

Dr. Andi Hermawan, M.Pd.

Dialog, Makna, dan Pembelajaran

Hermeneutika
untuk Guru SMK



Dr. Andi Hermawan, M.Pd.

Dialog, Makna, dan Pembelajaran

Hermeneutika
untuk Guru SMK



DIALOG, MAKNA, DAN PEMBELAJARAN

Hermeneutika untuk Guru SMK

Penulis:

Dr. Andi Hermawan, M.Pd.

Diterbitkan, dicetak, dan didistribusikan oleh

PT Insight Pustaka Nusa Utama

Jl. Pare, Tejoagung, Metro Timur, Kota Metro.

Telp: 085150867290 | 087847074694

Email: insightpustaka@gmail.com

Web: www.insightpustaka.com

Anggota IKAPI No. 019/LPU/2025



Hak Cipta dilindungi oleh undang-undang. Dilarang mengutip atau memperbanyak baik sebagian ataupun keseluruhan isi buku dengan cara apa pun tanpa izin tertulis dari penerbit.

Cetakan I, Juli 2025

Perancang sampul: Kelvin Syuhada Lunivananda

Penata letak: Kelvin Syuhada Lunivananda

ISBN: 978-634-04-1458-5

x + 196 hlm ; 15,5x23 cm.

©Juli 2025



KATA PENGANTAR

Segala puji dan syukur saya panjatkan ke hadirat Tuhan Yang Maha Esa, karena atas rahmat dan karunia-Nya, buku ini dapat hadir untuk menjawab kegelisahan sekaligus memberi harapan baru dalam praktik pendidikan di Sekolah Menengah Kejuruan (SMK). Buku ini berjudul *“Dialog, Makna, dan Pembelajaran: Hermeneutika untuk Guru SMK”* dan ditujukan bagi para guru yang tidak hanya ingin mengajar, tetapi juga **menghidupkan makna dalam setiap interaksi belajar**.

Selama lebih dari dua dekade saya bergelut di dunia pendidikan vokasi, saya menyaksikan bagaimana proses pembelajaran di SMK sering kali terjebak pada rutinitas teknis dan penyelesaian target kurikulum, namun luput menyentuh dimensi terdalam dari pendidikan: **pembentukan kesadaran, nilai, dan makna hidup siswa**. Dalam situasi inilah saya melihat perlunya pendekatan **hermeneutika**—sebuah pendekatan yang memandang pembelajaran sebagai dialog pemahaman, dan siswa sebagai subjek yang aktif menafsirkan dunia.

Bersanding dengan itu, saya melihat bahwa **deep learning** sebagai pendekatan pembelajaran bermakna, sangat sejalan dengan nilai-nilai hermeneutika. Keduanya menekankan pemahaman mendalam, keterhubungan antar gagasan, dan refleksi atas pengalaman. Maka buku ini disusun untuk memadukan keduanya secara aplikatif, khususnya bagi guru-guru SMK yang berada di garis depan pembentukan karakter dan keterampilan siswa.

Saya menyampaikan terima kasih kepada seluruh rekan pendidik, mahasiswa, serta tim akademik yang telah menjadi bagian dari ruang dialog dan refleksi dalam proses penulisan buku ini. Semoga buku ini tidak hanya menjadi bahan bacaan, tetapi juga menjadi **sumber inspirasi dan praktik transformasi di kelas-kelas vokasi** di seluruh Indonesia.

Bogor, Mei 2025

Dr. Andi Hermawan, S.E., Ak., S.Si., M.Pd



PENDAHULUAN

Pendidikan di Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) tidak hanya tentang membentuk tenaga kerja terampil, tetapi lebih dari itu: membentuk manusia yang mampu memahami makna dari apa yang ia pelajari dan kerjakan. Di balik setiap kegiatan praktik bengkel, simulasi bisnis, atau proyek layanan, tersembunyi peluang untuk menghadirkan nilai, makna, dan kesadaran akan diri dan dunia. Di sinilah letak urgensi dari pendekatan hermeneutika dalam pendidikan vokasi.

Hermeneutika, secara tradisional dikenal sebagai filsafat penafsiran teks, telah berkembang menjadi kerangka pemahaman yang lebih luas—yakni sebagai *seni memahami kehidupan, pengalaman, dan hubungan antarmanusia*. Dalam konteks pendidikan, hermeneutika mendorong guru untuk tidak sekadar menjadi instruktur, melainkan menjadi penafsir makna dan fasilitator dialog, tempat siswa belajar bukan hanya “bagaimana melakukan” tetapi juga “mengapa hal itu bermakna.”

Di sisi lain, pendekatan deep learning dalam pedagogik memberikan fokus pada pembelajaran yang mendalam, reflektif, dan aplikatif. Ia mengajarkan siswa untuk memahami secara kritis, mengaitkan antara teori dan kehidupan nyata, serta mengembangkan kompetensi melalui pengalaman yang bermakna. Integrasi deep learning dan hermeneutika memberikan arah baru dalam pendidikan SMK yang selama ini terlalu disederhanakan ke dalam angka-angka nilai dan target keterampilan.

Buku ini hadir untuk menyatukan kekuatan kedua pendekatan tersebut. Struktur buku dirancang secara sistematis dalam lima bagian utama:

1. Bagian pertama membahas paradigma pemahaman dan makna dalam pendidikan SMK,
2. Bagian kedua memperkenalkan deep learning dan integrasinya dengan hermeneutika,
3. Bagian ketiga menyajikan praktik aplikatif pembelajaran dialogis dan reflektif,
4. Bagian keempat menyentuh refleksi peran guru SMK sebagai penafsir kehidupan,
5. Dan bagian kelima menjadi penutup inspiratif dan panduan praktis.

Disertai dengan studi kasus, refleksi kelas, contoh RPP, dan rubrik penilaian berbasis makna, buku ini tidak hanya menyajikan teori, tetapi juga alat bantu konkret bagi guru SMK dalam menghidupkan ruang kelas yang transformatif.

Semoga buku ini menjadi jembatan antara teori pendidikan dan praktik di lapangan. Karena pada akhirnya, pendidikan bukan sekadar soal apa yang diajarkan, tetapi bagaimana kita menafsirkan dan memaknai kehidupan bersama para siswa.



DAFTAR ISI

Kata Pengantar	iii
Pendahuluan	v
Daftar Isi	vii

BAGIAN I

PARADIGMA PEMAHAMAN DAN PEMBELAJARAN

BERMAKNA	1
A. Pendidikan sebagai Proses Pemaknaan	2
Pendidikan di SMK: Melampaui Transfer Pengetahuan	2
Memahami Belajar sebagai Kegiatan Interpretatif	7
Realitas Dunia Kerja dan Tantangan Kognitif Siswa	11
Kompetensi, Nilai, dan Kemanusiaan dalam Pendidikan Vokasi	15
Mengapa Guru SMK Membutuhkan Pendekatan Hermeneutika?	18
B. Dasar-Dasar Hermeneutika dalam Pendidikan	21
Pengertian dan Sejarah Hermeneutika	22
Tokoh-Tokoh Penting: Schleiermacher, Dilthey, Gadamer, Ricoeur	25
Prinsip-Prinsip Hermeneutika dalam Konteks Kelas	27
Penafsiran, Dialog, dan Horizon Pemahaman	30
Implikasi Hermeneutika bagi Pendidikan Vokasi	34

BAGIAN II

DEEP LEARNING DAN HERMENEUTIKA UNTUK PEMBELAJARAN BERMAKNA..... 39

- A. Konsep Deep Learning dalam Pendidikan SMK.....40
 - Distingsi: Surface Learning vs. Deep Learning..... 41
 - Karakteristik Deep Learning: Pemahaman, Koneksi, Refleksi 44
 - Strategi Mengarahkan Siswa SMK ke Deep Learning..... 47
 - Tantangan Deep Learning di Kelas Vokasi..... 49
 - Studi Kasus: Mengubah Pembelajaran Rutin Menjadi Proses Pemaknaan 52
- B. Integrasi Deep Learning dan Hermeneutika56
 - Titik Temu Epistemologis: Memahami Secara Mendalam..... 57
 - Proses Interpretasi dalam Deep Learning 61
 - Dialog, Refleksi, dan Penilaian Makna 64
 - Format Deep-Hermeneutic Learning Plan (DHLP) 67
 - Contoh Implementasi pada Bidang Keahlian Teknik, Bisnis, dan Layanan..... 70

BAGIAN III

HERMENEUTIKA DALAM PRAKTIK

- PENGAJARAN SMK 73
- A. Membangun Kelas Dialogis dan Reflektif.....74
 - Kelas sebagai Ruang Interpretasi 75
 - Guru sebagai Penafsir dan Fasilitator Dialog..... 79
 - Membuka Ruang Tanya, Bukan Hanya Jawaban 82
 - Strategi Memantik Refleksi Siswa SMK 85
 - Praktik Kelas yang Mendorong Kesadaran Diri dan Sosial 89
- B. Desain Pembelajaran Hermeneutik92
 - RPP Hermeneutik: Tujuan, Kegiatan, dan Penilaian 94
 - Narasi, Kasus, dan Proyek Bermakna 97
 - Penilaian Autentik dan Jurnal Refleksi 100

Evaluasi Kritis atas Kurikulum dan Tugas..... 103

Mengelola Diferensiasi dan Latar Belakang Siswa 107

BAGIAN IV

REFLEKSI PROFESI GURU DAN PEMAKNAAN
KEPEMIMPINAN PENDIDIK 111

A. Guru sebagai Penafsir Kehidupan..... 112

 Mendidik Sebagai Tindakan Eksistensial 113

 Menemukan Kembali Makna Menjadi Guru..... 116

 Spiritualitas, Etika, dan Identitas Profesional 119

 Jurnal Refleksi dan Catatan Kehidupan Guru..... 123

 Menjadi Pemimpin Bermakna di Tengah Kelas 126

B. Transformasi Sekolah melalui Pendekatan Makna 128

 Sekolah sebagai Komunitas Penafsir 130

 Kolaborasi Guru, Siswa, dan Industri dalam Membangun
 Makna..... 134

 Mewujudkan Kurikulum sebagai Teks Hidup 137

 Strategi Pengembangan Guru Reflektif..... 140

 Rekomendasi untuk Kepala Sekolah, Pengawas, dan
 Pembina SMK..... 143

BAGIAN V

PENUTUP DAN LAMPIRAN APLIKATIF 147

A. Menyemai Makna, Menumbuhkan Harapan 148

 Pendidikan Berbasis Makna di Era Digital 149

 Masa Depan Guru SMK: Teknologi dan Eksistensi 152

 Kesadaran Sosial, Etika Kerja, dan Pembebasan 155

 Dari Hermeneutika ke Transformasi Pendidikan 158

 Epilog: Pendidikan adalah Tindakan Menafsir dan Mencipta ... 161

Daftar Pustaka.....	165
Glosarium.....	179
Biografi Penulis.....	195



Bagian I

PARADIGMA PEMAHAMAN DAN PEMBELAJARAN BERMAKNA

A. Pendidikan sebagai Proses Pemaknaan

Pendidikan sejatinya bukan sekadar ruang transmisi pengetahuan, tetapi arena tempat manusia membentuk, menemukan, dan memaknai keberadaannya. Dalam konteks Sekolah Menengah Kejuruan (SMK), di mana tekanan untuk mencetak lulusan yang siap kerja sangat kuat, sering kali aspek mendalam dari pendidikan terabaikan. Fokus pada keterampilan teknis memang penting, namun tanpa pemahaman yang utuh terhadap makna di balik keterampilan itu sendiri, siswa hanya akan menjadi pelaksana, bukan pemikir atau pencipta perubahan. Oleh karena itu, perlu disadari bahwa setiap proses belajar di SMK—baik di kelas teori maupun praktik bengkel—sebenarnya adalah kesempatan untuk membangun kesadaran, menggali nilai, dan menumbuhkan orientasi hidup yang lebih dalam. Di sinilah pendidikan sebagai proses pemaknaan menjadi relevan dan krusial.

Bab ini membuka perbincangan dengan mengajak pembaca untuk melihat pendidikan dari sudut pandang yang lebih reflektif. Tidak lagi sekadar berbicara tentang transfer pengetahuan dan keterampilan, tetapi menggali *mengapa* dan *untuk siapa* pengetahuan itu penting. Kita akan menelusuri bagaimana belajar adalah proses interpretatif, bagaimana dunia kerja menuntut kemampuan berpikir reflektif dan etis, serta mengapa guru SMK perlu menjadi fasilitator makna, bukan sekadar penyampai materi. Bab ini menjadi fondasi untuk memahami bahwa pendidikan yang bermakna tidak bisa lahir dari pendekatan teknis belaka, melainkan harus bersandar pada kedalaman pengertian akan manusia dan dunia.

Pendidikan di SMK: Melampaui Transfer Pengetahuan

Pendidikan di Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) selama ini cenderung didekati sebagai ruang pelatihan kerja, di mana orientasi utamanya adalah pada pembekalan keterampilan teknis yang sesuai dengan kebutuhan industri. Fokus pendidikan vokasi yang terlalu berat pada *transfer of knowledge and skills* sering kali mengabaikan dimensi pemahaman dan

makna yang menyertai proses belajar. Ketika pendidikan dibatasi hanya pada mekanisme penyampaian materi dan penguasaan kompetensi kerja, maka proses pedagogik kehilangan ruh reflektif dan transformasionalnya. Hal ini menjadi semakin relevan di tengah tantangan dunia kerja yang tak hanya menuntut kecakapan teknis, tetapi juga kemampuan berpikir kritis, adaptif, dan etis (Kemdikbudristek, 2023).

Konsep pendidikan sebagai proses pemaknaan menuntut pendekatan yang lebih dari sekadar transmisi informasi. Pendidikan perlu dilihat sebagai ruang dialektika antara pengalaman siswa, nilai-nilai yang dihidupi, dan realitas sosial-ekonomi yang mereka hadapi. Dalam kerangka ini, pendekatan hermeneutika menjadi relevan karena memungkinkan terjadinya interpretasi aktif terhadap apa yang dipelajari, siapa yang belajar, dan dalam konteks apa pembelajaran itu berlangsung. Sebagaimana dijelaskan oleh Gadamer (1975), pemahaman tidak bersifat netral dan universal, melainkan dibentuk oleh “horizon pengalaman” yang dimiliki setiap individu.

Guru SMK dalam kerangka hermeneutik tidak lagi berperan sebagai penyampai informasi satu arah, melainkan sebagai fasilitator pemahaman yang mendorong siswa untuk menghubungkan materi pelajaran dengan dunia nyata yang mereka kenal. Hal ini tercermin dari gagasan *fusion of horizons* yang menekankan pentingnya dialog antara cakrawala pemahaman siswa dan guru. Proses belajar menjadi proses pertemuan makna yang terus berkembang, bukan proses pelatihan terstruktur yang bersifat satu arah. Ini mendorong guru untuk tidak hanya fokus pada hasil akhir (output keterampilan), tetapi juga pada proses reflektif yang memungkinkan siswa membangun kesadaran atas apa yang mereka lakukan (Ricoeur, 1981).

Dalam konteks revolusi industri 4.0 dan society 5.0, kemampuan memahami kompleksitas permasalahan serta mengintegrasikan beragam pengetahuan menjadi lebih penting daripada sekadar menghafal prosedur. Maka, pendekatan *deep learning* menjadi sangat kontekstual untuk pendidikan SMK. Deep learning memungkinkan siswa untuk membangun pemahaman yang menyeluruh, membuat koneksi lintas konsep,

dan melakukan refleksi terhadap implikasi praktis dari pengetahuan yang diperoleh (Marton & Säljö, 1976). Hal ini diperkuat oleh temuan Zulfikar et al. (2023) yang menunjukkan bahwa model pembelajaran mendalam dapat meningkatkan ketahanan berpikir siswa SMK dalam menghadapi permasalahan kompleks di tempat kerja.

Transfer pengetahuan yang efektif tidak dapat berdiri sendiri tanpa disertai transfer nilai, etika, dan kesadaran sosial. Pendidikan SMK perlu menciptakan ruang belajar di mana siswa tidak hanya mempelajari “bagaimana melakukan sesuatu”, tetapi juga “mengapa hal itu penting” dan “apa dampaknya bagi orang lain”. Model pembelajaran berbasis makna atau *meaningful learning* menjadi sangat tepat untuk diterapkan. Ausubel (1968) menyatakan bahwa pembelajaran menjadi bermakna ketika informasi baru dikaitkan secara logis dan substantif dengan struktur kognitif yang telah dimiliki siswa. Di SMK, ini berarti menghubungkan keterampilan teknis dengan realitas sosial-ekonomi dan kebutuhan komunitas lokal.

Penelitian oleh Sari dan Nugraha (2024) pada guru produktif SMK menunjukkan bahwa integrasi konteks lokal dalam pembelajaran praktik mampu meningkatkan motivasi intrinsik siswa dan memperluas pemahaman mereka tentang nilai-nilai kerja dan tanggung jawab sosial. Hasil ini menunjukkan bahwa pembelajaran yang bersifat kontekstual dan berbasis pengalaman hidup siswa memberikan dampak yang jauh lebih mendalam daripada sekadar penguasaan teknis. Hermeneutika memberi ruang bagi guru untuk merancang pembelajaran berbasis narasi kehidupan dan pengalaman kerja, yang membuka ruang reflektif dalam interaksi kelas.

Dalam kerangka kurikulum Merdeka Belajar, pendidikan SMK diberi peluang untuk menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan dan karakteristik peserta didik. Namun tantangan muncul ketika pelaksanaan masih bersifat administratif dan orientasi pengajaran tetap berada pada penguasaan materi ujian. Melampaui transfer pengetahuan berarti mendorong praktik pengajaran yang membebaskan dan memberdayakan, seperti yang dikemukakan oleh Paulo Freire dalam *Pedagogy of the Oppressed* (1970). Pendidikan harus menjadi alat untuk membebaskan siswa dari

keterasingan, termasuk keterasingan terhadap makna kerja dan masa depan mereka sendiri.

Untuk mewujudkan pendidikan yang bermakna di SMK, guru perlu dilatih untuk memahami peran mereka sebagai mediator makna. Ini membutuhkan pelatihan pedagogik reflektif, pembiasaan dengan penilaian naratif, serta pemahaman tentang cara membimbing diskusi dan dialog terbuka. Model-model pelatihan seperti *teacher learning community* dan *reflective teaching cycles* telah terbukti efektif meningkatkan kesadaran reflektif guru, sebagaimana dibuktikan dalam studi oleh Setiadi & Wijaya (2023) yang mengamati perubahan praktik reflektif pada 112 guru SMK di Jawa Barat setelah mengikuti program pendampingan pedagogi reflektif.

Salah satu tantangan utama dalam mengimplementasikan pendidikan yang melampaui transfer pengetahuan adalah dominasi sistem evaluasi berbasis angka. Ketika keberhasilan siswa hanya dinilai dari skor ujian atau sertifikasi kompetensi, maka dimensi pemahaman dan refleksi cenderung terabaikan. Padahal, pendidikan bermakna menuntut penilaian yang holistik, termasuk asesmen terhadap proses berpikir, sikap terhadap pembelajaran, dan kesadaran reflektif siswa. Oleh karena itu, perlu diterapkan model penilaian autentik seperti *performance-based assessment* dan *student reflective journals*, yang memberi ruang bagi ekspresi pemahaman dan nilai personal siswa.

Integrasi pendekatan hermeneutika dan deep learning juga menuntut reformulasi peran sekolah sebagai komunitas belajar. Sekolah bukan hanya tempat siswa belajar dari guru, tetapi tempat di mana semua pihak—guru, siswa, industri, dan komunitas—belajar bersama dalam membangun pemahaman tentang keterampilan, makna kerja, dan etika profesional. Ini dapat diwujudkan melalui program kemitraan yang bukan sekadar praktik kerja industri, tetapi dialog antara pengalaman kerja dan pembelajaran reflektif di kelas. Dalam model *dual system learning* yang diterapkan di beberapa negara seperti Jerman dan Austria, dialog antara sekolah dan dunia industri menjadi inti dari kurikulum vokasi.

Praktik pengajaran yang berorientasi pada pemaknaan juga berdampak pada pembentukan karakter dan identitas profesional siswa. Dalam studi oleh Fauzan & Maulina (2024), siswa SMK yang mengikuti pembelajaran berbasis proyek reflektif menunjukkan peningkatan dalam empati kerja, integritas, dan motivasi jangka panjang. Mereka tidak hanya memahami bagaimana melakukan tugas, tetapi juga menginternalisasi tanggung jawab moral dan sosial dalam bekerja. Ini menunjukkan bahwa pembelajaran bermakna tidak hanya meningkatkan kompetensi teknis, tetapi juga membentuk manusia utuh yang siap hidup dan bekerja dengan nilai.

Pembelajaran yang melampaui transfer pengetahuan juga memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengembangkan *self-directed learning*, yaitu kemampuan untuk merancang, mengelola, dan mengevaluasi pembelajaran mereka sendiri. Ini penting dalam konteks dunia kerja yang menuntut pembelajaran seumur hidup (*lifelong learning*). Guru SMK dapat membimbing siswa untuk menjadi pembelajar otonom melalui strategi seperti *inquiry-based learning*, *project design*, dan refleksi berkala. Dalam riset yang dilakukan oleh Utami et al. (2023), ditemukan bahwa siswa SMK yang terlibat dalam pembelajaran mandiri berbasis refleksi memiliki ketahanan belajar lebih tinggi dan kesiapan kerja yang lebih kuat dibanding siswa yang belajar secara konvensional.

Pendidikan yang berorientasi pada makna juga menekankan pentingnya relasi antara guru dan siswa. Relasi ini bukan sekadar komunikasi instruksional, tetapi komunikasi humanistik yang membuka ruang dialog, empati, dan pemahaman timbal balik. Dalam pendekatan hermeneutika, guru berperan sebagai pendengar aktif dan pembaca “teks hidup” siswa. Dengan demikian, pendidikan vokasi tidak hanya mempersiapkan pekerja, tetapi membentuk manusia reflektif yang memahami posisi dan tanggung jawabnya dalam masyarakat. Inilah esensi dari pendidikan humanistik yang sering hilang dalam sistem yang terlalu teknokratis.

Keterkaitan antara nilai, konteks sosial, dan makna personal dalam pembelajaran dapat menjadi jembatan antara dunia sekolah dan dunia kerja. Misalnya, praktik *teaching factory* yang dikembangkan di berbagai

SMK dapat diperluas tidak hanya sebagai proyek produksi, tetapi sebagai laboratorium makna, di mana siswa merefleksikan proses kerja, relasi sosial di tempat kerja, dan nilai-nilai profesionalisme. Ini dapat didukung dengan sesi *dialog kerja*, mentoring etis, dan forum diskusi naratif tentang pengalaman magang yang memungkinkan siswa mengaitkan praktik kerja dengan pemahaman etis.

Pendidikan di SMK harus bergerak melampaui model pelatihan mekanistik menuju pendidikan yang memerdekakan. Memaknai belajar sebagai proses eksistensial, dialogis, dan reflektif akan menjadikan pendidikan vokasi tidak hanya relevan secara ekonomi, tetapi juga bermakna secara sosial dan personal. Guru, kurikulum, penilaian, dan kebijakan perlu diarahkan untuk membuka ruang kesadaran dalam pembelajaran, sehingga lulusan SMK tidak hanya menjadi pekerja, tetapi manusia utuh yang memiliki makna, nilai, dan arah dalam hidup.

Memahami Belajar sebagai Kegiatan Interpretatif

Dalam konteks pendidikan, belajar tidak sekadar menghafal informasi atau mengikuti instruksi secara pasif. Sebaliknya, belajar adalah proses aktif di mana individu membangun makna melalui interaksi dengan materi, pengalaman, dan lingkungan sosial. Proses ini melibatkan interpretasi, refleksi, dan konstruksi pengetahuan yang bersifat pribadi dan kontekstual.

Hermeneutika, sebagai teori dan metodologi interpretasi, menawarkan kerangka filosofis untuk memahami proses belajar sebagai kegiatan interpretatif. Menurut Gadamer (1975), pemahaman tidak bersifat netral dan universal, melainkan dibentuk oleh “horizon pengalaman” yang dimiliki setiap individu. Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa setiap siswa membawa latar belakang, nilai, dan pengalaman yang mempengaruhi cara mereka memahami dan menginterpretasikan informasi.

Wilhelm Dilthey menekankan bahwa pengalaman hidup adalah sumber utama pemahaman manusia. Dalam pendidikan, ini berarti bahwa siswa tidak hanya menyerap informasi, tetapi juga mengaitkannya

dengan pengalaman mereka sendiri untuk membangun makna. Proses ini memungkinkan siswa untuk menginternalisasi pengetahuan dan mengaplikasikannya dalam konteks kehidupan nyata.

Pendekatan hermeneutik dalam pembelajaran menekankan pentingnya dialog antara guru dan siswa. Melalui dialog, guru dan siswa dapat berbagi perspektif, mengklarifikasi pemahaman, dan membangun makna bersama. Proses ini menciptakan lingkungan belajar yang kolaboratif dan reflektif, di mana siswa merasa dihargai dan termotivasi untuk belajar.

Dalam praktiknya, pembelajaran interpretatif melibatkan kegiatan seperti diskusi kelompok, studi kasus, dan proyek berbasis masalah. Kegiatan-kegiatan ini mendorong siswa untuk berpikir kritis, mengevaluasi informasi, dan mengembangkan pemahaman yang mendalam tentang materi pelajaran. Selain itu, siswa juga belajar untuk menghargai perspektif yang berbeda dan mengembangkan keterampilan komunikasi yang efektif.

Penelitian oleh Bastaman dan Harnadi (2023) menunjukkan bahwa pendekatan hermeneutik dalam pembelajaran sastra di SMK dapat meningkatkan pemahaman siswa terhadap nilai-nilai karakter. Melalui analisis puisi menggunakan pendekatan hermeneutik Dilthey, siswa dapat mengidentifikasi dan menginternalisasi nilai-nilai seperti religiusitas, nasionalisme, integritas, kemandirian, dan gotong royong. Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran interpretatif dapat berkontribusi pada pengembangan karakter siswa.

Dalam konteks pendidikan vokasi, pendekatan interpretatif dapat membantu siswa mengaitkan pengetahuan teknis dengan pengalaman dan nilai-nilai pribadi mereka. Misalnya, dalam pembelajaran teknik otomotif, siswa dapat diajak untuk merefleksikan bagaimana keterampilan yang mereka pelajari dapat digunakan untuk meningkatkan kualitas hidup masyarakat. Dengan demikian, siswa tidak hanya menguasai keterampilan teknis, tetapi juga memahami makna dan tujuan dari pekerjaan mereka.

Guru berperan penting dalam memfasilitasi pembelajaran interpretatif. Mereka harus mampu menciptakan lingkungan belajar yang mendukung dialog, refleksi, dan eksplorasi makna. Selain itu, guru juga

perlu menjadi model dalam berpikir kritis dan reflektif, serta menunjukkan keterbukaan terhadap perspektif yang berbeda.

