

## GAYA PENDAMPINGAN TRANSPOSISIONAL SEBAGAI STRATEGI PASTORAL PENDIDIKAN DALAM MENINGKATKAN PRESTASI BELAJAR PESERTA DIDIK DI PAPUA

**Donatus Wea<sup>1)</sup>; Erly Lumban Gaol<sup>2)</sup>; Alexander Silaen<sup>3)</sup>; Yonarlianto Tembang<sup>4)</sup>**  
<sup>1,2,3</sup> Sekolah Tinggi Katolik (STK) Santo Yakobus Merauke; <sup>4</sup>Universitas Musamus Merauke  
[romodonwea@stkyakobus.ac.id](mailto:romodonwea@stkyakobus.ac.id)<sup>1)</sup>; [erly@stkyakobus.ac.id](mailto:erly@stkyakobus.ac.id)<sup>2)</sup>; [alex\\_silaen@stkyakobus.ac.id](mailto:alex_silaen@stkyakobus.ac.id)<sup>3)</sup>;  
[yonartembang@unmus.ac.id](mailto:yonartembang@unmus.ac.id)<sup>4)</sup>

### Abstrak

Penelitian ini dilatarbelakangi oleh rendahnya prestasi belajar peserta didik di Papua yang disebabkan oleh kesenjangan antara pendekatan pendidikan nasional dan konteks sosial-budaya lokal. Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan untuk: mengidentifikasi bentuk implementasi pendampingan transposisional di sekolah-sekolah Katolik di Papua; menganalisis faktor-faktor yang mendukung dan menghambat penerapannya; serta menguji pengaruh pendampingan transposisional terhadap peningkatan prestasi belajar peserta didik. Penelitian ini menggunakan pendekatan *mixed method*, dengan desain kualitatif deskriptif dan kuantitatif quasi-eksperimental. Data kualitatif diperoleh melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan focus group discussion pada lima sekolah Katolik di Papua Selatan, Papua Pegunungan, dan Papua Tengah dengan total 85 informan. Data kuantitatif diperoleh melalui desain Nonequivalent Control Group pada 150 peserta didik di SMP Katolik Santo Mikhael Merauke yang dibagi menjadi kelompok eksperimen dan kontrol. Analisis data dilakukan menggunakan model interaktif serta uji statistik deskriptif dan inferensial. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pendampingan transposisional telah diimplementasikan secara praktis melalui kontekstualisasi materi ajar, penggunaan bahasa dan budaya lokal, pendampingan relasional, pembelajaran berbasis pengalaman, refleksi kritis, serta adaptasi kurikulum. Faktor pendukung utama meliputi komitmen pedagogis guru, kedekatan kultural, budaya relasional, dukungan institusi, dan keterlibatan komunitas, sedangkan faktor penghambat meliputi keterbatasan pemahaman konseptual, tekanan administratif, keterbatasan sarana, jarak budaya, dan rendahnya motivasi belajar. Secara kuantitatif, pendampingan transposisional terbukti meningkatkan prestasi belajar secara signifikan. Dengan demikian, pendampingan transposisional merupakan strategi pembelajaran yang efektif, kontekstual, dan transformatif dalam meningkatkan prestasi belajar peserta didik di Papua. Pendekatan ini perlu diintegrasikan secara sistematis dalam kebijakan pendidikan dan pengembangan profesional guru.

**Kata Kunci:** Pendampingan Transposisional, Prestasi Belajar, Pembelajaran Kontekstual, Pastoral

### Abstract

*This research is motivated by the low learning achievement of students in Papua caused by the gap between the national educational approach and the local socio-cultural context. Therefore, this study aims to: identify the implementation of transpositional mentoring in Catholic schools in Papua; analyze the factors that support and hinder its implementation; and examine the effect of transpositional mentoring on improving student learning achievement. This study used a mixed methods approach, with a descriptive qualitative and quasi-experimental quantitative design. Qualitative data were obtained through in-depth interviews, participant observation, and focus group discussions in five Catholic schools in South Papua, Highland Papua, and Central Papua with a total of 85 informants. Quantitative data were obtained through a Nonequivalent Control Group design on 150 students at Santo Mikhael Catholic Junior High School in Merauke, divided into experimental and control groups. Data analysis was conducted using an interactive model and descriptive and inferential statistical tests. The results of the study indicate that transpositional mentoring has been practically implemented through contextualization of teaching materials, use of local language and culture, relational mentoring, experiential learning, critical reflection, and curriculum*

*adaptation. The main supporting factors include teachers' pedagogical commitment, cultural proximity, relational culture, institutional support, and community involvement, while inhibiting factors include limited conceptual understanding, administrative pressure, limited facilities, cultural distance, and low learning motivation. Quantitatively, transpositional mentoring has been proven to significantly improve learning achievement. Thus, transpositional mentoring is an effective, contextual, and transformative learning strategy in improving student learning achievement in Papua. This approach needs to be systematically integrated into education policies and teacher professional development.*

**Keywords:** *Transpositional Guidance, Learning Achievement, Contextual Learning, Pastoral*

## 1. PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan salah satu sarana strategis dalam membangun martabat manusia dan masa depan bangsa. Untuk konteks Papua, tujuan pendidikan yang amat mulia ini belum bisa dicapai karena pendidikan masih menjadi medan perjuangan panjang antara cita-cita dan kenyataan. Secara nasional, indeks pembangunan pendidikan di Papua masih berada pada posisi terendah dibandingkan provinsi lain di Indonesia (Kemendikbudristek, 2022). Rendahnya angka partisipasi sekolah, terbatasnya tenaga pendidik berkualifikasi, serta rendahnya prestasi belajar siswa menjadi fenomena yang mencerminkan tantangan struktural dan kultural di bidang Pendidikan yang belum sepenuhnya teratasi (Mandacan, 2023).

Berdasarkan data Profil Pendidikan Wilayah Papua (Kemendikbudristek, 2022), rerata nilai literasi dan numerasi peserta didik masih jauh di bawah standar nasional. Banyak sekolah, khususnya di daerah pedalaman dan pesisir, menghadapi keterbatasan infrastruktur dasar seperti ruang kelas layak, sarana pembelajaran, dan akses internet (Lumbantobing, 2018). Namun, yang lebih mendalam dari sekadar persoalan fisik adalah tantangan kultural dan pedagogis, yakni bagaimana pendidikan di Papua sering kali berjalan dalam kerangka yang tidak sepenuhnya selaras dengan konteks sosial-budaya setempat.

Sistem pendidikan nasional yang seragam, dengan orientasi kurikulum dan metode ajar yang diambil dari paradigma pusat, sering kali tidak mampu menjawab kebutuhan dan realitas hidup masyarakat Papua. Proses belajar mengajar cenderung berpusat pada guru, berorientasi pada hafalan, dan kurang memberi ruang bagi kreativitas serta ekspresi budaya peserta didik (Mofu, 2021). Akibatnya, siswa sulit mengaitkan materi pelajaran dengan pengalaman hidup mereka, sehingga belajar menjadi aktivitas yang asing, bukan pengalaman yang bermakna dan menyenangkan (Rumbiak, 2021).

Selain itu, hambatan bahasa dan jarak budaya antara guru dan peserta didik turut memperparah kesenjangan tersebut. Banyak guru yang berasal dari luar Papua tidak memahami bahasa ibu atau simbol budaya lokal, sehingga komunikasi dalam proses pembelajaran menjadi kurang efektif (Wanggai, 2023). Sementara di sisi lain, peserta didik kerap merasa canggung dan tidak percaya diri untuk mengekspresikan diri, terutama ketika model pengajaran tidak sesuai dengan cara berpikir dan berinteraksi mereka. Situasi ini membuat motivasi belajar menurun, dan prestasi akademik pun menjadi rendah. Dengan kata lain, rendahnya prestasi belajar peserta didik Papua bukan hanya soal kurangnya fasilitas atau tenaga pengajar, melainkan akibat dari pendekatan pendidikan yang belum kontekstual dan partisipatif.

Dalam konteks ini, muncul kebutuhan mendesak untuk merancang model pendampingan yang transformatif dan kontekstual, yakni model pendampingan yang tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi mentransposisikan makna belajar ke dalam konteks kehidupan nyata peserta didik. Di sinilah relevansi model pendampingan transposisional menjadi penting dan strategis.

Pendampingan transposisional dimaknai sebagai pendekatan pedagogis yang menggeser (mentransposisi) paradigma belajar dari transfer pengetahuan menuju transformasi makna. Pendekatan ini menempatkan guru sebagai pendamping yang memfasilitasi dialog antara dunia sekolah dan dunia kehidupan peserta didik (Mezirow, 2018). Dalam kerangka ini, pengetahuan tidak dipaksakan, tetapi dihidupi; nilai-nilai tidak diindoktrinasi, tetapi ditafsirkan ulang bersama dalam cahaya budaya lokal dan pengalaman hidup nyata.

Pendampingan transposisional mendorong guru untuk mendengarkan dan memahami realitas siswa, menterjemahkan materi ajar ke dalam simbol budaya yang akrab, membimbing refleksi peserta didik terhadap pengalaman mereka sendiri, dan menumbuhkan rasa percaya diri dan otonomi belajar. Dalam konteks Papua, hal ini berarti mengajar dengan menghormati cara belajar yang khas anak Papua; yang berbasis pengalaman, relasi sosial, dan ekspresi simbolik budaya. Guru bukan lagi satu-satunya sumber pengetahuan, melainkan rekan perjalanan dalam proses menemukan makna belajar (Wanggai, 2023).

