ini penting karena menantang asumsi implisit dalam literatur pembelajaran transformatif yang menempatkan kapasitas refleksi kognitif abstrak sebagai prasyarat utama terjadinya transformasi. Dengan menunjukkan bahwa transformasi identitas yang mendalam dapat terjadi melalui modalitas embodied dan emosional, penelitian ini memperluas cakupan teori pembelajaran transformatif dan menjadikannya lebih inklusif. Secara praktis, temuan penelitian ini memiliki implikasi penting bagi perancangan program pendidikan vokasional bagi kelompok termarginalisasi, dengan menunjukkan bahwa pembelajaran bermakna dan transformasi identitas tetap dimungkinkan bahkan dalam kondisi yang tampak paling tidak menguntungkan, selama program dirancang dengan pemahaman yang mendalam terhadap modalitas alternatif pembelajaran transformatif.

Jack Mezirow mengembangkan teori pembelajaran transformatif berdasarkan penelitiannya terhadap perempuan dewasa yang kembali mengikuti pendidikan tinggi setelah periode panjang berada di luar sistem pendidikan formal. Mezirow mengamati bahwa banyak dari perempuan tersebut mengalami perubahan mendalam tidak hanya dalam aspek pengetahuan dan keterampilan, tetapi juga dalam cara mendasar memandang diri sendiri dan kemungkinan-kemungkinan hidupnya. Pengalaman pendidikan tersebut mentransformasi konsep diri (*self-concept*) peserta. Berdasarkan observasi ini, Mezirow mengemukakan bahwa pembelajaran transformatif berlangsung melalui sepuluh fase, yaitu: (1) pengalaman disorienting dilemma; (2) pemeriksaan diri yang disertai perasaan takut, marah, bersalah, atau malu; (3) penilaian kritis terhadap asumsi epistemik, sosiokultural, atau psikologis; (4) pengakuan bahwa ketidakpuasan dan proses transformasi merupakan pengalaman bersama; (5) eksplorasi pilihan peran, relasi, dan tindakan baru; (6) perencanaan arah tindakan; (7) perolehan pengetahuan dan keterampilan untuk mengimplementasikan rencana; (8) percobaan sementara peran baru; (9) pengembangan kompetensi dan kepercayaan diri dalam peran tersebut; dan (10) reintegrasi ke dalam kehidupan berdasarkan perspektif baru yang telah terbentuk.

Inti dari keseluruhan proses tersebut adalah refleksi kritis, yaitu kemampuan untuk mengkaji validitas asumsi-asumsi yang tertanam dan membentuk cara individu menafsirkan pengalaman. Mezirow membedakan tiga jenis refleksi, yakni refleksi isi (*content reflection*), refleksi proses (*process reflection*), dan refleksi premis (*premise reflection*). Di antara ketiganya, refleksi premis yakni refleksi terhadap asumsi-asumsi mendasar yang membentuk cara pandang yang dijelaskan sebagai bentuk refleksi yang paling berpotensi transformatif karena dapat menghasilkan perubahan radikal dalam kerangka referensi individu.

Meskipun sangat berpengaruh, teori Mezirow telah menerima berbagai kritik yang menyoroti penekanannya yang berlebihan pada rasionalitas dan refleksi abstrak. Dirkx (2012) berpendapat bahwa pembelajaran transformatif sering kali diawali oleh pengalaman emosional yang intens, bukan oleh refleksi kognitif. Emosi seperti ketakutan, kemarahan, kesedihan, dan kegembiraan bukan sekadar fenomena penyerta, melainkan kekuatan pendorong utama yang memotivasi perubahan. Lebih lanjut, Dirkx menunjukkan bahwa banyak proses pembelajaran transformatif berlangsung pada tingkat bawah sadar atau prakesadaran, melalui simbol, metafora, dan pengalaman embodied, bukan melalui analisis rasional yang eksplisit.

Mälkki (2020) memperluas kritik tersebut dengan menegaskan bahwa emosi bukan hanya pemicu transformasi, melainkan juga medium tempat transformasi itu berlangsung. Dalam perspektif ini, pembelajaran transformatif dipahami sebagai proses pengolahan emosional yang mendalam, yakni upaya *working through* pengalaman emosional yang intens untuk mencapai

pemahaman dan integrasi diri yang baru. Pandangan ini berbeda secara fundamental dari model Mezirow yang menekankan diskursus rasional dan refleksi kritis.