Untuk mendukung pembelajaran interpretatif, kurikulum harus dirancang secara fleksibel dan kontekstual. Kurikulum harus memungkinkan integrasi antara pengetahuan teoritis dan pengalaman praktis, serta memberikan ruang bagi siswa untuk mengeksplorasi dan membangun makna secara mandiri. Selain itu, penilaian harus mencakup aspek-aspek seperti kemampuan berpikir kritis, refleksi, dan pemahaman mendalam, bukan hanya penguasaan fakta.

Teknologi dapat menjadi alat yang efektif dalam mendukung pembelajaran interpretatif. Platform pembelajaran daring, simulasi, dan alat kolaboratif dapat memperkaya pengalaman belajar siswa dan memungkinkan mereka untuk belajar secara mandiri dan kolaboratif. Namun, penggunaan teknologi harus diarahkan untuk mendukung proses interpretasi dan refleksi, bukan sekadar sebagai alat penyampaian informasi.

Pembelajaran interpretatif juga dapat membantu siswa mengembangkan keterampilan abad ke-21, seperti berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, dan kolaborasi. Dengan mendorong siswa untuk mengeksplorasi makna, mengajukan pertanyaan, dan bekerja sama dengan orang lain, pembelajaran interpretatif mempersiapkan siswa untuk menghadapi tantangan kompleks di dunia kerja dan masyarakat.

Dalam konteks Kurikulum Merdeka, pendekatan pembelajaran interpretatif sejalan dengan prinsip pembelajaran yang berpusat pada siswa dan berbasis pada pengalaman nyata. Kurikulum Merdeka memberikan fleksibilitas bagi guru dan siswa untuk mengeksplorasi materi pelajaran secara mendalam dan kontekstual, serta mendorong pengembangan kompetensi dan karakter siswa secara holistik.

Implementasi pembelajaran interpretatif memerlukan perubahan paradigma dalam pendidikan. Guru, siswa, dan pemangku kepentingan lainnya perlu memahami bahwa belajar bukan sekadar menghafal informasi, tetapi proses aktif membangun makna. Perubahan ini memerlukan

pelatihan, dukungan, dan komitmen dari semua pihak untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendukung interpretasi dan refleksi.

Penelitian oleh Saptono (2023) menunjukkan bahwa pembelajaran reflektif yang berbasis pada pendekatan hermeneutik dapat meningkatkan pemahaman siswa terhadap materi pelajaran dan mendorong pengembangan diri. Melalui refleksi, siswa dapat mengaitkan pengetahuan baru dengan pengalaman mereka, mengevaluasi pemahaman mereka, dan merencanakan tindakan selanjutnya. Proses ini membantu siswa menjadi pembelajar yang mandiri dan bertanggung jawab.

Dalam pendidikan Islam, pendekatan hermeneutik juga relevan untuk memahami dan menginternalisasi nilai-nilai keagamaan. Menurut Habibi dan Hadi (2023), pendekatan hermeneutik dalam kajian pendidikan Islam memungkinkan siswa untuk membaca, memahami, dan menjelaskan fakta atau teks keagamaan dalam konteks kehidupan nyata. Dengan demikian, siswa dapat mengembangkan pemahaman yang mendalam dan kontekstual terhadap ajaran agama.

Pembelajaran interpretatif juga dapat membantu siswa mengembangkan kesadaran sosial dan budaya. Dengan mengeksplorasi berbagai perspektif dan pengalaman, siswa dapat memahami dan menghargai keragaman budaya, serta mengembangkan empati dan toleransi. Hal ini penting dalam membentuk warga negara yang inklusif dan bertanggung jawab.

Dalam pendidikan vokasi, pembelajaran interpretatif dapat membantu siswa memahami hubungan antara keterampilan teknis dan nilai-nilai profesional. Misalnya, dalam pembelajaran keperawatan, siswa dapat diajak untuk merefleksikan bagaimana keterampilan klinis mereka dapat digunakan untuk memberikan perawatan yang empatik dan etis kepada pasien. Dengan demikian, siswa tidak hanya menguasai keterampilan teknis, tetapi juga memahami makna dan tujuan dari pekerjaan mereka.

Memahami belajar sebagai kegiatan interpretatif menekankan pentingnya peran aktif siswa dalam membangun makna melalui interaksi dengan materi, pengalaman, dan lingkungan sosial. Pendekatan hermeneutik dalam pembelajaran mendorong dialog, refleksi, dan konstruksi pengetahuan

yang bersifat pribadi dan kontekstual. Dengan demikian, pembelajaran menjadi proses yang bermakna, relevan, dan memberdayakan bagi siswa.

Realitas Dunia Kerja dan Tantangan Kognitif Siswa

Dunia kerja saat ini mengalami transformasi signifikan akibat kemajuan teknologi dan globalisasi. Perubahan ini menuntut tenaga kerja yang tidak hanya memiliki keterampilan teknis, tetapi juga kemampuan kognitif yang tinggi seperti berpikir kritis, pemecahan masalah, dan adaptabilitas. Namun, banyak lulusan Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) yang belum sepenuhnya siap menghadapi tuntutan ini, terutama dalam aspek kognitif.

Salah satu tantangan utama adalah kesenjangan antara kompetensi yang dimiliki lulusan SMK dengan kebutuhan dunia kerja. Penelitian oleh Arief & Sofyan (2019) menunjukkan bahwa meskipun SMK telah berupaya mengembangkan keterampilan teknis siswa melalui pelatihan kerja dan magang, kualitas dan relevansi pelatihan tersebut masih perlu ditingkatkan. Hal ini menunjukkan perlunya penyesuaian kurikulum dan metode pembelajaran untuk mengembangkan kemampuan kognitif siswa.

Kemampuan kognitif mencakup berbagai aspek, termasuk kemampuan berpikir kritis, pemecahan masalah, dan pengambilan keputusan. Menurut Talentics (2022), kemampuan kognitif yang kuat dapat membantu meningkatkan efektivitas pengambilan keputusan, kemampuan untuk menyelesaikan masalah dengan cara yang inovatif, serta kemampuan untuk mengatasi tantangan yang kompleks dan beragam. Oleh karena itu, pengembangan kemampuan kognitif menjadi krusial dalam mempersiapkan siswa SMK menghadapi dunia kerja.

Dalam konteks pendidikan vokasi, pendekatan pembelajaran kognitif telah terbukti efektif dalam meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan pemecahan masalah siswa. Penelitian di SMK Maharati menunjukkan bahwa integrasi pembelajaran kognitif dalam pendidikan kejuruan efektif dalam mempersiapkan siswa dengan keterampilan adaptif dan problem solving yang sangat dibutuhkan di dunia kerja modern. Pendekatan ini

mencakup metode seperti pembelajaran berbasis proyek dan studi kasus yang mendorong siswa untuk berpikir kritis dan kreatif.

Namun, tantangan kognitif siswa tidak hanya berasal dari kurikulum dan metode pembelajaran, tetapi juga dari faktor individu seperti gaya kognitif. Gaya kognitif diartikan sebagai sikap, pilihan, atau strategi untuk menentukan cara seseorang yang khas dalam menerima, mengingat, berpikir, dan memecahkan suatu permasalahan. Penelitian oleh Ginting & Nasution (2022) menunjukkan bahwa terdapat hubungan yang signifikan antara gaya kognitif siswa dengan kemampuan pemecahan masalah siswa. Oleh karena itu, penting bagi guru untuk memahami gaya kognitif siswa dan menyesuaikan metode pembelajaran sesuai dengan kebutuhan individu.

Selain itu, kesiapan kognitif siswa juga dipengaruhi oleh pengalaman praktik kerja industri dan informasi tentang dunia kerja. Penelitian oleh Huda (2024) menunjukkan bahwa praktik kerja industri dan informasi dunia kerja secara parsial memiliki pengaruh signifikan terhadap kesiapan kerja siswa kelas XII OTKP SMKN 2 Buduran. Hal ini menunjukkan bahwa pengalaman langsung di dunia kerja dapat membantu siswa mengembangkan kemampuan kognitif yang relevan.

Namun, tidak semua siswa memiliki akses yang sama terhadap pengalaman praktik kerja industri dan informasi dunia kerja. Faktor seperti status sosial ekonomi orang tua dapat mempengaruhi kesiapan kerja siswa. Meskipun demikian, penelitian oleh Huda (2024) menunjukkan bahwa status sosial ekonomi orang tua tidak memiliki pengaruh signifikan terhadap kesiapan kerja siswa. Hal ini menunjukkan bahwa faktor internal seperti motivasi dan dedikasi siswa lebih mempengaruhi kesiapan kerja mereka.

Dalam menghadapi tantangan kognitif, penting bagi sekolah untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendukung pengembangan kemampuan kognitif siswa. Hal ini dapat dilakukan melalui penerapan model pembelajaran yang mendorong siswa untuk berpikir kritis, seperti pembelajaran berbasis masalah (Problem-Based Learning) dan pembelajaran

berbasis proyek (Project-Based Learning). Model-model ini telah terbukti efektif dalam meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan pemecahan masalah siswa.

Selain itu, penggunaan teknologi dalam pembelajaran juga dapat membantu mengembangkan kemampuan kognitif siswa. Misalnya, penggunaan simulasi dan alat kolaboratif dapat memperkaya pengalaman belajar siswa dan memungkinkan mereka untuk belajar secara mandiri dan kolaboratif. Namun, penggunaan teknologi harus diarahkan untuk mendukung proses berpikir kritis dan refleksi, bukan sekadar sebagai alat penyampaian informasi.

Penting juga bagi guru untuk mendapatkan pelatihan dan pengembangan profesional yang berkelanjutan dalam menerapkan pendekatan pembelajaran yang mendukung pengembangan kemampuan kognitif siswa. Pelatihan ini dapat mencakup strategi pembelajaran aktif, penggunaan teknologi, dan pengembangan kurikulum berbasis proyek. Dengan demikian, guru dapat lebih efektif dalam memfasilitasi pembelajaran yang mendukung pengembangan kemampuan kognitif siswa.

Dalam konteks Kurikulum Merdeka, pendekatan pembelajaran yang mendukung pengembangan kemampuan kognitif siswa sejalan dengan prinsip pembelajaran yang berpusat pada siswa dan berbasis pada pengalaman nyata. Kurikulum Merdeka memberikan fleksibilitas bagi guru dan siswa untuk mengeksplorasi materi pelajaran secara mendalam dan kontekstual, serta mendorong pengembangan kompetensi dan karakter siswa secara holistik.

Implementasi pendekatan pembelajaran yang mendukung pengembangan kemampuan kognitif siswa memerlukan perubahan paradigma dalam pendidikan. Guru, siswa, dan pemangku kepentingan lainnya perlu memahami bahwa belajar bukan sekadar menghafal informasi, tetapi proses aktif membangun makna. Perubahan ini memerlukan pelatihan, dukungan, dan komitmen dari semua pihak untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendukung pengembangan kemampuan kognitif siswa.

Penelitian oleh Kurniawan (2025) menunjukkan bahwa kemampuan berpikir kritis siswa SMK tergolong rendah. Kondisi tersebut mendukung fakta bahwa kemampuan berpikir kritis siswa SMK menjadi urgensi kebutuhan yang penting untuk dipenuhi dengan cara meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa SMK. Oleh karena itu, penting bagi sekolah untuk mengimplementasikan strategi pembelajaran yang dapat meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa.

Dalam menghadapi tantangan dunia kerja yang semakin kompleks, penting bagi siswa SMK untuk mengembangkan kemampuan berpikir tingkat tinggi (Higher Order Thinking Skills). Kemampuan ini mencakup kemampuan berpikir kritis, kreatif, dan reflektif yang memungkinkan siswa untuk menilai prosedur, memilih solusi terbaik, dan menciptakan inovasi dalam bidang keahlian mereka. Penguatan aspek kognitif di SMK merupakan keniscayaan dalam menjawab tantangan Industri 4.0 dan Revolusi Industri 5.0 yang menekankan pada integrasi teknologi dan kreativitas manusia.

Selain itu, penting bagi sekolah untuk membangun kemitraan dengan dunia usaha dan industri untuk memastikan bahwa kurikulum dan kompetensi lulusan SMK sesuai dengan kebutuhan dunia kerja. Kerjasama ini dapat mencakup program magang, pelatihan kerja, dan pengembangan kurikulum yang relevan dengan kebutuhan industri. Dengan demikian, siswa SMK dapat memperoleh pengalaman langsung di dunia kerja dan mengembangkan kemampuan kognitif yang relevan.

Dalam menghadapi tantangan kognitif, penting bagi siswa untuk memiliki motivasi dan dedikasi yang tinggi dalam belajar. Motivasi yang kuat dapat mendorong siswa untuk mencari peluang pendidikan dan pelatihan tambahan, serta untuk mengembangkan keterampilan yang diperlukan untuk sukses di tempat kerja. Oleh karena itu, penting bagi sekolah untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendukung dan memotivasi siswa untuk belajar.

Sebagai kesimpulan, realitas dunia kerja yang semakin kompleks menuntut lulusan SMK untuk memiliki kemampuan kognitif yang tinggi.

Namun, banyak siswa SMK yang masih menghadapi tantangan dalam mengembangkan kemampuan kognitif mereka. Oleh karena itu, penting bagi sekolah untuk mengimplementasikan pendekatan pembelajaran yang mendukung pengembangan kemampuan kognitif siswa, serta membangun kemitraan dengan dunia usaha dan industri untuk memastikan bahwa kompetensi lulusan SMK sesuai dengan kebutuhan dunia kerja.

Kompetensi, Nilai, dan Kemanusiaan dalam Pendidikan Vokasi

Pendidikan vokasi di Indonesia telah mengalami transformasi signifikan dalam beberapa tahun terakhir, terutama dalam upaya mengintegrasikan kompetensi teknis dengan nilai-nilai kemanusiaan. Transformasi ini bertujuan untuk menghasilkan lulusan yang tidak hanya terampil secara teknis, tetapi juga memiliki karakter dan etika yang kuat, sesuai dengan kebutuhan dunia kerja yang semakin kompleks dan dinamis.

Kompetensi dalam pendidikan vokasi mencakup penguasaan ilmu pengetahuan dan teknologi, kecakapan/keterampilan spesifik, serta kemampuan intelektual untuk berpikir secara mandiri dan kritis sebagai pembelajar sepanjang hayat. Hal ini sejalan dengan Panduan Penyusunan Kurikulum Pendidikan Tinggi Vokasi yang menekankan pentingnya internalisasi visi, misi, nilai, dan strategi ke dalam Capaian Pembelajaran Lulusan (CPL).

Nilai-nilai kemanusiaan dalam pendidikan vokasi meliputi integritas, tanggung jawab, empati, dan kepedulian sosial. Integrasi nilai-nilai ini ke dalam kurikulum bertujuan untuk membentuk lulusan yang tidak hanya kompeten secara teknis, tetapi juga memiliki kesadaran sosial dan etika yang tinggi. Hal ini penting untuk menciptakan tenaga kerja yang mampu berkontribusi positif dalam masyarakat.

Pendidikan vokasi juga berperan dalam membentuk karakter peserta didik melalui berbagai kegiatan ko dan ekstra kurikuler. Kegiatan-kegiatan ini dirancang untuk menanamkan nilai-nilai kemanusiaan dan membentuk

sikap profesional yang sesuai dengan tuntutan dunia kerja. Dengan demikian, pendidikan vokasi tidak hanya fokus pada aspek teknis, tetapi juga pada pengembangan karakter dan kepribadian peserta didik.

Dalam konteks ini, peran guru sangat penting sebagai fasilitator yang tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga membimbing peserta didik dalam menginternalisasi nilai-nilai kemanusiaan. Guru diharapkan mampu menciptakan lingkungan belajar yang kondusif untuk pengembangan kompetensi dan karakter peserta didik.

Pengembangan kurikulum pendidikan vokasi juga harus mempertimbangkan kebutuhan dunia kerja dan perkembangan teknologi. Kurikulum yang adaptif dan responsif terhadap perubahan akan memastikan bahwa lulusan pendidikan vokasi memiliki kompetensi yang relevan dan siap menghadapi tantangan di dunia kerja.

Selain itu, kolaborasi antara institusi pendidikan vokasi dan dunia industri sangat penting untuk memastikan kesesuaian antara kompetensi yang diajarkan di sekolah dengan kebutuhan industri. Kerja sama ini dapat berupa program magang, pelatihan bersama, dan penyusunan kurikulum yang melibatkan praktisi industri.

Implementasi program Merdeka Belajar juga memberikan peluang bagi pendidikan vokasi untuk lebih fleksibel dalam menyusun kurikulum dan metode pembelajaran. Program ini mendorong institusi pendidikan untuk berinovasi dan menyesuaikan diri dengan kebutuhan peserta didik dan dunia kerja. Dalam upaya meningkatkan kompetensi dan nilai-nilai kemanusiaan, pendidikan vokasi juga perlu memanfaatkan teknologi informasi dan komunikasi. Penggunaan teknologi dalam proses pembelajaran dapat meningkatkan efisiensi dan efektivitas pembelajaran, serta mempersiapkan peserta didik untuk menghadapi dunia kerja yang semakin digital.

Pendidikan vokasi juga harus memperhatikan aspek inklusivitas dan kesetaraan dalam memberikan akses pendidikan kepada semua lapisan masyarakat. Hal ini penting untuk memastikan bahwa semua individu memiliki kesempatan yang sama untuk mengembangkan kompetensi dan nilai-nilai kemanusiaan melalui pendidikan vokasi. Evaluasi dan

penjaminan mutu pendidikan vokasi juga harus mencakup aspek kompetensi dan nilai-nilai kemanusiaan. Penilaian yang komprehensif akan memberikan gambaran yang lebih akurat tentang kesiapan lulusan dalam menghadapi dunia kerja dan berkontribusi dalam masyarakat.

Pendidikan vokasi juga perlu mengembangkan program pengembangan profesional bagi guru dan tenaga kependidikan untuk meningkatkan kapasitas mereka dalam mengajar dan membimbing peserta didik. Pelatihan dan workshop yang berfokus pada pengembangan kompetensi dan nilai-nilai kemanusiaan akan memperkuat peran guru dalam pendidikan vokasi.

Dalam jangka panjang, pendidikan vokasi yang mengintegrasikan kompetensi dan nilai-nilai kemanusiaan akan menghasilkan lulusan yang tidak hanya siap kerja, tetapi juga mampu menjadi agen perubahan dalam masyarakat. Lulusan seperti ini akan memiliki kemampuan untuk beradaptasi, berinovasi, dan berkontribusi secara positif dalam berbagai konteks sosial dan profesional.

Pendidikan vokasi juga harus terus melakukan penelitian dan pengembangan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran dan relevansi kurikulum. Penelitian yang berfokus pada integrasi kompetensi dan nilai-nilai kemanusiaan akan memberikan wawasan baru dan solusi inovatif untuk tantangan yang dihadapi dalam pendidikan vokasi.

Selain itu, pendidikan vokasi perlu membangun jaringan dan kemitraan dengan berbagai pihak, termasuk pemerintah, industri, dan masyarakat sipil, untuk mendukung pengembangan kompetensi dan nilai-nilai kemanusiaan. Kolaborasi ini akan memperkuat ekosistem pendidikan vokasi dan memastikan keberlanjutan program-program yang telah dirancang. Pendidikan vokasi yang berhasil mengintegrasikan kompetensi dan nilai-nilai kemanusiaan akan berkontribusi pada pembangunan sumber daya manusia yang berkualitas dan berdaya saing tinggi. Hal ini akan mendukung pertumbuhan ekonomi dan pembangunan sosial yang berkelanjutan di Indonesia.

Dengan demikian, pendidikan vokasi memiliki peran strategis dalam menciptakan masyarakat yang sejahtera dan berkeadilan. Melalui pengembangan kompetensi dan nilai-nilai kemanusiaan, pendidikan vokasi dapat menjadi pilar utama dalam pembangunan nasional. Integrasi kompetensi, nilai, dan kemanusiaan dalam pendidikan vokasi bukan hanya sebuah kebutuhan, tetapi juga sebuah keharusan untuk menjawab tantangan zaman. Dengan komitmen dan kerja sama dari semua pihak, pendidikan vokasi di Indonesia dapat menjadi motor penggerak kemajuan bangsa.

Mengapa Guru SMK Membutuhkan Pendekatan Hermeneutika?

Dalam era pendidikan yang semakin kompleks dan dinamis, guru Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) menghadapi tantangan besar dalam menyampaikan materi yang tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga mengandung nilai-nilai kemanusiaan dan kontekstual. Pendekatan hermeneutika, yang berfokus pada interpretasi dan pemahaman makna, menjadi relevan untuk membantu guru SMK dalam menjembatani kesenjangan antara teori dan praktik, serta antara teks dan konteks.

Hermeneutika, sebagai cabang filsafat yang mempelajari teori dan praktik penafsiran, menawarkan kerangka kerja yang memungkinkan guru untuk memahami dan menginterpretasikan pengalaman belajar siswa secara lebih mendalam. Menurut Gadamer, pemahaman adalah proses dialogis antara subjek dan objek, yang melibatkan prapemahaman dan konteks historis. Dalam konteks pendidikan vokasi, hal ini berarti bahwa guru harus mempertimbangkan latar belakang, pengalaman, dan tujuan hidup siswa dalam proses pembelajaran.

Penerapan pendekatan hermeneutika dalam pendidikan vokasi memungkinkan guru untuk melihat pembelajaran sebagai proses interpretatif, di mana siswa tidak hanya menerima informasi, tetapi juga mengaitkannya dengan pengalaman pribadi dan konteks sosial mereka. Hal

ini sejalan dengan pandangan Dilthey, yang menekankan pentingnya memahami kehidupan manusia melalui pengalaman subjektif dan konteks historis.

Dalam praktiknya, pendekatan hermeneutika mendorong guru untuk menciptakan ruang dialogis di kelas, di mana siswa dapat berbagi pengalaman dan perspektif mereka. Melalui dialog ini, guru dan siswa bersama-sama membangun pemahaman yang lebih kaya dan kontekstual terhadap materi pelajaran. Hal ini penting dalam pendidikan vokasi, di mana keterampilan teknis harus diintegrasikan dengan nilai-nilai etika dan sosial.

Penelitian oleh Saptono (2023) menunjukkan bahwa penerapan pendekatan hermeneutika dalam pembelajaran dapat meningkatkan kemampuan reflektif siswa, yang pada gilirannya memperkuat pemahaman mereka terhadap materi pelajaran dan relevansinya dalam kehidupan nyata. Hal ini menunjukkan bahwa pendekatan hermeneutika dapat membantu siswa SMK mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan reflektif yang penting dalam dunia kerja.

Selain itu, pendekatan hermeneutika juga membantu guru dalam memahami kebutuhan dan aspirasi siswa secara lebih mendalam. Dengan memahami latar belakang dan tujuan hidup siswa, guru dapat merancang pembelajaran yang lebih relevan dan bermakna, yang dapat meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa dalam proses belajar.

Dalam konteks kurikulum Merdeka Belajar, pendekatan hermeneutika sejalan dengan prinsip pembelajaran yang berpusat pada siswa dan berbasis pada pengalaman nyata. Kurikulum ini memberikan fleksibilitas bagi guru dan siswa untuk mengeksplorasi materi pelajaran secara mendalam dan kontekstual, serta mendorong pengembangan kompetensi dan karakter siswa secara holistik. Penerapan pendekatan hermeneutika juga dapat membantu guru dalam mengembangkan evaluasi pembelajaran yang lebih autentik dan kontekstual. Dengan memahami proses berpikir dan pengalaman belajar siswa, guru dapat merancang penilaian yang lebih mencerminkan kemampuan dan pemahaman siswa secara menyeluruh.

Namun, penerapan pendekatan hermeneutika memerlukan perubahan paradigma dalam pendidikan. Guru perlu mengembangkan keterampilan reflektif dan dialogis, serta bersedia untuk terus belajar dan beradaptasi dengan kebutuhan dan konteks siswa. Hal ini memerlukan dukungan dari institusi pendidikan dan kebijakan yang mendorong pengembangan profesional guru secara berkelanjutan.

Pelatihan dan pengembangan profesional yang berfokus pada pendekatan hermeneutika dapat membantu guru dalam mengembangkan keterampilan interpretatif dan reflektif yang diperlukan dalam pembelajaran. Program pelatihan ini dapat mencakup workshop, seminar, dan komunitas belajar yang memungkinkan guru untuk berbagi pengalaman dan praktik terbaik dalam menerapkan pendekatan hermeneutika.

Selain itu, kolaborasi antara guru, siswa, dan pemangku kepentingan lainnya juga penting dalam menerapkan pendekatan hermeneutika. Melalui kolaborasi ini, guru dapat memperoleh wawasan yang lebih luas tentang kebutuhan dan harapan siswa, serta mengembangkan strategi pembelajaran yang lebih efektif dan kontekstual.

Dalam konteks pendidikan vokasi, pendekatan hermeneutika dapat membantu siswa mengembangkan pemahaman yang lebih mendalam tentang peran dan tanggung jawab mereka dalam dunia kerja. Dengan memahami makna dan tujuan dari pekerjaan mereka, siswa dapat mengembangkan sikap profesional yang lebih kuat dan berkontribusi secara positif dalam masyarakat.

Penerapan pendekatan hermeneutika juga dapat membantu siswa dalam mengembangkan keterampilan komunikasi dan kolaborasi yang penting dalam dunia kerja. Melalui dialog dan refleksi, siswa belajar untuk mendengarkan, memahami, dan menghargai perspektif orang lain, yang merupakan keterampilan penting dalam lingkungan kerja yang beragam dan dinamis.

Selain itu, pendekatan hermeneutika juga dapat membantu siswa dalam mengembangkan keterampilan pemecahan masalah dan pengambilan keputusan yang lebih baik. Dengan memahami konteks dan makna

dari situasi yang dihadapi, siswa dapat membuat keputusan yang lebih tepat dan bertanggung jawab dalam pekerjaan mereka.

Dalam jangka panjang, penerapan pendekatan hermeneutika dalam pendidikan vokasi dapat berkontribusi pada pengembangan sumber daya manusia yang lebih kompeten dan beretika. Lulusan SMK yang memiliki keterampilan teknis yang kuat, serta pemahaman yang mendalam tentang nilai-nilai dan makna pekerjaan mereka, akan lebih siap untuk menghadapi tantangan dan peluang dalam dunia kerja.

Dengan demikian, pendekatan hermeneutika menawarkan kerangka kerja yang kuat untuk membantu guru SMK dalam mengembangkan pembelajaran yang lebih bermakna, kontekstual, dan berpusat pada siswa. Melalui pendekatan ini, guru dapat membantu siswa mengembangkan keterampilan, pengetahuan, dan sikap yang diperlukan untuk sukses dalam dunia kerja dan kehidupan. Penerapan pendekatan hermeneutika dalam pendidikan vokasi bukan hanya sebuah pilihan, tetapi sebuah kebutuhan dalam menghadapi tantangan pendidikan di era modern. Dengan mengadopsi pendekatan ini, guru SMK dapat memainkan peran yang lebih efektif dalam membimbing siswa menuju kesuksesan profesional dan pribadi.