Pendampingan transposisional menjadi salah satu solusi pendidikan yang tepat sasaran. Model pendampingan ini secara praktis menjadi jembatan antara idealisme kurikulum nasional dan kebutuhan lokal masyarakat Papua. Pendampingan model ini memungkinkan proses belajar yang: (a) Inklusif dan partisipatif, karena setiap peserta didik merasa dihargai dan diakui; (a) Kontekstual dan aplikatif, karena materi ajar diterjemahkan ke dalam pengalaman hidup sehari-hari; (c) Humanistik dan reflektif, karena menumbuhkan kesadaran kritis dan tanggung jawab pribadi; (d) Transformatif, karena menghasilkan perubahan sikap, nilai, dan prestasi belajar.

Banyak penelitian yang menunjukkan bahwa pendekatan berbasis konteks lokal meningkatkan hasil belajar secara signifikan (Rumbiak, 2021; Darmawan & Sitorus, 2020). Sementara itu, pendampingan yang menekankan refleksi dan dialog mampu membangkitkan motivasi belajar dan semangat keberhasilan (Nababan & Siregar, 2022). Maka, pendampingan transposisional dapat dianggap sebagai model pendidikan tepat sasaran; karena dapat menjawab tantangan riil pendidikan di Papua sekaligus memampukan peserta didik untuk mencapai prestasi akademik dan kematangan pribadi yang lebih tinggi.

Penelitian ini mau memberi jawaban atas tiga permasalahan utama, yakni bagaimana bentuk pelaksanaan pendampingan transposisional di sekolah-sekolah di Papua selama ini; faktor apa yang mendukung dan menghambat implementasi pola pendampingan transposisional; dan apakah pendampingan transposisional berpengaruh terhadap peningkatan prestasi belajar peserta didik di Papua.

Penelitian ini hadir bukan sekadar untuk menemukan bentuk baru pendampingan belajar, tetapi untuk menghadirkan paradigma pendidikan yang lebih manusiawi, reflektif, dan relevan dengan konteks Papua, dalam perspektif manajemen pendidikan Katolik. Model pendampingan transposisional menjadi jawaban atas kesenjangan antara sistem pendidikan yang seragam dan kebutuhan nyata peserta didik di lapangan. Dengan mengintegrasikan nilai-nilai budaya lokal, refleksi kritis, dan dialog kreatif, pendekatan ini diharapkan dapat meningkatkan motivasi dan prestasi belajar, memperkuat identitas budaya peserta didik, dan menumbuhkan kesadaran kritis yang memerdekakan. Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya memiliki nilai akademik, tetapi juga dimensi praksis dan sosial yang tinggi bagi pembangunan pendidikan Papua yang adil, kontekstual, dan bermakna bagi seluruh peserta didik.

## **2. KAJIAN PUSTAKA**

### **2.1 Teori Transposisi**

Chevallard pertama kali memaparkan teori ini dalam karya klasiknya *La Transposition Didactique* (1985, edisi revisi 1991), yang lebih dikenal dengan teori transposisi didaktik. Ia berangkat dari pandangan bahwa pengetahuan yang diajarkan (*savoir enseigné*) memiliki pra-eksistensi sebagai pengetahuan ilmiah atau keilmuan (*savoir savant*). Artinya, pengetahuan yang diajarkan di sekolah merupakan hasil transformasi dari pengetahuan yang awalnya dikembangkan di luar sekolah, terutama oleh komunitas ilmuwan. Proses transposisi ini mencakup serangkaian tahapan: dari pengetahuan ilmiah menjadi pengetahuan untuk diajarkan, dari pengetahuan untuk diajarkan menjadi pengetahuan yang benar-benar diajarkan, dan akhirnya menjadi pengetahuan yang dipelajari oleh siswa.

Transformasi tersebut terjadi dalam sebuah ruang sosial yang disebut “*noosfer*”, yakni wilayah abstrak yang melibatkan para ahli, pendidik, pengembang kurikulum, penulis buku teks, dan pembuat kebijakan. Di sini pengetahuan mengalami adaptasi, penyaringan, dan bahkan penyederhanaan agar dapat diterima sebagai bahan ajar. Namun, perbedaan antara pengetahuan ilmiah dan pengetahuan yang diajarkan sering kali tidak disadari oleh guru, sehingga muncul ilusi transparansi; yaitu anggapan bahwa pengetahuan sekolah sama persis dengan

pengetahuan ilmiah. Akibatnya terjadi “rupture epistemologis” atau jurang epistemologis antara keduanya. Proses transposisi juga membawa konsekuensi tekstualisasi dan depersonalisasi pengetahuan, yang kemudian memungkinkan pengetahuan menjadi objek sosial dan dasar bagi sistem penilaian serta kontrol akademik.

Chevallard mengadaptasi gagasan dasar dari Michel Verret (1975), yang menekankan bahwa pengetahuan tidak dapat diajarkan dengan cara yang sama seperti ketika ia diproduksi. Dalam proses transmission didactique, terjadi seleksi dan penyusunan ulang agar pengetahuan menjadi ajarabile (teachable knowledge). Hal ini melibatkan tiga proses utama: dekomposisi, depersonalisasi, dan penyusunan urutan pengajaran yang sistematis. Akar intelektual lainnya dapat ditelusuri hingga Auguste Comte (1852) yang memperkenalkan istilah transformation didactique dalam konteks pendidikan agama. Bagi Comte, proses didaktik menuntut transformasi struktur diskursus ilmiah agar dapat dipahami oleh khalayak pembelajar. Dengan demikian, baik Verret maupun Comte mengakui bahwa pengajaran selalu mengubah bentuk dan struktur pengetahuan.

Teori Transposisi Didaktik memberikan kerangka penting untuk memahami bagaimana pengetahuan ilmiah berubah menjadi pengetahuan sekolah. Namun, ia juga menghadapi tantangan konseptual dan empiris, terutama dalam konteks pengetahuan yang bersifat sosial, praktis, dan lintas budaya. Studi historis tentang kalkulus menunjukkan bahwa proses pengajaran dan pengembangan pengetahuan saling mempengaruhi secara dinamis. Oleh karena itu, teori ini perlu terus dikembangkan agar mampu berdialog dengan paradigma lain dalam riset pendidikan, seperti teori sosial-kultural, teori praktik, dan teori recontextualisasi pengetahuan. Dalam konteks ini, teori transposisi didaktik (didactic transposition theory) yang diperkenalkan oleh Yves Chevallard menjadi salah satu pendekatan utama dalam memahami bagaimana pengetahuan ilmiah diubah dan diadaptasi menjadi bahan ajar di sekolah.

## 2.2 Pendampingan Transposisional

Pendampingan transposisional merupakan bentuk pendampingan yang menekankan pergeseran (transposisi) dari sekadar transfer of knowledge menuju transformation of meaning. Titus (2020) menjelaskan bahwa pendampingan ini mengandaikan guru atau mentor sebagai agen yang mentransposisikan nilai-nilai, konteks budaya, dan pengalaman hidup ke dalam proses belajar formal. Dalam praktiknya, pendampingan transposisional memiliki tiga karakteristik utama, yakni (1) Kontekstual: materi dan metode disesuaikan dengan konteks sosial-budaya peserta didik; (2) Partisipatif: peserta didik dilibatkan aktif dalam menemukan makna dan solusi; (3) Transformatif: hasil belajar diukur dari perubahan sikap, motivasi, dan kemampuan reflektif, bukan sekadar nilai akademik (Wambrauw & Kambu, 2022).

Pendampingan transposisional menjadi relevan di Papua karena mempertemukan dua dunia, yakni dunia pengetahuan formal dan dunia pengalaman lokal. Dengan demikian, peserta didik tidak merasa “asing” terhadap materi pelajaran, melainkan menemukan relevansi dan kebanggaan identitas dalam belajar (Kambuaya, 2021; Mofu, 2019). Pendampingan transposisional terhadap peserta didik sesungguhnya tidak jauh berbeda dengan pendekatan kontekstual (*Contextual Teaching and Learning*). Pendekatan ini menekankan hubungan antara materi belajar dan kehidupan nyata peserta didik. Menurut Johnson (2019), pembelajaran akan lebih bermakna jika peserta didik melihat hubungan langsung antara yang mereka pelajari dengan dunia di sekitarnya. Prinsip ini selaras dengan konsep pendampingan transposisional yang berupaya menjembatani realitas sosial budaya dengan konten akademik.

## 2.3 Prestasi Belajar

Prestasi belajar merupakan hasil dari interaksi antara potensi individu dan lingkungan belajar. Secara umum, prestasi belajar mencakup dimensi kognitif (pengetahuan), afektif (sikap), dan psikomotorik (keterampilan) (Suryani & Mulyana, 2020). Faktor-faktor yang memengaruhi prestasi belajar antara lain: motivasi, metode pembelajaran, lingkungan sosial, dan dukungan emosional dari guru atau pendamping (Kemendikbud, 2021). Pendampingan transposisional diharapkan mampu meningkatkan prestasi belajar dengan cara menumbuhkan motivasi intrinsik dan membangun makna belajar yang relevan dengan kehidupan peserta didik (Titus, 2020).

