

Implementasi *Transformative Learning* dalam Program Sekolah Orang Tua Hebat: Penguatan Perspektif Pengasuhan Orang Tua

Nur Izzah Afkharina¹, Galuh Eka Mardiana², Ardhiyah Dwi Kumalasari³, Nuratira Binti Mohd Sani⁴, Gresisca Tallita Allath⁵, Muhammad Irfan Hilmi^{6*}

¹⁻⁶ Pendidikan Luar Sekolah, Univeritas Jember, Indonesia

*Penulis Korespondensi: irfanhilmi.fkip@unej.ac.id

Abstract. *The Great Parent School (Sekolah Orang Tua Hebat / SOTH) is part of family education strengthening through the Toddler Family Development program. Parenting practices are shaped not only by the information parents receive, but also by prior experience, routines, values, and frames of reference developed in everyday life. This study analyzes the implementation of transformative learning in the SOTH program in Rambigundam Village, Rambipuji District, Jember Regency. A qualitative descriptive approach was employed. Informants were SOTH facilitators and Family Planning Field Extension Officers involved in program implementation. Data were collected through interviews, observations, and document review, including learning modules, instructional media, pretest-posttest sheets, evaluation forms, Child Development Cards, and program administration records. The analysis focused on five components: syntax, social system, principles of reaction, support system, and instructional as well as nurturant effects. The findings show that SOTH learning moved from exploring parenting experiences and identifying problems to dialogue and reflection, consideration of alternative actions, and evaluation. A posttest result indicating that 90% of participants understood the concept of positive self-concept points to cognitive learning gains, while discussion, experience sharing, and home assignments indicate a process of reconsidering parenting perspectives. The study therefore positions SOTH not merely as a channel for transferring parenting information, but as an adult learning space in which participants can reinterpret their parenting experiences.*

Keywords: *Adult Education; Family Education; Great Parent School; Parenting; Transformative Learning.*

Abstrak. Sekolah Orang Tua Hebat (SOTH) dikembangkan sebagai bagian dari penguatan pendidikan keluarga melalui Bina Keluarga Balita. Program ini penting karena praktik pengasuhan tidak hanya ditentukan oleh banyaknya informasi yang dimiliki orang tua, tetapi juga oleh pengalaman, kebiasaan, nilai, dan cara pandang yang terbentuk dalam kehidupan sehari-hari. Penelitian ini bertujuan menganalisis implementasi *transformative learning* dalam program SOTH di Desa Rambigundam, Kecamatan Rambipuji, Kabupaten Jember. Penelitian menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif. Informan penelitian adalah fasilitator SOTH dan Penyuluh Lapangan Keluarga Berencana yang terlibat dalam pelaksanaan program. Data diperoleh melalui wawancara, observasi, serta studi dokumentasi terhadap modul pembelajaran, media, lembar pretest-posttest, formulir evaluasi, Kartu Kembang Anak, dan administrasi program. Analisis difokuskan pada lima komponen model pembelajaran, yakni sintaksis, sistem sosial, prinsip reaksi, sistem pendukung, serta dampak instruksional dan pengiring. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran SOTH bergerak dari penggalian pengalaman pengasuhan, identifikasi masalah, dialog dan refleksi, pengenalan alternatif tindakan, hingga evaluasi. Hasil posttest yang menunjukkan 90% peserta memahami konsep diri positif menandai penguatan pada ranah pengetahuan, sedangkan aktivitas diskusi, berbagi pengalaman, dan penugasan rumah memperlihatkan proses menuju peninjauan kembali perspektif pengasuhan. Temuan ini menempatkan SOTH bukan semata sebagai media penyampaian informasi parenting, tetapi sebagai ruang belajar orang dewasa yang memberi kesempatan kepada peserta untuk memaknai kembali pengalaman pengasuhannya.

Kata kunci: Bina Keluarga Balita; Pengasuhan Anak; Pendidikan Orang Dewasa; Sekolah Orang Tua Hebat; *Transformative Learning*.

1. PENDAHULUAN

Keluarga merupakan ruang pendidikan pertama bagi anak. Di dalamnya, anak belajar melalui pola komunikasi, contoh perilaku, aturan, dan respons yang diberikan orang tua terhadap kebutuhan sehari-hari. Karena itu, kualitas pengasuhan tidak cukup dipahami sebagai

pemenuhan kebutuhan fisik. Pengasuhan juga berhubungan dengan cara orang tua membaca perkembangan anak, memberi stimulasi, membangun rasa aman, dan menata interaksi yang mendukung kemandirian. Ishlah, Hilmi, dan Himmah (2024) memperlihatkan bahwa keterlibatan orang tua dalam stimulasi perkembangan anak berjalan berdampingan dengan kolaborasi orang tua dan pendidik. Temuan tersebut menegaskan bahwa kualitas tumbuh kembang anak tidak terlepas dari kapasitas keluarga untuk belajar dan menyesuaikan praktik pengasuhan.

Konteks Kabupaten Jember membuat kebutuhan tersebut semakin relevan. Data Survei Status Gizi Indonesia tahun 2022 menempatkan Jember sebagai salah satu daerah dengan prevalensi stunting yang tinggi di Jawa Timur, yaitu 34,9% (Kemenko PMK RI, 2023). Stunting tentu tidak dapat dijelaskan hanya oleh satu faktor, tetapi pengetahuan dan praktik keluarga merupakan bagian penting dari intervensi sensitif. Khotimah, Sintiawati, Hilmi, dan Kusumawardani (2025) menunjukkan bahwa edukasi pencegahan stunting memerlukan asesmen kebutuhan serta dukungan lintas aktor agar layanan pendidikan keluarga sesuai dengan konteks masyarakat. Artinya, keluarga tidak cukup ditempatkan sebagai penerima pesan kesehatan; keluarga perlu menjadi pelaku belajar yang memahami alasan di balik sebuah praktik dan mampu mengambil keputusan yang lebih tepat.

Pembicaraan tentang pengasuhan juga perlu ditempatkan dalam kerangka perkembangan anak yang lebih luas. World Health Organization, UNICEF, dan World Bank Group (2018) memperkenalkan kerangka *nurturing care* yang menekankan lima kebutuhan yang saling berhubungan, yaitu kesehatan, kecukupan gizi, rasa aman, pengasuhan responsif, dan kesempatan belajar sejak dini. Kerangka ini membantu melihat bahwa keluarga bukan sekadar penerima pesan kesehatan. Orang tua justru menjadi aktor utama yang menerjemahkan informasi menjadi keputusan sehari-hari: bagaimana merespons anak, memilih makanan, membangun rutinitas, memberi stimulasi, dan mencari bantuan ketika menemukan masalah perkembangan.

Bukti internasional memperkuat pentingnya posisi tersebut. Jeong et al. (2021), melalui tinjauan sistematis dan meta-analisis terhadap program parenting pada tiga tahun pertama kehidupan, menunjukkan bahwa intervensi pengasuhan dapat memberi manfaat pada perkembangan kognitif, bahasa, motorik, sosial-emosional, serta kualitas interaksi orang tua-anak. Temuan ini tidak berarti setiap program parenting otomatis menghasilkan perubahan yang sama. Hasil program sangat dipengaruhi oleh mutu pelaksanaan, keterlibatan peserta, relevansi materi, dan kesempatan keluarga untuk mempraktikkan apa yang dipelajari. Bagi

SOTH, pesan pentingnya adalah bahwa materi pengasuhan perlu hadir dekat dengan keseharian keluarga dan tidak berhenti sebagai informasi yang diingat saat posttest.