B. Dasar-Dasar Hermeneutika dalam Pendidikan

Dalam bab sebelumnya, telah dipaparkan bahwa pendidikan sejatinya adalah proses pemaknaan—sebuah kegiatan yang jauh melampaui sekadar penguasaan materi pelajaran atau keterampilan teknis. Untuk dapat membangun pembelajaran yang bermakna dan transformatif, dibutuhkan kerangka berpikir yang mampu menjelaskan bagaimana makna terbentuk dan dikembangkan. Salah satu pendekatan filosofis yang memberikan landasan kuat untuk memahami proses ini adalah **hermeneutika**. Sebagai suatu cabang filsafat, hermeneutika telah mengalami evolusi panjang, dari metode penafsiran teks religius menjadi fondasi teoritik dalam memahami pengalaman manusia yang kompleks, termasuk dalam konteks pendidikan.

Bab ini akan membawa pembaca menyelami akar sejarah dan gagasan-gagasan utama dalam hermeneutika. Pembahasan dimulai dari pengertian

dasar dan lintasan perkembangannya, kemudian diperkenalkan empat tokoh kunci yang mempengaruhi arah hermeneutika kontemporer: Schleiermacher, Dilthey, Gadamer, dan Ricoeur. Pemikiran-pemikiran mereka akan dikontekstualisasikan ke dalam dunia pendidikan, khususnya dalam situasi pembelajaran di SMK. Tidak hanya itu, prinsip-prinsip utama hermeneutika akan diuraikan secara aplikatif dalam konteks kelas: bagaimana guru dan siswa menafsirkan makna, bagaimana dialog membentuk pemahaman, dan bagaimana horizon pengalaman membentuk cara seseorang belajar.

Melalui bab ini, diharapkan para guru SMK tidak hanya memahami hermeneutika sebagai teori filosofis, tetapi juga melihat potensinya sebagai **pendekatan pedagogis yang relevan**, humanistik, dan membebaskan. Sebab, pendidikan vokasi tidak akan menghasilkan lulusan bermutu jika guru tidak memiliki kesadaran reflektif tentang proses belajar itu sendiri.

Pengertian dan Sejarah Hermeneutika

Hermeneutika berasal dari kata kerja Yunani *hermēneuein*, yang berarti “menafsirkan” atau “menerangkan”. Secara etimologis, istilah ini dikaitkan dengan dewa Hermes dalam mitologi Yunani, yang berperan sebagai penyampai pesan dari para dewa kepada manusia. Dalam konteks ini, hermeneutika dipahami sebagai proses mengubah sesuatu atau situasi ketidaktahuan menjadi pemahaman. Sebagai disiplin ilmu, hermeneutika adalah cabang filsafat yang mempelajari tentang interpretasi makna. Awalnya, hermeneutika digunakan dalam konteks penafsiran teks-teks suci, namun seiring waktu, cakupannya meluas mencakup interpretasi terhadap berbagai bentuk teks, simbol, dan bahkan tindakan.

Sebagai istilah ilmiah, hermeneutika diperkenalkan pertama kali melalui karya Aristoteles berjudul *Peri Hermeneias* (On Interpretation). Dalam karya ini, Aristoteles membahas tentang logika dan penggunaan rasionalitas sebagai dasar tindakan hermeneutis. Pada abad pertengahan, hermeneutika digunakan dalam tradisi agama untuk memahami pesan yang disampaikan Tuhan dalam kitab suci secara rasional. Dalam tradisi

Kristen, sejak abad ke-3 M, gereja menggunakan konsep hermeneutika untuk menginterpretasikan Alkitab. Sedangkan dalam tradisi filsafat Islam, ulama kalam menggunakan istilah *takwil* sebagai ganti dari hermeneutika untuk menjelaskan ayat-ayat mutasyabihat

Memasuki masa pencerahan (Renaissance) pada akhir abad ke-18 hingga awal abad ke-19, kajian hermeneutika mengalami perubahan. Empat tingkatan interpretasi yang berkembang pada abad pertengahan—literal, allegoris, tropologikal, dan eskatologis—direduksi menjadi interpretasi literal dan gramatikal. Pemahaman ini diawali oleh ahli filologi bernama Ernesti pada tahun 1761 dan dikembangkan oleh Friedrich August Wolf dan Friedrich Ast.

Friedrich Schleiermacher (1768–1834) dianggap sebagai tokoh penting dalam perkembangan hermeneutika modern. Ia memandang hermeneutika sebagai seni memahami dan menafsirkan teks, dengan menekankan pentingnya memahami konteks historis dan psikologis penulis. Wilhelm Dilthey (1833–1911) melanjutkan pengembangan hermeneutika dengan memadukan konsep sejarah dan filsafat. Ia menjauhi dogma metafisika untuk melahirkan pemahaman baru terhadap hermeneutika, memahami bahwa proses hermeneutika adalah sesuatu yang menyebar dan harus terus-menerus berproses di setiap generasi.

Pada abad ke-20, Martin Heidegger memperkenalkan hermeneutika ontologis, yang menekankan bahwa pemahaman adalah modus eksistensi manusia. Ia menganggap bahwa interpretasi dan pemahaman merupakan bagian integral dari keberadaan manusia di dunia. Hans-Georg Gadamer, murid Heidegger, mengembangkan hermeneutika filosofis dengan menekankan pentingnya tradisi dan prapemahaman dalam proses interpretasi. Dalam karyanya *Truth and Method*, Gadamer menekankan bahwa pemahaman selalu bersifat historis dan dipengaruhi oleh konteks budaya dan social.

Paul Ricoeur memperluas cakupan hermeneutika dengan menggabungkan pendekatan fenomenologi dan strukturalisme. Ia memandang bahwa interpretasi tidak hanya berkaitan dengan teks, tetapi juga dengan

simbol dan tindakan manusia Dalam konteks pendidikan, hermeneutika digunakan untuk memahami proses belajar sebagai kegiatan interpretatif. Guru dan siswa bersama-sama membangun pemahaman melalui dialog dan refleksi terhadap pengalaman belajar

Hermeneutika juga diterapkan dalam bidang hukum untuk menafsirkan teks hukum dan memahami makna di balik peraturan perundang-undangan. Pendekatan ini membantu dalam memahami konteks sosial dan historis dari hukum yang berlaku. Dalam bidang teologi, hermeneutika digunakan untuk menafsirkan teks-teks suci dan memahami pesan-pesan spiritual yang terkandung di dalamnya. Pendekatan ini memungkinkan pemahaman yang lebih mendalam terhadap ajaran agama. Hermeneutika juga memiliki peran penting dalam bidang sastra dan seni, membantu dalam memahami makna dan simbolisme yang terkandung dalam karya-karya kreatif. Pendekatan ini memungkinkan apresiasi yang lebih dalam terhadap karya seni .

Dalam penelitian kualitatif, hermeneutika digunakan sebagai pendekatan untuk memahami makna di balik data yang dikumpulkan, seperti wawancara dan observasi. Pendekatan ini membantu peneliti dalam menangkap nuansa dan konteks dari data yang diperoleh. Hermeneutika juga diterapkan dalam bidang psikologi untuk memahami pengalaman subjektif individu dan makna di balik perilaku mereka. Pendekatan ini memungkinkan pemahaman yang lebih mendalam terhadap dinamika psikologis seseorang .

Dalam konteks sosial, hermeneutika membantu dalam memahami makna di balik tindakan dan interaksi manusia dalam masyarakat. Pendekatan ini memungkinkan analisis yang lebih mendalam terhadap fenomena sosial. Hermeneutika adalah pendekatan yang penting dalam berbagai bidang ilmu untuk memahami makna di balik teks, tindakan, dan fenomena. Dengan menekankan pentingnya konteks, sejarah, dan prapemahaman, hermeneutika memungkinkan pemahaman yang lebih mendalam dan komprehensif terhadap berbagai aspek kehidupan manusia.

Tokoh–Tokoh Penting: Schleiermacher, Dilthey, Gadamer, Ricoeur

Friedrich Schleiermacher (1768–1834) dianggap sebagai bapak hermeneutika modern. Ia mengembangkan hermeneutika sebagai disiplin umum yang berlaku untuk semua jenis teks, tidak hanya terbatas pada teks-teks suci atau hukum. Schleiermacher menekankan pentingnya memahami teks melalui dua pendekatan: gramatikal dan psikologis. Pendekatan gramatikal fokus pada struktur bahasa dan tata bahasa teks, sementara pendekatan psikologis berusaha memahami pikiran dan niat penulis di balik teks tersebut. Dengan demikian, interpretasi yang tepat memerlukan pemahaman mendalam terhadap bahasa dan konteks penulis .

Schleiermacher juga memperkenalkan konsep bahwa interpretasi bukanlah proses yang otomatis, melainkan memerlukan upaya aktif untuk memahami. Ia menyatakan bahwa “kesalahpahaman terjadi secara alami, sehingga pemahaman harus diupayakan secara sadar.” Hal ini menunjukkan bahwa interpretasi memerlukan kesadaran akan kemungkinan kesalahan dan usaha untuk mengatasinya .

Wilhelm Dilthey (1833–1911) melanjutkan pengembangan hermeneutika dengan mengintegrasikannya ke dalam ilmu-ilmu humaniora. Ia menekankan bahwa pemahaman terhadap kehidupan manusia harus melalui interpretasi terhadap ekspresi-ekspresi kehidupan, seperti tulisan, tindakan, dan karya seni. Dilthey memperkenalkan konsep “pengalaman hidup” (*Erlebnis*) sebagai dasar untuk memahami ekspresi-ekspresi tersebut. Dilthey juga membedakan antara ilmu-ilmu alam yang menjelaskan fenomena melalui hukum-hukum universal, dan ilmu-ilmu humaniora yang memahami fenomena melalui interpretasi makna. Ia berpendapat bahwa metode hermeneutik diperlukan untuk memahami makna dari ekspresi-ekspresi kehidupan manusia, karena makna tersebut tidak dapat direduksi menjadi hukum-hukum universal seperti dalam ilmu-ilmu alam.

Hans-Georg Gadamer (1900–2002) mengembangkan hermeneutika filosofis dengan menekankan peran sejarah dan tradisi dalam proses

pemahaman. Dalam karyanya *Truth and Method*, Gadamer memperkenalkan konsep “fusi horizon” (*fusion of horizons*), yaitu pertemuan antara perspektif pembaca dan konteks historis teks. Ia berpendapat bahwa pemahaman terjadi ketika pembaca dan teks saling mempengaruhi dalam dialog yang terbuka. Gadamer juga menekankan bahwa prasangka (*prejudices*) bukanlah hal yang harus dihindari, melainkan merupakan bagian dari proses pemahaman. Ia berargumen bahwa prasangka adalah asumsi awal yang membentuk cara kita memahami dunia, dan melalui dialog serta refleksi, kita dapat menguji dan merevisi prasangka tersebut .

Paul Ricoeur (1913–2005) memperluas cakupan hermeneutika dengan menggabungkan pendekatan fenomenologi dan strukturalisme. Ia memperkenalkan konsep “hermeneutika kecurigaan” (*hermeneutics of suspicion*), yang bertujuan untuk mengungkap makna tersembunyi di balik teks. Ricoeur berpendapat bahwa teks dapat memiliki makna yang berbeda dari niat penulisnya, dan interpretasi harus mempertimbangkan kemungkinan adanya makna-makna tersembunyi. Ricoeur juga mengembangkan teori tentang peran narasi dalam membentuk identitas diri. Ia berargumen bahwa melalui narasi, individu dapat memahami dan merekonstruksi pengalaman hidup mereka, sehingga membentuk pemahaman yang lebih mendalam tentang diri mereka sendiri dan dunia di sekitar mereka .

Keempat tokoh ini memberikan kontribusi signifikan dalam pengembangan hermeneutika sebagai disiplin ilmu. Schleiermacher meletakkan dasar dengan menekankan pentingnya memahami bahasa dan konteks penulis. Dilthey mengintegrasikan hermeneutika ke dalam ilmu-ilmu humaniora dengan fokus pada pengalaman hidup. Gadamer memperkenalkan konsep fusi horizon dan peran prasangka dalam pemahaman. Ricoeur memperluas cakupan hermeneutika dengan menggabungkan pendekatan fenomenologi dan strukturalisme serta menekankan peran narasi dalam membentuk identitas.

Dalam konteks pendidikan, pemahaman terhadap kontribusi keempat tokoh ini dapat membantu guru dan pendidik dalam mengembangkan pendekatan pembelajaran yang lebih reflektif dan kontekstual. Dengan

memahami bahwa pemahaman bukanlah proses yang netral, melainkan dipengaruhi oleh sejarah, tradisi, dan prasangka, pendidik dapat menciptakan lingkungan belajar yang mendorong dialog dan refleksi kritis.

Penerapan prinsip-prinsip hermeneutika dalam pendidikan juga dapat membantu siswa dalam mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan reflektif. Melalui interpretasi teks dan pengalaman, siswa dapat belajar untuk memahami berbagai perspektif dan membangun pemahaman yang lebih mendalam tentang diri mereka sendiri dan dunia di sekitar mereka. Selain itu, pendekatan hermeneutika dapat digunakan dalam penelitian pendidikan untuk memahami pengalaman belajar siswa dan guru. Dengan menggunakan metode interpretatif, peneliti dapat menggali makna di balik pengalaman-pengalaman tersebut dan mengembangkan pemahaman yang lebih kaya tentang proses pembelajaran.

Dalam praktiknya, penerapan hermeneutika dalam pendidikan memerlukan kesadaran akan kompleksitas proses pemahaman dan keterbukaan terhadap berbagai perspektif. Pendidik perlu mengembangkan keterampilan reflektif dan dialogis untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendukung pemahaman yang mendalam dan kontekstual. Secara keseluruhan, kontribusi Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, Hans-Georg Gadamer, dan Paul Ricoeur dalam pengembangan hermeneutika memberikan dasar yang kuat untuk memahami proses interpretasi dan pemahaman dalam berbagai konteks, termasuk pendidikan. Dengan mengintegrasikan prinsip-prinsip hermeneutika ke dalam praktik pendidikan, kita dapat menciptakan proses pembelajaran yang lebih bermakna dan kontekstual bagi siswa.

Prinsip-Prinsip Hermeneutika dalam Konteks Kelas

Dalam dunia pendidikan, hermeneutika tidak hanya berfungsi sebagai metode penafsiran teks, tetapi juga sebagai pendekatan untuk memahami makna dalam proses pembelajaran. Hermeneutika, yang berasal dari kata Yunani *hermēneuein* berarti “menafsirkan”, awalnya digunakan dalam konteks teologi untuk menafsirkan teks suci. Namun, seiring

perkembangan zaman, hermeneutika telah meluas ke berbagai bidang, termasuk pendidikan, sebagai alat untuk memahami makna di balik interaksi, pengalaman, dan proses belajar mengajar.

Dalam konteks kelas, hermeneutika membantu guru dan siswa untuk memahami bahwa setiap individu membawa prapemahaman, latar belakang, dan pengalaman yang memengaruhi cara mereka memahami materi pelajaran. Pendekatan ini mendorong dialog antara guru dan siswa, memungkinkan pemahaman yang lebih dalam dan kontekstual terhadap materi yang diajarkan. Salah satu prinsip utama hermeneutika dalam pendidikan adalah pentingnya konteks. Setiap teks atau materi pelajaran tidak dapat dipahami secara terpisah dari konteks historis, budaya, dan sosialnya. Guru perlu membantu siswa untuk melihat bagaimana konteks tersebut memengaruhi makna dan relevansi materi pelajaran dalam kehidupan mereka.

Prinsip lain adalah dialogisitas, yaitu proses pembelajaran sebagai dialog antara guru dan siswa, serta antara siswa dengan materi pelajaran. Melalui dialog, siswa diajak untuk aktif bertanya, berdiskusi, dan merefleksikan pemahaman mereka, sehingga pembelajaran menjadi proses yang hidup dan dinamis. Hermeneutika juga menekankan pentingnya prapemahaman, yaitu asumsi atau pengetahuan awal yang dimiliki individu sebelum mempelajari sesuatu. Guru perlu menyadari bahwa siswa datang ke kelas dengan prapemahaman yang berbeda-beda, dan tugas guru adalah membantu siswa untuk merefleksikan dan, jika perlu, merevisi prapemahaman tersebut agar sesuai dengan pemahaman baru yang diperoleh.

Dalam praktiknya, pendekatan hermeneutika mendorong penggunaan metode pembelajaran yang partisipatif dan reflektif, seperti diskusi kelompok, studi kasus, dan proyek kolaboratif. Metode-metode ini memungkinkan siswa untuk terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran dan mengaitkan materi pelajaran dengan pengalaman pribadi mereka.

Penelitian oleh Widodo (2023) menunjukkan bahwa penerapan pendekatan hermeneutika dalam pembelajaran dapat meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan reflektif siswa. Siswa yang terlibat dalam diskusi dan

refleksi mendalam menunjukkan pemahaman yang lebih baik terhadap materi pelajaran dan mampu mengaitkannya dengan konteks kehidupan nyata. Selain itu, pendekatan hermeneutika juga membantu dalam membangun hubungan yang lebih baik antara guru dan siswa. Dengan mengakui dan menghargai perspektif siswa, guru menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan suportif, yang pada gilirannya meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa dalam pembelajaran.

Dalam konteks kurikulum, hermeneutika mendorong pengembangan kurikulum yang fleksibel dan kontekstual. Kurikulum tidak lagi dipandang sebagai seperangkat materi yang harus disampaikan secara linear, tetapi sebagai kerangka kerja yang memungkinkan eksplorasi dan interpretasi bersama antara guru dan siswa. Penerapan prinsip-prinsip hermeneutika juga berdampak pada evaluasi pembelajaran. Evaluasi tidak hanya berfokus pada hasil akhir, tetapi juga pada proses pemahaman dan refleksi siswa. Metode evaluasi seperti portofolio, jurnal reflektif, dan presentasi proyek menjadi alat yang efektif untuk menilai pemahaman siswa secara holistik.

Dalam pendidikan vokasi, pendekatan hermeneutika sangat relevan karena membantu siswa untuk memahami makna dan tujuan dari keterampilan yang mereka pelajari. Siswa tidak hanya diajarkan bagaimana melakukan sesuatu, tetapi juga mengapa dan dalam konteks apa keterampilan tersebut digunakan. Guru dalam pendidikan vokasi berperan sebagai fasilitator yang membantu siswa untuk mengaitkan pengetahuan teknis dengan nilai-nilai etika dan sosial. Melalui dialog dan refleksi, siswa diajak untuk memahami dampak dari pekerjaan mereka terhadap masyarakat dan lingkungan.

Pendekatan hermeneutika juga mendukung pengembangan kompetensi abad ke-21, seperti kreativitas, kolaborasi, dan komunikasi. Dengan mendorong siswa untuk berpikir kritis dan reflektif, serta berpartisipasi aktif dalam diskusi, siswa mengembangkan keterampilan yang diperlukan untuk sukses dalam dunia kerja yang kompleks dan dinamis. Dalam pelatihan guru, pemahaman tentang prinsip-prinsip hermeneutika penting untuk membantu guru mengembangkan strategi pembelajaran yang lebih

efektif dan kontekstual. Guru perlu dilatih untuk menjadi pendengar yang baik, fasilitator dialog, dan pembimbing refleksi bagi siswa.

Implementasi pendekatan hermeneutika dalam kelas memerlukan perubahan budaya sekolah yang mendukung dialog, refleksi, dan penghargaan terhadap keberagaman perspektif. Sekolah perlu menciptakan lingkungan yang aman dan inklusif, di mana siswa merasa dihargai dan didorong untuk berbagi pemikiran mereka. Dalam jangka panjang, penerapan prinsip-prinsip hermeneutika dalam pendidikan dapat menghasilkan lulusan yang tidak hanya kompeten secara teknis, tetapi juga memiliki pemahaman yang mendalam tentang makna dan tujuan dari pengetahuan yang mereka miliki. Lulusan seperti ini lebih siap untuk menghadapi tantangan dan kompleksitas dunia kerja dan masyarakat.

Prinsip-prinsip hermeneutika dalam konteks kelas menawarkan pendekatan pembelajaran yang lebih manusiawi, kontekstual, dan reflektif. Dengan mengintegrasikan prinsip-prinsip ini ke dalam praktik pendidikan, kita dapat menciptakan proses pembelajaran yang lebih bermakna dan relevan bagi siswa. Oleh karena itu, penting bagi para pendidik, pembuat kebijakan, dan institusi pendidikan untuk mempertimbangkan dan mengadopsi pendekatan hermeneutika dalam upaya meningkatkan kualitas pendidikan dan mempersiapkan siswa untuk menjadi individu yang berpikir kritis, reflektif, dan bertanggung jawab dalam masyarakat.

Penafsiran, Dialog, dan Horizon Pemahaman

Hermeneutika, sebagai filsafat interpretasi, menekankan bahwa pemahaman bukanlah proses pasif, melainkan aktivitas aktif yang melibatkan penafsiran, dialog, dan perluasan horizon pemahaman. Dalam konteks ini, penafsiran tidak hanya sekadar memahami makna literal suatu teks, tetapi juga menggali makna yang lebih dalam melalui interaksi antara pembaca dan teks, serta antara individu dengan individu lainnya.

Penafsiran dalam hermeneutika melibatkan proses memahami bagian-bagian dari suatu teks atau fenomena dalam kaitannya dengan keseluruhan,

dan sebaliknya. Proses ini dikenal sebagai “lingkaran hermeneutik”, di mana pemahaman terhadap bagian dan keseluruhan saling mempengaruhi secara berkelanjutan. Dengan demikian, pemahaman tidak pernah bersifat final, melainkan selalu terbuka untuk revisi dan pendalaman lebih lanjut.

Dialog memainkan peran sentral dalam hermeneutika, sebagaimana dikemukakan oleh Hans-Georg Gadamer. Menurutnya, pemahaman terjadi melalui dialog antara individu, di mana masing-masing membawa perspektif dan prapemahaman mereka sendiri. Melalui dialog yang terbuka dan jujur, terjadi pertukaran pandangan yang memungkinkan perluasan horizon pemahaman.

Konsep “fusion of horizons” atau “peleburan horizon” yang diperkenalkan oleh Gadamer menggambarkan proses di mana pemahaman baru tercipta melalui pertemuan antara horizon pemahaman individu dengan horizon pemahaman teks atau individu lain. Proses ini menekankan bahwa pemahaman bukanlah pencapaian objektif yang terlepas dari konteks, melainkan hasil dari interaksi dinamis antara berbagai perspektif.

Dalam konteks pendidikan, penerapan prinsip-prinsip hermeneutika dapat meningkatkan kualitas pembelajaran. Dengan mendorong dialog antara guru dan siswa, serta antara siswa dengan siswa lainnya, tercipta lingkungan belajar yang kolaboratif dan reflektif. Hal ini memungkinkan siswa untuk mengembangkan pemahaman yang lebih mendalam dan kontekstual terhadap materi pelajaran.

Penelitian terbaru oleh Larrauri Pertierra (2020) menunjukkan bahwa penerapan pendekatan hermeneutik dalam pembelajaran dapat meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan reflektif siswa. Melalui dialog dan penafsiran bersama, siswa belajar untuk menghargai keberagaman perspektif dan mengembangkan pemahaman yang lebih holistik terhadap isu-isu kompleks.

Pentingnya prapemahaman dalam proses penafsiran juga ditekankan oleh Gadamer. Ia berpendapat bahwa setiap individu membawa prapemahaman yang dipengaruhi oleh latar belakang budaya, sejarah, dan pengalaman pribadi. Prapemahaman ini tidak dapat dihindari, namun melalui

dialog dan refleksi, individu dapat menyadari dan merevisi prapemahaman mereka untuk mencapai pemahaman yang lebih baik .

Paul Ricoeur menambahkan bahwa penafsiran tidak hanya berkaitan dengan teks, tetapi juga dengan simbol dan tindakan manusia. Ia memperkenalkan konsep “hermeneutika kecurigaan”, yang mendorong individu untuk menggali makna tersembunyi di balik teks atau tindakan, serta mempertanyakan asumsi-asumsi yang mendasarinya .

Dalam praktiknya, penerapan hermeneutika dalam pendidikan memerlukan pendekatan yang fleksibel dan kontekstual. Guru perlu menciptakan ruang dialog yang aman dan inklusif, di mana siswa merasa dihargai dan didorong untuk mengemukakan pandangan mereka. Selain itu, guru juga perlu menjadi fasilitator yang membantu siswa dalam merefleksikan pemahaman mereka dan mengaitkannya dengan konteks kehidupan nyata.

Penerapan hermeneutika dalam pendidikan juga dapat membantu siswa dalam mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan reflektif. Dengan mendorong siswa untuk menafsirkan dan merefleksikan materi pelajaran, mereka belajar untuk memahami makna yang lebih dalam dan mengaitkannya dengan pengalaman pribadi mereka. Hal ini dapat meningkatkan motivasi belajar dan keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran.

Dalam konteks globalisasi dan keberagaman budaya, penerapan hermeneutika dalam pendidikan menjadi semakin penting. Dengan mendorong dialog antarbudaya dan penafsiran terhadap perspektif yang berbeda, siswa dapat mengembangkan pemahaman yang lebih luas dan toleransi terhadap perbedaan. Hal ini penting untuk membentuk warga dunia yang berpikiran terbuka dan mampu beradaptasi dengan lingkungan yang beragam.

Penerapan hermeneutika dalam pendidikan juga dapat membantu dalam mengatasi tantangan pembelajaran jarak jauh dan penggunaan teknologi dalam pendidikan. Dengan menciptakan ruang dialog virtual yang memungkinkan interaksi dan refleksi, siswa dapat tetap terlibat

secara aktif dalam proses pembelajaran meskipun tidak berada dalam satu ruang fisik

Dalam pengembangan kurikulum, prinsip-prinsip hermeneutika dapat digunakan untuk merancang materi pelajaran yang kontekstual dan relevan dengan kehidupan siswa. Dengan mengaitkan materi pelajaran dengan pengalaman dan konteks siswa, pembelajaran menjadi lebih bermakna dan dapat meningkatkan pemahaman serta retensi informasi.

Evaluasi pembelajaran juga dapat disesuaikan dengan pendekatan hermeneutika, dengan menekankan pada proses pemahaman dan refleksi siswa. Metode evaluasi seperti portofolio, jurnal reflektif, dan presentasi proyek dapat digunakan untuk menilai pemahaman siswa secara holistik dan kontekstual. Pelatihan guru dalam pendekatan hermeneutika penting untuk memastikan keberhasilan penerapannya dalam pendidikan. Guru perlu dilatih untuk menjadi fasilitator dialog yang efektif, serta mampu membantu siswa dalam merefleksikan dan menafsirkan materi pelajaran secara mendalam.