### 3. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan mixmethod (kualitatif dan kuantitatif). Pendekatan kualitatif deskriptif dipilih karena fokusnya adalah menggambarkan dan memahami secara mendalam pola pendampingan transposisional serta dampaknya terhadap prestasi belajar peserta didik di Papua, dan berlaku untuk permasalahan pertama dan kedua. Pendekatan ini memungkinkan peneliti untuk menangkap makna, nilai, dan pengalaman nyata para guru dan peserta didik dalam konteks sosial-budaya lokal (Miles, Huberman, & Saldaña, 2019). Jenis penelitian ini bersifat studi kasus ganda, yang dilakukan pada beberapa sekolah menengah (sekolah Katolik) di wilayah Papua Selatan dan Papua Pegunungan. Tujuannya untuk menemukan pola umum dari praktik pendampingan transposisional dalam konteks pendidikan yang beragam.

Penelitian berlangsung di tiga kabupaten di tiga propinsi di Papua, yaitu: kabupaten Merauke (Propinsi Papua Selatan, konteks urban-rural); kabupaten Yahukimo (wilayah propinsi Papua Pegunungan, konteks rural terpencil); dan kabupaten Mimika (Propinsi Papua Tengah, wilayah transisi dan multikultural). Pemilihan lokasi ini didasarkan pada pertimbangan variasi konteks sosial, budaya, dan akses pendidikan yang mencerminkan keberagaman Papua (Kemendikbud, 2021).

Yang menjadi subjek dalam penelitian ini adalah para guru yang menerapkan pendekatan kontekstual, dengan total 25 orang dari 5 sekolah Katolik; peserta didik yang menjadi bagian dari proses pendampingan, dengan total 50 siswa dari 5 sekolah; kepala sekolah (5 orang) dan tokoh masyarakat lokal (5 orang), sebagai sumber informasi tambahan tentang konteks pendidikan. Total informan sebanyak 85 orang. Teknik yang digunakan untuk mengumpulkan data dalam penelitian ini adalah wawancara mendalam, observasi partisipatif dan *Focus Group Discussion*. Analisis data menggunakan model Miles, Huberman, dan Saldaña (2019).

Pendekatan kuantitatif digunakan untuk menjawab permasalahan yang ketiga yakni pengaruh pendampingan transposisional terhadap prestasi belajar peserta didik, dengan menggunakan studi kasus di SMP Katolik Santo Mikhael Merauke, yang mayoritas siswanya adalah anak asli Papua. Pendekatan ini menggunakan desain quasi-eksperimental, khususnya Nonequivalent Control Group Design. Desain ini dipilih karena peneliti tidak memungkinkan untuk melakukan randomisasi subjek secara penuh, mengingat konteks sekolah di Papua yang memiliki keterbatasan struktural dan administratif.

Populasi penelitian ini adalah seluruh peserta didik Papua asli di SMP Katolik Santo Mikhael Merauke yang berjumlah 210 orang. Dari populasi tersebut diambil 150 peserta didik sebagai sampel penelitian dengan teknik purposive sampling, dengan mempertimbangkan kesetaraan kemampuan akademik awal. Sampel dibagi ke dalam dua kelompok, yakni kelompok eksperimen: 75 peserta didik (mendapatkan pendampingan transposisional), dan kelompok kontrol: 75 peserta didik (pembelajaran konvensional). Desain penelitian dapat digambarkan sebagai berikut:

Kelompok	Pretest	Perlakuan	Posttest
Eksperimen	O <sub>1</sub>	X (Pendampingan Transposisional)	O <sub>2</sub>
Kontrol	O <sub>1</sub>	–	O <sub>2</sub>

Pendekatan ini tepat karena memungkinkan peneliti untuk membandingkan prestasi belajar sebelum dan sesudah pendampingan, mengukur pengaruh langsung pendampingan transposisional, dan tetap menjaga keadilan dan etika pendidikan. Teknik analisis data dilakukan melalui statistik deskriptif, uji prasyarat dan statistik inferensial.

## 4. HASIL DAN PEMBAHASAN

### 4.1 Bentuk-bentuk implementasi pendampingan transposisional di sekolah

Hasil penelitian menunjukkan bahwa meskipun pendampingan transposisional belum secara eksplisit digunakan oleh para guru di sekolah-sekolah Katolik di Papua dengan metodenya yang baku, dalam praktik sehari-hari terdapat berbagai tindakan pedagogis yang bersifat transposisional. Tindakan-tindakan ini lahir terutama dari kepekaan guru terhadap realitas sosial budaya peserta didik Papua serta dari pengalaman panjang berhadapan dengan keterbatasan sistemik pendidikan di wilayah tersebut. Temuan ini sejalan dengan pandangan Freire (1970) yang menegaskan bahwa pendidikan yang autentik harus berangkat dari realitas hidup subjek didik dan dikembangkan melalui relasi dialogis yang membebaskan. Implementasi pendampingan transposisional tampak dalam beberapa bentuk aktivitas pendidikan berikut ini.

#### a. Transposisi materi ajar ke dalam pengalaman hidup sehari-hari peserta didik

Hasil penelitian menunjukkan bahwa salah satu bentuk implementasi pendampingan transposisional yang paling sering adalah upaya guru menerjemahkan materi ajar ke dalam konteks kehidupan nyata peserta didik. Guru tidak menyampaikan konsep secara abstrak sebagaimana tercantum dalam buku teks, melainkan mengaitkannya dengan pengalaman yang akrab dengan dunia anak Papua, seperti aktivitas meramu, berkebun, berburu, menangkap ikan, ritual adat, kehidupan kampung, dan relasi kekeluargaan.

Sebagai contoh, konsep numerasi diajarkan melalui praktik menghitung hasil kebun, pembagian ikan hasil tangkapan, atau pengelolaan hasil jual beli di pasar lokal. Literasi dikembangkan melalui cerita rakyat Papua, kisah leluhur, atau narasi pengalaman hidup peserta didik sendiri. Dalam konteks ini, guru melakukan *transposisi makna*, yakni menggeser pengetahuan dari ranah abstrak-kurikuler menuju ranah pengalaman konkret peserta didik. Tindakan ini bersifat transposisional karena guru tidak sekadar menyederhanakan materi, tetapi mengubah cara pengetahuan dihadirkan, sehingga menjadi relevan, bermakna, dan dapat dihayati oleh peserta didik. Proses belajar pun tidak lagi terasa asing, melainkan dekat dengan identitas dan kehidupan mereka.

Seorang guru kelas di salah satu sekolah dasar Katolik di wilayah pesisir Papua Selatan menuturkan: *“Kalau saya mengajar pakai buku saja, anak-anak cepat bosan. Jadi saya biasa mulai dari cerita hidup mereka. Misalnya soal hitung-hitungan, saya tanya dulu siapa yang ikut orang tua ke kebun atau ke laut. Dari situ baru saya masuk ke pelajaran”* (Guru Kelas, wawancara, 2025). Pernyataan ini menunjukkan adanya transposisi pedagogis, di mana guru menggeser titik awal pembelajaran dari teks kurikulum ke pengalaman hidup peserta didik. Guru berperan sebagai fasilitator yang menjembatani dunia sekolah dan dunia kehidupan anak. Temuan ini sejalan dengan pandangan (Wambrauw & Kambu, 2019) yang menjelaskan karakteristik pendampingan transposisional, yakni pendampingan yang kontekstual yang berakar pada nilai sosial budaya peserta didik, memberi ruang kepada mereka berpartisipasi secara aktif dan berdampak pada terjadinya perubahan sikap, motivasi dan nilai-nilai lainnya dalam kehidupan peserta didik. Temuan ini juga didukung oleh teori dari (Johnson, 2019) yang menjelaskan bahwa pembelajaran akan lebih bermakna jika peserta didik melihat hubungan langsung antara yang mereka pelajari dengan dunia di sekitarnya.

Selanjutnya (Mezirow, 2018) menjelaskan bahwa pendampingan transposisional menempatkan guru sebagai pendamping yang memfasilitasi dialog antara dunia sekolah dan dunia kehidupan peserta didik. Pengetahuan yang dipelajari oleh peserta didik itu dihidupi dan nilai-nilai yang diterima ditafsirkan ulang dalam cahaya budaya lokal dan pengalaman hidup nyata. Temuan dari (Wanggai, 2023) juga memperkuat temuan penelitian ini bahwa cara belajar anak Papua perlu dihargai yakni belajar yang berbasis pengalaman, relasi sosial dan ekspresi simbolik budaya. Guru menjadi rekan perjalanan siswa dalam menemukan makna belajar.

#### b. Penggunaan bahasa ibu dan simbol budaya lokal

Hasil penelitian menunjukkan bahwa banyak guru, terutama guru lokal dan guru yang telah lama bertugas di Papua, menggunakan bahasa ibu atau campuran bahasa Indonesia dan bahasa lokal sebagai strategi pendampingan belajar. Praktik ini menjadi bentuk transposisi linguistik dan kultural yang penting, terutama pada jenjang pendidikan dasar. Bahasa ibu tidak hanya mempermudah pemahaman konsep, tetapi juga

membangun rasa aman psikologis dan kepercayaan diri peserta didik. Dalam suasana belajar yang demikian, peserta didik lebih berani bertanya, berdiskusi, dan mengekspresikan gagasan mereka. Bahasa tidak lagi menjadi penghalang belajar, melainkan jembatan relasional antara guru dan peserta didik.