Dalam konteks stunting, cara pandang semacam ini menjadi semakin penting. Persoalan tumbuh kembang anak sering kali muncul dari rangkaian faktor yang saling bertaut, bukan dari satu penyebab tunggal. Pengetahuan mengenai gizi, misalnya, perlu berjalan bersama kemampuan orang tua membaca kebutuhan anak, membangun komunikasi yang hangat, menjaga kebersihan, memanfaatkan layanan Posyandu, dan mempertahankan kebiasaan yang mendukung perkembangan. Karena itu, pendidikan keluarga di tingkat komunitas memiliki posisi strategis sebagai penghubung antara layanan formal dengan praktik pengasuhan yang terjadi di rumah.

Salah satu program yang diarahkan untuk memperkuat kapasitas tersebut adalah Sekolah Orang Tua Hebat (SOTH). BKKBN mengembangkan SOTH sebagai intensifikasi kegiatan Bina Keluarga Balita (BKB), baik pada aspek kelembagaan, fasilitator, maupun proses belajar. Program ini bertaut dengan kebijakan pembangunan keluarga, perlindungan anak, percepatan penurunan stunting, serta pengembangan anak usia dini holistik integratif. Larasati, Ra'is, dan Rohman (2023) menempatkan pembentukan SOTH sebagai salah satu bentuk dukungan terhadap pengembangan anak usia dini holistik integratif karena kebutuhan anak tidak dapat dipisahkan dari pendidikan, kesehatan, pengasuhan, perlindungan, dan kesejahteraan.

Di tingkat pelaksanaan, tantangan pendidikan keluarga terletak pada keragaman pengalaman peserta. Orang tua hadir sebagai pembelajar dewasa yang sudah memiliki kebiasaan, nilai, serta cara tertentu dalam merespons anak. Oleh sebab itu, materi yang baik belum tentu menghasilkan perubahan apabila peserta tidak menemukan hubungan antara materi dengan persoalan yang mereka alami. Wiyono, Hilmi, dan Himmah (2023) menunjukkan bahwa identifikasi kebutuhan belajar merupakan bagian penting dalam perencanaan program parenting. Temuan tersebut relevan bagi SOTH karena kebutuhan peserta semestinya menjadi titik awal dalam menentukan fokus materi, cara penyampaian, serta bentuk pendampingan.

Peran fasilitator juga menentukan apakah pengalaman peserta benar-benar menjadi sumber belajar. Dwinandia dan Hilmi (2022) menemukan bahwa kader BKB dapat mengoptimalkan fungsi edukasi keluarga melalui pendekatan partisipatif yang diawali dengan pengenalan terhadap kebutuhan dan kondisi peserta. Posisi kader atau fasilitator dengan demikian tidak berhenti pada penyampaian bahan ajar. Mereka perlu membangun ruang yang cukup aman bagi orang tua untuk menceritakan pengalaman, membandingkan praktik, serta mempertimbangkan cara lain ketika menghadapi persoalan pengasuhan.

Cara kerja tersebut dekat dengan prinsip andragogi. Knowles, Holton, dan Swanson (2015) menempatkan pengalaman sebagai sumber belajar penting bagi orang dewasa serta menekankan bahwa orang dewasa lebih mudah terlibat ketika pembelajaran berkaitan dengan masalah yang sedang mereka hadapi. Orang tua yang hadir dalam SOTH tidak datang sebagai 'lembar kosong'. Mereka membawa pengalaman keberhasilan, kebingungan, kebiasaan keluarga, nasihat dari generasi sebelumnya, bahkan perasaan bersalah ketika menghadapi kesulitan mengasuh anak. Pengalaman-pengalaman itu perlu diterima sebagai bahan belajar, bukan diposisikan sebagai kesalahan yang harus segera dikoreksi.

Merriam dan Bierema (2014) juga mengingatkan bahwa belajar pada usia dewasa berlangsung dalam konteks kehidupan yang nyata. Keputusan seseorang untuk menerima atau menolak gagasan baru dipengaruhi oleh identitas, relasi sosial, pengalaman sebelumnya, serta kebutuhan yang dirasakan pada saat itu. Di sinilah pendekatan yang humanis menjadi penting. Fasilitator tidak cukup hanya benar secara isi; ia perlu mampu membuat peserta merasa dihargai, aman untuk bercerita, dan tidak dihakimi ketika mengemukakan praktik pengasuhan yang mungkin belum sesuai dengan materi. Suasana semacam ini memberi peluang lebih besar bagi orang tua untuk terbuka terhadap proses refleksi.

Bagi program SOTH, konsekuensinya cukup jelas. Keberhasilan pembelajaran tidak hanya diukur dari seberapa lengkap fasilitator menyampaikan modul, tetapi juga dari kualitas percakapan yang terbentuk. Ketika orang tua dapat menghubungkan materi dengan persoalan yang benar-benar mereka alami, proses belajar menjadi lebih relevan. Relevansi inilah yang kemudian membuka ruang bagi perubahan cara pandang, karena peserta memiliki alasan personal untuk menilai kembali kebiasaan pengasuhannya.

Karakter pembelajaran tersebut beririsan dengan *transformative learning*. Mezirow (1991) menjelaskan bahwa pembelajaran transformatif berkaitan dengan perubahan kerangka acuan yang digunakan seseorang untuk menafsirkan pengalaman. Informasi baru menjadi bermakna ketika pembelajar menguji asumsi yang selama ini dianggap wajar, melakukan refleksi kritis, mendiskusikan kemungkinan lain, lalu menggunakan pemahaman baru untuk menentukan tindakan. Hardika, Aisyah, Raharjo, dan Aptiningsari (2020) juga menempatkan refleksi atas pengalaman sebagai bagian penting dalam pembelajaran transformatif. Pada pendidikan pengasuhan, gagasan ini relevan karena sebagian praktik orang tua terbentuk jauh sebelum peserta mengikuti program pendidikan keluarga.

Purnamawati dan Pradipta (2022) mengembangkan *transformative learning* dalam konteks pendidikan parenting melalui tahap penentuan masalah, pengembangan refleksi kritis, pelaksanaan tindakan, serta pendampingan. Kajian lain memperlihatkan bahwa proses

transformatif pada orang dewasa juga dapat tumbuh dari ruang belajar nonformal dan berbasis komunitas. Hilmi, Hendrawijaya, Hufad, Sintiawati, dan Sucianingsih (2026), misalnya, menunjukkan bahwa pengalaman bersama, dialog, dan refleksi memungkinkan orang dewasa menafsirkan kembali praktik sosial yang telah lama dijalankan. Kesamaan di antara kajian tersebut terletak pada posisi pengalaman: pengalaman tidak sekadar menjadi cerita pembuka, tetapi bahan yang diperiksa kembali untuk menghasilkan makna baru.

Dalam karya lanjutannya, Mezirow (2000) menempatkan transformasi sebagai perubahan pada frame of reference, yaitu seperangkat asumsi dan harapan yang digunakan orang dewasa untuk memahami pengalaman. Kerangka ini penting untuk membedakan pembelajaran transformatif dari sekadar penambahan informasi. Orang tua dapat saja mengetahui bahwa komunikasi positif dianjurkan, tetapi pengetahuan itu belum tentu mengubah cara mereka merespons anak ketika lelah, marah, atau berada di bawah tekanan. Transformasi mulai tampak ketika peserta bersedia memeriksa alasan di balik kebiasaannya, mempertanyakan apakah alasan tersebut masih tepat, lalu mencoba kemungkinan respons yang berbeda.

Taylor (2007), melalui telaah terhadap penelitian empiris transformative learning, menunjukkan bahwa refleksi kritis memang penting, tetapi bukan satu-satunya unsur. Relasi, konteks, pengalaman emosional, dan kesempatan berdialog turut menentukan apakah perubahan perspektif benar-benar berkembang. Temuan tersebut relevan dengan SOTH yang berlangsung di lingkungan komunitas. Kedekatan kader dengan peserta dapat menjadi kekuatan karena membangun rasa percaya, tetapi pada saat yang sama dapat pula membuat peserta berhati-hati ketika membicarakan persoalan keluarga yang dianggap pribadi. Artinya, kualitas relasi perlu dikelola agar kedekatan sosial tidak mengurangi ruang aman untuk belajar.