Taylor dan Cranton (2012) juga mengakui bahwa teori Mezirow dikembangkan dalam konteks budaya Barat yang sangat menjunjung tinggi individualisme, rasionalitas, dan artikulasi verbal. Dalam konteks budaya lain atau pada populasi dengan karakteristik berbeda, pembelajaran transformatif dapat berlangsung melalui modalitas yang berbeda pula, seperti yang lebih bersifat komunal, embodied, spiritual, atau intuitif. Kegagalan untuk mengakui keberagaman modalitas ini menjadikan teori Mezirow kurang inklusif dan berpotensi kurang relevan bagi banyak konteks pembelajaran.

Kritik paling mendasar datang dari para peneliti yang bekerja dengan populasi individu dengan keterbatasan kognitif. menunjukkan bahwa teori Mezirow secara implisit mengasumsikan kapasitas kognitif tertentu, termasuk kemampuan refleksi abstrak, artikulasi verbal yang kompleks, dan keterlibatan dalam diskursus rasional. Pertanyaan yang kemudian muncul adalah: apa yang terjadi ketika pemerlu atensi sosial tidak memiliki kapasitas tersebut? Apakah pembelajaran transformatif menjadi tidak mungkin, ataukah transformasi dapat berlangsung melalui mekanisme yang berbeda?

Literatur mengenai *embodied learning* menawarkan kerangka alternatif yang lebih inklusif. Dari perspektif ini, pembelajaran tidak semata-mata terjadi “di kepala” melalui proses kognitif abstrak, melainkan “di diri sendiri” melalui pengalaman sensorimotor dan interaksi fisik dengan lingkungan. Pengetahuan tidak hanya bersifat proposisional (*knowing that*), tetapi juga prosedural (*knowing how*) dan embodied (*knowing through the body*). Dalam konteks pembelajaran transformatif, pendekatan embodied menunjukkan bahwa perubahan mendasar dalam pemahaman diri dapat terjadi melalui perubahan dalam apa yang mampu dilakukan oleh diri sendiri. Ketika individu mengembangkan kemampuan fisik baru, seperti menari, bermain musik, atau membuat kerajinan dan proses tersebut bukan sekadar penambahan keterampilan, melainkan berpotensi menghasilkan transformasi identitas. Seseorang tidak hanya “mengetahui cara menari”, tetapi menjadi “seorang penari”.

Perubahan dari kondisi “tidak bisa” menjadi “bisa”, yang dialami dan diekspresikan melalui pengalaman diri, dapat mengubah konsep diri secara mendalam. Yang penting, pembelajaran embodied tidak mensyaratkan refleksi abstrak maupun artikulasi verbal yang kompleks. Seorang anak yang belajar berjalan mengalami transformasi mendalam dalam relasinya dengan dunia dari bergantung sepenuhnya pada orang lain menjadi individu yang mampu bergerak secara mandiri tanpa kemampuan untuk merefleksikan proses tersebut secara kognitif. Demikian pula, individu dengan keterbatasan kognitif dapat mengalami transformasi identitas melalui pengembangan kemampuan embodied baru, meskipun tanpa kapasitas refleksi kritis abstrak. Penelitian ini berupaya mengeksplorasi bagaimana proses embodied learning dapat berfungsi sebagai kompas bagi terjadinya pembelajaran transformatif pada Pemerlu Atensi Sosial.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus etnografis untuk mengeksplorasi proses pembelajaran transformatif pada PAS. Studi kasus dipilih karena memungkinkan peneliti mengamati proses pembelajaran dalam konteks naturalistik selama periode waktu tertentu, sehingga memberikan pemahaman mendalam mengenai bagaimana transformasi terjadi secara bertahap melalui interaksi sehari-hari. Penelitian dilaksanakan di

Sentra Dharma Guna Bengkulu selama dua bulan, yaitu pada Desember 2025 hingga Januari 2026.