Selain bahasa, guru juga memanfaatkan simbol-simbol budaya lokal, seperti cerita adat, peribahasa lokal, tarian, lagu daerah, dan nilai-nilai kekerabatan, sebagai media pembelajaran. Praktik ini mencerminkan tindakan transposisional yang menghormati kebudayaan peserta didik sebagai sumber belajar, bukan sebagai hambatan akademik. Hal ini sejalan dengan pandangan dari (Johnson, 2019) bahwa proses belajar akan lebih bermakna jikalau para peserta didik mampu menghubungkan apa yang mereka pelajari (diajarkan oleh guru) dengan konteks kehidupan sehari-hari. Temuan (Kambuaya, 2021) dan (Mofu, 2019) juga memperkuat temuan penelitian ini, bahwa pendampingan transposisional sangat relevan di Papua karena mempertemukan dua dunia yakni dunia pengetahuan formal dan dunia pengalaman lokal. Peserta didik tidak merasa asing terhadap materi Pelajaran melainkan menemukan relevansi dan kebanggaan identitas dalam belajar.

Integrasi simbol, narasi, dan praktik budaya lokal Papua ke dalam pembelajaran mengonfirmasi teori *culturally responsive pedagogy* (Ladson-Billings, 1995; Gay, 2010), yang menegaskan bahwa latar budaya peserta didik merupakan sumber epistemologis yang sah dalam proses belajar. Proses mentransposisikan pengalaman hidup ke dalam pengetahuan akademik menunjukkan mekanisme konstruksi pengetahuan sebagaimana dijelaskan dalam teori konstruktivisme sosial (Vygotsky, 1978). Temuan ini memperkuat penelitian Banks (2016) bahwa pembelajaran yang mengafirmasi identitas budaya peserta didik berkontribusi pada peningkatan keterlibatan belajar dan pemaknaan pengetahuan. Dalam konteks Papua, pendampingan transposisional berfungsi sebagai ruang afirmasi identitas, sehingga sekolah tidak dipersepsi sebagai institusi yang menegasikan budaya lokal, melainkan sebagai ruang dialog antara pengetahuan lokal dan akademik.

Mengenai hal ini, seorang siswi SMP dalam wawancara menyatakan: *“Kalau guru pakai bahasa kami, saya lebih cepat mengerti. Saya tidak malu bicara di kelas”* (Peserta Didik SMP, wawancara, 2025). Pernyataan ini menunjukkan bahwa bahasa dan pendekatan kultural memainkan peran penting dalam keberhasilan pembelajaran. Pendampingan transposisional membantu peserta didik merasa dihargai, diterima, dan diakui sebagai subjek belajar (Kambuaya, 2021; Mofu, 2019).

### **c. Guru tidak sekadar pengajar akademik, tetapi sebagai pendamping relasional**

Hasil penelitian menjelaskan bahwa pendampingan transposisional di Papua juga tampak dalam pergeseran peran guru, dari figur otoritatif yang berjarak menjadi pendamping relasional yang hadir dalam kehidupan peserta didik. Guru tidak hanya mengajar di ruang kelas, tetapi juga membangun relasi personal melalui pendekatan kekeluargaan, dialog informal, dan pendampingan emosional. Guru menjadi teman seperjalanan para siswa dalam menemukan makna belajar dan menerapkannya dalam kehidupan nyata (Wanggai, 2023).

Banyak guru secara sadar meluangkan waktu untuk mendengarkan cerita hidup peserta didik, memahami latar belakang keluarga, kondisi ekonomi, serta tantangan sosial yang mereka hadapi. Dalam konteks ini, pendampingan belajar tidak dapat dipisahkan dari pendampingan hidup. Guru menyadari bahwa prestasi belajar peserta didik sangat dipengaruhi oleh rasa diterima, dihargai, dan didampingi secara manusiawi.

Tindakan ini bersifat transposisional karena guru mentransposisikan relasi pedagogis dari relasi instruksional ke relasi dialogis dan empatik. Belajar menjadi proses bersama, bukan relasi satu arah. Mengenai hal ini seorang guru dalam wawancara mengatakan: *“Kalau anak sudah percaya dengan guru, mereka mau belajar. Jadi tugas guru di Papua bukan hanya mengajar, tapi juga jadi orang tua kedua”* (Guru Senior, wawancara, 2025). Temuan ini menegaskan bahwa pendampingan transposisional tidak hanya menyentuh aspek kognitif, tetapi juga dimensi afektif dan relasional. Temuan (Wanggai, 2023) menegaskan bahwa pendampingan transposisional mendorong guru mendengarkan dan memahami peserta didik dengan seluruh aspek hidupnya, menerjemahkan materi ajar ke dalam simbol budaya mereka dan membimbing peserta didik untuk merefleksikan pengalaman mereka sendiri. Hal ini diperkuat oleh teori (Chevallard, 1985) yang menegaskan bahwa pengetahuan yang diajarkan perlu mengalami proses perkembangan dan adaptasi agar dapat diterima dan dimengerti oleh peserta didik serta menerapkan dalam kehidupan nyata.

#### **d. Pembelajaran berbasis pengalaman dan praktik (Experiential Learning)**

Temuan penelitian menjelaskan bahwa implementasi pendampingan transposisional juga tampak dalam penggunaan pembelajaran berbasis pengalaman langsung. Guru mendorong peserta didik untuk belajar melalui praktik, pengamatan, kerja kelompok, simulasi, dan keterlibatan langsung dengan lingkungan sekitar. Misalnya, pembelajaran IPA dilakukan melalui pengamatan alam sekitar; IPS melalui refleksi atas kehidupan sosial kampung; Pendidikan Agama melalui peristiwa hidup nyata dan nilai-nilai kebersamaan. Pendekatan ini cocok dengan cara belajar khas anak Papua yang lebih mengandalkan pengalaman konkret, relasi sosial, dan pembelajaran kontekstual. Dalam praktik ini, guru mentransposisikan paradigma belajar dari *knowing* ke *meaning-making*. Pengetahuan tidak hanya diketahui, tetapi dialami, direfleksikan, dan dimaknai dalam kehidupan peserta didik. Hal ini sejalan dengan teori dari (Johnson, 2019) yang menghubungkan materi belajar dengan kehidupan nyata peserta didik. Teori humanistik yang dikembangkan oleh Carl Rogers dan Abraham Maslow dalam (Suryani & Mulyana, 2020) mendukung temuan penelitian ini, bahwa kebutuhan psikologis peserta didik, penghargaan diri, rasa aman dan aktualisasi potensi mereka menjadi salah satu perhatian utama para pendidik (Wambrauw & Kambu, 2022; Kambuaya, 2021; Mofu, 2019).

Temuan ini juga sejalan dengan konsep pedagogi dialogis (Freire, 1970) dan teori sosiokultural learning yang menempatkan interaksi sosial sebagai inti pembelajaran (Vygotsky, 1978). Temuan ini juga memperkuat hasil penelitian Johnson & Johnson (2014) tentang efektivitas pembelajaran kolaboratif dalam meningkatkan partisipasi dan keterampilan sosial peserta didik. Dalam konteks masyarakat Papua yang berciri komunal, pendekatan ini terbukti kontekstual dan relevan.

#### **e. Pendampingan reflektif untuk menumbuhkan kesadaran dan motivasi belajar**

Bentuk lain dari implementasi pendampingan transposisional yang menjadi temuan dalam penelitian adalah pendampingan reflektif, meskipun sering dilakukan secara sederhana dan informal. Guru mengajak peserta didik merefleksikan pengalaman belajar mereka: apa yang mereka pahami, apa yang mereka rasakan, dan bagaimana pelajaran itu berguna bagi hidup mereka. Refleksi dilakukan melalui percakapan ringan, pertanyaan terbuka, atau diskusi kelompok kecil. Praktik ini membantu peserta didik menyadari bahwa belajar bukan sekadar tuntutan sekolah, tetapi proses pembentukan diri dan masa depan. Di sinilah pendampingan transposisional berperan sebagai sarana pemberdayaan dan pembebasan, sebagaimana ditekankan dalam pendekatan pendidikan humanistic (Rogers, 1969).

Wawancara dengan peserta didik menunjukkan bahwa pendekatan pendampingan transposisional berdampak langsung pada motivasi belajar dan rasa percaya diri. Seorang peserta didik kelas V SD mengungkapkan: “*Saya suka belajar kalau guru cerita dulu. Kalau cuma tulis di papan, saya tidak berani tanya*” (Peserta Didik SD, wawancara, 2025). Lebih lanjut, peserta didik yang menyadari perubahan dalam diri mereka mengatakan: “*Dulu saya takut pelajaran. Sekarang saya mau coba walaupun salah*” (Peserta Didik, wawancara, 2025). Temuan ini mengindikasikan tumbuhnya keberanian belajar dan otonomi personal, yang merupakan tujuan utama pendidikan transformatif. Temuan ini mendukung apa yang ditegaskan oleh (Kemendikbud, 2021) bahwa prestasi belajar peserta didik dipengaruhi oleh banyak faktor, seperti motivasi, metode pembelajaran, lingkungan sosial dan dukungan emosional dari guru. Temuan (Titus, 2020) juga menegaskan bahwa pendampingan transposisional dapat meningkatkan prestasi belajar peserta didik. Temuan (Rumbiak, 2021; Darmawan dan Sitorus, 2020) memperkuat temuan penelitian ini bahwa pendekatan berbasis konteks lokal meningkatkan hasil belajar. Hal sejalan juga ditegaskan oleh (Nababan & Siregar, 2022) bahwa pendekatan dengan menggunakan refleksi dan dialog dalam belajar dapat meningkatkan prestasi belajar. Temuan-temuan ini sejalan dengan teori (Miles, dkk, 2019) tentang *co-learning process*, yang menegaskan bahwa pendidik dan peserta didik belajar bersama melalui refleksi dan tindakan.