Taylor dan Cranton (2012) juga memperlihatkan bahwa transformative learning berkembang melalui jalur yang tidak selalu linear. Tidak semua peserta mengalami dilema yang sama, tidak semua refleksi berakhir pada perubahan tindakan, dan perubahan yang kecil pun dapat menjadi bagian dari proses yang lebih panjang. Perspektif ini membantu penelitian SOTH untuk bersikap lebih proporsional. Hasil posttest, diskusi, dan pengamatan fasilitator dapat dibaca sebagai tanda-tanda proses belajar, tetapi klaim mengenai transformasi yang menetap tetap memerlukan bukti dari pengalaman orang tua setelah kembali ke kehidupan keluarga.

Pemahaman tersebut menjadi dasar analisis penelitian ini. Lima komponen model pembelajaran - sintaksis, sistem sosial, prinsip reaksi, sistem pendukung, serta dampak instruksional dan pengiring - digunakan untuk membaca bagaimana program dijalankan. Sementara itu, konsep pengalaman, refleksi, dialog, dan perubahan kerangka acuan digunakan

untuk menafsirkan apakah aktivitas yang berlangsung memiliki karakter transformatif. Dua lapisan analisis ini diperlukan agar pembahasan tidak berhenti pada deskripsi teknis tentang metode belajar, tetapi juga melihat makna proses belajar bagi orang dewasa.

Walaupun penelitian mengenai BKB, parenting, stimulasi perkembangan anak, dan edukasi stunting terus berkembang, pembahasan mengenai SOTH masih lebih banyak menempatkan program sebagai bentuk layanan atau penyuluhan keluarga. Masih diperlukan penjelasan yang lebih rinci mengenai bagaimana pembelajaran di dalam SOTH bekerja: bagaimana pengalaman orang tua dimunculkan, bagaimana perbedaan perspektif dibicarakan, bagaimana fasilitator merespons peserta, dan sampai sejauh mana proses tersebut menunjukkan indikasi perubahan cara pandang. Celah inilah yang menjadi fokus penelitian ini.

Ruang kosong tersebut penting karena program pendidikan keluarga sering dinilai dari indikator yang mudah dihitung: jumlah peserta, kehadiran, kelulusan, atau nilai tes. Indikator tersebut berguna untuk melihat keterlaksanaan, tetapi belum menjawab apa yang sebenarnya terjadi ketika orang tua duduk bersama, mendengar pengalaman orang lain, kemudian membawa pulang gagasan baru ke rumah. Penelitian ini berangkat dari asumsi bahwa kualitas SOTH juga perlu dibaca dari proses belajar yang terjadi di antara peserta dan fasilitator. Dengan cara itu, artikel tidak hanya menanyakan apakah program terlaksana, tetapi bagaimana pengalaman belajar disusun sehingga orang tua mempunyai kesempatan untuk menilai kembali praktik pengasuhannya.

Kebaruan kajian diletakkan pada pembacaan SOTH sebagai ruang pembelajaran orang dewasa. Fokusnya bukan menguji efektivitas program secara eksperimental, melainkan menelaah mekanisme yang memungkinkan pembelajaran berlangsung: bagaimana masalah pengasuhan dimunculkan, bagaimana dialog terjadi, bagaimana fasilitator merespons kondisi peserta, dukungan apa yang tersedia, serta sejauh mana evaluasi yang digunakan mampu menangkap perubahan pengetahuan dan perspektif. Kerangka ini diharapkan memberi masukan yang lebih operasional bagi pengembangan SOTH di tingkat komunitas.

Penelitian ini bertujuan menganalisis implementasi *transformative learning* dalam program SOTH di Desa Rambigundam, Kecamatan Rambipuji, Kabupaten Jember. Analisis diarahkan pada lima komponen model pembelajaran, yaitu sintaksis, sistem sosial, prinsip reaksi, sistem pendukung, serta dampak instruksional dan pengiring. Dengan fokus tersebut, penelitian tidak hanya mendeskripsikan jalannya kegiatan SOTH, tetapi juga menelaah mekanisme belajar orang dewasa yang terjadi di dalamnya.

2. METODE PENELITIAN

Penelitian menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif karena fokus kajian berada pada proses pelaksanaan pembelajaran dan makna yang dapat ditarik dari interaksi selama program. Penelitian dilaksanakan di Desa Rambigundam, Kecamatan Rambipuji, Kabupaten Jember. Lokasi ini dipilih karena menjadi salah satu titik awal pelaksanaan SOTH dalam wilayah Center of Excellence (CoE) Bina Keluarga Balita Kecamatan Rambipuji. Pendekatan tersebut sejalan dengan karakter penelitian kualitatif yang menempatkan peneliti sebagai instrumen utama dalam memahami kondisi alamiah dan makna data (Abdussamad, 2021).

Informan penelitian berasal dari fasilitator SOTH dan Penyuluh Lapangan Keluarga Berencana (PLKB) Kecamatan Rambipuji yang terlibat langsung dalam perencanaan, pelaksanaan, atau pendampingan program. Informan dipilih secara purposif berdasarkan keterlibatan mereka dalam SOTH serta pengetahuan mereka terhadap proses pembelajaran. Dengan pertimbangan tersebut, informasi yang dihimpun berfokus pada cara fasilitator mengelola pembelajaran, bentuk interaksi dengan orang tua, penggunaan media, proses evaluasi, dan perubahan yang diamati selama program berlangsung.

Data dikumpulkan melalui wawancara, observasi, dan studi dokumentasi. Wawancara menggunakan pedoman terstruktur agar informasi mengenai tahap pembelajaran, respons peserta, hambatan, dan evaluasi dapat dibandingkan antarinforman. Observasi dilakukan pada kegiatan SOTH untuk mencatat interaksi fasilitator dengan peserta, variasi metode, penggunaan media, serta situasi belajar. Dokumen yang diperiksa meliputi modul pembelajaran, media pembelajaran, lembar pretest dan posttest, formulir evaluasi pembelajaran, Kartu Kembang Anak (KKA), surat pernyataan mengikuti program, dan buku administrasi.

Analisis dilakukan secara deskriptif-interpretatif. Data wawancara, catatan observasi, dan dokumen dibaca kembali, dikelompokkan berdasarkan fokus penelitian, lalu dibandingkan untuk menemukan pola yang konsisten. Kerangka analisis menggunakan lima komponen model pembelajaran transformatif, yaitu sintaksis, sistem sosial, prinsip reaksi, sistem pendukung, serta dampak instruksional dan pengiring (Hasan, 2017; Purnamawati & Pradipta, 2022). Pada tahap interpretasi, perhatian diberikan pada proses ketika pengalaman pengasuhan dimunculkan, dibicarakan, direfleksikan, dan dihubungkan dengan alternatif tindakan. Triangulasi dilakukan dengan membandingkan informasi hasil wawancara dengan observasi dan dokumen program.

Penelitian ini bertempat di Desa Rambigundam, Kecamatan. Rambipuji. Pada proses penelitian, peneliti menggunakan alat berupa instrumen wawancara sehingga wawancara yang dilakukan yakni wawancara terstruktur. Wawancara terstruktur adalah jenis wawancara yang dilakukan dengan membuat daftar pertanyaan terlebih dahulu yang kemudian baru diajukan kepada narasumber (Nietzel et al., dalam Fadhallah, 2020). Dalam sebuah penelitian pastinya terdapat proses yang terdiri dari beberapa tahapan. Berikut akan peneliti jabarkan mengenai alur metode penelitian yang peneliti gunakan.