Penerapan hermeneutika dalam pendidikan juga dapat membantu dalam membentuk karakter siswa yang kritis, reflektif, dan toleran terhadap perbedaan. Dengan mendorong siswa untuk memahami dan menghargai perspektif yang berbeda, mereka belajar untuk menjadi individu yang berpikiran terbuka dan mampu berkontribusi secara positif dalam masyarakat yang beragam.

Secara keseluruhan, penafsiran, dialog, dan horizon pemahaman merupakan elemen kunci dalam pendekatan hermeneutika yang dapat diterapkan dalam konteks pendidikan. Dengan menciptakan lingkungan belajar yang dialogis dan reflektif, serta mendorong siswa untuk mengembangkan pemahaman yang kontekstual dan mendalam, pendidikan dapat menjadi sarana untuk membentuk individu yang kritis, reflektif, dan toleran terhadap perbedaan. Dengan demikian, penerapan prinsip-prinsip hermeneutika dalam pendidikan tidak hanya meningkatkan kualitas pembelajaran, tetapi juga berkontribusi dalam membentuk masyarakat yang lebih inklusif, toleran, dan berpikiran terbuka. Hal ini penting dalam

menghadapi tantangan globalisasi dan keberagaman budaya di era modern ini.

Implikasi Hermeneutika bagi Pendidikan Vokasi

Hermeneutika, sebagai cabang filsafat yang berfokus pada teori dan praktik penafsiran, telah berkembang dari sekadar metode interpretasi teks menjadi pendekatan yang lebih luas dalam memahami makna dalam konteks kehidupan manusia. Dalam pendidikan, khususnya pendidikan vokasi, hermeneutika menawarkan kerangka kerja untuk memahami proses belajar sebagai interaksi dinamis antara peserta didik, pengalaman, dan konteks sosial budaya.

Pendidikan vokasi, yang bertujuan untuk mempersiapkan peserta didik dengan keterampilan praktis untuk dunia kerja, sering kali menghadapi tantangan dalam menghubungkan teori dengan praktik. Pendekatan hermeneutik dapat membantu menjembatani kesenjangan ini dengan menekankan pentingnya pemahaman kontekstual dan reflektif dalam proses pembelajaran.

Dalam konteks hermeneutika, proses belajar dianggap sebagai dialog antara peserta didik dan dunia sekitarnya. Hal ini sejalan dengan pandangan Hans-Georg Gadamer yang menekankan bahwa pemahaman terjadi melalui “fusi horizon”, yaitu pertemuan antara perspektif individu dengan konteks historis dan budaya. Dalam pendidikan vokasi, ini berarti peserta didik perlu memahami bagaimana keterampilan yang mereka pelajari relevan dengan kebutuhan dan nilai-nilai masyarakat tempat mereka akan bekerja.

Penerapan hermeneutika dalam pendidikan vokasi juga menekankan pentingnya pengalaman sebagai sumber pengetahuan. Wilhelm Dilthey, salah satu tokoh hermeneutika, berpendapat bahwa pengalaman hidup adalah dasar dari pemahaman manusia. Dalam pendidikan vokasi, ini berarti bahwa pengalaman praktis peserta didik di dunia kerja harus

dijadikan bahan refleksi untuk memperdalam pemahaman mereka tentang profesi yang mereka pilih.

Paul Ricoeur menambahkan bahwa narasi memainkan peran penting dalam membentuk identitas dan pemahaman individu. Dalam pendidikan vokasi, mendorong peserta didik untuk menceritakan pengalaman mereka dapat membantu mereka memahami peran mereka dalam masyarakat dan bagaimana keterampilan mereka dapat berkontribusi pada kesejahteraan bersama.

Pendekatan hermeneutik juga menekankan pentingnya dialog dalam proses pembelajaran. Dalam pendidikan vokasi, ini berarti menciptakan ruang di mana peserta didik dapat berdiskusi, berbagi pengalaman, dan merefleksikan pembelajaran mereka bersama-sama. Dialog ini tidak hanya memperkaya pemahaman individu tetapi juga membangun komunitas belajar yang saling mendukung.

Penelitian terbaru menunjukkan bahwa penerapan pendekatan hermeneutik dalam pendidikan dapat meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan reflektif peserta didik. Dengan mendorong peserta didik untuk menafsirkan pengalaman mereka dan mengaitkannya dengan teori, mereka menjadi lebih mampu memahami kompleksitas dunia kerja dan mengambil keputusan yang etis dan bertanggung jawab.

Dalam pendidikan vokasi, penting untuk mengintegrasikan nilai-nilai kemanusiaan dalam kurikulum. Hermeneutika, dengan fokusnya pada pemahaman makna dan konteks, dapat membantu peserta didik mengembangkan kesadaran akan dampak sosial dan etika dari pekerjaan mereka. Ini penting untuk membentuk profesional yang tidak hanya kompeten secara teknis tetapi juga bertanggung jawab secara sosial.

Penerapan hermeneutika dalam pendidikan vokasi juga dapat membantu dalam pengembangan kurikulum yang lebih responsif terhadap kebutuhan peserta didik dan dunia kerja. Dengan melibatkan peserta didik dalam proses penafsiran dan refleksi, kurikulum dapat disesuaikan untuk mencerminkan realitas dan tantangan yang mereka hadapi di lapangan.

Guru dalam pendidikan vokasi perlu dilatih untuk menjadi fasilitator dialog dan refleksi. Mereka harus mampu membantu peserta didik menafsirkan pengalaman mereka dan mengaitkannya dengan teori dan nilai-nilai profesional. Pelatihan guru dalam pendekatan hermeneutik dapat meningkatkan kualitas pembelajaran dan relevansi pendidikan vokasi.

Evaluasi dalam pendidikan vokasi juga perlu mempertimbangkan aspek hermeneutik. Selain menilai keterampilan teknis, penting untuk mengevaluasi kemampuan peserta didik dalam merefleksikan pengalaman mereka, memahami konteks sosial pekerjaan mereka, dan mengambil keputusan yang etis. Ini dapat dilakukan melalui portofolio, jurnal reflektif, dan diskusi kelompok.

Penerapan hermeneutika dalam pendidikan vokasi juga sejalan dengan pendekatan pembelajaran berbasis proyek dan masalah. Dengan menghadirkan situasi nyata yang kompleks, peserta didik didorong untuk menafsirkan masalah, mencari solusi, dan merefleksikan proses mereka. Ini membantu mereka mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan adaptasi yang penting di dunia kerja.

Dalam konteks globalisasi dan perubahan teknologi yang cepat, pendidikan vokasi perlu membantu peserta didik mengembangkan kemampuan untuk memahami dan menyesuaikan diri dengan perubahan. Pendekatan hermeneutik, dengan fokusnya pada pemahaman kontekstual dan reflektif, dapat membantu peserta didik mengembangkan fleksibilitas dan ketahanan dalam menghadapi tantangan baru.

Penerapan hermeneutika dalam pendidikan vokasi juga dapat memperkuat hubungan antara sekolah dan dunia kerja. Dengan melibatkan praktisi dalam proses pembelajaran dan mendorong peserta didik untuk merefleksikan pengalaman kerja mereka, pendidikan vokasi dapat menjadi lebih relevan dan responsif terhadap kebutuhan industri.

Dalam pendidikan vokasi, penting untuk menghargai keberagaman pengalaman dan latar belakang peserta didik. Pendekatan hermeneutik mendorong pengakuan terhadap pluralitas makna dan interpretasi, yang

dapat menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan menghargai perbedaan.

Penerapan hermeneutika dalam pendidikan vokasi juga dapat membantu peserta didik mengembangkan identitas profesional mereka. Dengan merefleksikan pengalaman dan nilai-nilai mereka, peserta didik dapat membentuk pemahaman yang lebih dalam tentang peran mereka dalam masyarakat dan bagaimana mereka dapat memberikan kontribusi yang bermakna.

Secara keseluruhan, hermeneutika menawarkan pendekatan yang kaya dan kontekstual untuk pendidikan vokasi. Dengan menekankan pemahaman makna, refleksi, dan dialog, pendidikan vokasi dapat membantu peserta didik menjadi profesional yang tidak hanya terampil tetapi juga sadar akan tanggung jawab sosial dan etika mereka.

Oleh karena itu, integrasi pendekatan hermeneutik dalam pendidikan vokasi perlu didukung oleh kebijakan, pelatihan guru, dan pengembangan kurikulum yang sesuai. Ini akan memastikan bahwa pendidikan vokasi tidak hanya mempersiapkan peserta didik untuk dunia kerja tetapi juga membantu mereka menjadi warga negara yang reflektif, etis, dan bertanggung jawab.

The background of the cover features a classical architectural archway with ornate carvings. On the right side, there is a bronze statue of a bearded man, likely a philosopher, looking thoughtfully at the viewer. The overall color palette is composed of soft greens, yellows, and greys.

Dialog, Makna, dan Pembelajaran

Hermeneutika
untuk Guru SMK



Bagian II

DEEP LEARNING DAN
HERMENEUTIKA UNTUK
PEMBELAJARAN BERMAKNA

A. Konsep Deep Learning dalam Pendidikan SMK

Dalam dinamika pendidikan abad ke-21, terutama dalam lanskap pendidikan vokasi, tantangan utama bukan lagi semata pada bagaimana siswa menguasai keterampilan teknis, melainkan sejauh mana mereka memahami makna dari apa yang mereka pelajari. Di tengah tekanan produktivitas dan sertifikasi kompetensi, sering kali proses belajar tereduksi menjadi sekadar pengulangan prosedural, hafalan fakta, dan capaian nominal. Padahal, pembelajaran yang sesungguhnya bukanlah proses mengisi wadah kosong, melainkan menyalakan api pemahaman yang kontekstual dan bermakna. Inilah titik tolak gagasan *deep learning* dalam pendidikan SMK—suatu pendekatan yang mengedepankan keterhubungan pengetahuan, pemakaian pengalaman, serta refleksi kritis terhadap realitas kerja dan kehidupan.

Deep learning menantang asumsi lama dalam pendidikan, yaitu bahwa siswa akan berhasil jika mereka mampu mengingat dan mengulang informasi. Paradigma ini sudah tidak memadai untuk menyiapkan lulusan SMK yang tangguh, adaptif, dan memiliki daya pikir sistemik. Pembelajaran yang bermakna justru menuntut adanya keterlibatan aktif dari siswa dalam memahami konsep secara mendalam, mengaitkan antarpengalaman, serta mampu merefleksikan nilai-nilai yang melandasi keterampilan mereka. Dengan demikian, deep learning tidak hanya bersifat kognitif, tetapi juga transformatif—mengubah cara siswa melihat dirinya sendiri, pekerjaannya, dan perannya dalam masyarakat.

Konsep ini menjadi semakin relevan ketika dikaitkan dengan realitas kerja di era VUCA (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity) dan society 5.0 yang menuntut lulusan SMK untuk mampu berpikir kritis, menyelesaikan masalah baru, dan beradaptasi dalam ekosistem kerja yang selalu berubah. Maka, guru SMK tidak lagi cukup menjadi pelatih keterampilan teknis, melainkan harus mampu menjadi fasilitator pemahaman mendalam—menghidupkan suasana kelas sebagai ruang interpretatif, tempat siswa membangun makna melalui pengalaman dan dialog.

Bab ini akan membawa pembaca untuk memahami secara komprehensif konsep *deep learning* dalam pendidikan SMK. Dimulai dengan membedakan antara *surface learning* dan *deep learning*, lalu menjelajahi karakteristik pembelajaran mendalam seperti pemahaman konseptual, keterhubungan antar-ide, dan refleksi nilai. Selanjutnya, akan diuraikan strategi-strategi konkret yang dapat digunakan oleh guru vokasi untuk menuntun siswa memasuki dimensi *deep learning*, mulai dari desain pertanyaan pemantik, proyek reflektif, hingga penilaian autentik. Tidak luput pula pembahasan mengenai tantangan penerapan di lapangan, serta studi kasus yang memperlihatkan bagaimana pembelajaran rutin dapat diubah menjadi proses pemaknaan.

Dengan memposisikan pembelajaran sebagai tindakan hermeneutik, guru SMK dapat membantu siswa tidak hanya untuk “tahu bagaimana melakukan sesuatu”, tetapi juga untuk “tahu mengapa dan untuk apa mereka melakukannya”. Inilah esensi pendidikan vokasi yang memanusiakan peserta didik—sebuah pendidikan yang tidak berhenti pada keterampilan, tetapi berlanjut hingga kesadaran akan makna, tanggung jawab, dan kontribusi sosial.

Distingsi: Surface Learning vs. Deep Learning

Dalam dunia pendidikan, pemahaman tentang bagaimana siswa belajar telah menjadi topik penting yang terus berkembang. Dua pendekatan utama yang sering dibahas adalah *surface learning* dan *deep learning*. Kedua pendekatan ini mencerminkan cara siswa memproses informasi dan membentuk pemahaman mereka terhadap materi pembelajaran. *Surface learning* atau pembelajaran permukaan, menurut Marton dan Säljö (1976), adalah pendekatan di mana siswa cenderung menghafal informasi tanpa memahami maknanya secara mendalam. Tujuan utama dari pendekatan ini adalah untuk memenuhi persyaratan akademik, seperti lulus ujian atau menyelesaikan tugas, tanpa mengaitkan informasi tersebut dengan konteks yang lebih luas atau pengalaman pribadi.

Sebaliknya, *deep learning* atau pembelajaran mendalam melibatkan pemahaman yang lebih dalam terhadap materi. Siswa yang menerapkan pendekatan ini berusaha mengaitkan informasi baru dengan pengetahuan yang sudah dimiliki, memahami prinsip-prinsip dasar, dan menerapkan konsep dalam berbagai situasi. Pendekatan ini mendorong siswa untuk berpikir kritis dan reflektif terhadap materi yang dipelajari. Perbedaan mendasar antara kedua pendekatan ini terletak pada motivasi dan tujuan belajar siswa. Siswa yang menggunakan *surface learning* biasanya termotivasi oleh faktor eksternal, seperti nilai atau tekanan untuk lulus, sementara siswa yang menerapkan *deep learning* lebih termotivasi oleh keinginan untuk memahami dan menguasai materi secara menyeluruh.

Dalam konteks pendidikan vokasi, seperti di Sekolah Menengah Kejuruan (SMK), penerapan *deep learning* menjadi sangat penting. Siswa tidak hanya dituntut untuk menguasai keterampilan teknis, tetapi juga memahami prinsip-prinsip yang mendasari keterampilan tersebut dan mampu menerapkannya dalam berbagai situasi kerja. Penelitian terbaru oleh Estrada-Molina et al. (2024) menunjukkan bahwa penerapan *deep learning* dalam pembelajaran daring dapat meningkatkan keterlibatan siswa dan pemahaman konsep secara mendalam. Studi ini menekankan pentingnya integrasi teknologi dan pendekatan pedagogis yang mendukung pembelajaran mendalam.

Selain itu, laporan RAND Corporation (2024) menyoroti bahwa penerapan *deep learning* di sekolah menengah dapat meningkatkan keterampilan berpikir kritis, pemecahan masalah, dan kolaborasi siswa. Laporan ini juga menekankan pentingnya peran guru dalam menciptakan lingkungan belajar yang mendukung pembelajaran mendalam. Namun, penerapan *deep learning* tidak tanpa tantangan. Beberapa hambatan yang dihadapi termasuk kurikulum yang padat, tekanan untuk mencapai hasil ujian, dan kurangnya pelatihan bagi guru dalam menerapkan pendekatan ini. Oleh karena itu, diperlukan upaya kolaboratif antara pembuat kebijakan, pendidik, dan institusi pendidikan untuk mengatasi tantangan ini.

Salah satu strategi yang dapat diterapkan adalah penggunaan pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*), di mana siswa terlibat dalam proyek nyata yang memerlukan penerapan konsep dan keterampilan yang telah dipelajari. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan pemahaman siswa tetapi juga mempersiapkan mereka untuk menghadapi tantangan di dunia kerja. Selain itu, penggunaan teknologi dalam pembelajaran dapat mendukung penerapan *deep learning*. Misalnya, penggunaan platform pembelajaran daring yang interaktif dapat memberikan siswa akses ke sumber daya yang beragam dan memungkinkan mereka untuk belajar sesuai dengan kecepatan dan gaya belajar masing-masing.

Penting juga untuk menciptakan budaya belajar yang mendorong rasa ingin tahu, eksplorasi, dan refleksi. Guru dapat memainkan peran kunci dalam menciptakan lingkungan seperti ini dengan memberikan umpan balik yang konstruktif, mendorong diskusi terbuka, dan menghargai proses belajar siswa. Evaluasi pembelajaran juga perlu disesuaikan untuk mendukung *deep learning*. Alih-alih hanya mengandalkan ujian pilihan ganda, evaluasi dapat mencakup tugas-tugas yang menuntut analisis, sintesis, dan aplikasi konsep dalam konteks nyata.

Dalam jangka panjang, penerapan *deep learning* dapat menghasilkan lulusan yang tidak hanya kompeten secara teknis tetapi juga mampu berpikir kritis, beradaptasi dengan perubahan, dan terus belajar sepanjang hayat. Hal ini sangat penting dalam dunia kerja yang terus berkembang dan berubah dengan cepat. Untuk mencapai hal ini, diperlukan komitmen dari semua pihak terkait, termasuk pemerintah, institusi pendidikan, guru, dan siswa. Investasi dalam pelatihan guru, pengembangan kurikulum yang relevan, dan penyediaan sumber daya yang memadai menjadi kunci keberhasilan penerapan *deep learning*. Selain itu, penting untuk terus melakukan penelitian dan evaluasi terhadap penerapan *deep learning* untuk memahami dampaknya dan mengidentifikasi area yang perlu ditingkatkan. Data dan temuan dari penelitian ini dapat digunakan untuk menginformasikan kebijakan dan praktik pendidikan yang lebih efektif.

Dalam era digital dan informasi saat ini, kemampuan untuk memahami, menganalisis, dan menerapkan informasi menjadi sangat penting. Oleh karena itu, pendidikan harus berfokus pada pengembangan keterampilan ini melalui pendekatan *deep learning*. Dengan demikian, perbedaan antara *surface learning* dan *deep learning* bukan hanya terletak pada metode belajar, tetapi juga pada hasil yang dicapai. Sementara *surface learning* mungkin cukup untuk mencapai tujuan jangka pendek, *deep learning* memberikan dasar yang kuat untuk pembelajaran sepanjang hayat dan kesuksesan di dunia kerja. Oleh karena itu, penting bagi pendidik dan pembuat kebijakan untuk memahami dan menerapkan prinsip-prinsip *deep learning* dalam sistem pendidikan, guna mempersiapkan generasi muda yang siap menghadapi tantangan masa depan.

Karakteristik Deep Learning: Pemahaman, Koneksi, Refleksi

Dalam ranah pendidikan modern, pendekatan pembelajaran mengalami transformasi signifikan dari sekadar transfer informasi menuju proses yang lebih mendalam dan bermakna. Salah satu pendekatan yang menonjol adalah *deep learning*, yang menekankan pada pemahaman konseptual, keterkaitan antar pengetahuan, dan refleksi kritis. Pendekatan ini tidak hanya berfokus pada penguasaan materi, tetapi juga pada pengembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi yang esensial dalam menghadapi tantangan abad ke-21.

Pemahaman mendalam merupakan inti dari *deep learning*. Menurut Marton dan Säljö (1976), pemahaman ini melibatkan proses di mana siswa tidak hanya menghafal informasi, tetapi juga mengaitkan pengetahuan baru dengan struktur kognitif yang telah ada, sehingga membentuk pemahaman yang lebih holistik. Dalam konteks ini, siswa mampu menjelaskan konsep dengan kata-kata mereka sendiri, menerapkannya dalam situasi baru, dan mengintegrasikannya dengan pengalaman pribadi.

Koneksi atau keterkaitan antar konsep menjadi karakteristik kedua dari *deep learning*. Siswa didorong untuk melihat hubungan antara ide, prinsip, dan fakta yang berbeda, sehingga membentuk jaringan pengetahuan yang kompleks dan terintegrasi. Hal ini sejalan dengan teori *connectivism* yang dikemukakan oleh Siemens (2005), yang menyatakan bahwa pembelajaran terjadi melalui proses menghubungkan node informasi dalam jaringan yang luas. Refleksi kritis merupakan elemen ketiga yang tidak kalah penting dalam *deep learning*. Melalui refleksi, siswa mengevaluasi proses dan hasil belajar mereka, mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan, serta merencanakan perbaikan di masa depan. Schön (1983) menekankan pentingnya *reflective practice* dalam pengembangan profesional, yang juga relevan dalam konteks pembelajaran siswa.

Penelitian terbaru oleh Yuan dan Hu (2024) menunjukkan bahwa penggunaan teknologi, seperti model bahasa besar (*large language models*), dapat mendukung proses refleksi siswa dengan memberikan umpan balik yang dipersonalisasi dan kontekstual. Hal ini membuka peluang baru dalam integrasi teknologi untuk memperkuat karakteristik *deep learning* dalam pembelajaran. Dalam praktiknya, penerapan *deep learning* memerlukan peran aktif guru sebagai fasilitator yang menciptakan lingkungan belajar yang mendukung eksplorasi, diskusi, dan refleksi. Guru perlu merancang kegiatan yang menantang siswa untuk berpikir kritis, mengaitkan pengetahuan, dan merefleksikan pengalaman belajar mereka.

Salah satu strategi yang efektif adalah pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*), di mana siswa terlibat dalam proyek nyata yang memerlukan penerapan konsep dan keterampilan yang telah dipelajari. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan pemahaman siswa tetapi juga mempersiapkan mereka untuk menghadapi tantangan di dunia nyata. Selain itu, penggunaan teknologi dalam pembelajaran dapat mendukung penerapan *deep learning*. Misalnya, penggunaan platform pembelajaran daring yang interaktif dapat memberikan siswa akses ke sumber daya yang beragam dan memungkinkan mereka untuk belajar sesuai dengan kecepatan dan gaya belajar masing-masing.

Evaluasi pembelajaran juga perlu disesuaikan untuk mendukung *deep learning*. Alih-alih hanya mengandalkan ujian pilihan ganda, evaluasi dapat mencakup tugas-tugas yang menuntut analisis, sintesis, dan aplikasi konsep dalam konteks nyata. Dalam jangka panjang, penerapan *deep learning* dapat menghasilkan lulusan yang tidak hanya kompeten secara teknis tetapi juga mampu berpikir kritis, beradaptasi dengan perubahan, dan terus belajar sepanjang hayat. Hal ini sangat penting dalam dunia kerja yang terus berkembang dan berubah dengan cepat.

Untuk mencapai hal ini, diperlukan komitmen dari semua pihak terkait, termasuk pemerintah, institusi pendidikan, guru, dan siswa. Investasi dalam pelatihan guru, pengembangan kurikulum yang relevan, dan penyediaan sumber daya yang memadai menjadi kunci keberhasilan penerapan *deep learning*. Selain itu, penting untuk terus melakukan penelitian dan evaluasi terhadap penerapan *deep learning* untuk memahami dampaknya dan mengidentifikasi area yang perlu ditingkatkan. Data dan temuan dari penelitian ini dapat digunakan untuk menginformasikan kebijakan dan praktik pendidikan yang lebih efektif.

Dalam era digital dan informasi saat ini, kemampuan untuk memahami, menganalisis, dan menerapkan informasi menjadi sangat penting. Oleh karena itu, pendidikan harus berfokus pada pengembangan keterampilan ini melalui pendekatan *deep learning*.

Dengan demikian, karakteristik *deep learning*—pemahaman, koneksi, dan refleksi—menjadi landasan penting dalam membentuk proses pembelajaran yang bermakna dan relevan. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan hasil belajar siswa tetapi juga mempersiapkan mereka untuk menjadi pembelajar sepanjang hayat yang adaptif dan reflektif. Oleh karena itu, penting bagi pendidik dan pembuat kebijakan untuk memahami dan menerapkan prinsip-prinsip *deep learning* dalam sistem pendidikan, guna mempersiapkan generasi muda yang siap menghadapi tantangan masa depan.

Strategi Mengarahkan Siswa SMK ke Deep Learning

Dalam menghadapi tantangan dunia kerja yang semakin kompleks dan dinamis, pendidikan vokasi, khususnya di Sekolah Menengah Kejuruan (SMK), dituntut untuk menghasilkan lulusan yang tidak hanya memiliki keterampilan teknis, tetapi juga kemampuan berpikir kritis, kreatif, dan adaptif. Pendekatan pembelajaran *deep learning* menjadi salah satu strategi yang dapat mengarahkan siswa SMK untuk mencapai kompetensi tersebut.

Deep learning dalam konteks pendidikan bukanlah sekadar penguasaan materi secara mendalam, tetapi lebih pada proses pembelajaran yang menekankan pemahaman konsep, keterkaitan antarpengalaman, dan refleksi kritis terhadap pengalaman belajar. Menurut Marton dan Säljö (1976), pendekatan ini memungkinkan siswa untuk mengaitkan informasi baru dengan pengetahuan yang telah dimiliki, sehingga membentuk pemahaman yang lebih holistik.

Salah satu strategi yang efektif dalam menerapkan *deep learning* di SMK adalah pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*). Melalui proyek yang relevan dengan dunia kerja, siswa dapat mengembangkan keterampilan teknis sekaligus kemampuan berpikir kritis dan kolaboratif. Penelitian oleh Kiki Yulianti (2025) menunjukkan bahwa pendekatan ini meningkatkan keterampilan praktis siswa dan mendorong pola pikir pemecahan masalah.

Selain itu, pembelajaran kontekstual yang mengaitkan materi dengan situasi nyata juga menjadi kunci dalam *deep learning*. Dengan memahami relevansi pelajaran terhadap kehidupan sehari-hari dan dunia kerja, siswa lebih termotivasi untuk belajar dan mampu menerapkan pengetahuan secara efektif. Studi oleh Nurhadi (2017) menegaskan bahwa pembelajaran kontekstual meningkatkan keterampilan menulis siswa dengan mengaitkan materi pelajaran dengan pengalaman nyata mereka.

Penggunaan teknologi juga memainkan peran penting dalam mendukung *deep learning*. Platform pembelajaran daring yang interaktif memungkinkan siswa untuk mengakses sumber daya yang beragam dan belajar

sesuai dengan kecepatan serta gaya belajar masing-masing. Menurut Yuan dan Hu (2024), penggunaan teknologi seperti model bahasa besar (*large language models*) dapat mendukung proses refleksi siswa dengan memberikan umpan balik yang dipersonalisasi dan kontekstual.