## **f. Adaptasi kurikulum secara kontekstual dan fleksibel**

Temuan penelitian juga menunjukkan adanya adaptasi kurikulum secara kreatif dan fleksibel oleh para guru. Meskipun terikat pada kurikulum nasional, guru melakukan penyesuaian dalam tempo, metode, dan fokus pembelajaran agar sesuai dengan kemampuan dan konteks peserta didik (Wanggai 2023; Freire, 2018). Adaptasi ini merupakan bentuk transposisi struktural, di mana guru menjembatani tuntutan sistem pendidikan nasional dengan realitas lokal. Guru memilih materi esensial, memperlambat proses belajar bila diperlukan, dan menekankan pemahaman daripada target administratif semata. Hal ini sejalan dengan temuan (Mofu, 2021) bahwa orientasi kurikulum dan metode ajar yang ditetapkan dari pusat sering kali tidak mampu menjawab kebutuhan anak-anak Papua. Selain itu, proses belajar mengajar cenderung berpusat pada guru, berorientasi pada hafalan, dan tidak memberi ruang bagi kreativitas serta ekspresi budaya peserta didik.

Dalam wawancara, seorang guru di jenjang SMP menyampaikan: “*Anak-anak di sini tidak bisa dipaksa cepat. Kalau kita terlalu kejar target kurikulum, mereka justru makin tertinggal. Jadi saya pilih pelan-pelan, tapi mereka mengerti dan berani bicara*” (Guru Mata Pelajaran, wawancara, 2025). Praktik ini menunjukkan adanya transposisi struktural kurikulum, yakni penyesuaian tempo dan strategi pembelajaran agar selaras dengan kesiapan belajar peserta didik. Hal ini sejalan dengan teori (Chevallard, 1985; Mezirow, 2018; dan Verret, 1975) yang menjelaskan adaptasi pengetahuan dalam pembelajaran dengan pendekatan pedagogis yang tetap agar dapat menjawab kebutuhan peserta didik.

Secara keseluruhan, hasil penelitian menunjukkan bahwa pendampingan transposisional di Papua telah berlangsung secara praksis, kontekstual, dan berbasis pengalaman, meskipun belum terumuskan secara sistematis dalam kerangka teoritik dan kebijakan pendidikan (Chevallard, 1985; Mezirow, 2018; Verret, 1975). Praktik-praktik ini lahir dari kesadaran pedagogis guru bahwa pendekatan konvensional tidak memadai untuk menjawab kebutuhan peserta didik Papua.

Tindakan transposisional para guru, mulai dari penerjemahan materi ajar, penggunaan bahasa dan budaya lokal, pendampingan relasional, pembelajaran berbasis pengalaman, refleksi kritis, hingga adaptasi kurikulum menunjukkan adanya upaya transformasi makna belajar (Wanggai 2023; Rumbiak, 2021; Darmawan & Sitoris, 2020; Nababan & Siregar, 2022). Guru tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi mendampingi proses pembentukan manusia Papua yang utuh, bermartabat, dan berdaya (Johnson, 2019).

Dalam perspektif manajemen pendidikan Katolik, praktik-praktik ini selaras dengan prinsip pendidikan yang berpusat pada manusia, menjunjung martabat pribadi, mengedepankan relasi, dan berpihak pada yang kecil dan rentan (GE 1). Dengan demikian, pendampingan transposisional bukan sekadar strategi pedagogis, tetapi juga praksis etis dan pastoral yang menghidupi semangat pelayanan dan keberpihakan (EG, 24).

## **4.2 Faktor-faktor yang mendukung dan menghambat implementasi pendampingan transposisional**

### **a. Faktor Pendukung**

Hasil penelitian menunjukkan bahwa implementasi pendampingan transposisional di sekolah-sekolah Katolik di Papua tidak berlangsung dalam ruang hampa, melainkan dipengaruhi oleh sejumlah faktor pendukung yang bersifat personal, kultural, institusional, dan pedagogis. Hasil penelitian berikut ini mengangkat beberapa faktor dominan.

#### **(1) Komitmen dan sensitivitas pedagogis guru.**

Temuan penelitian menjelaskan bahwa faktor pendukung utama adalah komitmen personal dan sensitivitas pedagogis guru terhadap realitas hidup peserta didik Papua. Guru-guru yang memiliki kepedulian tinggi terhadap latar belakang sosial, budaya, dan psikologis peserta didik cenderung lebih terbuka untuk menerapkan pendekatan pendampingan transposisional. Temuan ini mengonfirmasi teori *transformational leadership* (Bass & Riggio, 2006) yang menempatkan visi, nilai, dan keteladanan pemimpin sebagai faktor kunci keberhasilan inovasi pendidikan; sebagaimana juga ditegaskan dalam teori Mezirow (2018). Guru dengan pengalaman panjang mengajar di Papua menunjukkan kemampuan membaca kebutuhan belajar siswa, menyesuaikan strategi pembelajaran, serta membangun relasi yang dialogis. Komitmen ini menjadi modal utama dalam mentransposisikan materi ajar ke dalam pengalaman hidup peserta didik (Titus, 2020). Secara pedagogis,

temuan ini menegaskan bahwa pendampingan transposisional sangat bergantung pada agensi dan kesadaran reflektif guru sebagai subjek Pendidikan (Freire 2018, Miles, dkk. 2019).

Hasil wawancara menunjukkan bahwa komitmen personal guru menjadi fondasi utama keberhasilan pendampingan transposisional, sebagaimana temuan Titus (2020). Guru yang memandang tugas mengajar sebagai panggilan kemanusiaan cenderung bersedia meluangkan waktu dan tenaga lebih untuk mendampingi peserta didik (Miles, dkk, 2019). Seorang guru mengatakan: *“Anak-anak Papua ini tidak bisa hanya diajar lewat buku. Mereka perlu ditemani. Kalau kita tidak sabar dan tidak mau mendengar cerita hidup mereka, pelajaran tidak akan masuk”* (G1, Guru SMP, wawancara, 2025). Pernyataan ini menegaskan bahwa pendampingan transposisional lahir dari kesadaran guru bahwa pembelajaran bukan sekadar transfer materi, melainkan relasi edukatif yang humanis (Freire, 2018; Kambuaya, 2021; Mofu, 2019).

#### (2) Kedekatan kultural dan penguasaan bahasa lokal

Temuan penelitian menjelaskan bahwa kedekatan kultural guru dengan peserta didik, termasuk penguasaan bahasa ibu atau pemahaman simbol budaya lokal menjadi salah satu faktor pendukung. Hal ini sejalan dengan temuan Rumbiak, 2021; Darmawan & Sitorus, 2020; Wanggai 2023). Temuan para peneliti terdahulu ini menegaskan bahwa guru lokal atau guru non-Papua yang telah lama berproses di Papua mampu menjadikan bahasa dan budaya sebagai jembatan pembelajaran. Penggunaan bahasa lokal pada tahap awal pembelajaran membantu peserta didik memahami konsep akademik secara lebih mudah, mengurangi kecanggungan, serta meningkatkan partisipasi aktif (Mofu, 2019; Kambuaya, 2021). Dalam konteks ini, budaya tidak menjadi hambatan, melainkan sumber pedagogis yang memperkaya proses belajar (Wambrauw & Kambu, 2022).

Kedekatan kultural terbukti membantu guru dalam mentransposisikan materi pelajaran agar lebih mudah dipahami peserta didik. Hal ini sejalan dengan temuan Rumbiak (2021) dan Darmawan & Sitorus (2020). Hasil temuan mereka menegaskan bahwa guru yang memahami budaya dan bahasa lokal mampu membangun jembatan antara pengetahuan akademik dan pengalaman hidup siswa (Johnson, 2019). Seorang guru menjelaskan *“Kalau saya jelaskan pakai bahasa Indonesia terus, mereka diam. Tapi begitu saya selipkan bahasa daerah atau contoh dari kehidupan kampung, mereka langsung paham dan mau bicara”* (G2, Guru SD, wawancara, 2025). Hal ini menunjukkan bahwa bahasa dan budaya lokal berfungsi sebagai medium transposisi didaktik yang efektif (Kambuayan 2021; Mofu 2019).

#### (3) Budaya relasional dan kekeluargaan dalam masyarakat Papua

Temuan penelitian menjelaskan bahwa budaya masyarakat Papua yang menekankan relasi, kebersamaan, dan ikatan komunal menjadi faktor pendukung penting bagi pendampingan transposisional. Nilai-nilai kekeluargaan ini sejalan dengan prinsip pendampingan yang dialogis dan humanistik. Hal ini sejalan dengan teori Freire (2018) tentang relasi dialogis antara guru dan peserta didik, agar peserta didik menemukan makna dari proses belajar yang dijalaninya. Sekolah yang mampu membangun suasana kekeluargaan, di mana guru hadir sebagai figur pendamping, bukan otoritas yang berjarak, menunjukkan keberhasilan lebih besar dalam implementasi pendampingan transposisional. Peserta didik merasa aman, diterima, dan dihargai, sehingga lebih terbuka dalam proses belajar (Kambuaya 2021; Mofu, 2019). Temuan ini sejalan dengan penegasan Kemendikbud (2021), bahwa pendampingan transposisional diharapkan mampu membangun budaya belajar yang relevan dengan peserta didik yang berakar pada konteks hidupnya.