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

Konteks Pelaksanaan SOTH di Rambigundam

BKB CoE Kecamatan Rambipuji ditunjuk sebagai salah satu rujukan pelaksanaan SOTH di Kabupaten Jember, sedangkan Desa Rambigundam menjadi salah satu lokasi awal implementasinya. Sasaran kegiatan berasal dari wali murid PAUD dan kelompok Posyandu. Data yang dihimpun tim dari DP3AKB Kabupaten Jember pada Desember 2023 menunjukkan bahwa SOTH telah dilaksanakan di 17 dari 31 kecamatan dengan 905 peserta yang telah mengikuti rangkaian program sampai tahap kelulusan. Di wilayah CoE Rambigundam, tujuh desa telah melaksanakan SOTH dengan total sasaran 121 orang, sementara satu desa masih berada pada tahap persiapan.

Pada materi pengasuhan, fasilitator berupaya menghubungkan isi modul dengan persoalan yang dekat dengan kehidupan peserta. Pertemuan tidak hanya berisi paparan, tetapi memanfaatkan pretest, cerita pengalaman, diskusi kelompok, permainan, penugasan rumah, dan evaluasi. Rangkaian tersebut menjadi dasar untuk membaca SOTH sebagai proses pendidikan orang dewasa, bukan sekadar penyampaian informasi tentang pola asuh.

Data yang dihimpun peneliti dari DP3AKB Kabupaten Jember pada akhir 2023 menunjukkan bahwa pelaksanaan SOTH telah berkembang ke sejumlah kecamatan. Dari 31 kecamatan di Kabupaten Jember, 17 di antaranya telah melaksanakan program dengan total 905 peserta yang telah menyelesaikan rangkaian kegiatan. Pada wilayah CoE Rambipuji, pelaksanaan mencakup beberapa desa dengan sasaran peserta yang berasal dari keluarga balita, wali murid PAUD, dan kelompok Posyandu. Angka tersebut memberi gambaran bahwa SOTH bukan lagi kegiatan yang berdiri sendiri, melainkan bagian dari perluasan pendidikan keluarga berbasis komunitas. Bagi penelitian ini, Rambigundam menarik karena menjadi salah satu lokasi awal pelaksanaan sehingga praktik fasilitasi yang muncul dapat memberi gambaran tentang bagaimana konsep program diterjemahkan di tingkat desa.

Kondisi lapangan memperlihatkan bahwa pembelajaran berlangsung di tengah rutinitas keluarga. Sebagian peserta hadir setelah mengantar anak ke PAUD; sebagian lainnya datang melalui kegiatan Posyandu. Situasi ini membuat ruang belajar tidak pernah sepenuhnya steril dari tanggung jawab sehari-hari. Anak yang mulai lelah, pekerjaan rumah, jadwal layanan desa, dan keterbatasan waktu ikut memengaruhi konsentrasi peserta. Justru di titik inilah karakter pendidikan orang dewasa tampak jelas: program perlu beradaptasi dengan kehidupan peserta, bukan mengharapkan peserta meninggalkan seluruh perannya ketika memasuki kelas.

Tabel 1. Ringkasan Temuan Implementasi *Transformative Learning* pada SOTH.

Komponen	Temuan empiris	Makna analitis
Sintaksis	Pretest; penggalan pengalaman; diskusi; refleksi; contoh praktik; tugas rumah; posttest.	Pengalaman peserta digunakan sebagai titik awal untuk menilai kembali praktik pengasuhan dan mempertimbangkan alternatif tindakan.
Sistem sosial	Interaksi dua arah; kontrak belajar; diskusi kelompok; sharing session; kedekatan kader dengan peserta.	Relasi partisipatif membantu peserta menyampaikan pengalaman dan membangun rasa aman selama pembelajaran.
Prinsip reaksi	Fasilitator menyesuaikan durasi, metode, ice breaking, pendampingan, apresiasi, dan bentuk respons terhadap kondisi peserta.	Fleksibilitas fasilitator memperlihatkan pengakuan terhadap karakteristik orang dewasa dan situasi belajar yang beragam.
Sistem pendukung	Modul, proyektor, sound system, permainan, lembar diskusi, Balai KB; media tertentu dipakai bergantian.	Media dan sarana memperkaya pengalaman belajar, tetapi keterbatasan ruang konsultasi individual menjadi catatan program.
Dampak instruksional dan pengiring	90% peserta memahami konsep diri positif; peserta mampu membedakan bahasa positif-negatif; muncul diskusi dan refleksi atas pengalaman.	Hasil kognitif terlihat melalui evaluasi, sedangkan perubahan perspektif masih bersifat indikatif dan memerlukan bukti longitudinal.

Sintaksis: Pengalaman sebagai Titik Masuk Pembelajaran

Tahap awal pembelajaran memperlihatkan bahwa fasilitator tidak langsung masuk pada penjelasan materi. Peserta terlebih dahulu mengerjakan pretest, kemudian fasilitator memancing percakapan melalui contoh pengalaman pengasuhan. Cara ini memberi dua fungsi. Pertama, fasilitator memperoleh gambaran mengenai pengetahuan awal. Kedua, peserta mulai menempatkan materi yang akan dibahas pada situasi yang mereka kenali. Dalam pendidikan orang dewasa, pengaitan semacam ini penting karena materi baru lebih mudah dipahami ketika berhubungan dengan pengalaman yang telah dimiliki.

Pengalaman yang muncul kemudian diperdalam melalui diskusi. Fasilitator menceritakan pengalaman pengasuhan, peserta menanggapi dengan pengalaman mereka sendiri, lalu perbedaan praktik dibicarakan bersama. Pada titik ini, pembelajaran tidak lagi berjalan satu

arah. Peserta dapat melihat bahwa tindakan yang selama ini dianggap biasa ternyata dapat dipahami dengan cara lain. Wiyono et al. (2023) menekankan pentingnya identifikasi kebutuhan dalam program parenting; temuan di Rambigundam memperluas gagasan tersebut dengan menunjukkan bahwa identifikasi bukan hanya kegiatan perencanaan, tetapi juga dapat menjadi bagian dari proses belajar di dalam kelas.

Tahap berikutnya adalah refleksi terhadap praktik pengasuhan. Fasilitator memperlihatkan contoh komunikasi yang tepat dan kurang tepat, cara membangun konsep diri positif, serta bentuk respons orang tua terhadap perilaku anak. Peserta kemudian membandingkan contoh tersebut dengan pengalaman masing-masing. Proses membandingkan inilah yang memberi peluang munculnya refleksi kritis. Dalam kerangka Mezirow (1991), perubahan perspektif dimulai ketika seseorang tidak lagi menerima asumsi lama sebagai sesuatu yang otomatis benar, tetapi mulai memeriksa alasan serta konsekuensinya.

Pembelajaran berlanjut pada pengenalan alternatif tindakan. Fasilitator tidak memaksa peserta mengubah kebiasaan secara seketika, melainkan menawarkan contoh yang dapat dicoba dalam kehidupan keluarga. Salah satu situasi yang dibahas adalah kebiasaan buang air besar di sungai. Fasilitator menggunakan contoh ini untuk menunjukkan bahwa orang tua mungkin sulit meninggalkan kebiasaan yang telah lama berlangsung, tetapi tetap perlu mencegah anak menirunya. Contoh tersebut penting karena perubahan perilaku ditempatkan sebagai proses bertahap dan kontekstual, bukan sekadar kepatuhan terhadap pesan program.

Struktur kegiatan pada modul BKB HI juga memberi ruang untuk peninjauan materi sebelumnya, pembahasan tugas rumah, cerita pengalaman, permainan, pemaknaan permainan, dan diskusi. Tugas rumah memperpanjang proses belajar ke lingkungan keluarga. Dengan demikian, pembelajaran tidak selesai saat sesi kelas berakhir. Orang tua mempunyai kesempatan untuk menguji pemahaman baru pada situasi sehari-hari, lalu membawa kembali pengalaman tersebut ke ruang diskusi. Struktur tersebut mengacu pada panduan BKB Holistik Integratif yang digunakan dalam pembinaan keluarga balita (BKKBN, 2018).