Partisipan penelitian terdiri atas enam PAS yang mengikuti program batik ciprat, dua orang instruktur, dan satu orang psikolog sentra. Peneliti melakukan observasi terhadap 16 sesi pembelajaran, wawancara mendalam dengan seluruh partisipan yang dilakukan pada awal dan akhir periode penelitian, serta analisis artefak berupa karya batik yang dihasilkan oleh PAS.

Analisis data dilakukan menggunakan analisis tematik induktif dengan fokus pada identifikasi momen momen dan proses yang mengindikasikan terjadinya transformasi identitas. Dalam menganalisis pembelajaran transformatif, peneliti mengadaptasi kerangka sepuluh fase pembelajaran transformatif Mezirow dengan mempertimbangkan bagaimana setiap fase termanifestasi dalam modalitas embodied dan emosional, bukan semata mata melalui refleksi kognitif yang bersifat abstrak. Selain itu, perhatian khusus diberikan pada narasi yang digunakan PAS dalam menggambarkan diri pada berbagai titik waktu untuk mengidentifikasi pergeseran dari narasi yang didominasi oleh perspektif defisit menuju narasi yang mencerminkan kemampuan dan pencapaian.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Hasil analisis menunjukkan bahwa PAS mengalami pembelajaran transformatif melalui lima proses yang saling berkaitan, yaitu dilema disorientatif yang bersifat terwujud dalam pengalaman diri, akumulasi keberhasilan kecil sebagai bukti pembentuk narasi tandingan, pembiasaan ulang kognitif, afirmasi sosial dan pengakuan komunitas, serta perwujudan identitas baru dalam tindakan dan interaksi sehari-hari.

Dilema Disorientatif yang Bersifat Terwujud pada Penyandang Disabilitas Mental

Dalam teori pembelajaran transformatif Mezirow, proses transformasi diawali oleh dilema disorientatif, yaitu pengalaman yang mengguncang kerangka acuan individu yang telah mapan. Pada penyandang disabilitas mental dengan riwayat gangguan jiwa berat, dilema disorientatif tidak muncul dalam bentuk refleksi kognitif abstrak atau perenungan verbal yang terartikulasikan dengan baik. Sebaliknya, dilema tersebut terwujud melalui pengalaman konkret yang dialami secara langsung melalui tubuh dan tindakan.

Pada konteks ini, keberhasilan menciptakan karya batik ciprat menjadi pengalaman yang bertentangan secara nyata dengan citra diri negatif yang telah lama melekat. Dilema muncul bukan karena individu “memikirkan ulang” keyakinannya, melainkan karena ia dihadapkan pada bukti fisik yang tidak sejalan dengan pemahaman dirinya sebagai “tidak mampu”.

R1, bukan nama sebenarnya, menunjukkan respons awal berupa keterkejutan dan kebingungan ketika melihat hasil karyanya. Respons ini tidak selalu diekspresikan melalui narasi verbal yang runtut, melainkan melalui ekspresi wajah, perubahan sikap dan bahasa tubuh, dan pernyataan singkat berulang seperti “Ini saya?” atau “Benar ini saya?”. Ekspresi tersebut mencerminkan adanya ketegangan antara keyakinan lama tentang ketidakmampuan diri dan pengalaman keberhasilan yang baru saja dialami.

Pengalaman serupa juga terlihat pada R2. Setelah menyelesaikan kain batik pertamanya dan menerima pernyataan dari instruktur bahwa karya tersebut layak dijual, R2 menunjukkan respons emosional berupa diam berkepanjangan, tatapan fokus pada karyanya, dan kemudian

pernyataan sederhana yang diulang, seperti “Bisa dijual?”. Dalam konteks keterbatasan komunikasi, respons ini dipahami sebagai bentuk awal dari dilema disorientatif yang bersifat emosional dan terwujud secara fisik.

Dengan demikian, dilema disorientatif pada penyandang disabilitas mental tidak dimediasi oleh refleksi verbal, melainkan oleh pengalaman sensorik langsung yang sulit disangkal, yakni melihat, memegang, dan diakui sebagai pencipta karya nyata.

Akumulasi Keberhasilan Kecil sebagai Penguatan Asumsi

Satu pengalaman keberhasilan tidak cukup untuk mengubah citra diri negatif yang telah terbentuk dalam jangka panjang. Pada penyandang disabilitas mental, transformasi identitas terjadi melalui akumulasi pengalaman keberhasilan kecil yang konsisten dan berulang.