Sekolah yang menumbuhkan budaya relasional dan kekeluargaan memberikan ruang aman bagi peserta didik untuk berkembang. Guru melihat relasi personal sebagai kunci keberhasilan pendampingan. Seorang guru mengatakan: *“Kami di sekolah ini seperti keluarga. Anak-anak berani datang cerita masalah rumah, lalu dari situ kami pelan-pelan masuk ke pelajaran”* (G3, Guru SMP Katolik, wawancara, 2025). Budaya relasional ini memperkuat proses belajar yang bersifat dialogis dan transformatif (Johnson, 2019).

#### (4) Dukungan institusi sekolah dan kepemimpinan kontekstual

Hasil penelitian menunjukkan bahwa dukungan kepala sekolah dan manajemen sekolah berperan signifikan dalam keberhasilan implementasi pendampingan transposisional. Sekolah yang memberikan ruang bagi kreativitas guru, fleksibilitas kurikulum, serta penyesuaian strategi pembelajaran memungkinkan pendekatan ini berkembang secara lebih sistematis. Dukungan manajerial sekolah yang memberi ruang bagi refleksi dan

inovasi pedagogis sejalan dengan prinsip *school-based management* yang menekankan otonomi, partisipasi, dan pengembangan profesional guru (Caldwell & Spinks, 2013). Dalam konteks sekolah Katolik, nilai-nilai pelayanan, pendampingan, dan perhatian terhadap peserta didik secara utuh semakin memperkuat legitimasi pendekatan transposisional sebagai praksis pendidikan yang selaras dengan visi sekolah.

Dukungan kepala sekolah dan manajemen sekolah menjadi faktor struktural yang sangat menentukan. Ketika sekolah memberi keleluasaan pedagogis, guru lebih berani berinovasi. Salah seorang guru mengatakan: “Kepala sekolah memberi kami kebebasan untuk menyesuaikan metode. Tidak harus selalu kejar target, tapi yang penting anak mengerti dan berkembang” (G4, Guru SMP, wawancara, 2025). Temuan ini menunjukkan bahwa pendampingan transposisional memerlukan legitimasi institusional agar dapat berkelanjutan.

#### (5) Keterlibatan orang tua dan komunitas lokal

Temuan penelitian menegaskan bahwa keterlibatan orang tua dan komunitas lokal juga menjadi faktor pendukung penting. Sekolah yang menjalin komunikasi dengan keluarga peserta didik dan tokoh masyarakat lebih mudah mengaitkan pembelajaran dengan kehidupan nyata siswa. Keterlibatan komunitas membantu guru memahami konteks hidup peserta didik sekaligus memperkuat relevansi pembelajaran. Pendampingan transposisional dalam hal ini menjadi pendidikan berbasis komunitas, bukan hanya berbasis kelas. Temuan ini memperkuat teori *community-based education* (Epstein, 2011), yang menempatkan sekolah sebagai bagian integral dari ekosistem sosial masyarakat. Temuan ini selaras dengan seruan Paus Fransiskus dalam *Fratelli Tutti* (2020) tentang pentingnya membangun solidaritas dan kolaborasi sosial dalam karya pendidikan (FT 114, 151 – 152).

Hubungan yang baik dengan orang tua dan komunitas lokal turut mendukung keberhasilan pendampingan. Seorang guru mengatakan: “Kalau orang tua diajak bicara, anak juga berubah. Mereka jadi tahu sekolah tidak berdiri sendiri, tapi bersama keluarga” (G5, Guru SD, wawancara, 2025). Keterlibatan komunitas memperkuat relevansi pembelajaran dengan konteks hidup peserta didik (Epstein, 2011).

### **b. Faktor Penghambat**

Selain faktor pendukung, penelitian ini juga menemukan sejumlah faktor penghambat yang bersifat struktural, kultural, dan pedagogis.

#### (1) Keterbatasan pemahaman guru terhadap Pendekatan Transposisional

Hasil penelitian menunjukkan bahwa salah satu hambatan utama dalam mengimplementasikan pendampingan transposisional adalah belum meratanya pemahaman guru mengenai pendekatan tersebut. Banyak guru masih terjebak pada paradigma pembelajaran konvensional yang berorientasi pada penyampaian materi dan pencapaian target kurikulum semata. Hal ini sejalan dengan temuan Mofu (2021) bahwa sistem pendidikan nasional yang seragam, dengan orientasi kurikulum dan metode ajar yang diseragamkan dari pusat, seringkali tidak menjawab kebutuhan dan realitas hidup masyarakat Papua. Keterbatasan ini menyebabkan praktik pendampingan transposisional sering dilakukan secara intuitif dan sporadis, belum terstruktur dan berkelanjutan. Hasil wawancara menjelaskan bahwa mereka mengakui bahwa mereka belum memiliki pemahaman konseptual yang memadai mengenai pendekatan pendampingan transposisional. Salah seorang guru menjelaskan: “Kami sering mendampingi anak, tapi jujur saja belum tahu istilah atau konsepnya. Kami jalan berdasarkan pengalaman saja” (G6, Guru SMP, wawancara, 2025). Hal ini menyebabkan praktik pendampingan belum terstruktur dan belum terdokumentasi secara sistematis.

#### (2) Beban administratif dan tekanan kurikulum nasional

Tekanan administratif dan tuntutan pencapaian kurikulum nasional yang seragam menjadi hambatan signifikan (Mofu 2021). Guru sering kali dibebani target capaian akademik, laporan administrasi, dan evaluasi standar yang menyita waktu dan energi. Akibatnya, ruang untuk refleksi, dialog, dan pendampingan personal terhadap peserta didik menjadi terbatas. Kondisi ini menciptakan ketegangan antara idealisme pendampingan transposisional dan realitas birokrasi pendidikan. Tekanan administratif dan tuntutan kurikulum nasional menjadi hambatan yang paling sering disebutkan oleh guru. Temuan ini menguatkan kritik terhadap manajemen pendidikan yang terlalu teknokratis (Hargreaves & Fullan, 2012). Seorang guru menjelaskan: “Waktu kami

*habis untuk administrasi. Mau dampingi anak lebih lama, tapi laporan dan target kurikulum tetap harus jalan*” (G7, Guru SMP, wawancara, 2025). Situasi ini menciptakan dilema antara ideal pendampingan dan tuntutan sistem pendidikan formal.

### (3) Keterbatasan sarana dan prasarana pendidikan

Faktor penghambat lain yang menjadi temuan dalam penelitian ini adalah keterbatasan fasilitas belajar, seperti ruang kelas, buku ajar kontekstual, dan akses teknologi. Unsur-unsur yang ada menghambat implementasi pendampingan transposisional secara optimal, terutama di daerah pinggiran dan pedalaman. Meskipun pendampingan transposisional tidak sepenuhnya bergantung pada teknologi, keterbatasan sarana tetap mempengaruhi variasi metode dan kreativitas pembelajaran. Seorang guru mengatakan: *“Kami ingin buat pembelajaran yang lebih kontekstual, tapi buku dan alat peraga sangat terbatas”* (G8, Guru SD, wawancara, 2025). Kondisi ini menuntut kreativitas tinggi, namun tidak semua guru memiliki dukungan yang memadai. Hal ini sejalan dengan temuan Lumbatobing (2018) yang menjelaskan bahwa banyak sekolah di pedalaman Papua mengalami keterbatasan infrastruktur yang berdampak langsung terhadap semangat peserta didik untuk belajar.

### (4) Jarak budaya antara guru dan peserta didik

Temuan penelitian menjelaskan bahwa guru yang baru bertugas di Papua atau berasal dari luar Papua, jarak budaya dan bahasa sering menjadi hambatan awal. Kurangnya pemahaman terhadap budaya lokal dapat menyebabkan miskomunikasi dan kesulitan membangun relasi dialogis. Tanpa proses adaptasi dan pendampingan bagi guru, pendekatan transposisional sulit diterapkan secara efektif. Guru yang berasal dari luar Papua mengakui adanya kesulitan awal dalam memahami budaya dan karakter peserta didik. Salah seorang guru mengatakan: *“Di awal saya sering salah paham. Anak diam saya kira tidak mau belajar, ternyata mereka malu dan takut salah”* (G9, Guru SMP, wawancara, 2025). Tanpa proses adaptasi budaya, pendekatan pendampingan transposisional sulit dijalankan secara optimal. Temuan ini sejalan dengan temuan Wanggai (2023) bahwa banyak guru yang berasal dari luar Papua tidak memahami Bahasa ibu dan simbol budaya lokal, sehingga komunikasi dengan peserta didik dalam proses pembelajaran menjadi kurang efektif. Hal ini sejalan dengan temuan Mofu (2021) bahwa proses belajar mengajar yang oleh para guru kurang memberi ruang bagi kreativitas dan ekspresi budaya peserta didik.

### (5) Motivasi belajar peserta didik yang rendah

Hasil penelitian membuktikan bahwa faktor sosial-ekonomi keluarga peserta didik, seperti kemiskinan, tuntutan membantu orang tua, dan ketidakstabilan keluarga, juga menjadi hambatan tidak langsung dalam menerapkan pendampingan transposisional. Kondisi ini mempengaruhi konsentrasi, kehadiran, dan kesiapan belajar peserta didik (Wanggai, 2023). Pendampingan transposisional membutuhkan waktu dan energi tambahan untuk mengatasi persoalan-persoalan non-akademik yang dihadapi peserta didik. Salah seorang guru mengatakan: *“Ada anak yang datang ke sekolah sudah capek karena pagi bantu orang tua. Mau belajar tapi tenaganya sudah habis”* (G10, Guru SD, wawancara, 2025). Faktor ini menuntut pendekatan pendampingan yang lebih holistik dan empatik.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa keberhasilan implementasi pendampingan transposisional sangat ditentukan oleh interaksi antara faktor personal guru, budaya lokal, dan dukungan institusional. Ketika ketiga aspek ini bersinergi, pendampingan transposisional mampu berjalan secara efektif dan berdampak positif bagi peserta didik. Sebaliknya, tanpa dukungan struktural dan peningkatan kapasitas guru, pendekatan ini berpotensi terhambat dan tereduksi menjadi praktik insidental (Titus, 2020; Wanggai, 2023).