Pola ini sejalan dengan Purnamawati dan Pradipta (2022), yang menempatkan penentuan masalah, refleksi kritis, tindakan, dan pendampingan sebagai unsur penting dalam pendidikan parenting berbasis *transformative learning*. Hilmi et al. (2026) juga memperlihatkan bahwa transformasi orang dewasa dapat tumbuh melalui pengalaman bersama dan dialog yang mengubah cara seseorang menafsirkan praktik yang telah lama dijalankan. Pada SOTH, mekanisme serupa tampak ketika pengalaman pribadi menjadi bahan percakapan dan kemudian dipertemukan dengan perspektif alternatif.

Evaluasi dilakukan melalui pretest, posttest, keaktifan, dan kehadiran. Instrumen mencakup pemahaman tentang bentuk pengasuhan, konsep diri positif, penggunaan kalimat positif, serta sikap tanggap terhadap anak. Data tersebut berguna untuk melihat hasil pembelajaran, tetapi perlu dibaca secara hati-hati. Kenaikan pemahaman pada posttest terutama memperlihatkan perubahan pada ranah kognitif. Bukti tentang transformasi perspektif memerlukan jejak yang lebih dalam, misalnya perubahan alasan ketika memilih cara mengasuh, konsistensi praktik baru di rumah, atau narasi peserta mengenai perubahan keyakinannya.

Pretest dan posttest memberi manfaat praktis karena fasilitator dapat melihat apakah pesan utama materi dipahami. Namun, untuk kepentingan analisis pembelajaran transformatif, instrumen tersebut memiliki batas. Tes cenderung menangkap apa yang diketahui peserta pada saat tertentu, sedangkan perubahan perspektif menyangkut cara seseorang menafsirkan pengalaman dan memilih tindakan ketika berhadapan dengan situasi nyata. Karena itu, nilai tes sebaiknya dibaca bersama tugas rumah, percakapan selama sharing session, catatan Kartu Kembang Anak, dan pengamatan fasilitator. Kombinasi bukti semacam ini memberi gambaran yang lebih utuh tentang perjalanan belajar peserta.

Perbedaan antara pengetahuan dan perspektif juga membantu mencegah penilaian yang terlalu cepat. Orang tua dapat memahami contoh kalimat positif, tetapi masih membutuhkan waktu untuk menggunakannya secara konsisten ketika anak menolak makan, tantrum, atau sulit mengikuti aturan. Dalam kehidupan keluarga, perubahan sering muncul melalui percobaan kecil, kegagalan, pengulangan, dan penyesuaian. Oleh sebab itu, pendampingan setelah pertemuan kelas berpotensi menjadi bagian penting dari SOTH, terutama jika program ingin melihat apakah gagasan yang dipelajari benar-benar bertahan dalam praktik.

Sistem Sosial: Dari Hubungan Instruksional ke Ruang Dialog

Sistem sosial pada SOTH ditandai oleh hubungan yang cukup dekat antara fasilitator dan peserta. Sebagian fasilitator juga berperan sebagai kader Posyandu atau pendidik PAUD. Interaksi yang telah terbentuk sebelum program membuat fasilitator lebih mudah mengenali karakter peserta dan membuka percakapan. Kedekatan ini menjadi modal sosial karena orang tua lebih leluasa menceritakan persoalan pengasuhan yang bersifat personal ketika mereka merasa berhadapan dengan orang yang dikenal dan dipercaya.

Sebelum program dimulai, peserta menyatakan kesediaan mengikuti rangkaian kegiatan, hadir setiap minggu, serta mengerjakan tugas. Kontrak belajar tersebut memberi struktur pada proses pembelajaran. Di dalam sesi, fasilitator tetap mengarahkan jalannya kegiatan, tetapi peserta memperoleh ruang untuk bertanya, berdiskusi, dan merespons pengalaman peserta lain.

Pola ini mendekati pendekatan partisipatif yang digambarkan Dwinandia dan Hilmi (2022) dalam pengelolaan fungsi edukasi BKB.

Akan tetapi, kondisi sosial peserta juga membentuk batas pembelajaran. Pada kelompok wali murid PAUD, kegiatan sering dilakukan ketika anak memasuki waktu istirahat atau pulang sekolah. Ketika anak mulai meminta pulang, perhatian orang tua terpecah dan fasilitator harus memadatkan sesi. Kelompok Posyandu relatif memiliki waktu lebih panjang sehingga diskusi dapat berlangsung sekitar dua jam. Perbedaan tersebut menunjukkan bahwa desain pembelajaran orang dewasa perlu mempertimbangkan tanggung jawab keluarga peserta. Fleksibilitas waktu bukan sekadar persoalan teknis, tetapi bagian dari keberpihakan pada kondisi pembelajar.

Kegiatan *ice breaking* dan permainan digunakan ketika sesi berjalan cukup lama. Penggunaan variasi tersebut mencegah pembelajaran menjadi monoton, sekaligus memberi kesempatan kepada peserta untuk berinteraksi dalam suasana yang lebih cair. Dalam konteks *transformative learning*, suasana sosial semacam ini penting karena refleksi sulit berkembang apabila peserta hanya menjadi penerima pesan dan tidak merasa aman mengungkapkan pengalaman.

Dari sudut pandang andragogi, suasana dialogis tersebut bukan sekadar variasi metode. Orang dewasa cenderung lebih terlibat ketika mereka memiliki ruang untuk menjelaskan alasan, membandingkan pengalaman, dan menentukan hubungan materi dengan kebutuhan mereka sendiri (Knowles et al., 2015). Karena itu, diskusi kelompok kecil memiliki nilai yang lebih dalam daripada sekadar membuat kelas aktif. Pada kelompok yang relatif kecil, peserta dapat berbicara dengan bahasa yang lebih dekat dengan keseharian, sementara fasilitator dapat menangkap nuansa persoalan yang tidak selalu muncul dalam sesi klasikal.

Relasi yang hangat tetap memerlukan batas profesional. Persoalan pengasuhan dapat menyentuh pengalaman yang sensitif, termasuk konflik pasangan, tekanan ekonomi, atau pengalaman masa kecil orang tua. Penelitian ini tidak menunjukkan adanya layanan konseling individual yang terstruktur. Karena itu, fasilitator perlu mengetahui kapan percakapan dapat ditangani sebagai bagian dari pembelajaran kelompok dan kapan peserta sebaiknya diarahkan kepada layanan yang lebih sesuai. Pendekatan yang humanis bukan berarti fasilitator harus menyelesaikan seluruh persoalan peserta, melainkan mampu mendengar dengan empati sekaligus memahami batas perannya.

Prinsip Reaksi: Fleksibilitas Fasilitator dalam Merespons Peserta

Prinsip reaksi menggambarkan cara fasilitator membaca kondisi peserta dan menentukan respons selama pembelajaran. Di Rambigundam, respons tersebut tampak melalui penyesuaian durasi, pemilihan metode, penggunaan permainan, pemberian apresiasi, serta pendampingan terhadap tugas peserta. Ketika waktu terbatas, fasilitator menekankan materi inti; ketika waktu tersedia lebih panjang, pembelajaran diperluas melalui diskusi dan *sharing session*.

Kemampuan menyesuaikan pembelajaran menjadi penting karena orang dewasa datang dengan latar belakang dan kesiapan yang tidak seragam. Fasilitator tidak hanya membutuhkan penguasaan materi parenting, tetapi juga kepekaan untuk membaca situasi belajar. Dwinandia dan Hilmi (2022) menempatkan kader sebagai penggerak fungsi edukasi keluarga; hasil penelitian ini memperlihatkan bahwa fungsi tersebut bekerja melalui keputusan-keputusan kecil di kelas, misalnya kapan fasilitator perlu memberi penjelasan, kapan mendorong peserta berbicara, dan kapan menyederhanakan kegiatan.