Peran guru sebagai fasilitator sangat krusial dalam mengarahkan siswa menuju *deep learning*. Guru perlu menciptakan lingkungan belajar yang mendukung eksplorasi, diskusi, dan refleksi. Dengan memberikan umpan balik konstruktif dan mendorong siswa untuk berpikir kritis, guru membantu siswa membangun pemahaman yang mendalam terhadap materi. Evaluasi pembelajaran juga perlu disesuaikan untuk mendukung *deep learning*. Alih-alih hanya mengandalkan ujian pilihan ganda, evaluasi dapat mencakup tugas-tugas yang menuntut analisis, sintesis, dan aplikasi konsep dalam konteks nyata. Hal ini memungkinkan siswa untuk menunjukkan pemahaman mereka secara lebih komprehensif.

Pelatihan berkelanjutan bagi guru SMK menjadi penting untuk memastikan keberhasilan implementasi *deep learning*. Dengan memahami strategi pembelajaran yang efektif dan menguasai teknologi pendukung, guru dapat merancang pembelajaran yang lebih bermakna dan relevan bagi siswa. Program pelatihan seperti yang dilakukan oleh Kemdikbudristek dapat menjadi contoh dalam meningkatkan kompetensi pedagogik guru. Kolaborasi antara sekolah dan industri juga menjadi strategi penting dalam mengarahkan siswa ke *deep learning*. Melalui kerja sama ini, siswa mendapatkan pengalaman langsung di dunia kerja, memahami kebutuhan industri, dan mengembangkan keterampilan yang relevan. Pendekatan ini menjembatani kesenjangan antara dunia pendidikan dan industri, serta meningkatkan kesiapan kerja lulusan SMK.

Penerapan *deep learning* juga memerlukan dukungan kebijakan dari pemerintah dan pemangku kepentingan lainnya. Kebijakan yang mendukung inovasi dalam pembelajaran, penyediaan infrastruktur, dan pengembangan profesional guru akan memperkuat implementasi strategi ini di SMK. Mendikdasmen Abdul Mu'ti menekankan pentingnya *deep learning* dalam meningkatkan kualitas pendidikan nasional. Dalam jangka panjang,

strategi mengarahkan siswa SMK ke *deep learning* akan menghasilkan lulusan yang tidak hanya kompeten secara teknis, tetapi juga memiliki kemampuan berpikir kritis, kreatif, dan adaptif. Hal ini sangat penting dalam dunia kerja yang terus berkembang dan berubah dengan cepat.

Untuk mencapai tujuan tersebut, diperlukan komitmen dari semua pihak terkait, termasuk pemerintah, institusi pendidikan, guru, dan siswa. Investasi dalam pelatihan guru, pengembangan kurikulum yang relevan, dan penyediaan sumber daya yang memadai menjadi kunci keberhasilan penerapan *deep learning*. Selain itu, penting untuk terus melakukan penelitian dan evaluasi terhadap penerapan *deep learning* untuk memahami dampaknya dan mengidentifikasi area yang perlu ditingkatkan. Data dan temuan dari penelitian ini dapat digunakan untuk menginformasikan kebijakan dan praktik pendidikan yang lebih efektif.

Dalam era digital dan informasi saat ini, kemampuan untuk memahami, menganalisis, dan menerapkan informasi menjadi sangat penting. Oleh karena itu, pendidikan harus berfokus pada pengembangan keterampilan ini melalui pendekatan *deep learning*. Dengan demikian, strategi mengarahkan siswa SMK ke *deep learning* bukan hanya meningkatkan hasil belajar siswa, tetapi juga mempersiapkan mereka untuk menjadi pembelajar sepanjang hayat yang adaptif dan reflektif. Pendekatan ini akan menghasilkan lulusan yang siap menghadapi tantangan masa depan dan berkontribusi secara positif dalam masyarakat. Oleh karena itu, penting bagi pendidik dan pembuat kebijakan untuk memahami dan menerapkan prinsip-prinsip *deep learning* dalam sistem pendidikan, guna mempersiapkan generasi muda yang siap menghadapi tantangan masa depan.

Tantangan Deep Learning di Kelas Vokasi

Penerapan pendekatan *deep learning* dalam pendidikan vokasi, khususnya di Sekolah Menengah Kejuruan (SMK), menawarkan potensi besar untuk meningkatkan kualitas lulusan yang siap menghadapi tantangan dunia kerja. Namun, implementasi pendekatan ini tidak lepas dari berbagai tantangan yang kompleks dan memerlukan perhatian serius dari berbagai

pemangku kepentingan. Salah satu tantangan utama adalah keterbatasan infrastruktur dan fasilitas pendukung. Banyak SMK, terutama di daerah terpencil, masih menghadapi kekurangan dalam hal laboratorium, peralatan praktik, dan akses terhadap teknologi informasi. Kondisi ini menghambat proses pembelajaran yang mendalam dan kontekstual, yang merupakan inti dari *deep learning*.

Selain itu, kesiapan guru dalam menerapkan pendekatan *deep learning* juga menjadi perhatian. Banyak guru masih terbiasa dengan metode pengajaran tradisional yang berfokus pada penguasaan materi dan hafalan. Perubahan paradigma menuju pembelajaran yang menekankan pemahaman konsep, refleksi, dan aplikasi praktis memerlukan pelatihan dan pendampingan yang intensif bagi para pendidik. Kurikulum yang padat dan berorientasi pada pencapaian target tertentu juga menjadi hambatan dalam penerapan *deep learning*. Siswa sering kali dibebani dengan berbagai mata pelajaran dan tuntutan administratif, sehingga waktu untuk eksplorasi mendalam dan refleksi menjadi terbatas. Hal ini mengurangi kesempatan bagi siswa untuk mengembangkan pemahaman yang holistik dan keterampilan berpikir kritis.

Motivasi siswa juga memainkan peran penting dalam keberhasilan *deep learning*. Banyak siswa SMK yang memilih jalur vokasi karena alasan praktis atau keterbatasan akademik, bukan karena minat yang mendalam terhadap bidang keahlian tertentu. Kurangnya motivasi intrinsik ini dapat menghambat keterlibatan aktif siswa dalam proses pembelajaran yang menuntut refleksi dan pemahaman mendalam.

Kesenjangan antara dunia pendidikan dan industri juga menjadi tantangan signifikan. Sering kali, materi yang diajarkan di SMK tidak sepenuhnya selaras dengan kebutuhan dan perkembangan terbaru di dunia kerja. Akibatnya, siswa kesulitan melihat relevansi antara apa yang mereka pelajari di sekolah dengan aplikasi nyata di lapangan, yang pada akhirnya mengurangi efektivitas pembelajaran mendalam. Evaluasi pembelajaran yang masih berfokus pada aspek kognitif dan hasil akhir juga menjadi kendala. Pendekatan *deep learning* menekankan proses, pemahaman, dan

refleksi, yang sulit diukur dengan metode evaluasi konvensional seperti ujian pilihan ganda. Diperlukan sistem penilaian yang lebih holistik dan autentik untuk mengakomodasi karakteristik *deep learning*.

Perubahan budaya belajar di lingkungan sekolah juga menjadi tantangan tersendiri. Budaya yang masih menekankan pada kepatuhan, hierarki, dan pengajaran satu arah tidak sejalan dengan prinsip *deep learning* yang mendorong kolaborasi, dialog, dan eksplorasi. Transformasi budaya ini memerlukan waktu dan komitmen dari seluruh komunitas sekolah. Keterbatasan waktu dalam proses pembelajaran juga menjadi hambatan. *Deep learning* memerlukan waktu yang cukup untuk eksplorasi, diskusi, dan refleksi. Namun, jadwal pelajaran yang padat dan tekanan untuk menyelesaikan silabus sering kali mengurangi kesempatan untuk pembelajaran yang mendalam.

Kurangnya dukungan kebijakan dan regulasi yang mendukung implementasi *deep learning* juga menjadi tantangan. Tanpa kebijakan yang jelas dan dukungan dari pemerintah, upaya untuk menerapkan pendekatan ini di SMK akan menghadapi berbagai hambatan struktural dan administratif. Selain itu, resistensi terhadap perubahan dari berbagai pihak, termasuk guru, siswa, dan orang tua, juga dapat menghambat penerapan *deep learning*. Perubahan paradigma dalam pembelajaran memerlukan pemahaman dan penerimaan dari seluruh pemangku kepentingan, yang tidak selalu mudah dicapai.

Kurangnya akses terhadap sumber daya pembelajaran yang relevan dan kontekstual juga menjadi kendala. *Deep learning* memerlukan materi yang dapat menghubungkan konsep dengan aplikasi nyata di dunia kerja. Namun, banyak SMK yang masih kekurangan bahan ajar yang sesuai dengan kebutuhan tersebut. Keterbatasan dalam pengembangan profesional guru juga menjadi tantangan. Pelatihan dan pengembangan kompetensi guru dalam menerapkan *deep learning* sering kali belum menjadi prioritas, sehingga banyak guru yang belum siap untuk mengadopsi pendekatan ini secara efektif.

Kurangnya kolaborasi antara SMK dan dunia industri juga menghambat penerapan *deep learning*. Kemitraan yang erat dengan industri dapat menyediakan konteks nyata dan relevan bagi pembelajaran, namun hubungan semacam ini masih belum optimal di banyak SMK. Ketimpangan dalam akses teknologi dan internet juga menjadi hambatan, terutama di daerah terpencil. *Deep learning* sering kali memanfaatkan teknologi untuk mendukung pembelajaran, namun keterbatasan infrastruktur digital dapat mengurangi efektivitas pendekatan ini.

Keterbatasan dalam pengembangan kurikulum yang fleksibel dan adaptif juga menjadi tantangan. Kurikulum yang kaku dan tidak responsif terhadap perubahan kebutuhan industri dan teknologi menghambat integrasi *deep learning* dalam pembelajaran. Kurangnya sistem dukungan dan pendampingan bagi siswa juga menjadi kendala. *Deep learning* memerlukan bimbingan yang intensif untuk membantu siswa mengembangkan pemahaman dan keterampilan yang mendalam, namun banyak SMK yang kekurangan tenaga pendidik dan konselor yang memadai.

Tantangan dalam mengintegrasikan pembelajaran teori dan praktik juga menjadi hambatan. *Deep learning* menekankan pada keterkaitan antara konsep dan aplikasi nyata, namun sering kali terdapat kesenjangan antara pembelajaran di kelas dan pengalaman praktik di lapangan. Terakhir, kurangnya penelitian dan evaluasi yang mendalam mengenai efektivitas *deep learning* di konteks SMK juga menjadi tantangan. Tanpa data dan bukti empiris yang kuat, sulit untuk mengembangkan strategi dan kebijakan yang efektif untuk mendukung implementasi pendekatan ini.

Mengatasi berbagai tantangan ini memerlukan pendekatan yang holistik dan kolaboratif, melibatkan pemerintah, institusi pendidikan, dunia industri, dan masyarakat. Dengan komitmen dan upaya bersama, penerapan *deep learning* di SMK dapat meningkatkan kualitas pendidikan vokasi dan mempersiapkan lulusan yang kompeten dan adaptif di era yang terus berubah.

Studi Kasus: Mengubah Pembelajaran Rutin Menjadi

Proses Pemaknaan

Dalam konteks pendidikan vokasi, transformasi pembelajaran dari rutinitas menjadi proses yang bermakna menjadi kebutuhan mendesak. Hal ini disebabkan oleh tuntutan dunia kerja yang semakin kompleks dan dinamis, yang memerlukan lulusan dengan kemampuan berpikir kritis, kreatif, dan adaptif. Pendekatan pembelajaran yang hanya berfokus pada hafalan dan penguasaan materi tidak lagi memadai untuk mempersiapkan siswa menghadapi tantangan tersebut.

Salah satu pendekatan yang dapat mengatasi permasalahan ini adalah pembelajaran bermakna (*meaningful learning*), yang menekankan pada pemahaman konsep, keterkaitan antarpengalaman, dan refleksi kritis terhadap pengalaman belajar. Menurut Ausubel (1968), pembelajaran bermakna terjadi ketika informasi baru dikaitkan dengan struktur kognitif yang telah ada, sehingga membentuk pemahaman yang lebih holistik dan tahan lama.

Implementasi pembelajaran bermakna di SMK memerlukan perubahan paradigma dalam proses pembelajaran. Guru tidak lagi berperan sebagai satu-satunya sumber informasi, tetapi sebagai fasilitator yang membimbing siswa dalam mengeksplorasi pengetahuan dan mengaitkannya dengan pengalaman nyata. Hal ini sejalan dengan pendekatan konstruktivis yang menekankan peran aktif siswa dalam membangun pengetahuan mereka sendiri.

Studi kasus di SMK Negeri Indralaya Selatan menunjukkan bahwa implementasi Kurikulum Merdeka dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti dapat meningkatkan kualitas pembelajaran. Siswa menunjukkan peningkatan dalam motivasi belajar, keterlibatan aktif dalam proses pembelajaran, dan pemahaman yang lebih baik tentang nilai-nilai agama dan moral. Namun, penelitian ini juga menemukan bahwa dukungan yang lebih intensif dari pihak sekolah dan pemerintah diperlukan untuk mengatasi berbagai kendala yang ada.

Dalam studi tersebut, guru menggunakan pendekatan *student-centered learning*, yang menekankan partisipasi aktif siswa dalam proses pembelajaran. Metode yang digunakan meliputi diskusi kelompok, presentasi, studi kasus, dan pembelajaran berbasis proyek. Guru juga berusaha mengintegrasikan nilai-nilai agama dan moral dalam setiap materi yang diajarkan, serta memanfaatkan teknologi informasi dan komunikasi untuk membuat pembelajaran lebih menarik.

Hasil observasi menunjukkan bahwa siswa sangat aktif dan terlibat dalam proses pembelajaran. Mereka sering berpartisipasi dalam diskusi, mengemukakan pendapat, dan bertanya tentang hal-hal yang belum mereka pahami. Dari wawancara dengan siswa, terungkap bahwa mereka merasa lebih termotivasi dan tertarik dengan pembelajaran karena metode yang digunakan oleh guru sangat bervariasi dan relevan dengan kehidupan mereka. Berdasarkan analisis dokumen hasil belajar, terdapat peningkatan signifikan dalam hasil belajar siswa setelah penerapan Kurikulum Merdeka. Nilai rata-rata siswa dalam mata pelajaran meningkat dibandingkan dengan semester sebelumnya. Siswa juga menunjukkan pemahaman yang lebih baik tentang materi yang diajarkan, yang terlihat dari hasil tugas dan ujian mereka.

Meskipun banyak manfaat yang diperoleh, terdapat beberapa tantangan dalam implementasi Kurikulum Merdeka di SMK Negeri Indralaya Selatan. Salah satu tantangan utama adalah kurangnya sumber daya dan fasilitas pendukung, seperti buku teks yang sesuai dengan Kurikulum Merdeka dan akses internet yang stabil. Guru juga menghadapi kesulitan dalam mengembangkan RPP yang sesuai dengan prinsip Kurikulum Merdeka karena keterbatasan waktu dan pelatihan.

Pelaksanaan pembelajaran dengan pendekatan *student-centered learning* sangat efektif dalam meningkatkan keterlibatan dan motivasi siswa. Hal ini sejalan dengan temuan penelitian sebelumnya oleh Siregar (2021), yang menyatakan bahwa Kurikulum Merdeka dapat meningkatkan kreativitas dan kemandirian siswa. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa implementasi pembelajaran dengan Kurikulum Merdeka di kelas XI TKJ

3 SMK Negeri Indralaya Selatan berjalan dengan baik dan memberikan dampak positif terhadap motivasi dan hasil belajar siswa.

Implementasi pembelajaran dengan Kurikulum Merdeka di kelas XI TKJ 3 SMK Negeri Indralaya Selatan telah menunjukkan hasil yang signifikan dalam berbagai aspek. Penelitian ini menyimpulkan bahwa pendekatan Kurikulum Merdeka dapat memberikan dampak positif terhadap proses dan hasil pembelajaran. Keberhasilan implementasi Kurikulum Merdeka membutuhkan peran aktif dari semua pihak, termasuk sekolah, guru, siswa, orang tua, dan masyarakat.

Berdasarkan temuan penelitian ini, beberapa rekomendasi dapat diajukan untuk meningkatkan implementasi Kurikulum Merdeka dalam pembelajaran di SMK. Pertama, perlu adanya pelatihan dan pendampingan yang lebih intensif bagi guru. Kedua, peningkatan fasilitas pendukung, seperti buku teks dan media pembelajaran yang sesuai, sangat diperlukan. Ketiga, kolaborasi yang lebih erat antara sekolah, orang tua, dan masyarakat dapat memperkuat implementasi kurikulum ini.

Implementasi pembelajaran dengan Kurikulum Merdeka di kelas XI TKJ 3 SMK Negeri Indralaya Selatan merupakan langkah penting dalam meningkatkan kualitas pendidikan di Indonesia. Meskipun menghadapi berbagai tantangan, potensi manfaat yang dapat diperoleh sangat besar. Dengan dukungan yang tepat dari berbagai pihak, diharapkan Kurikulum Merdeka dapat membawa perubahan positif dalam sistem pendidikan di Indonesia, khususnya dalam pembelajaran di SMK.

Penelitian ini juga menggarisbawahi pentingnya kolaborasi antara berbagai pemangku kepentingan dalam mendukung implementasi Kurikulum Merdeka. Dengan dukungan yang tepat, diharapkan Kurikulum Merdeka dapat membawa perubahan positif dalam sistem pendidikan di Indonesia, khususnya dalam pembelajaran di SMK. Penelitian ini menekankan bahwa meskipun implementasi Kurikulum Merdeka masih menghadapi berbagai tantangan, namun potensi manfaat yang dapat diperoleh sangat besar. Oleh karena itu, upaya untuk mengatasi kendala-kendala

yang ada dan meningkatkan kualitas pembelajaran harus terus dilakukan secara berkelanjutan.

B. Integrasi Deep Learning dan Hermeneutika

Setelah sebelumnya kita menelaah secara mendalam prinsip-prinsip *deep learning* sebagai pendekatan pedagogis yang menekankan pemahaman, koneksi, dan refleksi, maka bab ini akan membawa kita melangkah lebih jauh ke dalam fondasi filosofis yang memperkuat dimensi makna dalam proses belajar: hermeneutika. Jika *deep learning* memusatkan perhatian pada bagaimana peserta didik memahami secara mendalam dan terlibat aktif dalam proses pembelajaran, maka hermeneutika mengajarkan bahwa segala pemahaman selalu terikat pada konteks, pengalaman, dan horizon penafsir. Integrasi antara keduanya membuka cakrawala baru dalam pembelajaran bermakna, terutama di lingkungan pendidikan vokasi yang kaya akan pengalaman konkret.

Hermeneutika menawarkan bukan sekadar cara membaca teks, tetapi cara membaca dunia. Ia memosisikan peserta didik sebagai subjek yang memiliki horizon pengalaman, bukan sebagai objek pengisian informasi. Proses belajar menjadi sebuah ruang dialog antara siswa, guru, materi ajar, dan kenyataan sosial tempat pengetahuan itu akan dipraktikkan. Dalam konteks pendidikan SMK, penggabungan antara *deep learning* dan hermeneutika memberi peluang pedagogis yang sangat strategis: siswa tidak hanya dituntut untuk menguasai keterampilan, tetapi juga untuk menafsirkan makna keterampilan tersebut dalam hidup dan kerja mereka.

Integrasi ini bukan sekadar penyatuan teknis dua pendekatan, melainkan pertemuan epistemologis yang mendalam. Pada satu sisi, *deep learning* memerlukan pemaknaan yang otentik agar siswa tidak belajar secara mekanis. Di sisi lain, hermeneutika memberikan kerangka teoretis dan reflektif untuk membangun makna melalui pengalaman dan dialog. Dengan menggabungkan keduanya, kita dapat merancang proses belajar yang tidak hanya melibatkan kognisi, tetapi juga kesadaran diri, nilai, dan tanggung jawab sosial.

Dalam bab ini, pembaca akan diajak mengeksplorasi bagaimana titik temu antara *deep learning* dan hermeneutika terbentuk, mulai dari pemahaman bersama tentang proses interpretasi hingga urgensi dialog dan refleksi dalam pendidikan kejuruan. Akan dijelaskan bagaimana proses penafsiran dalam *deep learning* dapat diperkuat oleh prinsip-prinsip hermeneutik, serta bagaimana guru dapat mengaktifkan dialog sebagai metode untuk memperluas horizon pemahaman siswa. Untuk mendukung praktik pembelajaran, diperkenalkan juga *Deep-Hermeneutic Learning Plan (DHLP)*—sebuah model integratif yang dapat diadaptasi untuk berbagai program keahlian di SMK.

Pada akhirnya, integrasi ini menegaskan bahwa pendidikan bukan sekadar transmisi pengetahuan dan keterampilan, tetapi adalah proses kemanusiaan. Proses di mana siswa SMK belajar untuk mengerti, menyadari, dan memberi makna pada apa yang mereka kerjakan. Di sinilah tugas guru menjadi transformatif: bukan sekadar mengajarkan, tetapi menuntun siswa membaca dunia mereka dan menemukan ruang untuk berkontribusi secara utuh dan bermartabat.

Titik Temu Epistemologis: Memahami Secara Mendalam

Dalam tradisi epistemologi klasik, pengetahuan didefinisikan sebagai keyakinan yang benar dan dapat dibenarkan (*justified true belief*). Namun, dalam konteks pendidikan, terutama pendidikan vokasi, epistemologi tidak berhenti pada definisi tersebut. Ia berkembang menjadi landasan konseptual yang mengarahkan cara guru dan siswa memahami, membangun, serta merefleksikan pengetahuan dalam proses pembelajaran. Hal ini menjadi penting saat kita hendak menyatukan dua pendekatan penting—*deep learning* dan hermeneutika—ke dalam satu bingkai pemaknaan mendalam, yang menjadi esensi dari pembelajaran bermakna.

Deep learning, sebagaimana dikembangkan oleh Marton & Säljö (1976) dan diperluas oleh Biggs & Tang (2011), bukan hanya pendekatan

pedagogis, melainkan juga suatu orientasi epistemologis: bagaimana siswa memandang dan memperlakukan pengetahuan. Dalam konteks ini, siswa bukan sekadar penerima informasi, tetapi pelaku aktif dalam memahami, mengaitkan, dan merefleksikan informasi agar menjadi pengetahuan yang bermakna secara personal dan kontekstual. Maka, *deep learning* bersifat epistemik karena berkaitan langsung dengan cara pengetahuan dikonstruksi dalam benak individu.

Sementara itu, hermeneutika berakar dari kebutuhan manusia untuk menafsirkan makna. Dalam pandangan Gadamer (2004), pemahaman bukanlah proses mekanik, tetapi dialogis dan historis—ia tumbuh dari interaksi antara teks, konteks, dan horizon pemahaman pembelajar. Hermeneutika menolak gagasan bahwa makna bersifat objektif dan tunggal; ia justru menerima bahwa pemahaman adalah produk interaksi antara pengalaman subyektif dan struktur sosial yang lebih luas. Dengan demikian, epistemologi hermeneutika lebih inklusif terhadap keberagaman perspektif, dan ini sangat relevan dengan pendidikan vokasi yang berakar pada praktik sosial dan budaya kerja.

Titik temu antara *deep learning* dan hermeneutika terletak pada orientasi mereka terhadap pemahaman. Keduanya menolak bentuk pembelajaran permukaan yang bersifat prosedural dan repetitif. Sebaliknya, keduanya mendorong siswa untuk mengaitkan pengetahuan baru dengan struktur pemahaman sebelumnya, menjadikannya bagian dari narasi kehidupan, serta menempatkan pengalaman sebagai medan interpretasi. Oleh karena itu, epistemologi yang menjadi dasar kedua pendekatan ini bukanlah positivistik, melainkan konstruktivis dan reflektif.

Dalam praktik pendidikan SMK, titik temu ini dapat dimanifestasikan dalam kegiatan pembelajaran yang menekankan konteks, interpretasi, dan refleksi. Misalnya, ketika siswa tidak hanya belajar tentang teknik perakitan mesin, tetapi juga diajak untuk memahami mengapa prosedur itu penting, bagaimana sejarahnya dalam industri, dan apa dampaknya jika gagal dilaksanakan dengan benar. Di sinilah konsep *understanding as*

situated action dari Lave & Wenger (1991) menjadi penting—pengetahuan dibangun dalam tindakan yang bermakna dan terkontekstualisasi.

Penelitian oleh Sutanto et al. (2023) menunjukkan bahwa siswa SMK yang terlibat dalam kegiatan pembelajaran yang memungkinkan mereka menganalisis kasus nyata, mengembangkan solusi berbasis pengalaman lapangan, dan melakukan refleksi terhadap nilai-nilai kerja menunjukkan peningkatan yang signifikan dalam kemampuan problem solving, komunikasi, dan transfer pengetahuan. Ini menunjukkan bahwa pemahaman mendalam membutuhkan orientasi epistemologis yang tidak linier, melainkan spiral, sebagaimana digambarkan dalam lingkaran hermeneutik (*hermeneutic circle*).

Selain itu, pendekatan ini sejalan dengan prinsip *meaning-making* dalam teori pembelajaran dewasa (Merriam & Bierema, 2014) dan *transformative learning* dari Mezirow (1991), di mana pemahaman bukan sekadar hasil belajar, melainkan proses perubahan cara pandang. Siswa SMK perlu dibekali dengan cara berpikir ini karena mereka tidak hanya dituntut mengerjakan, tetapi juga menghayati dan merefleksikan dampak pekerjaan mereka bagi diri, masyarakat, dan lingkungan kerja.

Penerapan epistemologi *deep-hermeneutic* dalam kelas vokasi memungkinkan siswa mengalami “belajar sebagai penafsiran” (*learning as interpretation*). Ketika seorang siswa jurusan tata boga merefleksikan bagaimana masakan tidak sekadar soal rasa, tetapi juga budaya dan nilai-nilai kebersamaan, maka ia sedang memasuki ruang epistemologis yang lebih luas dari sekadar kompetensi teknis. Inilah makna pembelajaran yang tidak hanya “menghasilkan produk”, tetapi juga “membentuk makna”.

Dalam proses ini, peran guru bergeser dari instruktur ke fasilitator dialog epistemik. Guru mendorong siswa untuk bertanya, menafsirkan, bahkan meragukan apa yang mereka ketahui, demi membangun struktur pengetahuan yang lebih fleksibel dan transformatif. Pendekatan ini menempatkan pembelajaran sebagai dialog antara subjek-pembelajar dengan dunia, dan pengetahuan sebagai hasil negosiasi makna antara pengalaman dan teori.

Tantangan utama dalam menerapkan pendekatan ini tentu saja berasal dari kultur sekolah yang masih kuat dalam tradisi transmisi satu arah dan dominasi hasil kognitif. Namun, perubahan dapat dimulai dari hal kecil: merancang tugas berbasis refleksi, mengadakan forum dialog, menggunakan studi kasus nyata, dan menyediakan ruang untuk interpretasi personal dalam tugas siswa. Epistemologi bermakna tidak lahir dari instruksi, tetapi dari ruang yang membebaskan pemikiran.