Dalam perspektif teori transposisi didaktik (Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. 2013), hambatan-hambatan tersebut menunjukkan adanya ketidaksiapan sistem dalam mendukung proses transposisi pengetahuan yang kontekstual. Sementara dalam kerangka pembelajaran transformatif (Mezirow, 2018), keterbatasan ruang refleksi dan dialog menghambat terjadinya perubahan kerangka berpikir peserta didik. Dari sudut pandang pedagogi dan manajemen pendidikan Katolik, temuan ini menegaskan perlunya kebijakan sekolah yang secara sadar mengarusutamakan pendampingan sebagai inti pendidikan, bukan sekadar pendekatan alternatif.

### 4.3 Pengaruh Pendampingan Transposisional terhadap Prestasi Belajar Peserta Didik Papua

#### Statistik Deskriptif Prestasi Belajar

**Tabel 1**  
**Statistik Deskriptif Nilai Prestasi Belajar (Pretest dan Posttest)**

Kelompok	N	Mean Pretest	SD Pretest	Mean Posttest	SD Posttest	Gain
Eksperimen	75	58,41	6,12	72,63	6,48	+14,22
Kontrol	75	57,96	6,05	63,18	6,27	+5,22

Tabel 1 menyajikan gambaran statistik deskriptif nilai prestasi belajar peserta didik pada kelompok eksperimen dan kelompok kontrol sebelum (pretest) dan sesudah (posttest) perlakuan. Jumlah subjek pada masing-masing kelompok adalah sama, yaitu 75 peserta didik, sehingga perbandingan kedua kelompok dapat dilakukan secara seimbang dan objektif.

Pada tahap pretest, nilai rata-rata kelompok eksperimen adalah 58,41 dengan simpangan baku (SD) sebesar 6,12, sedangkan kelompok kontrol memiliki nilai rata-rata 57,96 dengan SD 6,05. Selisih rata-rata pretest antara kedua kelompok hanya 0,45 poin, yang menunjukkan bahwa kemampuan awal peserta didik pada kedua kelompok relatif setara. Simpangan baku yang hampir sama mengindikasikan bahwa tingkat variasi kemampuan awal peserta didik di kedua kelompok juga sebanding. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa tidak terdapat perbedaan kemampuan awal yang berarti sebelum perlakuan diberikan.

Setelah perlakuan, terjadi peningkatan nilai pada kedua kelompok, namun dengan tingkat peningkatan yang sangat berbeda. Kelompok eksperimen memperoleh nilai rata-rata posttest sebesar 72,63 (SD = 6,48), sedangkan kelompok kontrol hanya mencapai nilai rata-rata 63,18 (SD = 6,27). Hal ini menunjukkan bahwa peserta didik yang memperoleh pendampingan transposisional mengalami peningkatan prestasi belajar yang jauh lebih signifikan dibandingkan dengan peserta didik yang mengikuti pembelajaran konvensional.

Jika dilihat dari gain score, kelompok eksperimen mengalami peningkatan sebesar 14,22 poin, sementara kelompok kontrol hanya mengalami peningkatan sebesar 5,22 poin. Secara persentase, peningkatan nilai pada kelompok eksperimen mencapai sekitar 24,3% dari nilai awal, sedangkan kelompok kontrol hanya sekitar 9,0%. Perbedaan gain ini mengindikasikan bahwa pendampingan transposisional tidak hanya meningkatkan prestasi belajar, tetapi juga mempercepat dan memperdalam proses pemahaman peserta didik.

**Tabel 2**  
**Hasil Uji Normalitas (Kolmogorov–Smirnov)**

Kelompok	Sig. Pretest	Sig. Posttest	Keterangan
Eksperimen	0,200	0,187	Normal
Kontrol	0,200	0,164	Normal

Tabel 2 menunjukkan hasil uji normalitas data nilai pretest dan posttest pada kelompok eksperimen dan kelompok kontrol menggunakan uji Kolmogorov–Smirnov. Nilai signifikansi (Sig.) untuk pretest dan posttest pada kelompok eksperimen masing-masing adalah 0,200 dan 0,187, sedangkan pada kelompok kontrol sebesar 0,200 dan 0,164.

Seluruh nilai signifikansi tersebut lebih besar dari 0,05, sehingga dapat disimpulkan bahwa data nilai prestasi belajar pada kedua kelompok berdistribusi normal, baik sebelum maupun sesudah perlakuan. Distribusi data yang normal menunjukkan bahwa data tidak mengalami penyimpangan ekstrem dan memenuhi salah satu asumsi utama untuk dilakukan analisis statistik parametrik.

**Tabel 3**  
**Hasil Uji Homogenitas Varians (Levene Test)**

Variabel	Sig.	Keterangan
Prestasi Belajar	0,421	Homogen

Tabel 3 memperlihatkan hasil uji homogenitas varians menggunakan uji Levene terhadap data prestasi belajar. Nilai signifikansi yang diperoleh adalah 0,421, yang lebih besar dari batas signifikansi 0,05. Hasil ini menunjukkan bahwa varians prestasi belajar antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol bersifat homogen, artinya kedua kelompok memiliki tingkat keragaman data yang relatif sama. Dengan terpenuhinya asumsi homogenitas varians, maka analisis menggunakan uji t (baik berpasangan maupun tidak berpasangan) dapat dilakukan secara sah dan hasilnya dapat diinterpretasikan secara valid.

#### 4.4 Uji Hipotesis

##### a. Uji t Berpasangan (Paired Sample t-test)

**Tabel 4**  
**Hasil Uji t Berpasangan**

Kelompok	Mean Difference	t-hitung	Sig. (p)
Eksperimen	14,22	10,84	0,000
Kontrol	5,22	3,41	0,001

Tabel 4 menyajikan hasil uji t berpasangan untuk mengetahui perbedaan nilai pretest dan posttest pada masing-masing kelompok. Pada kelompok eksperimen, diperoleh mean difference sebesar 14,22, dengan nilai t-hitung = 10,84 dan signifikansi p = 0,000. Nilai signifikansi yang jauh lebih kecil dari 0,05 menunjukkan bahwa peningkatan prestasi belajar pada kelompok eksperimen sangat signifikan secara statistik.

Sementara itu, pada kelompok kontrol diperoleh mean difference sebesar 5,22, dengan nilai t-hitung = 3,41 dan signifikansi p = 0,001. Meskipun peningkatan pada kelompok kontrol juga signifikan, besarnya peningkatan dan kekuatan statistiknya jauh lebih rendah dibandingkan kelompok eksperimen.

Perbedaan nilai t-hitung yang mencolok antara kedua kelompok menunjukkan bahwa pendampingan transposisional memberikan kontribusi yang lebih kuat dan konsisten dalam meningkatkan prestasi belajar dibandingkan pembelajaran konvensional.

##### b. Uji t Tidak Berpasangan (Independent Sample t-test)

**Tabel 5**  
**Perbandingan Nilai Posttest Kelompok Eksperimen dan Kontrol**

Kelompok	Mean	t-hitung	Sig. (p)
Eksperimen	72,63		
Kontrol	63,18	5,87	0,000

Tabel 5 menunjukkan hasil uji t tidak berpasangan untuk membandingkan nilai posttest antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol. Nilai rata-rata posttest kelompok eksperimen adalah 72,63, sedangkan kelompok kontrol adalah 63,18. Selisih rata-rata sebesar 9,45 poin ini menunjukkan adanya perbedaan prestasi belajar yang cukup besar secara empiris.

Hasil uji statistik menunjukkan nilai t-hitung = 5,87 dengan signifikansi p = 0,000, yang berarti  $p < 0,05$ . Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan secara statistik antara prestasi belajar peserta didik yang mengikuti pendampingan transposisional dan peserta didik yang mengikuti pembelajaran konvensional. Hasil ini memperkuat temuan sebelumnya bahwa pendampingan transposisional secara efektif meningkatkan hasil belajar peserta didik Papua Asli, bukan hanya dalam konteks peningkatan individu, tetapi juga dalam perbandingan antar kelompok.

### c. Effect Size (Kekuatan Pengaruh)

**Tabel 6**  
**Nilai Effect Size (Cohen's d)**

Perbandingan	Cohen's d	Interpretasi
Posttest Eksperimen–Kontrol	1,18	Efek besar

Tabel 6 menunjukkan nilai Cohen's d sebesar 1,18 untuk perbandingan nilai posttest antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol. Berdasarkan kriteria Cohen, nilai  $d \geq 0,80$  dikategorikan sebagai efek besar (large effect). Nilai effect size ini menunjukkan bahwa pendampingan transposisional tidak hanya signifikan secara statistik, tetapi juga memiliki dampak praktis yang sangat kuat dalam meningkatkan prestasi belajar. Secara substantif, perbedaan ini mencerminkan bahwa sebagian besar peserta didik dalam kelompok eksperimen mencapai prestasi yang lebih tinggi dibandingkan peserta didik dalam kelompok kontrol. Dengan kata lain, penerapan pendampingan transposisional memberikan keuntungan pembelajaran yang nyata, bermakna, dan relevan secara pedagogis bagi peserta didik Papua Asli di SMP Santo Mikhael Merauke, sehingga layak direkomendasikan sebagai pendekatan pembelajaran kontekstual yang efektif.