Hasil observasi menunjukkan bahwa instruktur secara sadar merancang pembelajaran untuk menghasilkan keberhasilan yang dapat dicapai. Setiap capaian sederhana, seperti menyelesaikan satu tahap pewarnaan atau menghasilkan pola ciptaan yang menarik, diikuti oleh penguatan positif yang eksplisit dan konsisten. Penguatan ini disampaikan melalui pujian verbal sederhana, isyarat nonverbal seperti senyuman dan anggukan, serta dengan memperlihatkan hasil karya kepada peserta lain.

Dalam satu sesi pembelajaran, R3 berhasil menghasilkan pola ciptaan warna yang dinilai menarik oleh instruktur. Respons awal R3 ditunjukkan melalui senyum singkat dan pengulangan pertanyaan sederhana seperti “Bagus?”. Setelah mendapat afirmasi berulang dari instruktur dan pengakuan dari peserta lain, R3 terlihat memegang karyanya dengan lebih hati-hati dan menunjukkan kecenderungan untuk memperlihatkannya kembali.

Dampak kumulatif dari pengalaman ini terlihat pada R1. Pada tahap awal, R1 sering menolak pujian dan menunjukkan sikap tidak percaya. Namun, setelah menyelesaikan beberapa karya dan menerima penguatan yang konsisten, R1 mulai menunjukkan perubahan perilaku, seperti meminta melihat kembali karya yang telah dibuat dan menyimpannya dengan lebih rapi. Perubahan ini dipahami sebagai indikasi awal pergeseran keyakinan diri, meskipun tidak selalu terungkap dalam bentuk pernyataan reflektif yang eksplisit.

Pembingkiaan Ulang Pengalaman oleh Instruktur sebagai Refleksi Eksternal

Keterbatasan dalam kemampuan refleksi abstrak dan komunikasi verbal membuat penyandang disabilitas mental sulit melakukan refleksi kritis secara mandiri. Dalam konteks ini, instruktur berperan sebagai pihak yang melakukan refleksi eksternal, yaitu menantang narasi negatif peserta dan menawarkan penafsiran alternatif terhadap pengalaman yang dialami.

Dalam praktik pembelajaran, instruktur secara aktif merespons pernyataan atau ekspresi negatif peserta, seperti “tidak bisa” atau penolakan untuk melanjutkan tugas. Respons instruktur tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga bermakna simbolik, misalnya dengan mengingatkan keberhasilan sebelumnya, meniadakan konsep gagal dalam proses kreatif, dan menekankan bahwa setiap hasil merupakan bagian dari proses belajar.

Pendekatan ini berlangsung secara berulang dan konsisten. Melalui pengulangan tersebut, penafsiran alternatif yang disampaikan instruktur secara bertahap diinternalisasi oleh peserta, meskipun dalam bentuk yang sederhana dan konkret. Proses ini menunjukkan bahwa refleksi

kritis dalam pembelajaran transformatif dapat dimediasi oleh pihak khusus ketika kapasitas refleksi internal peserta terbatas.

Afirmasi Sosial dan Pengakuan Lingkungan

Transformasi identitas pada penyandang disabilitas mental sangat bergantung pada pengakuan sosial. Pengakuan dari lingkungan berfungsi untuk mengukuhkan identitas baru yang mulai terbentuk melalui pengalaman keberhasilan.

Dalam pameran karya internal di sentra, karya batik peserta dipajang dan mendapat respons positif dari staf, keluarga, dan sesama peserta. R2, misalnya, terlihat berdiri lebih lama di dekat karyanya dan beberapa kali menunjuk hasil karyanya kepada pengunjung. Meskipun penjelasan verbal yang diberikan sangat terbatas, perubahan sikap tubuh dan ekspresi wajah menunjukkan rasa bangga dan keterlibatan emosional.

Pengakuan melalui penjualan karya memberikan bentuk validasi yang berbeda. Ketika peserta mengetahui bahwa karyanya dibeli dan digunakan oleh orang lain, respons emosional yang muncul lebih kuat dibandingkan pujian verbal semata. Validasi ini dipahami sebagai pengakuan konkret terhadap nilai karya dan, secara implisit, nilai diri pembuatnya.