Penelitian terbaru oleh Adi & Wahyuni (2024) menyimpulkan bahwa model pembelajaran berbasis *constructive reflection* mampu meningkatkan keterlibatan siswa SMK dalam menyusun pengetahuan mereka secara mandiri, serta menunjukkan pemahaman konseptual yang lebih stabil dibanding model konvensional. Hal ini menguatkan bahwa orientasi epistemologis dalam desain instruksional berpengaruh terhadap kualitas capaian belajar.

Selain berdampak pada siswa, pemahaman epistemologis yang mendalam juga membentuk cara guru memandang profesinya. Guru bukan lagi penghafal kurikulum, tetapi kurator makna yang menuntun siswa melintasi pengalaman-pengalaman belajar yang otentik. Guru dengan refleksi epistemik akan lebih mampu mendesain pembelajaran yang sesuai dengan konteks dan kebutuhan siswa secara utuh.

Dalam jangka panjang, penerapan epistemologi yang mendalam ini akan membentuk kultur belajar yang lebih kritis, demokratis, dan berbasis nilai. SMK tidak hanya menjadi tempat melatih keterampilan kerja, tetapi juga membentuk kesadaran sosial, empati profesional, dan etika kerja yang tinggi. Ini merupakan bentuk tertinggi dari pendidikan vokasi yang humanistik dan transformasional.

Pada akhirnya, memahami secara mendalam bukan sekadar menguasai materi secara konseptual, tetapi juga menghidupi makna pengetahuan itu dalam tindakan nyata dan reflektif. Di sinilah *titik temu epistemologis* antara *deep learning* dan hermeneutika menjadi fondasi filosofis sekaligus praktis dalam membangun pendidikan vokasi yang tidak hanya kompeten, tetapi juga bermakna dan memanusiakan.

Proses Interpretasi dalam Deep Learning

Dalam konteks pendidikan vokasi, proses interpretasi dalam deep learning menjadi krusial untuk mengembangkan pemahaman yang mendalam dan aplikatif. Deep learning, yang menekankan pada pemahaman konsep secara mendalam, keterkaitan antarpengalaman, dan refleksi kritis, memerlukan proses interpretasi yang memungkinkan siswa mengaitkan informasi baru dengan pengalaman dan pengetahuan sebelumnya.

Proses interpretasi dalam deep learning tidak hanya melibatkan pemahaman literal terhadap informasi, tetapi juga pemaknaan yang lebih dalam melalui refleksi dan analisis kritis. Hal ini sejalan dengan pendekatan hermeneutika, yang menekankan pada pemahaman melalui penafsiran dan dialog antara teks dan konteks. Dalam pendidikan vokasi, pendekatan ini memungkinkan siswa untuk memahami materi tidak hanya dari segi teknis, tetapi juga dari segi makna dan relevansi dalam konteks dunia kerja.

Menurut Gadamer (2004), proses pemahaman adalah proses dialogis yang melibatkan peleburan cakrawala antara pemahaman awal individu dan makna baru yang ditemukan melalui interaksi dengan teks atau pengalaman. Dalam konteks deep learning, proses ini tercermin dalam cara siswa mengaitkan pengetahuan baru dengan pengalaman sebelumnya, membentuk pemahaman yang lebih holistik dan bermakna.

Penelitian oleh Fatmawati (2025) menunjukkan bahwa integrasi deep learning dalam pembelajaran sejarah menggunakan strategi dan metode pendekatan yang sesuai dengan teknologi informasi menjadikan materi sejarah lebih kontekstual dan hidup pada masa kini. Hal ini menunjukkan bahwa proses interpretasi dalam deep learning memungkinkan siswa untuk memahami materi secara lebih mendalam dan relevan dengan konteks kehidupan mereka.

Dalam pendidikan vokasi, proses interpretasi ini dapat diterapkan melalui berbagai metode pembelajaran, seperti studi kasus, proyek berbasis masalah, dan pembelajaran berbasis pengalaman. Metode-metode ini memungkinkan siswa untuk mengaitkan pengetahuan teoritis dengan

praktik nyata, sehingga memperkuat pemahaman dan keterampilan mereka dalam konteks dunia kerja.

Selain itu, penggunaan teknologi informasi dan komunikasi dalam pembelajaran dapat mendukung proses interpretasi ini dengan menyediakan akses ke berbagai sumber informasi dan memungkinkan interaksi yang lebih luas antara siswa dan materi pembelajaran. Hal ini sejalan dengan temuan penelitian oleh Sutanto et al. (2023), yang menunjukkan bahwa penggunaan teknologi dalam pembelajaran dapat meningkatkan keterlibatan dan motivasi siswa, serta memperkuat pemahaman mereka terhadap materi.

Proses interpretasi dalam deep learning juga melibatkan pengembangan metakognisi, yaitu kesadaran dan pemahaman siswa terhadap proses berpikir mereka sendiri. Dengan metakognisi yang baik, siswa dapat mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan dalam pemahaman mereka, serta merencanakan strategi belajar yang efektif. Hal ini penting dalam pendidikan vokasi, di mana siswa diharapkan untuk terus belajar dan beradaptasi dengan perubahan di dunia kerja.

Dalam konteks ini, peran guru sebagai fasilitator sangat penting untuk membimbing siswa dalam proses interpretasi dan pengembangan metakognisi. Guru perlu menciptakan lingkungan pembelajaran yang mendukung dialog, refleksi, dan eksplorasi, serta memberikan umpan balik yang konstruktif untuk membantu siswa mengembangkan pemahaman yang lebih mendalam dan aplikatif.

Penerapan proses interpretasi dalam deep learning juga memerlukan perubahan dalam pendekatan penilaian. Penilaian tidak hanya berfokus pada hasil akhir, tetapi juga pada proses belajar siswa, termasuk kemampuan mereka untuk mengaitkan pengetahuan baru dengan pengalaman sebelumnya, berpikir kritis, dan merefleksikan pemahaman mereka. Hal ini sejalan dengan pendekatan penilaian autentik, yang menekankan pada penilaian yang relevan dengan konteks dunia nyata.

Dalam pendidikan vokasi, penilaian autentik dapat berupa proyek, portofolio, atau presentasi yang memungkinkan siswa untuk menunjukkan

pemahaman dan keterampilan mereka dalam konteks yang relevan dengan dunia kerja. Penilaian ini juga memberikan kesempatan bagi siswa untuk merefleksikan proses belajar mereka dan mengidentifikasi area yang perlu ditingkatkan.

Selain itu, kolaborasi antara siswa dalam proses pembelajaran dapat memperkaya proses interpretasi dalam deep learning. Melalui diskusi dan kerja kelompok, siswa dapat berbagi perspektif, mengajukan pertanyaan, dan saling memberikan umpan balik, yang dapat memperdalam pemahaman mereka terhadap materi. Kolaborasi ini juga mencerminkan dinamika kerja di dunia nyata, di mana kerja tim dan komunikasi efektif sangat penting.

Untuk mendukung proses interpretasi dalam deep learning, penting bagi institusi pendidikan untuk menyediakan pelatihan dan dukungan bagi guru dalam mengembangkan kompetensi pedagogis dan teknologi mereka. Pelatihan ini dapat mencakup strategi pembelajaran aktif, penggunaan teknologi dalam pembelajaran, dan pendekatan penilaian autentik. Dengan dukungan yang tepat, guru dapat lebih efektif dalam membimbing siswa melalui proses interpretasi yang mendalam.

Selain itu, kurikulum pendidikan vokasi perlu dirancang dengan mempertimbangkan integrasi antara teori dan praktik, serta relevansi dengan kebutuhan industri. Kurikulum yang fleksibel dan kontekstual dapat mendukung proses interpretasi dalam deep learning dengan memungkinkan siswa untuk mengaitkan pengetahuan yang mereka pelajari dengan situasi nyata di dunia kerja.

Dalam jangka panjang, penerapan proses interpretasi dalam deep learning dapat menghasilkan lulusan pendidikan vokasi yang tidak hanya memiliki keterampilan teknis, tetapi juga kemampuan berpikir kritis, reflektif, dan adaptif. Kemampuan-kemampuan ini sangat penting dalam menghadapi tantangan dan perubahan di dunia kerja yang terus berkembang.

Sebagai kesimpulan, proses interpretasi dalam deep learning merupakan komponen kunci dalam pengembangan pembelajaran yang bermakna

dan relevan dalam pendidikan vokasi. Melalui pendekatan yang menekankan pada pemahaman mendalam, refleksi, dan aplikasi dalam konteks nyata, siswa dapat mengembangkan keterampilan dan pemahaman yang diperlukan untuk sukses di dunia kerja.

Penerapan proses ini memerlukan dukungan dari berbagai pihak, termasuk guru, institusi pendidikan, dan pembuat kebijakan, untuk menciptakan lingkungan pembelajaran yang mendukung dan memfasilitasi pembelajaran yang mendalam dan bermakna. Dengan komitmen bersama, pendidikan vokasi dapat menjadi sarana yang efektif dalam mempersiapkan generasi muda untuk menghadapi tantangan dan peluang di masa depan.

Dialog, Refleksi, dan Penilaian Makna

Dalam pendidikan vokasi, pembelajaran tidak hanya berfokus pada penguasaan keterampilan teknis, tetapi juga pada pengembangan kemampuan berpikir kritis, reflektif, dan pemaknaan terhadap pengalaman belajar. Tiga elemen penting yang mendukung proses ini adalah dialog, refleksi, dan penilaian makna. Ketiganya saling terkait dan membentuk siklus pembelajaran yang mendalam dan bermakna bagi peserta didik.

Dialog dalam konteks pembelajaran vokasi berfungsi sebagai sarana untuk membangun pemahaman bersama antara guru dan siswa. Melalui dialog, siswa dapat mengungkapkan pemikiran, perasaan, dan pengalaman mereka, sementara guru dapat memberikan umpan balik yang konstruktif. Proses ini memungkinkan terjadinya pertukaran ide yang memperkaya pemahaman kedua belah pihak.

Refleksi merupakan proses internalisasi pengalaman belajar yang memungkinkan siswa untuk mengevaluasi dan memahami makna dari apa yang telah mereka pelajari. Melalui refleksi, siswa dapat mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan mereka, serta merencanakan langkah-langkah perbaikan untuk pembelajaran selanjutnya. Refleksi juga membantu siswa dalam mengembangkan kesadaran diri dan tanggung jawab terhadap proses belajar mereka.

Penilaian makna adalah proses evaluasi yang tidak hanya menilai hasil akhir pembelajaran, tetapi juga memahami sejauh mana siswa dapat mengaitkan pengetahuan dan keterampilan yang diperoleh dengan konteks kehidupan nyata. Penilaian ini menekankan pada pemahaman yang mendalam dan aplikasi praktis dari materi yang dipelajari, sehingga siswa dapat melihat relevansi pembelajaran dengan dunia kerja dan kehidupan sehari-hari.

Integrasi dialog, refleksi, dan penilaian makna dalam pembelajaran vokasi dapat meningkatkan kualitas pembelajaran dan mempersiapkan siswa untuk menghadapi tantangan di dunia kerja. Melalui dialog, siswa belajar untuk berkomunikasi secara efektif dan bekerja sama dengan orang lain. Refleksi membantu mereka dalam mengembangkan pemikiran kritis dan kesadaran diri, sementara penilaian makna memastikan bahwa pembelajaran yang mereka peroleh memiliki relevansi dan aplikasi praktis.

Penelitian oleh Fatmawati (2025) menunjukkan bahwa integrasi deep learning dalam pembelajaran sejarah menggunakan strategi dan metode pendekatan yang sesuai dengan teknologi informasi menjadikan materi sejarah lebih kontekstual dan hidup pada masa kini. Hal ini menunjukkan bahwa proses interpretasi dalam deep learning memungkinkan siswa untuk memahami materi secara lebih mendalam dan relevan dengan konteks kehidupan mereka.

Dalam praktiknya, guru dapat memfasilitasi dialog dengan menciptakan lingkungan pembelajaran yang terbuka dan mendukung. Guru dapat mendorong siswa untuk berbagi pendapat, mengajukan pertanyaan, dan berdiskusi tentang topik yang dipelajari. Selain itu, guru juga dapat memberikan umpan balik yang membangun untuk membantu siswa dalam mengembangkan pemahaman mereka.

Untuk mendorong refleksi, guru dapat memberikan tugas-tugas yang meminta siswa untuk menulis jurnal reflektif, membuat portofolio, atau melakukan presentasi tentang pengalaman belajar mereka. Kegiatan-kegiatan ini memungkinkan siswa untuk mengevaluasi proses belajar

mereka, mengidentifikasi area yang perlu diperbaiki, dan merencanakan strategi pembelajaran yang lebih efektif.

Penilaian makna dapat dilakukan melalui berbagai metode, seperti penilaian autentik, studi kasus, proyek berbasis masalah, dan simulasi. Metode-metode ini memungkinkan siswa untuk menerapkan pengetahuan dan keterampilan yang telah mereka pelajari dalam situasi yang menyerupai dunia nyata, sehingga mereka dapat melihat relevansi dan manfaat dari pembelajaran tersebut.

Implementasi dialog, refleksi, dan penilaian makna dalam pembelajaran vokasi juga memerlukan dukungan dari lembaga pendidikan dan kebijakan yang mendukung pendekatan pembelajaran yang berpusat pada siswa. Lembaga pendidikan perlu menyediakan pelatihan dan sumber daya bagi guru untuk mengembangkan keterampilan dalam memfasilitasi dialog, mendorong refleksi, dan melakukan penilaian makna.

Selain itu, kurikulum pendidikan vokasi perlu dirancang dengan mempertimbangkan integrasi ketiga elemen tersebut. Kurikulum harus memberikan ruang bagi siswa untuk terlibat dalam dialog, melakukan refleksi, dan mengalami penilaian yang bermakna. Hal ini dapat dilakukan dengan memasukkan kegiatan-kegiatan yang mendorong partisipasi aktif siswa dan mengaitkan pembelajaran dengan konteks kehidupan nyata.

Penerapan dialog, refleksi, dan penilaian makna dalam pembelajaran vokasi juga dapat meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa. Ketika siswa merasa bahwa suara mereka didengar, pengalaman mereka dihargai, dan pembelajaran mereka memiliki relevansi dengan kehidupan mereka, mereka cenderung lebih termotivasi untuk belajar dan berpartisipasi aktif dalam proses pembelajaran.

Selain itu, pendekatan ini juga dapat membantu siswa dalam mengembangkan keterampilan abad ke-21, seperti komunikasi, kolaborasi, pemikiran kritis, dan pemecahan masalah. Keterampilan-keterampilan ini sangat penting dalam dunia kerja yang terus berubah dan menuntut individu yang adaptif dan mampu belajar sepanjang hayat.

Dalam jangka panjang, integrasi dialog, refleksi, dan penilaian makna dalam pembelajaran vokasi dapat menghasilkan lulusan yang tidak hanya kompeten secara teknis, tetapi juga memiliki kemampuan berpikir kritis, reflektif, dan mampu menerapkan pengetahuan mereka dalam konteks kehidupan nyata. Hal ini akan meningkatkan daya saing mereka di pasar kerja dan kontribusi mereka terhadap masyarakat.

Dialog, refleksi, dan penilaian makna merupakan elemen penting dalam pembelajaran vokasi yang mendalam dan bermakna. Integrasi ketiganya dalam proses pembelajaran dapat meningkatkan kualitas pembelajaran, mempersiapkan siswa untuk menghadapi tantangan di dunia kerja, dan mengembangkan keterampilan abad ke-21 yang penting untuk kesuksesan mereka di masa depan.

Format Deep-Hermeneutic Learning Plan (DHLP)

Dalam era pendidikan yang semakin kompleks dan dinamis, kebutuhan akan pendekatan pembelajaran yang mendalam dan bermakna menjadi semakin mendesak. Salah satu pendekatan yang muncul untuk memenuhi kebutuhan ini adalah Deep-Hermeneutic Learning Plan (DHLP). DHLP merupakan kerangka perencanaan pembelajaran yang mengintegrasikan prinsip-prinsip pembelajaran mendalam (*deep learning*) dengan pendekatan hermeneutik, yang menekankan pada pemahaman melalui interpretasi dan refleksi.

Konsep DHLP berakar pada pemikiran bahwa pembelajaran bukan sekadar proses transfer informasi, melainkan proses konstruksi makna yang melibatkan interaksi antara peserta didik, materi pembelajaran, dan konteks sosial budaya. Dalam konteks ini, hermeneutika, sebagai teori interpretasi, memberikan landasan filosofis untuk memahami bagaimana peserta didik membangun makna dari pengalaman belajar mereka.

DHLP dirancang untuk mendorong peserta didik agar terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran melalui dialog, refleksi, dan interpretasi. Pendekatan ini sejalan dengan pandangan konstruktivis dalam pendidikan,

yang menekankan bahwa pengetahuan dibangun secara aktif oleh peserta didik melalui interaksi dengan lingkungan mereka.

Salah satu komponen utama dalam DHLP adalah dialog. Dialog dalam konteks ini bukan sekadar pertukaran informasi, tetapi proses kolaboratif di mana peserta didik dan pendidik bersama-sama mengeksplorasi makna dari materi pembelajaran. Melalui dialog, peserta didik diajak untuk mengajukan pertanyaan, mengemukakan pendapat, dan merefleksikan pemahaman mereka, sehingga tercipta pemahaman yang lebih mendalam dan bermakna.

Selain dialog, refleksi juga merupakan elemen kunci dalam DHLP. Refleksi memungkinkan peserta didik untuk mengevaluasi pengalaman belajar mereka, mengidentifikasi pemahaman yang telah dicapai, serta merencanakan langkah-langkah perbaikan. Proses refleksi ini membantu peserta didik dalam mengembangkan kesadaran metakognitif, yang penting untuk pembelajaran sepanjang hayat.

Penilaian dalam DHLP tidak hanya berfokus pada hasil akhir, tetapi juga pada proses pembelajaran itu sendiri. Penilaian formatif digunakan untuk memberikan umpan balik yang konstruktif selama proses pembelajaran, sementara penilaian sumatif digunakan untuk mengevaluasi pencapaian akhir peserta didik. Penilaian ini dirancang untuk mengukur tidak hanya pengetahuan kognitif, tetapi juga keterampilan berpikir kritis, kemampuan reflektif, dan pemahaman makna.

Dalam implementasinya, DHLP memerlukan perencanaan yang matang dan fleksibel. Pendidik perlu merancang kegiatan pembelajaran yang memungkinkan terjadinya dialog dan refleksi, serta menyediakan ruang bagi peserta didik untuk mengaitkan materi pembelajaran dengan pengalaman dan konteks mereka sendiri. Hal ini memerlukan pemahaman yang mendalam dari pendidik tentang prinsip-prinsip hermeneutika dan pembelajaran mendalam.

Penelitian terbaru oleh Fatmawati (2025) menunjukkan bahwa integrasi deep learning dalam pembelajaran sejarah menggunakan strategi dan metode pendekatan yang sesuai dengan teknologi informasi menjadikan

materi sejarah lebih kontekstual dan hidup pada masa kini. Hal ini menunjukkan bahwa proses interpretasi dalam deep learning memungkinkan siswa untuk memahami materi secara lebih mendalam dan relevan dengan konteks kehidupan mereka.

Selain itu, studi oleh Sutanto et al. (2023) menemukan bahwa penerapan pendekatan pembelajaran yang menekankan pada dialog dan refleksi dapat meningkatkan keterlibatan dan motivasi belajar peserta didik, serta memperkuat pemahaman mereka terhadap materi pembelajaran. Temuan ini mendukung efektivitas DHLP dalam meningkatkan kualitas pembelajaran.

Dalam konteks pendidikan vokasi, DHLP dapat membantu peserta didik untuk mengaitkan pengetahuan dan keterampilan yang dipelajari dengan situasi nyata di dunia kerja. Melalui proses interpretasi dan refleksi, peserta didik dapat memahami relevansi materi pembelajaran dengan kebutuhan dan tantangan di lingkungan kerja mereka. Implementasi DHLP juga dapat mendukung pengembangan keterampilan abad ke-21, seperti berpikir kritis, komunikasi, kolaborasi, dan kreativitas. Keterampilan-keterampilan ini sangat penting dalam menghadapi tantangan di era globalisasi dan revolusi industri 4.0.

Namun, penerapan DHLP juga menghadapi tantangan, seperti kebutuhan akan pelatihan pendidik dalam memahami dan menerapkan pendekatan ini, serta kebutuhan akan dukungan institusional dalam menyediakan sumber daya dan lingkungan pembelajaran yang mendukung. Oleh karena itu, kolaborasi antara pendidik, institusi pendidikan, dan pembuat kebijakan sangat penting untuk keberhasilan implementasi DHLP.

Dalam jangka panjang, penerapan DHLP dapat berkontribusi pada peningkatan kualitas pendidikan secara keseluruhan, dengan menghasilkan lulusan yang tidak hanya memiliki pengetahuan dan keterampilan teknis, tetapi juga kemampuan berpikir kritis, reflektif, dan adaptif. Hal ini akan meningkatkan daya saing mereka di pasar kerja dan kontribusi mereka terhadap masyarakat. Deep-Hermeneutic Learning Plan merupakan pendekatan inovatif dalam perencanaan pembelajaran yang

mengintegrasikan prinsip-prinsip pembelajaran mendalam dan hermeneutika. Dengan menekankan pada dialog, refleksi, dan interpretasi, DHLP dapat meningkatkan kualitas pembelajaran dan mempersiapkan peserta didik untuk menghadapi tantangan di dunia nyata.

Contoh Implementasi pada Bidang Keahlian Teknik, Bisnis, dan Layanan

Penerapan pendekatan *deep learning* dalam pendidikan vokasi telah menjadi fokus utama dalam meningkatkan kualitas pembelajaran yang tidak hanya menekankan pada penguasaan teknis, tetapi juga pada pemahaman mendalam, refleksi kritis, dan aplikasi nyata dalam konteks dunia kerja. Pendekatan ini bertujuan untuk menghasilkan lulusan yang adaptif, kreatif, dan mampu menghadapi tantangan di era industri 4.0.

Dalam bidang keahlian teknik, implementasi *deep learning* dapat dilihat pada pembelajaran yang mengintegrasikan teori dengan praktik melalui proyek berbasis masalah (*problem-based learning*). Misalnya, siswa jurusan teknik mesin diajak untuk merancang dan membuat prototipe alat sederhana yang dapat memecahkan masalah nyata di lingkungan sekitar. Proses ini melibatkan analisis kebutuhan, perencanaan, pembuatan, hingga evaluasi produk, yang mendorong siswa untuk berpikir kritis dan reflektif.

Selain itu, penggunaan teknologi simulasi dan perangkat lunak desain seperti AutoCAD atau SolidWorks dalam pembelajaran teknik memungkinkan siswa untuk memahami konsep-konsep kompleks secara visual dan interaktif. Hal ini sejalan dengan prinsip *deep learning* yang menekankan pada pemahaman konseptual dan keterlibatan aktif siswa dalam proses belajar.

Dalam bidang bisnis, implementasi *deep learning* difokuskan pada pengembangan keterampilan analisis, perencanaan strategis, dan pengambilan keputusan berbasis data. Siswa diajak untuk melakukan studi kasus, analisis pasar, dan simulasi bisnis yang mencerminkan situasi nyata di

dunia usaha. Melalui kegiatan ini, siswa belajar untuk mengintegrasikan pengetahuan teoritis dengan praktik bisnis yang dinamis.

Penggunaan perangkat lunak manajemen bisnis seperti SAP atau QuickBooks dalam pembelajaran juga memberikan pengalaman langsung kepada siswa dalam mengelola proses bisnis, mulai dari akuntansi, manajemen inventaris, hingga hubungan pelanggan. Pendekatan ini memperkuat pemahaman siswa terhadap alur bisnis dan keterkaitannya dengan berbagai fungsi dalam organisasi.

Dalam bidang layanan, khususnya perhotelan dan pariwisata, *deep learning* diterapkan melalui pembelajaran berbasis proyek dan pengalaman langsung di industri. Siswa dilibatkan dalam perencanaan dan pelaksanaan acara, pelayanan pelanggan, serta manajemen operasional hotel atau restoran. Pengalaman ini memungkinkan siswa untuk mengembangkan keterampilan interpersonal, komunikasi, dan pemecahan masalah dalam konteks layanan.

Pendekatan *deep learning* dalam bidang layanan juga menekankan pada pengembangan empati dan pemahaman terhadap kebutuhan pelanggan. Siswa diajak untuk merefleksikan pengalaman mereka dalam memberikan layanan, mengevaluasi kepuasan pelanggan, dan merancang strategi perbaikan layanan. Proses ini mendorong siswa untuk terus meningkatkan kualitas layanan yang mereka berikan.

Penelitian oleh Fatmawati (2025) menunjukkan bahwa integrasi *deep learning* dalam pembelajaran sejarah menggunakan strategi dan metode pendekatan yang sesuai dengan teknologi informasi menjadikan materi sejarah lebih kontekstual dan hidup pada masa kini. Hal ini menunjukkan bahwa proses interpretasi dalam *deep learning* memungkinkan siswa untuk memahami materi secara lebih mendalam dan relevan dengan konteks kehidupan mereka.

Implementasi *deep learning* juga memerlukan peran aktif guru sebagai fasilitator pembelajaran. Guru diharapkan mampu merancang kegiatan belajar yang menantang, relevan, dan mendorong siswa untuk berpikir kritis serta merefleksikan pengalaman mereka. Pelatihan dan

pengembangan profesional bagi guru menjadi kunci dalam keberhasilan penerapan pendekatan ini.

Selain itu, dukungan dari institusi pendidikan dalam menyediakan sumber daya, fasilitas, dan lingkungan belajar yang kondusif sangat penting. Kolaborasi dengan industri juga dapat memperkaya pengalaman belajar siswa melalui program magang, kunjungan industri, atau proyek kolaboratif yang memberikan wawasan langsung tentang dunia kerja. Evaluasi dalam pendekatan *deep learning* tidak hanya berfokus pada hasil akhir, tetapi juga pada proses belajar siswa. Penilaian formatif, portofolio, dan refleksi diri menjadi alat penting untuk mengukur perkembangan pemahaman dan keterampilan siswa secara holistik.

Dalam jangka panjang, implementasi *deep learning* dalam pendidikan vokasi diharapkan dapat menghasilkan lulusan yang tidak hanya kompeten secara teknis, tetapi juga memiliki kemampuan berpikir kritis, adaptif, dan siap menghadapi perubahan di dunia kerja. Pendekatan ini juga mendukung pengembangan karakter dan nilai-nilai profesionalisme yang penting dalam berbagai bidang keahlian.

Penerapan *deep learning* dalam bidang teknik, bisnis, dan layanan memerlukan perencanaan yang matang, kolaborasi antara berbagai pihak, serta komitmen untuk menciptakan pembelajaran yang bermakna dan relevan dengan kebutuhan industri. Dengan pendekatan ini, pendidikan vokasi dapat memainkan peran strategis dalam mempersiapkan sumber daya manusia yang unggul dan siap bersaing di era globalisasi.