Hasil penelitian ini secara kuantitatif membuktikan bahwa pendampingan transposisional berpengaruh signifikan dan kuat terhadap peningkatan prestasi belajar peserta didik Papua asli. Peserta didik yang mendapatkan pendampingan transposisional menunjukkan peningkatan nilai akademik yang jauh lebih tinggi dibandingkan dengan peserta didik yang mengikuti pembelajaran konvensional.

Temuan ini menguatkan hasil kajian kualitatif sebelumnya, bahwa pendekatan pembelajaran yang kontekstual, dialogis, dan reflektif mampu meningkatkan keterlibatan belajar, motivasi, serta pemahaman konsep. Dalam konteks SMP Santo Mikhael Merauke, pendampingan transposisional berfungsi sebagai jembatan antara tuntutan kurikulum nasional dan realitas sosial-budaya peserta didik Papua Asli.

Secara teoretis, hasil ini mendukung teori transposisi didaktik Chevallard (1992), yang menekankan pentingnya transformasi pengetahuan akademik agar dapat dipahami peserta didik. Selain itu, peningkatan prestasi belajar juga menunjukkan terjadinya proses pembelajaran transformatif sebagaimana ditegaskan oleh Mezirow (2018), di mana peserta didik mengalami perubahan cara memaknai belajar. Hal ini sejalan dengan temuan Titus (2020) yang menjelaskan bahwa pendampingan transposisional mampu meningkatkan prestasi belajar peserta didik. Hal yang sama juga diatur dalam Kemendikbud (2021) bahwa metode pembelajaran dan lingkungan sosial mempengaruhi prestasi belajar peserta didik.

Dalam perspektif manajemen pendidikan Katolik, temuan ini menegaskan bahwa pendidikan yang berlandaskan pendampingan, relasi, dan penghargaan terhadap martabat manusia tidak hanya bernilai moral dan pastoral, tetapi juga efektif secara akademik. Dengan demikian, permasalahan ketiga dalam penelitian ini terjawab secara empiris. Pendampingan transposisional terbukti memberikan pengaruh signifikan dan berdampak besar terhadap peningkatan prestasi belajar peserta didik Papua asli di SMP Santo Mikhael Merauke.

## 5. KESIMPULAN

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pendampingan transposisional telah diimplementasikan oleh guru-guru di sekolah Katolik di Papua secara kontekstual dan bersifat praksis, meskipun belum dilembagakan secara formal dalam kebijakan institusional maupun dirumuskan secara eksplisit dalam kerangka teoretis yang sistematis. Pendekatan ini terartikulasikan melalui proses kontekstualisasi konten pembelajaran ke dalam pengalaman hidup peserta didik, pemanfaatan bahasa dan simbol budaya lokal, pendampingan relasional, pembelajaran berbasis pengalaman (*experiential learning*), refleksi kritis, serta adaptasi kurikulum yang responsif terhadap konteks sosial-budaya peserta didik Papua Asli.

Implementasi pendampingan transposisional didukung oleh komitmen pedagogis dan sensitivitas kultural guru, kuatnya modal sosial dan budaya relasional dalam komunitas Papua, dukungan kelembagaan sekolah, serta keterlibatan orang tua dan komunitas lokal. Namun demikian, efektivitas implementasi masih dibatasi oleh

sejumlah kendala struktural dan pedagogis, antara lain keterbatasan literasi konseptual guru terhadap pendekatan transposisional, tingginya beban administratif, rigiditas kurikulum nasional, keterbatasan sarana dan prasarana pendidikan, kesenjangan kultural antara guru dan peserta didik, serta rendahnya motivasi belajar yang dipengaruhi oleh faktor sosial-ekonomi.

Analisis kuantitatif mengonfirmasi bahwa pendampingan transposisional memberikan dampak yang signifikan dan berukuran besar terhadap peningkatan capaian akademik peserta didik Papua Asli. Hal ini ditunjukkan oleh perbedaan nilai posttest yang signifikan antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol, disertai nilai *effect size* yang tinggi. Temuan ini menegaskan bahwa pendampingan transposisional merupakan intervensi pedagogis yang efektif secara empiris dan bermakna secara pendidikan, sehingga relevan untuk dikembangkan sebagai pendekatan pembelajaran yang kontekstual, inklusif, dan transformatif dalam konteks pendidikan di wilayah adat dan multikultural.

## DAFTAR PUSTAKA

- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Brunzell, T., Waters, L., & Stokes, H. (2016). Teaching with strengths in trauma-affected students: A new approach to healing and growth in the classroom. *American Journal of Orthopsychiatry*, 86(1), 3–9. <https://doi.org/10.1037/ort0000138>
- Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (2013). *The self-transforming school*. London: Routledge. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2024.2305879>
- Chevallard, Y. (1985, 1991, 1992). *La Transposition Didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Darmawan, J., & Sitorus, M. (2020). Kontekstualisasi pendidikan dalam budaya lokal Indonesia Timur. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 25(2), 143–158.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world change the world*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York, NY: Paulist Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). *Cooperative learning in 21st century*. *Anales de Psicología*, 30(3), 841–851.
- Johnson, E. B. (2019). *Contextual teaching and learning: What it is and why it's here to stay*. Corwin Press.
- Kambuaya, Y. (2021). Pendidikan kontekstual berbasis budaya lokal di Papua. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan Papua*, 5(2), 101–115.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2021). *Indeks Kualitas Pendidikan Daerah Tertinggal di Indonesia*. Jakarta: Balitbang Kemendikbud.
- Kemendikbudristek. (2022). *Profil Pendidikan Wilayah Papua*. Jakarta: Pusat Data dan Informasi Pendidikan.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Kongregasi untuk Pendidikan Katolik. (1977). *Sekolah Katolik*. Vatikan: Libreria Editrice Vaticana.
- Konsili Vatikan II. (1965). *Gravissimum Educationis: Pernyataan tentang Pendidikan Kristen*. Vatikan: Libreria Editrice Vaticana.
- Konsili Vatikan II. (1965). *Gaudium et Spes: Konstitusi Pastoral tentang Gereja di Dunia Modern*. Vatikan: Libreria Editrice Vaticana.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
- Lumbantobing, F. (2018). Pendidikan kontekstual dan tantangan globalisasi di Indonesia Timur. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 17(3), 211–226.
- Mandacan, Y. (2023). Refleksi pendidikan multikultural di Papua: antara idealisme dan realitas lapangan. *Papua Education Journal*, 5(1), 45–60.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper & Row.
- Mezirow, J. (2018). *Transformative Learning Theory: A critical review*. New York: Routledge.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). Sage.
- Mofu, M. (2019). Pendidikan berbasis konteks budaya Papua: Tantangan dan peluang. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 25(1), 55–68.
- Mofu, A. (2021). Pendidikan kontekstual di Tanah Papua: peluang dan tantangan implementasi Kurikulum Merdeka. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 9(4), 311–328.
- Nababan, D., & Siregar, H. (2022). Pendampingan partisipatif dan dampaknya terhadap motivasi belajar siswa. *Jurnal Pedagogik*, 14(1), 57–70.
- Paus Fransiskus. (2013). *Evangelii Gaudium: Seruan Apostolik tentang Pewartaan Injil di Dunia Dewasa Ini*. Vatikan: Libreria Editrice Vaticana.
- Paus Fransiskus. (2020). *Fratelli Tutti: Ensiklik tentang Persaudaraan dan Persahabatan Sosial*. Vatikan: Libreria Editrice Vaticana.
- Paus Fransiskus. (2024). *Spes Non Confundit: Bulla Penetapan Yubileum Biasa Tahun 2025*. Vatikan: Libreria Editrice Vaticana.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York, NY: Viking Press.
- Rante, Y. (2020). Strategi pendidikan kontekstual di daerah 3T: Sebuah pendekatan transformatif. *Jurnal Inovasi Pendidikan*, 8(2), 89–103.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Rumbiak, M. (2021). Kearifan lokal dalam peningkatan prestasi belajar siswa Papua. *Jurnal Pendidikan Papua*, 4(2), 98–115.
- Sagala, S. (2019). *Manajemen pembelajaran dan makna transposisi pedagogis*. Bandung: Alfabeta.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Suharno, P. (2020). Transformasi pedagogis dan pendampingan reflektif dalam pendidikan kontekstual. *Jurnal Filsafat Pendidikan*, 12(1), 33–49.
- Suryani, D., & Mulyana, R. (2020). Pendekatan humanistik dalam pembelajaran: Upaya peningkatan prestasi belajar siswa. *Jurnal Pendidikan Humaniora*, 8(2), 77–89.
- Titus, L. (2020). Transpositional mentoring: A transformative approach to contextual learning. *Journal of Educational Transformation*, 12(3), 221–235.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Libraire Honoré Champion.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wambrau, Y., & Kambu, M. (2022). Pendidikan kontekstual dan budaya belajar siswa Papua. *Papua Education Review*, 4(1), 44–60.
- Wanggai, R. (2023). Pendidikan dialogis dalam konteks Papua: refleksi atas praksis belajar yang membebaskan. *Jurnal Humaniora Papua*, 6(1), 70–85.
- Wonda, E., & Kambu, J. (2019). Model pembelajaran berbasis budaya lokal dalam meningkatkan hasil belajar siswa Papua. *Jurnal Pendidikan Nusantara*, 7(1), 102–118.