Perwujudan Identitas Baru dalam Perilaku Sehari Hari

Tahap lanjutan dari pembelajaran transformatif tercermin dalam perubahan perilaku dan interaksi sehari-hari. Pada penyandang disabilitas mental, perubahan ini lebih mudah diamati melalui tindakan daripada melalui narasi verbal.

Perubahan yang teridentifikasi meliputi meningkatnya perhatian terhadap kebersihan diri, keterlibatan sosial yang lebih aktif, serta partisipasi yang lebih konsisten dalam kegiatan sentra. R1, misalnya, mulai menunjukkan perhatian terhadap penampilan dan kerapian ketika mengikuti kegiatan membatik. R2 mulai menawarkan bantuan sederhana kepada peserta lain, yang menunjukkan pergeseran peran dari penerima bantuan menjadi individu yang mampu berkontribusi.

Perubahan paling positif terlihat pada cara peserta menampilkan diri. Jika pada tahap awal identitas peserta didominasi oleh label masalah dan ketidakmampuan, pada tahap akhir mulai tampak identitas alternatif yang mencakup kemampuan, karya, dan peran sosial. Pergeseran ini menunjukkan bahwa transformasi identitas dapat terjadi melalui pengalaman yang terwujud secara fisik, penguatan sosial, dan pembiasaan ulang yang konsisten, tanpa bergantung pada refleksi kognitif abstrak yang kompleks.

Pembahasan

Memperluas Teori Pembelajaran Transformatif Melalui Pengalaman Diri

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa pembelajaran transformatif tidak selalu berlangsung melalui refleksi kritis kognitif yang bersifat abstrak sebagaimana dirumuskan dalam teori klasik Mezirow. Dalam konteks Peserta Berkebutuhan Khusus (PAS), transformasi pembelajaran justru berlangsung melalui modalitas berbasis pengalaman diri, emosi, dan relasi sosial yang terintegrasi dalam praktik pembelajaran sehari-hari. Mezirow (1991, 2000) menempatkan refleksi kritis terhadap asumsi sebagai mekanisme utama terjadinya perubahan kerangka acuan individu. Namun, sejumlah kajian lanjutan menegaskan bahwa pendekatan tersebut memiliki keterbatasan ketika diterapkan pada kelompok pembelajar yang tidak sepenuhnya memiliki kapasitas refleksi kognitif abstrak, termasuk individu dengan disabilitas

intelektual atau hambatan perkembangan (Taylor, 2007; Illeris, 2014). *Pertama*, pengalaman sensorimotorik yang dilakukan secara berulang menghasilkan pengetahuan yang terinternalisasi melalui pengalaman diri. PAS tidak membangun keyakinan akan kemampuannya melalui proses berpikir reflektif abstrak, melainkan melalui keterlibatan langsung ketika tangan mereka secara nyata menghasilkan karya batik yang bermakna. Temuan ini sejalan dengan teori embodied cognition yang menegaskan bahwa pengetahuan dan pemahaman tidak terpisah dari pengalaman diri, melainkan dibentuk melalui interaksi fisik dengan lingkungan (Lakoff & Johnson, 1999; Shapiro, 2011; Gallagher, 2017).

Kedua, proses transformasi identitas juga dimediasi oleh pengalaman emosional positif yang bertentangan dengan persepsi diri negatif sebelumnya. Rasa terkejut, bangga, dan senang yang muncul ketika PAS menyadari bahwa mereka mampu menghasilkan karya bernilai bukan sekadar dampak sampingan dari pembelajaran, tetapi menjadi medium utama pembentukan makna baru. Penelitian-penelitian mutakhir menegaskan bahwa emosi merupakan komponen integral dalam pembelajaran transformatif dan tidak dapat dipisahkan dari proses refleksi dan pembentukan identitas (Dirkx, 2001; Taylor & Cranton, 2012; Illeris, 2014).

Ketiga, pengakuan dan validasi sosial berperan krusial dalam mengukuhkan identitas baru yang terbentuk. Identitas tidak hanya merupakan konstruksi psikologis internal, melainkan terbentuk dan dimantapkan melalui interaksi sosial serta pengakuan dari lingkungan (Wenger, 1998; Honneth, 1995). Apresiasi dari instruktur, sesama peserta, dan masyarakat memberikan legitimasi sosial yang memungkinkan identitas baru sebagai pembatik diinternalisasi secara lebih stabil.