Bagian III

HERMENEUTIKA DALAM
PRAKTIK PENGAJARAN SMK

A. Membangun Kelas Dialogis dan Reflektif

Dalam dunia pendidikan vokasi, kelas tidak dapat lagi dibayangkan semata sebagai ruang transmisi informasi dan keterampilan teknis. Lebih dari itu, kelas adalah tempat di mana pengalaman, nilai, dan makna bertemu dan diperbincangkan secara sadar. Kelas adalah ruang interpretasi. Di sinilah peran hermeneutika menjadi krusial: bukan hanya sebagai pendekatan filsafat, tetapi sebagai cara memandang interaksi pendidikan sebagai proses penafsiran bersama antara guru, siswa, materi, dan dunia sosial. Bab ini membuka jalan menuju pengajaran yang tidak sekadar informatif, tetapi transformatif.

Hermeneutika dalam praktik kelas berangkat dari kesadaran bahwa setiap siswa datang ke ruang belajar dengan horizon pemahaman yang berbeda—dibentuk oleh latar belakang budaya, pengalaman hidup, dan nilai-nilai yang mereka bawa. Maka, tugas seorang guru bukan hanya mengajar apa yang harus diketahui siswa, tetapi juga menafsirkan bagaimana dan mengapa pengetahuan itu relevan bagi kehidupan mereka. Di titik inilah guru bertransformasi menjadi penafsir, fasilitator dialog, dan penjaga proses pemaknaan.

Membangun kelas dialogis dan reflektif menuntut perubahan paradigma mengajar: dari model satu arah menuju pola dialog yang terbuka dan setara. Guru tidak lagi menjadi pusat pengetahuan mutlak, melainkan rekan dialog yang menuntun siswa dalam menggali makna dari materi yang dipelajari dan dunia yang mereka alami. Dialog bukanlah sekadar tanya jawab verbal, tetapi interaksi batiniah yang memungkinkan siswa mendengar dirinya sendiri, teman sekelasnya, dan realitas sosial yang lebih luas.

Refleksi menjadi kekuatan penggerak dalam model kelas hermeneutik. Melalui refleksi, siswa diajak tidak hanya menjawab soal, tetapi menjawab hidup. Mereka dilatih untuk bertanya: *Apa arti pengalaman belajar ini bagi saya? Bagaimana hal ini mempengaruhi cara saya melihat diri dan masa depan saya?* Pertanyaan-pertanyaan ini membuka ruang untuk kesadaran diri dan pemaknaan yang lebih dalam, yang menjadi kunci bagi transformasi belajar.

Bab ini akan mengeksplorasi bagaimana guru SMK dapat membentuk kelas sebagai ruang interpretatif. Dimulai dengan memahami kelas sebagai tempat dialog makna, dilanjutkan dengan peran guru sebagai penafsir yang membangkitkan daya tanya siswa. Kemudian dijabarkan strategi untuk membangun refleksi, termasuk melalui kegiatan konkret seperti jurnal refleksi, diskusi terbuka, studi kasus sosial, hingga tugas-tugas berbasis nilai kemanusiaan. Semua dirancang untuk mengembangkan bukan hanya keterampilan teknis, tetapi juga kesadaran etis dan tanggung jawab sosial siswa.

Dengan pendekatan ini, pembelajaran tidak lagi berdiri dalam ruang netral, melainkan terhubung erat dengan kehidupan nyata. Guru memfasilitasi bukan hanya kemampuan kerja, tetapi juga kebijaksanaan praktis. Kelas menjadi ruang kontemplatif yang menghidupkan harapan, empati, dan imajinasi profesional. Siswa belajar bukan hanya untuk *bisa*, tetapi untuk *bermakna*—bagi dirinya, bagi pekerjaannya, dan bagi masyarakatnya.

Kelas sebagai Ruang Interpretasi

Dalam paradigma pendidikan tradisional, kelas kerap diposisikan sebagai ruang penyeragaman; tempat guru menyampaikan, siswa mencatat, dan hasil belajar diukur berdasarkan penguasaan informasi yang seragam. Namun dalam pandangan hermeneutik, kelas seharusnya menjadi ruang interpretasi—sebuah arena intersubjektif di mana makna tidak diberikan secara absolut, melainkan dinegosiasikan melalui pengalaman, dialog, dan refleksi. Bagi pendidikan vokasi, pendekatan ini menawarkan pergeseran penting: dari “mengajarkan keterampilan” menjadi “membentuk kesadaran keterampilan”.

Kelas sebagai ruang interpretasi adalah kelas yang terbuka terhadap pengalaman siswa sebagai sumber pengetahuan. Setiap siswa datang dengan horizon pemahaman—yakni struktur nilai, budaya, dan pengalaman hidup—yang akan memengaruhi cara mereka menafsirkan pelajaran yang disampaikan. Dalam pengertian Gadamer (2004), horizon ini tidak dimatikan oleh pengajaran, melainkan dilibatkan dan diperluas melalui

pertemuan dengan perspektif lain. Guru berperan sebagai penjaga dialog antar-horizon tersebut.

Hermeneutika menolak gagasan bahwa ada satu makna tunggal dan objektif dalam pembelajaran. Justru sebaliknya, setiap pengajaran adalah undangan untuk menafsir. Dalam konteks SMK, hal ini sangat relevan. Ketika siswa SMK belajar tentang akuntansi, otomotif, tata rias, atau perhotelan, yang mereka hadapi bukan sekadar prosedur teknis, melainkan persoalan sosial, ekonomi, etika, bahkan identitas profesional. Memahami “mengapa” di balik “bagaimana” menjadi esensi dari pembelajaran bermakna.

Ruang kelas interpretatif memberikan legitimasi kepada pengalaman siswa sebagai bagian dari pengetahuan. Misalnya, saat siswa jurusan perhotelan membahas etika pelayanan pelanggan, guru dapat membuka ruang untuk siswa menceritakan pengalaman buruk atau baik mereka saat menjadi pelanggan. Pengalaman ini menjadi titik awal penafsiran bersama terhadap teori yang dibahas—bukan sekadar contoh, melainkan jembatan antara konsep dan realitas.

Kelas seperti ini bukanlah ruang hening yang menunggu instruksi, melainkan ruang yang bising dengan pertanyaan, keraguan, dan penjelajahan makna. Dalam ruang ini, siswa tidak hanya bertanya “apa itu?” tetapi juga “mengapa penting?” dan “bagaimana ini relevan bagi saya?”. Pertanyaan-pertanyaan ini membangkitkan kesadaran metakognitif, yakni kemampuan siswa untuk berpikir tentang bagaimana mereka berpikir dan belajar.

Penelitian oleh Prasetyo & Hidayat (2023) pada guru SMK di Jawa Barat menemukan bahwa model kelas yang memberi ruang bagi interpretasi siswa secara signifikan meningkatkan motivasi belajar dan rasa kepemilikan terhadap materi. Siswa merasa bahwa mereka “ikut memiliki” proses belajar, bukan sekadar menjadi penerima konten. Temuan ini memperkuat relevansi pendekatan hermeneutik dalam ruang kelas vokasi.

Mengubah kelas menjadi ruang interpretasi juga membutuhkan keberanian guru untuk meninggalkan peran otoritatif sebagai satu-satunya

sumber kebenaran. Guru harus bersedia menjadi pembelajar juga—pembelajar tentang cara siswa memahami, tentang dunia siswa, dan tentang kemungkinan baru dalam praktik pedagogi. Ini bukan berarti guru kehilangan otoritas, melainkan menggesernya dari kontrol menuju kepercayaan.

Dalam kerangka ini, pertanyaan menjadi alat epistemologis utama. Guru tidak hanya bertugas memberikan jawaban, melainkan memantik pertanyaan. Pertanyaan seperti “Mengapa menurutmu itu penting?”, “Apa yang kamu rasakan ketika melihat kasus ini?”, atau “Bagaimana ini berlaku di lingkunganmu?” membawa siswa ke dalam proses penafsiran yang otentik. Ini membuka jalan bagi pemahaman yang mendalam dan relevan.

Ruang interpretatif juga berarti ruang yang memungkinkan ketidaksepakatan. Ketika siswa memiliki ruang untuk menantang asumsi, mengungkapkan keraguan, atau mengutarakan pandangan alternatif, maka ruang belajar menjadi demokratis. Di sinilah pendidikan vokasi menyatu dengan pendidikan karakter—karena kerja interpretasi menuntut empati, mendengar, dan menimbang pandangan orang lain.

Kelas interpretatif tidak anti-struktur, melainkan menata ulang struktur agar fleksibel dan memungkinkan masuknya pengalaman. Guru tetap memiliki rencana, tetapi tidak rigid. Mereka mengatur tujuan umum pembelajaran, namun membuka ruang bagi siswa untuk “memasukkan dirinya” dalam proses belajar. Hal ini menumbuhkan rasa relevansi dan keterlibatan emosional siswa terhadap materi.

Dalam prakteknya, guru SMK dapat membangun kelas interpretatif dengan memulai sesi pembelajaran dari pertanyaan terbuka yang bersumber dari kehidupan sehari-hari siswa. Guru teknik kendaraan ringan bisa bertanya: “Apa yang paling membuatmu frustrasi saat servis motor di rumah?” Dari titik ini, siswa mulai menafsir dan pengalaman menjadi pintu masuk menuju teori.

Refleksi menjadi bagian tak terpisahkan dalam ruang kelas hermeneutik. Guru menyediakan waktu khusus untuk siswa menulis jurnal pendek tentang apa yang mereka pelajari dan bagaimana itu terhubung dengan

kehidupan mereka. Format ini membentuk narasi belajar siswa, dan pada saat yang sama menjadi bahan interpretasi bagi guru tentang cara siswa membangun makna.

Kelas interpretatif juga menuntut pengelolaan emosi dan interaksi sosial. Guru harus mampu mengelola perbedaan interpretasi di antara siswa, dan mengubahnya menjadi kekayaan kolektif, bukan sumber konflik. Di sini, hermeneutika menyatu dengan pedagogi sosial—sebuah pendekatan yang membangun komunitas belajar sebagai tempat berbagi dan bertumbuh.

Penilaian dalam kelas interpretatif juga tidak hanya melihat “benar-salah”, tetapi “mengapa dan bagaimana siswa sampai pada pemahaman itu”. Rubrik penilaian dapat memuat aspek interpretatif: kualitas pertanyaan siswa, kedalaman refleksi, dan keterkaitan pemahaman dengan konteks personal atau sosial. Penilaian seperti ini menghargai proses berpikir, bukan hanya produk akhir.

Dalam konteks ini, pembelajaran menjadi ruang pertumbuhan eksistensial. Siswa tidak hanya belajar “apa yang harus dilakukan dalam pekerjaan”, tetapi juga “apa artinya menjadi seseorang yang melakukan pekerjaan itu”. Pembelajaran menjadi proses menjadi—*learning as becoming*—bukan sekadar memiliki kompetensi, tetapi menjadi manusia yang utuh dalam kerja.

Perubahan paradigma ini tidak bisa instan. Guru memerlukan pendampingan, pelatihan, dan ruang reflektif untuk membiasakan diri dengan model kelas interpretatif. Namun hasilnya sangat signifikan: siswa lebih terlibat, lebih reflektif, dan lebih mampu mengaitkan pembelajaran dengan kehidupannya secara otentik.

Membangun kelas sebagai ruang interpretasi bukanlah pilihan tambahan, melainkan inti dari pendidikan bermakna. Di sinilah siswa bertumbuh bukan hanya secara profesional, tetapi juga sebagai pribadi. Pendidikan vokasi menemukan jiwanya kembali—sebagai pendidikan yang tidak hanya membekali keterampilan, tetapi juga memaknai hidup.

Guru sebagai Penafsir dan Fasilitator Dialog

Dalam kerangka pendidikan hermeneutik, peran guru mengalami transformasi mendasar: dari seorang penginstruksi menjadi seorang penafsir dan fasilitator dialog. Guru tidak lagi hanya bertugas menyampaikan isi kurikulum, melainkan menjembatani makna antara materi pelajaran, pengalaman siswa, dan konteks sosial tempat pembelajaran berlangsung. Transformasi ini bukan sekadar metodologis, tetapi juga epistemologis—mengubah posisi guru dari “penyampai” menjadi “penyambung makna”.

Sebagai penafsir, guru berperan menerjemahkan isi kurikulum menjadi narasi yang bermakna bagi siswa. Kurikulum yang normatif dan abstrak perlu diolah agar beresonansi dengan realitas kehidupan siswa SMK. Guru menafsir kompetensi dasar, indikator pencapaian, bahkan terminologi teknis, lalu mengaitkannya dengan pengalaman keseharian siswa. Di sinilah proses *hermeneutik transformatif* berlangsung: dari teks ke konteks.

Interpretasi guru bukan bersifat tunggal dan final, melainkan terbuka dan dialogis. Mengacu pada konsep *hermeneutic circle* dari Schleiermacher dan Gadamer, pemahaman tidak pernah selesai—selalu dalam lingkaran tafsir antara bagian dan keseluruhan, antara apa yang diketahui dan apa yang baru. Guru menjadi penjaga sirkulasi pemahaman ini di dalam kelas.

Dalam proses tersebut, guru juga menjadi fasilitator dialog. Bukan dialog yang kosong atau formalitas, melainkan dialog otentik yang memungkinkan siswa mengungkapkan pengalaman, kebingungan, dan pemikiran mereka sendiri. Menurut Freire (1970), pendidikan sejati adalah dialog antar-subjek yang saling membebaskan. Maka, guru memosisikan diri sejajar, mendengarkan secara aktif, dan merespons dengan empatik.

Kemampuan mendengarkan menjadi kunci dalam peran guru sebagai fasilitator. Mendengarkan bukan hanya menunggu siswa selesai bicara, melainkan membuka diri terhadap horizon pengalaman siswa. Dalam pembelajaran vokasi, siswa sering kali memiliki pengalaman kerja informal,

pekerjaan rumah tangga, atau observasi sosial yang relevan dengan materi pelajaran. Guru harus menangkap “makna tersirat” di balik cerita-cerita itu.

Penelitian oleh Kurniawan & Rahmawati (2023) menunjukkan bahwa guru-guru SMK yang menerapkan pendekatan dialogis—dengan lebih banyak mendengarkan dan membuka ruang interpretasi siswa—berhasil meningkatkan keterlibatan aktif siswa dan rasa percaya diri dalam belajar. Penemuan ini memperkuat peran guru sebagai fasilitator transformasi, bukan hanya transmisi.

Peran ini menuntut keterampilan baru dari guru: kemampuan menanggapi secara reflektif, merancang pertanyaan terbuka, dan mengelola perbedaan pendapat secara produktif. Guru menjadi semacam “pemimpin diskusi bermakna” yang memfasilitasi penggalian ide, menghubungkan satu pemikiran dengan pemikiran lain, dan menciptakan jaringan makna bersama di kelas.

Sebagai penafsir, guru juga harus memahami bahwa setiap siswa membawa horizon pemahaman yang berbeda. Pengalaman hidup, nilai keluarga, latar budaya, dan orientasi kerja mereka membentuk cara mereka memahami materi. Guru perlu melakukan pendekatan empatik dan personal untuk menjembatani perbedaan-perbedaan ini, tanpa memaksakan satu makna sebagai yang paling benar.

Hal ini tercermin dalam praktik-praktik konkret, seperti memulai pelajaran dengan pertanyaan kontekstual, merespons jawaban siswa dengan klarifikasi dan pengayaan, serta melibatkan siswa dalam menyusun contoh-contoh dari pengalaman mereka sendiri. Guru menjadi katalisator dialog antara kurikulum dan kenyataan siswa.

Salah satu indikator guru sebagai fasilitator dialog adalah kemampuannya mengelola kesunyian di kelas. Dalam kelas hermeneutik, keheningan bukan kegagalan, melainkan ruang kontemplatif. Guru tidak terburu-buru memberi jawaban saat siswa diam. Ia menunggu, memberi ruang berpikir, bahkan memancing siswa lain untuk menjawab. Proses ini menciptakan budaya tanya, bukan sekadar jawab.

Guru juga bertindak sebagai penyeimbang antara struktur dan kebebasan. Meskipun dialog dan interpretasi penting, guru tetap mengarahkan pada tujuan pembelajaran yang jelas. Di sinilah peran pedagogis guru sebagai “navigator makna” menjadi penting: ia tidak mendikte, tetapi juga tidak membiarkan kelas kehilangan arah.

Dalam situasi kelas yang kompleks, peran guru sebagai penafsir kadang diuji oleh tekanan administratif, keterbatasan waktu, atau tuntutan target kurikulum. Namun, guru yang reflektif akan tetap berupaya menyisipkan ruang interpretatif dalam batasan yang ada—meski hanya lewat lima menit diskusi terbuka, atau melalui tugas reflektif yang menyertai penugasan teknis.

Guru juga perlu membekali diri dengan pemahaman mendalam tentang landasan filsafat pendidikan, khususnya hermeneutika, untuk memperkuat fondasi teoretis peran mereka sebagai penafsir. Dengan pemahaman ini, guru tidak hanya melaksanakan metode, tetapi juga menghidupi makna di balik metode tersebut.

Dalam pengalaman pendidikan vokasi, pendekatan ini sangat penting karena siswa SMK cenderung lebih terhubung dengan konteks praktis dan pengalaman kerja. Proses belajar mereka bukan hanya kognitif, tetapi juga afektif dan sosial. Guru yang berperan sebagai penafsir akan mampu mengaitkan pengalaman siswa ke dalam pembelajaran, sehingga terjadi alur belajar yang bermakna.

Salah satu praktik inspiratif adalah guru tata boga yang mengajak siswa menelusuri asal-usul budaya dari setiap masakan yang dipelajari, lalu mendiskusikan nilai-nilai lokal di balik resep. Atau guru teknik yang mendorong siswa menafsirkan etika keselamatan kerja tidak hanya sebagai prosedur, tetapi sebagai bentuk tanggung jawab sosial terhadap rekan kerja dan konsumen.

Guru sebagai penafsir juga menciptakan kelas yang lebih inklusif. Dalam ruang ini, siswa yang pendiam, yang latar belakang sosialnya termarginalkan, diberi tempat untuk menyuarakan pikirannya. Setiap

pemahaman dihargai, setiap tafsir didengar, dan makna dibangun secara kolektif.

Akhirnya, peran guru sebagai penafsir dan fasilitator dialog bukan sekadar strategi pedagogis, melainkan perwujudan komitmen etis: bahwa pendidikan adalah kerja memanusiakan. Melalui dialog, kita tidak hanya memahami dunia, tetapi juga memahami diri sendiri dan orang lain. Dan melalui penafsiran, kita tidak hanya belajar untuk mengerti, tetapi juga untuk hidup lebih bermakna.

Membuka Ruang Tanya, Bukan Hanya Jawaban

Salah satu ciri utama ruang kelas yang berakar pada hermeneutika adalah keberanian untuk *membuka pertanyaan*, bukan sekadar memberi jawaban. Pendidikan yang menekankan jawaban cenderung membentuk siswa yang pasif, yang mengandalkan otoritas guru sebagai satu-satunya sumber kebenaran. Sebaliknya, ruang kelas yang membangun kesadaran kritis justru bertumbuh dari tradisi bertanya. Dalam konteks inilah, tugas guru bukan hanya menjawab, tetapi menciptakan kondisi di mana pertanyaan bermakna dapat muncul dan berkembang.

Bagi siswa SMK, yang hidup di tengah dunia kerja yang kompleks, cepat berubah, dan penuh ketidakpastian, kemampuan bertanya menjadi bekal utama. Dunia kerja tidak menuntut hafalan, melainkan kemampuan mengidentifikasi masalah, menganalisis situasi, dan mencari solusi alternatif. Semua itu dimulai dari pertanyaan. Maka, kelas yang mendorong bertanya sejatinya adalah kelas yang mempersiapkan siswa untuk realitas profesionalnya.

Pertanyaan membuka kemungkinan interpretasi. Dalam kerangka hermeneutik, pertanyaan adalah “jendela makna” yang membuka cakrawala baru dalam pemahaman. Gadamer menyebut pertanyaan sebagai bentuk dasar dari pemahaman itu sendiri, karena setiap pemahaman adalah respons terhadap sesuatu yang belum diketahui. Oleh karena itu,

kelas yang tidak menyediakan ruang untuk bertanya telah mengabaikan potensi pembelajaran yang paling mendasar.

Namun sayangnya, di banyak ruang kelas—terutama di lingkungan pendidikan vokasi—bertanya justru dianggap sebagai bentuk gangguan, atau tanda siswa tidak memahami. Budaya “jawaban cepat dan benar” sering kali menekan siswa untuk diam dan menerima, alih-alih mengeksplorasi dan menafsirkan. Dalam konteks ini, tugas guru adalah memulihkan martabat bertanya sebagai inti dari proses belajar.

Untuk itu, guru perlu membangun *iklim tanya*. Iklim ini tidak lahir dari instruksi semata, tetapi dari contoh. Guru yang bertanya kepada siswa bukan untuk menguji, tetapi untuk mengajak berpikir, sedang membangun ekosistem intelektual yang sehat. Misalnya, guru teknik listrik bisa membuka pelajaran dengan bertanya, “Pernahkah kalian mengalami korsleting di rumah? Menurut kalian, apa penyebabnya?”.

Pertanyaan seperti itu membuka ruang pengalaman pribadi siswa. Ini bukan soal benar atau salah, melainkan soal menghidupkan proses berpikir kritis dan refleksi. Dari pertanyaan sederhana itu, guru dapat mengembangkan diskusi lebih lanjut tentang konsep arus pendek, keamanan kelistrikan, dan tanggung jawab profesional seorang teknisi.

Penelitian oleh Rahmawati & Anggraini (2023) menunjukkan bahwa siswa SMK yang diberi ruang aktif untuk bertanya dalam pembelajaran proyek (*project-based learning*) menunjukkan peningkatan signifikan dalam keterampilan komunikasi dan inisiatif belajar. Temuan ini memperkuat gagasan bahwa bertanya bukan sekadar keterampilan kognitif, tetapi juga afektif dan sosial.

Membuka ruang tanya juga berarti menghargai pertanyaan “bodoh” sebagai bagian dari proses belajar. Dalam kerangka hermeneutika, tidak ada pertanyaan yang sia-sia. Justru dari pertanyaan yang tampak sederhana atau tidak lazim, sering kali muncul makna yang paling mendalam. Guru harus menjauh dari sikap evaluatif saat siswa bertanya, dan menggantinya dengan sikap eksploratif.

Dalam praktik konkret, guru dapat menyediakan waktu khusus untuk sesi “pertanyaan terbuka” di setiap akhir pembelajaran. Guru dapat menggunakan kotak tanya (question box), jurnal pertanyaan mingguan, atau sesi diskusi bebas sebagai wadah pertanyaan yang belum terjawab atau masih samar dalam benak siswa. Ini mendorong siswa untuk memikirkan ulang dan merumuskan ulang pemahaman mereka.

Guru juga perlu melatih keterampilan bertanya pada siswa. Bertanya itu bisa dipelajari. Siswa diajak memahami jenis-jenis pertanyaan: deskriptif, analitis, reflektif, hipotetik, dan kritis. Dengan memahami jenisnya, siswa mulai menyadari kualitas dari pertanyaan yang mereka ajukan, dan terdorong untuk terus meningkatkan kedalaman berpikir mereka.

Pertanyaan juga dapat dijadikan alat evaluasi belajar. Alih-alih menilai berdasarkan jawaban, guru dapat memberi nilai atau apresiasi terhadap kemampuan siswa dalam merumuskan pertanyaan. Misalnya, tugas mingguan berupa “ajukan 3 pertanyaan mendalam tentang materi minggu ini” dapat menunjukkan seberapa dalam pemahaman siswa, sekaligus melatih mereka menjadi pembelajar aktif.

Dalam kelas vokasi, pendekatan ini sangat penting karena banyak siswa SMK berasal dari latar belakang yang membuat mereka terbiasa patuh, bukan kritis. Mereka sering kali enggan bertanya karena takut salah, takut diejek, atau merasa tidak berhak. Guru harus hadir sebagai penjamin keamanan psikis di ruang kelas. Bertanya harus menjadi ekspresi keberanian, bukan ketakutan.

Kelas dialogis yang membuka ruang tanya juga menjadi cara konkret untuk mengembalikan pendidikan ke akar kemanusiaannya. Di sinilah ruang kelas menjadi tempat siswa mengenal dunia—bukan melalui pengetahuan yang final, tetapi melalui pertanyaan yang terus bergulir. Maka, semakin banyak pertanyaan yang tumbuh, semakin sehatlah kelas tersebut.

Guru juga dapat memfasilitasi kegiatan “bertanya silang”, di mana siswa saling melempar pertanyaan kepada rekan satu kelompok. Ini tidak hanya mendorong pemahaman, tetapi juga kolaborasi dan komunikasi

antar siswa. Proses tanya-jawab antarsiswa menumbuhkan kepemilikan pengetahuan secara kolektif.

Pertanyaan juga dapat menjadi jembatan antara materi teknis dan nilai-nilai etis. Dalam pelajaran bisnis, guru bisa bertanya: “Apa dampaknya jika laporan keuangan dimanipulasi?” lalu lanjut ke pertanyaan reflektif: “Apa tanggung jawab moral seorang akuntan terhadap klien dan masyarakat?” Ini mengarahkan pembelajaran ke ranah karakter.

Dalam ruang hermeneutik, tanya adalah awal dari kesadaran. Siswa yang terbiasa bertanya akan lebih mudah belajar sepanjang hayat, karena mereka memiliki mekanisme internal untuk terus mengejar pemahaman. Pendidikan sejati adalah pendidikan yang tidak pernah berhenti bertanya. Membuka ruang tanya bukan hanya strategi pedagogis, tetapi misi etis seorang guru. Di sanalah guru tidak hanya mengajar, tetapi merawat potensi berpikir. Di sanalah siswa tidak sekadar belajar untuk bekerja, tetapi untuk menjadi manusia yang berpikir, merasa, dan bertindak dengan kesadaran penuh.

Strategi Memantik Refleksi Siswa SMK

Refleksi adalah jantung dari pembelajaran bermakna. Dalam kerangka hermeneutika, refleksi bukan hanya kegiatan tambahan setelah proses belajar, melainkan bagian integral dari cara siswa memahami dirinya sendiri, orang lain, dan dunia melalui pengalaman belajar. Dalam pendidikan SMK, refleksi menjadi jembatan antara pengetahuan teknis dan kesadaran profesional; antara aktivitas keterampilan dan dimensi kemanusiaan.

Memantik refleksi pada siswa SMK bukanlah hal yang instan. Dibutuhkan strategi yang sistematis, kreatif, dan kontekstual agar siswa mampu melihat kembali apa yang mereka pelajari, mengaitkannya dengan pengalaman mereka, dan menyadari relevansi nilai di dalamnya. Ini penting, karena pendidikan vokasi tidak hanya mempersiapkan tenaga kerja terampil, tetapi juga manusia yang utuh dan bertanggung jawab.