Pengawasan dilakukan melalui tugas rumah, diskusi, hasil evaluasi, serta pengamatan fasilitator terhadap perkembangan peserta. Bentuk pengawasan ini lebih produktif jika dipahami sebagai pendampingan, bukan kontrol. Pada pembelajaran transformatif, fasilitator perlu membantu peserta menguji pemahaman tanpa menutup kemungkinan adanya perbedaan pengalaman. Oleh karena itu, respons fasilitator sebaiknya menjaga keseimbangan antara arah program dan otonomi peserta sebagai orang dewasa.

Cara fasilitator memberi respons juga menentukan apakah peserta melihat pembelajaran sebagai ruang koreksi atau ruang pertumbuhan. Ketika kesalahan pengasuhan langsung diberi label buruk, peserta berisiko menjadi defensif dan memilih diam. Sebaliknya, ketika fasilitator mengajak peserta menelusuri alasan di balik tindakan, menunjukkan dampaknya, lalu menawarkan pilihan yang realistis, peserta mempunyai kesempatan untuk belajar tanpa kehilangan martabatnya. Pola ini selaras dengan semangat pembelajaran transformatif yang mengandalkan dialog rasional sekaligus hubungan yang saling menghormati.

Mezirow (2003) menempatkan diskursus sebagai sarana penting untuk menilai alasan dan menguji asumsi. Dalam konteks SOTH, diskursus tidak harus hadir dalam bentuk perdebatan teoritis. Percakapan sederhana tentang mengapa orang tua menggunakan kata tertentu kepada anak, apa yang dirasakan anak, dan pilihan kalimat apa yang mungkin lebih tepat sudah dapat menjadi latihan untuk memeriksa asumsi. Nilainya terletak pada proses ketika peserta tidak hanya diberi tahu apa yang benar, tetapi diajak memahami mengapa perubahan diperlukan.

Sistem Pendukung: Media, Ruang Belajar, dan Keterbatasan Program

SOTH Rambigundam didukung oleh modul fasilitator, perangkat proyektor dan suara, formulir diskusi, media permainan seperti ular tangga berukuran besar, serta ruang kegiatan di Balai KB. Variasi media membantu fasilitator menghindari ketergantungan pada metode ceramah. Hal ini penting karena materi parenting berhubungan dengan situasi konkret, sehingga contoh, permainan, dan diskusi lebih mudah memancing pengalaman peserta dibandingkan penjelasan abstrak yang panjang.

Ketersediaan sistem pendukung belum sepenuhnya ideal. Beberapa media masih digunakan secara bergantian dengan kelompok SOTH lain, dan belum tersedia ruang konsultasi individual. Sebagai alternatif, fasilitator membuka *sharing session* dalam kelompok kecil sekitar lima sampai enam peserta. Strategi tersebut cukup membantu, tetapi persoalan pengasuhan tertentu mungkin membutuhkan percakapan yang lebih privat. Keterbatasan ruang konsultasi karena itu bukan sekadar isu sarana, melainkan berhubungan dengan kedalaman dukungan yang dapat diberikan kepada peserta.

Khotimah et al. (2025) menunjukkan bahwa pendidikan pencegahan stunting membutuhkan dukungan ekosistem dan kolaborasi lintas pihak. Temuan di Rambigundam mengarah pada kesimpulan serupa dalam skala program: kualitas SOTH dipengaruhi oleh keterhubungan antara fasilitator, lembaga BKB, Posyandu, PAUD, sarana belajar, dan dukungan pemerintah setempat. Pembelajaran orang dewasa tidak berdiri sendiri; ia membutuhkan lingkungan yang membuat pengalaman belajar dapat berlanjut di luar sesi kelas.

Kebutuhan akan dukungan lintas layanan juga sejalan dengan kerangka *nurturing care*. World Health Organization et al. (2018) menempatkan kesehatan, gizi, keamanan, pengasuhan responsif, dan kesempatan belajar sebagai unsur yang tidak dapat dipisahkan. Bagi SOTH, kerangka ini mengingatkan bahwa materi parenting akan lebih kuat jika peserta mengetahui jalur layanan yang dapat mereka gunakan setelah kelas selesai. Ketika fasilitator menemukan masalah pertumbuhan, keterlambatan perkembangan, atau situasi keluarga yang memerlukan bantuan, program perlu terhubung dengan Posyandu, Puskesmas, PAUD, penyuluh keluarga berencana, dan layanan perlindungan anak sesuai kebutuhan.

Pada saat yang sama, media belajar tidak perlu selalu mahal. Pengalaman di Rambigundam menunjukkan bahwa permainan, lembar diskusi, cerita kasus, dan tugas rumah dapat menjadi sarana yang cukup dekat dengan kehidupan peserta. Tantangannya adalah memastikan bahwa media tersebut tidak hanya menarik, tetapi benar-benar membantu peserta berpikir. Media yang baik seharusnya memunculkan pertanyaan, membuka percakapan, atau memberi kesempatan

mencoba respons baru. Dengan demikian, nilai media terletak pada proses belajar yang dihasilkannya, bukan pada kerumitan bentuknya.

Dampak Instruksional dan Pengiring: Membedakan Pengetahuan dari Transformasi Perspektif

Data evaluasi menunjukkan bahwa 90% peserta dapat memahami materi mengenai konsep diri positif setelah mengikuti program. Pada bagian lain, peserta mampu membedakan kalimat yang lebih tepat digunakan ketika berkomunikasi dengan anak. Temuan ini merupakan hasil penting, tetapi lebih tepat dikategorikan sebagai dampak instruksional karena menunjukkan penguasaan materi yang secara langsung menjadi tujuan pembelajaran.

Transformasi perspektif membutuhkan pembacaan yang berbeda. Seseorang dapat menjawab posttest dengan benar tanpa benar-benar mengubah cara memandang anak atau cara mengambil keputusan dalam pengasuhan. Karena itu, indikator transformatif perlu dicari pada proses ketika peserta mulai mempertanyakan kebiasaan lama, mengakui keterbatasan cara sebelumnya, mempertimbangkan alternatif, lalu mencoba praktik baru. Aktivitas berbagi pengalaman, diskusi, tugas rumah, dan penggunaan KKA memberi indikasi ke arah proses tersebut, meskipun penelitian ini belum menyediakan bukti longitudinal yang cukup untuk menyatakan perubahan itu telah menetap.

Pembedaan ini penting agar klaim penelitian tidak melebihi kekuatan data. Hasil penelitian mendukung kesimpulan bahwa SOTH memperkuat pemahaman peserta dan menyediakan mekanisme yang memungkinkan refleksi atas praktik pengasuhan. Namun, penelitian belum cukup kuat untuk menyatakan secara kausal bahwa program telah mengubah perilaku anak. Untuk membuktikan klaim tersebut diperlukan pengamatan langsung terhadap anak, data sebelum-sesudah yang lebih sistematis, serta informasi dari orang tua dalam rentang waktu tertentu.

Ishlah et al. (2024) menunjukkan bahwa stimulasi perkembangan anak berkaitan dengan keterlibatan orang tua dan kerja sama dengan pendidik. Temuan tersebut membantu menempatkan hasil SOTH secara proporsional: perubahan pada pengetahuan dan cara pandang orang tua dapat menjadi prasyarat penting bagi praktik pengasuhan yang lebih baik, tetapi dampaknya terhadap perkembangan anak membutuhkan proses yang lebih panjang dan dipengaruhi oleh banyak faktor.

Dengan demikian, kontribusi utama SOTH di Rambigundam terletak pada kemampuannya menggeser format pendidikan parenting dari ceramah menuju pembelajaran berbasis pengalaman. Ketika peserta diminta membawa pengalaman ke dalam diskusi, menilai kembali praktik yang biasa dilakukan, mendengar pandangan lain, serta mencoba alternatif tindakan,

SOTH memiliki karakter yang sejalan dengan pembelajaran transformatif. Nilai program tidak hanya terdapat pada materi yang disampaikan, tetapi pada cara pengalaman orang tua diolah menjadi bahan refleksi.