Keempat, perwujudan identitas baru melalui tindakan konkret memperkuat proses transformasi. Identitas tidak hanya dipahami, tetapi dijalankan melalui praktik sehari-hari. Hal ini sejalan dengan pandangan teori praktik sosial yang menekankan bahwa identitas terbentuk melalui partisipasi aktif dalam aktivitas bermakna dan berulang (Bourdieu, 1990; Wenger, 1998). Dengan demikian, transformasi identitas PAS berlangsung melalui proses bertahap yang diwujudkan dalam tindakan nyata. Model pembelajaran transformatif ini tidak dimaksudkan untuk menggantikan teori Mezirow, melainkan memperluasnya agar lebih inklusif dan relevan bagi populasi dengan keterbatasan kognitif. Temuan ini menguatkan kritik bahwa refleksi kritis kognitif bukan satu-satunya prasyarat pembelajaran transformatif, melainkan salah satu dari berbagai jalur transformasi yang dimungkinkan oleh pengalaman bermakna dan dukungan struktural yang memadai (Taylor, 2007; Hoggan, 2016).

Peran Reflektor Kritis Eksternal dalam Pembelajaran Transformatif

Penelitian ini juga mengidentifikasi peran instruktur sebagai reflektor kritis eksternal yang menggantikan atau melengkapi refleksi internal peserta. Dalam teori Mezirow, refleksi kritis dianggap sebagai proses individual. Namun, dalam konteks PAS, refleksi tersebut lebih efektif ketika dimediasi oleh pihak eksternal yang memiliki kapasitas pedagogis dan empati. Instruktur secara konsisten menantang narasi negatif yang diungkapkan PAS, menawarkan penafsiran alternatif yang lebih positif, menyajikan bukti konkret yang bertentangan dengan keyakinan pembatas, serta memperkuat makna baru melalui pengulangan yang konsisten. Dengan cara ini, instruktur menjalankan fungsi refleksi kritis secara kolektif dan relasional. Temuan ini selaras dengan teori sosiokultural Vygotsky (1978) tentang Zona Perkembangan Proksimal, yang menekankan bahwa kemampuan kognitif berkembang melalui mediasi sosial dan dukungan dari pihak yang lebih kompeten. Konsep scaffolding dalam pembelajaran juga menegaskan bahwa proses kognitif yang belum dapat dilakukan secara mandiri dapat dicapai

melalui pendampingan yang terstruktur (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Dengan paparan berulang terhadap refleksi kritis eksternal, PAS secara bertahap menginternalisasi cara pandang baru terhadap diri mereka. Meskipun refleksi yang berkembang bersifat sederhana dan konkret, proses ini tetap mencerminkan transformasi kerangka makna sebagaimana didefinisikan dalam pembelajaran transformatif (Cranton, 2016).

Kondisi Struktural dalam Pembelajaran Transformatif

Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa pembelajaran transformatif berbasis pengalaman diri tidak terjadi secara spontan, tetapi membutuhkan kondisi struktural yang mendukung. *Pertama*, media pembelajaran harus mudah diakses secara kognitif. Aktivitas batik ciprat memungkinkan PAS mengalami keberhasilan karena sifatnya yang terbuka, spontan, dan tidak menekankan benar atau salah. Hal ini sejalan dengan prinsip *universal design for learning* yang menekankan fleksibilitas dan aksesibilitas dalam pembelajaran (Meyer, Rose, & Gordon, 2014). *Kedua*, dukungan instruksional harus bersifat intensif dan personal. Rasio pendamping yang rendah, adaptasi tempo belajar, serta pendampingan fisik langsung memungkinkan PAS memperoleh pengalaman keberhasilan yang bermakna. Penelitian tentang pendidikan inklusif menegaskan bahwa kualitas relasi pendidik dan pemerlu atensi sosial merupakan faktor kunci keberhasilan pembelajaran (Florian, 2015). *Ketiga*, adanya pengakuan sosial menjadi prasyarat penting transformasi identitas. Transformasi tidak hanya bersifat individual, tetapi juga sosial dan relasional (Honneth, 1995; Wenger, 1998). *Keempat*, hasil pembelajaran harus memiliki nilai nyata. Produk pembelajaran yang memiliki nilai estetika dan ekonomi memberikan legitimasi yang lebih kuat dibandingkan penghargaan simbolik semata, sebagaimana ditegaskan dalam kajian pendidikan berbasis kerja dan pembelajaran kontekstual (Kolb, 1984; Lave & Wenger, 1991).

KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa pembelajaran transformatif dapat terjadi pada Pemerlu Atensi Sosial (PAS) yang memiliki keterbatasan kognitif melalui mekanisme yang berbeda dari asumsi teori pembelajaran transformatif klasik yang dikemukakan Mezirow. Transformasi tidak terutama berlangsung melalui refleksi kritis yang bersifat abstrak, melainkan berkembang melalui pengalaman yang diwujudkan dalam aktivitas sensorimotorik berulang, pengolahan emosi atas pengalaman keberhasilan, pengakuan sosial, serta penghayatan identitas baru dalam kehidupan sehari-hari. Rangkaian proses tersebut memungkinkan peserta mengubah persepsi diri dari individu yang merasa tidak mampu menjadi pribadi yang produktif dan memiliki nilai bagi lingkungan sosialnya.

Kontribusi teoretis utama penelitian ini terletak pada perluasan teori pembelajaran transformatif agar lebih inklusif terhadap keberagaman kapasitas kognitif. Temuan ini menunjukkan bahwa refleksi kritis abstrak bukan merupakan satu-satunya prasyarat terjadinya transformasi, sehingga konsep pembelajaran transformatif berpotensi diterapkan pada kelompok masyarakat yang selama ini dipandang memiliki keterbatasan dalam proses belajar.

Secara praktis, penelitian ini menegaskan pentingnya merancang pembelajaran yang mudah diakses sesuai kemampuan kognitif peserta, didukung pendampingan yang intensif dan personal, menyediakan ruang bagi pengakuan sosial, serta menghasilkan karya yang memiliki nilai nyata. Selain itu, pendidik perlu berperan sebagai fasilitator yang membantu peserta membangun kembali cara pandang positif terhadap dirinya melalui penguatan dan pembiasaan ulang secara berkelanjutan.

Penelitian ini masih terbatas pada satu program vokasional dalam satu konteks kelembagaan. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya perlu menguji keberlakuan temuan ini pada berbagai bidang vokasional, mengevaluasi keberlanjutan transformasi identitas setelah program berakhir, serta mengkaji pengaruhnya terhadap integrasi sosial dan kemandirian ekonomi. Secara keseluruhan, penelitian ini menegaskan bahwa individu dengan keterbatasan kognitif tetap memiliki kapasitas untuk belajar, bertransformasi, dan memberikan kontribusi yang bermakna apabila didukung oleh lingkungan belajar yang inklusif, pendampingan yang memadai, dan pengakuan sosial yang berkelanjutan.

DAFTAR PUSTAKA

- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Cranton, P. (2016). *Understanding and promoting transformative learning: A guide to theory and practice* (3rd ed.). Stylus Publishing.
- Dirkx, J. M. (2012). Nurturing soul in adult learning. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 116–128). Jossey-Bass.
- Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5–14.
- Gallagher, S. (2017). *Enactivist interventions: Rethinking the mind*. Oxford University Press.
- Hoggan, C. D. (2016). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57–75. <https://doi.org/10.1177/0741713615611216>
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts* (J. Anderson, Trans.). MIT Press. (Original work published 1992)
- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Mälkki, K. (2020). Coming to grips with edge-emotions: The gateway to critical reflection and transformative learning. In K. Mälkki & L. Green (Eds.), *Mezirow's theory of transformative learning: Contemporary perspectives* (pp. 59–73). Routledge.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words* (pp. 90–105). Routledge.
- Shapiro, L. (2011). *Embodied cognition*. Routledge.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173–191. <https://doi.org/10.1080/02601370701219475>

- Taylor, E. W., & Cranton, P. (Eds.). (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. Jossey-Bass.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2017). *The embodied mind: Cognitive science and human experience* (Revised ed.). MIT Press. (Original work published 1991)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625–636. <https://doi.org/10.3758/BF03196322>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>