SOTH sebagai Ruang Belajar Orang Dewasa

Jika keseluruhan temuan dibaca sebagai satu rangkaian, SOTH di Rambigundam memperlihatkan karakter ruang belajar orang dewasa yang cukup kuat. Peserta datang dengan pengalaman pengasuhan yang sudah terbentuk; fasilitator mengangkat pengalaman itu melalui pretest, cerita, dan diskusi; kemudian peserta diperkenalkan pada cara pandang lain melalui materi, permainan, dan contoh praktik. Proses tersebut tidak selalu menghasilkan perubahan yang dapat langsung terlihat, tetapi menyediakan kondisi yang memungkinkan orang tua berhenti sejenak dari rutinitas dan melihat kembali cara mereka berinteraksi dengan anak.

Pola ini sejalan dengan gagasan Merriam dan Bierema (2014) bahwa belajar orang dewasa sangat terkait dengan pengalaman dan konteks kehidupan. Dalam SOTH, konteks itu tampak konkret: keterbatasan waktu, pekerjaan pengasuhan, kedekatan dengan kader, kebiasaan keluarga, dan akses pada layanan desa. Faktor-faktor tersebut bukan gangguan dari proses belajar; justru itulah realitas yang perlu masuk ke dalam desain program. Materi yang secara teoritis baik tetapi sulit diterapkan dalam rutinitas keluarga berisiko berhenti sebagai pengetahuan. Sebaliknya, materi yang dibahas melalui kasus nyata lebih berpeluang menjadi pertimbangan ketika orang tua menghadapi situasi serupa di rumah.

Temuan ini juga menjelaskan mengapa perubahan perspektif sebaiknya tidak diperlakukan sebagai hasil yang seragam. Taylor (2007) menegaskan bahwa konteks dan relasi memengaruhi perjalanan transformative learning. Seorang peserta mungkin segera mencoba cara berkomunikasi baru, sementara peserta lain membutuhkan beberapa kali pertemuan sebelum merasa yakin. Ada pula kemungkinan peserta memahami gagasan baru tetapi sulit menerapkannya karena tekanan keluarga atau kebiasaan pasangan. Keragaman tersebut perlu diterima sebagai bagian dari proses belajar orang dewasa, bukan semata-mata sebagai kegagalan program.

Dari sisi pengasuhan, orientasi pada proses menjadi penting karena penelitian global menunjukkan bahwa kualitas interaksi orang tua-anak merupakan salah satu jalur utama yang dapat diperkuat melalui program parenting (Jeong et al., 2021). SOTH mempunyai peluang untuk mengambil posisi tersebut jika kelas tidak berhenti pada penyampaian daftar perilaku yang boleh dan tidak boleh dilakukan. Peserta perlu diajak memahami kebutuhan anak, membaca situasi, serta memikirkan alasan di balik respons yang mereka pilih. Ketika orang tua

memahami logika pengasuhan, mereka lebih mungkin melakukan penyesuaian ketika menghadapi situasi yang tidak persis sama dengan contoh di kelas.

Dalam pengertian ini, transformative learning memberi nilai tambah bagi SOTH karena menyediakan bahasa analitis untuk memahami perubahan yang tidak selalu tampak dalam angka. Perubahan dapat dimulai dari kesediaan mendengar pengalaman peserta lain, keberanian mengakui bahwa cara lama tidak selalu berhasil, atau keputusan mencoba respons yang berbeda kepada anak. Tanda-tanda tersebut belum dapat disebut sebagai transformasi permanen, tetapi penting sebagai tahap awal. Penelitian lanjutan yang mengikuti peserta setelah program selesai akan membantu melihat apakah perubahan tersebut bertahan, meluas, atau justru kembali pada kebiasaan sebelumnya.

Implikasi bagi Penguatan Program SOTH

Temuan penelitian memberi beberapa implikasi praktis. Pertama, penggalan kebutuhan dan pengalaman peserta sebaiknya ditempatkan sebagai bagian tetap dari setiap pertemuan, bukan hanya kegiatan pembuka program. Kondisi keluarga berubah dari waktu ke waktu; persoalan makan, penggunaan gawai, komunikasi, toilet training, atau disiplin dapat muncul pada tahap perkembangan yang berbeda. Fasilitator perlu memiliki cara sederhana untuk menangkap perubahan kebutuhan tersebut, misalnya melalui pertanyaan reflektif singkat, kartu masalah, atau diskusi kecil sebelum materi utama dimulai.

Kedua, kapasitas fasilitator perlu diperkuat pada aspek pedagogis sekaligus relasional. Penguasaan modul tetap penting, tetapi fasilitator juga membutuhkan keterampilan bertanya, mendengar aktif, mengelola diskusi, merangkum pengalaman peserta, dan memberikan umpan balik yang tidak menghakimi. Knowles et al. (2015) menekankan pentingnya orientasi belajar yang berpusat pada masalah dan pengalaman orang dewasa. Dalam praktik SOTH, prinsip tersebut dapat diterjemahkan melalui kasus pengasuhan yang nyata, simulasi percakapan, dan refleksi terhadap tugas rumah daripada ceramah panjang.

Ketiga, evaluasi perlu bergerak dari sekadar pengukuran pengetahuan menuju dokumentasi perubahan praktik. Pretest dan posttest tetap dapat dipertahankan karena praktis dan mudah dikelola. Namun, keduanya dapat dilengkapi dengan catatan refleksi sederhana, tindak lanjut tugas rumah, atau pertanyaan tentang perubahan kecil yang sudah dicoba di rumah. Cara ini tidak harus menjadi instrumen penelitian yang rumit. Tujuannya adalah membantu fasilitator melihat apakah materi mulai masuk ke kehidupan keluarga dan bagian mana yang masih membutuhkan pendampingan.

Keempat, perlu ada mekanisme rujukan yang jelas untuk persoalan yang melampaui kapasitas kelas parenting. Kerangka nurturing care menekankan pentingnya keterhubungan layanan lintas sektor (World Health Organization et al., 2018). Karena fasilitator SOTH berada dekat dengan Posyandu, PAUD, dan penyuluh KB, posisi ini dapat dimanfaatkan untuk membangun jalur komunikasi dengan Puskesmas, tenaga gizi, layanan psikologi, maupun perlindungan anak ketika diperlukan. Rujukan yang baik justru memperkuat fungsi edukatif SOTH karena peserta mengetahui bahwa meminta bantuan merupakan bagian dari pengasuhan yang bertanggung jawab.

Kelima, ruang belajar perlu dibuat cukup fleksibel untuk menyesuaikan ritme kehidupan peserta. Waktu pertemuan, durasi, dan bentuk kegiatan dapat berbeda antara kelompok wali murid PAUD dan kelompok Posyandu. Fleksibilitas bukan berarti mengurangi mutu program, melainkan menyesuaikan cara mencapai tujuan. Ketika peserta memiliki waktu terbatas, fasilitator dapat memprioritaskan satu gagasan inti yang dibahas secara mendalam daripada memaksakan seluruh materi dalam satu sesi. Pendekatan seperti ini lebih menghargai kapasitas perhatian orang dewasa dan mengurangi kesan bahwa kelas menjadi beban tambahan.

Secara keseluruhan, penguatan SOTH tidak harus dimulai dari penambahan materi. Yang lebih mendesak adalah memperbaiki kualitas pengalaman belajar: materi yang relevan, percakapan yang aman, fasilitator yang responsif, tindak lanjut yang realistis, dan dukungan layanan ketika keluarga membutuhkan bantuan lebih lanjut. Jika unsur-unsur tersebut terjaga, SOTH memiliki peluang lebih besar untuk menjadi program pendidikan keluarga yang tidak hanya informatif, tetapi juga bermakna bagi kehidupan orang tua.

4. KESIMPULAN

Implementasi transformative learning dalam SOTH di Desa Rambigundam berlangsung melalui rangkaian yang berangkat dari pengalaman peserta: penggalan masalah pengasuhan, dialog, refleksi, pengenalan alternatif tindakan, penugasan, dan evaluasi. Proses tersebut ditopang oleh sistem sosial yang partisipatif, fleksibilitas fasilitator dalam merespons kondisi orang tua, serta penggunaan media dan sarana yang mendukung pembelajaran. Hasil posttest yang menunjukkan 90% peserta memahami konsep diri positif menandai penguatan pengetahuan, sedangkan diskusi, sharing session, dan tugas rumah memperlihatkan adanya ruang bagi peserta untuk meninjau kembali praktik pengasuhan yang telah dilakukan. Temuan penelitian dengan demikian lebih tepat dibaca sebagai penguatan pemahaman dan indikasi proses transformasi perspektif, bukan sebagai bukti langsung perubahan perilaku anak. SOTH akan memiliki daya edukatif yang lebih kuat apabila pembelajaran tetap berbasis pengalaman,

menyediakan ruang konsultasi yang lebih memadai, serta disertai tindak lanjut untuk memantau penerapan praktik pengasuhan setelah program selesai. Penelitian berikutnya perlu melibatkan orang tua sebagai informan utama dan menggunakan pengamatan longitudinal agar keberlanjutan perubahan perspektif dan praktik pengasuhan dapat dinilai secara lebih meyakinkan. Temuan ini memperlihatkan bahwa kekuatan SOTH bukan hanya pada keberadaan modul dan materi pengasuhan, tetapi pada kemampuan fasilitator mengubah materi tersebut menjadi percakapan yang dekat dengan kehidupan keluarga. Ketika pengalaman peserta mendapat tempat, pembelajaran menjadi lebih manusiawi dan peserta memiliki ruang untuk mempertimbangkan perubahan tanpa merasa dipersalahkan. Hasil evaluasi menunjukkan penguatan pengetahuan, termasuk pemahaman mengenai konsep diri positif, sementara proses diskusi, refleksi, tugas rumah, dan sharing session memberi indikasi awal adanya peninjauan kembali terhadap praktik pengasuhan. Karena data belum mengikuti peserta dalam jangka panjang, perubahan tersebut lebih tepat dipahami sebagai proses yang sedang berkembang daripada bukti transformasi yang telah selesai. Penguatan SOTH ke depan perlu menempatkan kebutuhan peserta, kemampuan fasilitator, evaluasi praktik, dan keterhubungan dengan layanan keluarga sebagai satu kesatuan agar pendidikan orang tua tidak berhenti pada transfer informasi, tetapi benar-benar mendampingi keluarga dalam membangun praktik pengasuhan yang lebih responsif.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis menyampaikan terima kasih kepada Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Jember, Program Studi Pendidikan Luar Sekolah, DP3AKB Kabupaten Jember, Penyuluh KB Kecamatan Rambipuji, fasilitator SOTH, serta seluruh pihak yang mendukung proses pengumpulan data dan penyusunan artikel ini.

Kontribusi Penulis

Nur Izzah Afkharina, Galuh Eka Mardiana, Ardhiyah Dwi Kumalasari, Nuratira Binti Mohd Sani, dan Gresisca Tallita Allath berkontribusi dalam pengumpulan data, observasi, wawancara, penyusunan instrumen, serta penulisan draf awal. Muhammad Irfan Hilmi berkontribusi dalam supervisi penelitian, penguatan kerangka konseptual, telaah metodologis, analisis, dan penyuntingan naskah.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdussamad, Z. (2021). *Metode Penelitian Kualitatif*. Makassar: CV Syakir Media Press.
- Badan Kependudukan dan Keluarga Berencana Nasional. (2018). *Buku Panduan Penyuluhan BKB Holistik Integratif Bagi Kader*. Jakarta: Direktorat Bina Keluarga Balita dan Anak.
- Dwinandia, M. M., & Hilmi, M. I. (2022). Strategi Kader Bina Keluarga Balita (BKB) dalam optimalisasi Fungsi Edukasi Keluarga. *Comm-Edu (Community Education Journal)*, 5(2), 74-80. <https://doi.org/10.22460/comm-edu.v5i2.10705>
- Hardika, Aisyah, E. N., Raharjo, K. M., & Aptiningsari, D. (2020). *Pembelajaran Transformatif: Model Pembelajaran yang Memberdayakan*. Malang: Universitas Negeri Malang.
- Hasan, F. (2017). Model Pembinaan Transformatif Untuk Program Pembinaan Karang Taruna. *Pancaran Pendidikan*, 6(1), 179-192. <https://doi.org/10.25037/pancaran.v6i1.20>
- Hilmi, M. I., Hendrawijaya, A. T., Hufad, A., Sintiawati, N., & Sucianingsih. (2026). Beyond Ritual: The Slametan Tradition as A Transformative Adult Learning Space in The Osing community. *JPPM (Jurnal Pendidikan dan Pemberdayaan Masyarakat)*, 13(1), 21-33. <https://doi.org/10.21831/jppm.v13i1.92076>
- Ishlah, N., Hilmi, M. I., & Himmah, I. F. (2024). Parental Stimulation in Gross Motor Development at 3-4 Years Old at KB Aisyiyah 08 Kranji Lamongan. *Indonesian Journal of Adult and Community Education*, 6(1), 10-17. <https://doi.org/10.17509/ijace.v6i1.74599>
- Jeong, J., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K., & Yousafzai, A. K. (2021). Parenting Interventions to Promote Early Child Development in The First Three Years of Life: A Global Systematic Review and Meta-Analysis. *PLOS Medicine*, 18(5), e1003602. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003602>
- Kemendo PMK RI. (2023). *Meski turun tajam, Jatim jadi perhatian utama stunting dan kemiskinan ekstrem*. <https://www.kemenkopmk.go.id/meski-turun-tajam-jatim-jadi-perhatian-utama-stunting-dan-kemiskinan-ekstrem>
- Khotimah, K., Sintiawati, N., Hilmi, M. I., & Kusumawardani, E. (2025). Pentahelix education: Collaborative synergy to reduce stunting prevalence. *JPPM (Jurnal Pendidikan dan Pemberdayaan Masyarakat)*, 12(1), 1-17. <https://doi.org/10.21831/jppm.v12i1.80399>
- 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.)*. London: Routledge.
- Larasati, D. C., Ra'is, D. U., & Rohman, A. (2023). Pembentukan Sekolah Orang Tua Hebat Sebagai Upaya Mendukung Kebijakan Pengembangan Anak Usia Dini Holistik Integratif. *JPM: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 4(1), 85-92. <https://doi.org/10.47065/jpm.v4i1.1003>
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult Learning: Linking Theory and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning As Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>

- Mezirow, J., & Associates. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Purnamawati, F., & Pradipta, R. F. (2022). Transformative Learning Model For Parenting Education Program. *Journal of Educational Experts (JEE)*, 5(1), 13-20. <https://doi.org/10.30740/jee.v5i1p13-20>
- 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*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiyono, D. D., Hilmi, M. I., & Himmah, I. F. (2023). Need Analysis Of Parenting Program Towards Family Contribution in Kutorejo Village. *PEDAGOGIA*, 21(2), 173-184. <https://doi.org/10.17509/pdgia.v21i2.65084>
- World Health Organization, United Nations Children's Fund, & World Bank Group. (2018). *Nurturing Care for Early Childhood Development: A Framework for Helping Children Survive and Thrive to Transform Health and Human Potential*. Geneva: World Health Organization. ISBN 978-92-4-151406-4.