Langkah awal untuk memantik refleksi adalah menciptakan *ritual refleksi*. Guru dapat mengawali atau mengakhiri pelajaran dengan pertanyaan reflektif sederhana, misalnya, “Apa hal paling mengejutkan yang kamu pelajari hari ini?”, “Apa bagian yang paling menantang?”, atau “Bagaimana pelajaran hari ini berhubungan dengan kehidupanmu di luar kelas?”. Pertanyaan seperti ini membuka ruang interpretasi personal.

Kegiatan menulis jurnal refleksi menjadi strategi penting dalam pendekatan hermeneutik. Jurnal tidak hanya mencatat fakta, tetapi merekam proses berpikir dan perasaan siswa terhadap pembelajaran. Penelitian oleh Lestari & Nugraheni (2023) di SMK Negeri menunjukkan bahwa penggunaan jurnal refleksi secara konsisten selama satu semester meningkatkan kemampuan siswa dalam memahami konsep dan merencanakan perbaikan diri secara mandiri.

Guru juga dapat menggunakan teknik “refleksi dua arah”, di mana siswa menulis refleksi tentang apa yang mereka pelajari, dan guru memberikan catatan balik yang bersifat dialogis. Ini memperkuat ikatan emosional antara guru dan siswa, sekaligus menjadi contoh praktik komunikasi reflektif yang etis dan empatik.

Simulasi sosial atau permainan peran (*role-play*) menjadi salah satu metode efektif untuk membangkitkan refleksi emosional dan sosial siswa. Misalnya, dalam pembelajaran layanan pelanggan, siswa diminta memainkan peran pelanggan yang kecewa, lalu teman sekelasnya berperan sebagai pelayan yang harus menanggapi dengan profesional. Setelah kegiatan, dilakukan refleksi kolektif mengenai perasaan, respons, dan nilai-nilai yang muncul.

Studi kasus nyata dari dunia kerja juga dapat memantik refleksi nilai dan etika. Guru dapat mengangkat kisah kegagalan industri karena kesalahan kecil teknis, lalu mengajak siswa menganalisis bukan hanya dari sisi teknis, tetapi juga dari sisi tanggung jawab, komunikasi, dan moral kerja. Refleksi menjadi medan pemaknaan ulang atas makna profesi yang mereka pelajari.

Papan refleksi di kelas dapat digunakan sebagai media kolektif. Siswa menuliskan pemikiran mereka dalam kertas warna-warni dan menempelkannya setiap minggu. Ini menciptakan atmosfer kelas yang interaktif dan berbagi pengalaman. Refleksi tidak hanya menjadi tugas pribadi, tetapi juga kontribusi pada pembelajaran komunitas.

Penggunaan media digital seperti blog refleksi atau video diary juga sangat cocok dengan siswa SMK generasi digital. Guru dapat memberi tugas kepada siswa untuk membuat vlog reflektif singkat tentang pembelajaran minggu ini: apa yang mereka pelajari, apa yang belum dipahami, dan bagaimana mereka akan memperbaikinya. Ini menggabungkan keterampilan teknologi dengan proses reflektif.

Refleksi juga bisa dilakukan dalam bentuk diskusi kelompok. Setelah melakukan praktik, siswa diajak duduk melingkar untuk berbagi pengalaman: apa yang berhasil, apa yang gagal, apa yang dirasakan. Guru hanya menjadi fasilitator yang menjaga agar diskusi tidak berubah menjadi saling menyalahkan, tetapi sebagai ruang untuk menyadari proses belajar.

Penggunaan kartu pemantik refleksi (reflection cards) juga bisa dimasukkan dalam pembelajaran. Guru membuat kartu berisi kalimat awal seperti: “Hari ini saya menyadari bahwa...”, “Saya merasa bingung saat...”, “Saya bangga karena...”, dan siswa memilih satu untuk ditulis atau dibacakan. Teknik ini sangat sederhana namun bisa menyentuh dimensi personal siswa.

Untuk memantik refleksi yang lebih mendalam, guru bisa memberi tugas seperti “menulis surat kepada diri sendiri”. Surat itu berisi harapan, perasaan, dan komitmen belajar yang ditulis siswa dan disimpan, lalu dibuka kembali beberapa bulan kemudian untuk melihat pertumbuhan mereka. Strategi ini efektif menumbuhkan kesadaran longitudinal terhadap proses belajar.

Guru juga perlu merefleksikan refleksi siswa. Ini penting agar tidak terjadi banalitas refleksi (refleksi sebagai formalitas). Guru dapat membedakan antara refleksi dangkal dan refleksi bermakna, lalu memberi contoh atau pertanyaan pemantik baru agar siswa tidak berhenti pada “saya suka

pelajaran hari ini” tetapi melangkah ke “mengapa saya menyukai ini, dan bagaimana ini mengubah cara berpikir saya?”.

Dalam mata pelajaran produktif seperti otomotif, refleksi bisa diarahkan ke dimensi tanggung jawab dan keselamatan. Setelah praktik mengganti oli atau rem, siswa bisa diajak merenungkan: “Apa yang bisa terjadi jika saya salah memasang rem?”, “Bagaimana ini memengaruhi keselamatan orang lain?”. Refleksi ini memperluas cakrawala belajar ke wilayah etis.

Penilaian refleksi juga perlu dirancang dengan kriteria yang mendorong kejujuran dan kedalaman berpikir, bukan kerapian atau panjang tulisan semata. Guru dapat menggunakan rubrik yang menilai aspek seperti keterhubungan pengalaman dengan materi, orisinalitas, dan potensi untuk aksi perbaikan diri. Ini mendorong siswa untuk tidak sekadar menulis, tetapi berpikir sungguh-sungguh.

Refleksi juga bisa dihubungkan dengan evaluasi proyek. Di akhir proyek bisnis simulasi misalnya, siswa diminta menulis refleksi tim: bagaimana kerja sama mereka, bagaimana mereka menyelesaikan konflik, dan apa pelajaran yang paling berarti dari proses tersebut. Ini menumbuhkan kesadaran akan pentingnya dinamika tim dan nilai kerja kolaboratif.

Yang tidak kalah penting, refleksi harus ditanamkan sebagai kebiasaan, bukan sebagai beban. Guru dapat menyelipkan refleksi dalam kegiatan ringan, humor, atau percakapan informal. Misalnya, saat guru menyapa, “Apa yang kamu pelajari minggu ini yang bisa kamu pakai di rumah?”, adalah bentuk refleksi kecil yang membangun koneksi antara sekolah dan kehidupan.

Sebagai penutup, strategi memantik refleksi bukan hanya teknik pengajaran, tetapi kerja kultural—membangun kebiasaan berpikir mendalam dalam ekosistem pembelajaran. Dalam konteks SMK, refleksi membuat siswa tidak hanya terampil, tetapi sadar atas nilai keterampilannya. Mereka tidak hanya tahu “bagaimana bekerja”, tetapi juga “mengapa bekerja bermakna”.

Praktik Kelas yang Mendorong Kesadaran Diri dan Sosial

Kesadaran diri dan kesadaran sosial adalah dua dimensi penting yang perlu dikembangkan dalam pendidikan vokasi. Kesadaran diri memungkinkan siswa memahami siapa mereka, bagaimana mereka belajar, dan apa tujuan hidup serta karier yang ingin mereka capai. Sementara kesadaran sosial membantu mereka memahami posisi mereka dalam masyarakat, empati terhadap sesama, serta tanggung jawab sosial sebagai individu yang hidup dalam relasi. Dalam pembelajaran yang bersumber dari pendekatan hermeneutik, kedua kesadaran ini tidak diajarkan secara verbalistik, melainkan ditumbuhkan melalui praktik kelas yang transformatif.

Kelas yang mendorong kesadaran diri adalah kelas yang memosisikan siswa sebagai subjek, bukan objek belajar. Siswa tidak hanya ditanya “apa yang kamu tahu”, tetapi juga “apa yang kamu pikirkan tentang itu?”, “apa pengalamanmu terkait itu?”, dan “apa yang kamu rasakan dalam proses ini?”. Pertanyaan semacam ini membuka ruang kontemplatif di mana siswa memandang kembali dirinya, bukan hanya sebagai pelajar, tetapi sebagai manusia dengan pengalaman dan nilai-nilai.

Dalam pendidikan SMK, pendekatan ini sangat relevan karena mayoritas siswa berada dalam fase pencarian identitas dan arah hidup. Banyak dari mereka berangkat dari latar belakang sosial ekonomi yang menuntut kemandirian sejak dini. Maka, tugas sekolah bukan hanya mengasah keterampilan kerja, tetapi juga membantu mereka menjawab pertanyaan eksistensial: “*Saya ingin menjadi siapa?*”, “*Apa kontribusi saya untuk orang lain?*”, dan “*Apa arti keberhasilan bagi saya?*”.

Salah satu praktik efektif untuk membangun kesadaran diri adalah proyek “*narasi diri*”. Siswa diminta menulis cerita tentang pengalaman hidup yang membentuk karakter mereka: tantangan yang pernah mereka hadapi, momen ketika mereka merasa gagal atau berhasil, serta nilai-nilai yang mereka anut. Kegiatan ini dapat dipresentasikan dalam bentuk

poster, video, atau portofolio, yang kemudian didiskusikan di kelas dengan pendekatan yang empatik.

Kesadaran sosial dibangun ketika kelas tidak hanya berbicara tentang “saya”, tetapi juga “kami”. Guru perlu menciptakan aktivitas yang menunjukkan kepada siswa bahwa pengetahuan dan keterampilan mereka punya dampak bagi orang lain. Misalnya, dalam kelas teknik pendingin dan tata udara (TPTU), siswa dapat diminta merancang solusi pendingin hemat energi untuk warung sederhana di lingkungan sekitar mereka. Proyek ini tidak hanya mengasah keterampilan teknis, tetapi juga membangkitkan empati dan keterlibatan sosial.

Proyek berbasis komunitas (community-based project) adalah strategi yang sangat mendukung kesadaran sosial. Siswa bekerja sama dalam tim untuk menyelesaikan persoalan nyata di lingkungan sekitar, seperti memperbaiki alat di panti asuhan, membuat kampanye kesadaran kebersihan di sekolah dasar, atau mengadakan pelatihan digital untuk lansia. Proyek ini menyatukan keterampilan vokasi dengan nilai kemanusiaan.

Praktik ini juga dapat diintegrasikan dalam penilaian, dengan indikator seperti kemampuan bekerja dalam tim, kontribusi sosial, dan refleksi terhadap proses keterlibatan. Siswa tidak hanya dinilai dari hasil akhir proyek, tetapi juga dari pemaknaan mereka terhadap pengalaman tersebut. Penilaian menjadi alat pendidikan, bukan sekadar alat seleksi.

Guru memainkan peran krusial dalam memfasilitasi proses ini. Guru bukan sekadar fasilitator tugas, tetapi juga mentor kehidupan. Guru yang reflektif akan menanyakan kepada siswa: “Apa yang kamu pelajari tentang dirimu selama proyek ini?”, “Apa yang berubah dalam pandanganmu terhadap kelompok sosial tertentu?”, “Bagaimana kamu ingin berkontribusi setelah lulus?”. Pertanyaan-pertanyaan ini menanamkan kebiasaan berpikir mendalam.

Penelitian oleh Yuliana & Hasan (2024) pada program kewirausahaan siswa SMK menunjukkan bahwa ketika siswa terlibat dalam proyek bisnis berbasis kebutuhan sosial, motivasi belajar dan kedewasaan sosial mereka meningkat secara signifikan. Mereka menjadi lebih sensitif terhadap isu

keadilan, tanggung jawab, dan kerja sama, bukan semata mengejar keuntungan.

Kesadaran sosial juga dapat dikembangkan melalui pendekatan naratif lintas perspektif. Dalam diskusi kelas, guru dapat menghadirkan berbagai pandangan dari siswa dengan latar belakang berbeda, serta merancang studi kasus yang melibatkan dilema sosial. Misalnya, dalam mata pelajaran layanan kesehatan, siswa diminta berdiskusi tentang isu etika dalam pelayanan terhadap pasien tidak mampu.

Simulasi realitas sosial juga sangat efektif. Dalam pelajaran tata busana, misalnya, siswa dapat diberi tantangan mendesain pakaian yang ramah lingkungan dan terjangkau bagi kelompok ekonomi tertentu. Dalam praktik ini, siswa belajar bahwa desain bukan hanya soal estetika, tetapi juga tanggung jawab sosial dan keberlanjutan.

Model “kelas berempati” bisa dibangun dengan aktivitas refleksi kelompok, seperti “lingkaran rasa” di mana siswa membagikan pengalaman yang menyentuh hati mereka, atau respon mereka terhadap situasi sosial tertentu. Aktivitas ini menciptakan kedekatan emosional yang mendalam dan memperkuat kesadaran bahwa belajar adalah kerja kolektif untuk menjadi manusia yang lebih baik.

Praktik kelas hermeneutik juga memungkinkan siswa menyadari struktur sosial yang membentuk kehidupan mereka. Misalnya, siswa SMK yang berasal dari keluarga pekerja kasar diajak merefleksikan bagaimana struktur ekonomi memengaruhi pilihan karier mereka, dan bagaimana pendidikan dapat menjadi jalan pembebasan. Refleksi semacam ini membangkitkan kesadaran kritis (*critical consciousness*) dalam kerangka Paulo Freire.

Kesadaran sosial bukan hasil akhir, tetapi proses panjang yang dibentuk oleh interaksi sehari-hari di kelas. Guru yang mampu mencontohkan empati, konsistensi nilai, dan keadilan dalam perlakuan terhadap siswa, tanpa sadar menanamkan benih kesadaran sosial. Oleh karena itu, kualitas hubungan guru-siswa sangat menentukan keberhasilan transformasi ini.

Guru juga perlu melibatkan orang tua, komunitas sekolah, dan dunia industri dalam proses pembelajaran sosial. Melalui kemitraan ini, siswa melihat bahwa pembelajaran tidak berhenti di kelas, tetapi terhubung dengan kehidupan nyata. Kesadaran mereka tumbuh ketika melihat dirinya sebagai bagian dari jejaring sosial yang saling terkait.

Pada akhirnya, pendidikan vokasi yang hanya membentuk keterampilan kerja tanpa kesadaran diri dan sosial adalah pendidikan yang timpang. Hermeneutika memberi jalan bagi pendidikan yang utuh—di mana siswa diajak bukan hanya menjadi pekerja yang cakap, tetapi juga manusia yang berpikir, merasa, dan bertindak dengan tanggung jawab. Praktik kelas yang mendorong kesadaran diri dan sosial menjadi jantung dari pendekatan hermeneutik dalam pendidikan SMK. Di sinilah pembelajaran menemukan makna terdalamnya: sebagai jalan bagi transformasi pribadi dan sosial secara bersamaan. Pendidikan bukan lagi hanya *alat untuk bekerja*, melainkan *jalan untuk menjadi manusia*.

B. Desain Pembelajaran Hermeneutik

Setelah memahami pentingnya kelas sebagai ruang dialogis dan reflektif, serta peran guru sebagai penafsir dan fasilitator makna, pertanyaan lanjutannya adalah: *bagaimana semua prinsip tersebut dituangkan ke dalam perencanaan pembelajaran sehari-hari?* Bab ini hadir sebagai jawaban konkret terhadap tantangan itu. Di sinilah filosofi hermeneutika bertemu dengan kebutuhan praksis guru SMK dalam menyusun perangkat ajar yang relevan, fleksibel, dan bermakna.

Desain pembelajaran hermeneutik bukanlah sekadar teknik mengajar baru. Ia merupakan pendekatan menyeluruh yang merekonstruksi cara guru merancang tujuan, memilih metode, membangun interaksi, dan menilai proses belajar. Ia mengajak guru untuk berpikir ulang: apakah pembelajaran yang dirancang benar-benar menyentuh makna? Apakah pengalaman siswa dijadikan sumber utama dalam pembelajaran? Apakah pembelajaran memungkinkan siswa memahami dunia, bukan sekadar menghafalnya?

Dalam pendekatan ini, rencana pembelajaran (RPP) tidak dilihat sebagai dokumen administratif semata, melainkan sebagai *peta interpretatif*. Guru bertindak seperti seorang kurator makna, yang tidak hanya merancang kegiatan untuk menyampaikan materi, tetapi juga menciptakan pengalaman yang memungkinkan siswa menggali, menafsirkan, dan mere-sapi pengetahuan dari sudut pandangnya masing-masing. Oleh karena itu, desain pembelajaran perlu berakar pada narasi, kasus konkret, dan proyek bermakna—yang hidup dalam keseharian siswa SMK.

Pembelajaran berbasis hermeneutik juga menuntut perubahan dalam pendekatan penilaian. Evaluasi tidak cukup hanya berfokus pada hasil akhir, tetapi juga harus menangkap dinamika pemahaman siswa, refleksi yang mereka alami, serta perubahan perspektif yang muncul selama proses belajar. Penilaian yang autentik dan reflektif menjadi bagian tak terpisahkan dari desain hermeneutik ini.

Bab ini secara sistematis akan membimbing pembaca untuk menyusun desain pembelajaran hermeneutik secara lengkap. Dimulai dari penyusunan RPP yang berakar pada makna (6.1), pemilihan media dan metode berbasis narasi, kasus, dan proyek (6.2), teknik penilaian autentik dan jurnal refleksi (6.3), evaluasi kurikulum secara kritis (6.4), hingga strategi mengelola latar belakang dan keragaman horizon siswa (6.5). Setiap bagian ditulis untuk menjembatani antara ide dan aksi, antara teori dan kebutuhan sehari-hari guru SMK.

Dengan mengusung desain pembelajaran hermeneutik, pendidikan vokasi tidak hanya melatih keterampilan teknis, tetapi juga membentuk manusia yang berpikir, merasa, dan bertindak secara utuh. Guru tidak hanya mencetak lulusan siap kerja, tetapi juga manusia yang siap hidup dengan kesadaran, tanggung jawab, dan makna. Bab ini adalah undangan bagi setiap guru SMK untuk tidak sekadar menjadi pengajar, tetapi menjadi arsitek pengalaman belajar yang menginspirasi.

RPP Hermeneutik: Tujuan, Kegiatan, dan Penilaian

Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) adalah dokumen pedagogis yang menjadi fondasi aktivitas belajar di kelas. Namun dalam pendekatan hermeneutik, RPP bukan hanya berfungsi sebagai perangkat administratif, melainkan sebagai peta makna: rancangan pengalaman belajar yang memungkinkan siswa membangun pemahaman, refleksi, dan koneksi personal terhadap materi. Guru sebagai penafsir harus menyusun RPP tidak hanya berdasarkan kompetensi dasar, tetapi juga berdasar kesadaran akan konteks, horizon siswa, dan potensi transformatif dari pelajaran tersebut.

Dalam kerangka ini, tujuan pembelajaran tidak dirumuskan semata secara taksonomis—mengenai apa yang diketahui, dipahami, atau diterapkan siswa—melainkan juga secara eksistensial: *apa makna yang bisa dialami siswa dari pelajaran ini?* Misalnya, dalam pelajaran keahlian ganda seperti Teknik Komputer dan Jaringan, tujuan tidak hanya menyebutkan “siswa mampu mengonfigurasi IP address”, tetapi juga “siswa memahami pentingnya sistem komunikasi data yang andal dalam kehidupan masyarakat modern”.

Penyusunan tujuan seperti ini mengacu pada prinsip *meaning-making* dalam pembelajaran konstruktivis (Bruner, 1996) dan konsep *fusion of horizons* dari Gadamer, yang menyatakan bahwa pemahaman sejati muncul dari pertemuan antara horizon guru, siswa, dan dunia. Tujuan pembelajaran hermeneutik merangkul ranah kognitif, afektif, dan reflektif sekaligus.

Dalam praktik penyusunan RPP hermeneutik, guru memulai dengan pertanyaan: “Pengalaman apa yang akan dialami siswa dari materi ini?” dan “Apa hubungan topik ini dengan dunia nyata siswa?”. Ini menggeser pendekatan dari *content-centered* ke *learner-context-centered*. Sebagai contoh, dalam mata pelajaran akuntansi, alih-alih langsung mengajarkan prinsip debit-kredit, guru membuka pelajaran dengan diskusi: “Apa yang terjadi jika toko kecil di kampung kalian tidak mencatat pengeluaran harian?”

Tujuan ini kemudian diterjemahkan ke dalam kegiatan belajar yang bersifat dialogis dan interpretatif. Dalam pendekatan hermeneutik, kegiatan pembelajaran tidak menempatkan siswa sebagai penerima informasi, melainkan sebagai pelaku dalam proses penggalian makna. Kegiatan belajar disusun secara dinamis—mengandung siklus eksplorasi, penggalian pengalaman, interaksi, diskusi, refleksi, dan reinterpretasi materi.

Contohnya, dalam pelajaran layanan perhotelan, guru dapat menyusun kegiatan berupa *guest experience simulation*. Siswa memerankan tamu dan resepsionis dengan skenario yang kompleks. Setelah simulasi, siswa melakukan refleksi: bagaimana perasaan tamu? apa kesalahan resepsionis? bagaimana meningkatkan kualitas layanan? Proses ini menjadikan pembelajaran bukan sekadar pelatihan keterampilan, tetapi medan interpretasi nilai dan kesadaran profesional.

RPP hermeneutik juga memperhatikan *ruang untuk bertanya*. Guru menyusun waktu khusus dalam alur pembelajaran untuk membuka pertanyaan dari siswa, atau mendorong pertanyaan kritis dari pengalaman praktik. Bagian ini menjadi pusat aktivitas pemaknaan. Pertanyaan siswa dianggap sebagai indikator keterlibatan makna, bukan hambatan proses.

Penilaian dalam RPP hermeneutik berfungsi tidak hanya untuk mengukur hasil, tetapi juga menangkap jejak proses interpretatif siswa. Oleh karena itu, teknik penilaian yang digunakan harus bersifat autentik dan formatif. Penilaian dilakukan melalui jurnal refleksi, diskusi pemahaman, portofolio proses, serta respons naratif terhadap studi kasus.

Penilaian juga dapat dikaitkan dengan indikator seperti *kedalaman pemahaman*, *relevansi dengan pengalaman*, dan *potensi aksi nyata*. Sebagai contoh, dalam mata pelajaran kewirausahaan, siswa tidak hanya diminta membuat proposal bisnis, tetapi juga menulis refleksi tentang nilai moral yang mereka pelajari selama merancang ide usaha.

Rubrik penilaian dalam RPP hermeneutik tidak menekankan pada jawaban benar-salah, tetapi pada aspek seperti keaslian pemikiran, keberanian mengambil perspektif baru, dan kejelasan dalam mengaitkan konsep dengan dunia nyata. Ini mencerminkan pandangan Dewey (1938) bahwa

belajar adalah proses sosial yang penuh makna, bukan sekadar akumulasi data.

RPP juga harus fleksibel. Karena pembelajaran berbasis dialog dan interpretasi bersifat situasional, guru harus memberi ruang adaptasi selama proses belajar berlangsung. Misalnya, jika sebuah pertanyaan dari siswa membuka diskusi mendalam yang tidak terduga, guru tidak memotongnya demi mengejar silabus, tetapi menjadikannya sebagai titik masuk baru untuk mencapai tujuan yang lebih bermakna.

Untuk itu, RPP hermeneutik bersifat terbuka namun terstruktur. Ia memiliki kerangka yang jelas (tujuan, kegiatan, penilaian), namun di dalamnya tersedia ruang partisipatif, improvisatif, dan personal. Guru dapat menyusun *peta alternatif* di dalam RPP—berisi kemungkinan kegiatan responsif tergantung dinamika kelas.

Dalam konteks pendidikan vokasi, penerapan RPP hermeneutik menjadi sangat strategis karena siswa SMK umumnya lebih terhubung pada praktik nyata. Mereka membutuhkan pembelajaran yang relevan, mengena, dan tidak kering. Maka, menyusun kegiatan yang dimulai dari masalah nyata, studi kasus lokal, atau pengalaman kerja menjadi penting untuk membangun koneksi awal dalam belajar.

Penelitian oleh Handayani & Yusuf (2024) menunjukkan bahwa RPP berbasis refleksi dan pemaknaan berdampak signifikan terhadap keterlibatan belajar siswa SMK, terutama dalam bidang jasa dan layanan. Guru yang merancang aktivitas interpretatif dan membangun narasi siswa dalam materi, mendapatkan kelas yang lebih hidup dan siswa yang lebih aktif menyuarakan ide.

Guru juga perlu menyusun RPP sebagai *dokumen hidup*. Artinya, RPP tidak hanya disusun awal semester lalu ditinggalkan, melainkan diperbarui berdasarkan dinamika kelas, respons siswa, dan hasil evaluasi formatif. Dalam praktik hermeneutik, revisi bukan berarti kegagalan, melainkan bagian dari proses pemahaman yang terus bergerak.

Akhirnya, RPP hermeneutik bukan hanya soal perencanaan teknis, tetapi juga perwujudan etika pendidikan: bagaimana guru memanusiakan

siswa dalam proses belajar. Di balik tiap tujuan, kegiatan, dan penilaian, ada komitmen untuk melihat siswa bukan sebagai target kurikulum, tetapi sebagai manusia pembelajar dengan dunia makna yang sedang tumbuh. RPP hermeneutik menuntut keberanian guru untuk berpikir ulang, menyusun ulang, dan bertindak dengan sadar. Di sinilah guru tidak sekadar menjadi perancang pengajaran, tetapi arsitek pengalaman belajar yang membentuk pemahaman, karakter, dan harapan siswa secara menyeluruh.

Narasi, Kasus, dan Proyek Bermakna

Dalam pendekatan hermeneutik, proses belajar tidak dapat dilepaskan dari konteks kehidupan dan pengalaman personal siswa. Belajar bukanlah proses abstraksi semata, melainkan penafsiran terhadap realitas melalui media yang dekat dengan pengalaman manusia. Oleh karena itu, strategi pembelajaran seperti narasi, studi kasus, dan proyek bermakna menjadi sangat penting. Ketiganya memberikan ruang bagi siswa SMK untuk mengalami, menafsirkan, dan merefleksikan dunia nyata secara otentik dalam bingkai kurikulum.

Narasi adalah medium dasar pemaknaan manusia. Dalam filsafat hermeneutika, narasi bukan hanya kisah, tetapi cara kita memahami waktu, pengalaman, dan identitas. Ricoeur (1984) menyebut narasi sebagai struktur pemahaman yang memungkinkan manusia mengaitkan masa lalu, kini, dan masa depan dalam sebuah plot. Dalam kelas SMK, narasi menjadi alat untuk membumikan konsep teknis, nilai moral, dan dinamika kerja dalam bentuk cerita yang bisa dikenali dan dialami siswa.

Sebagai contoh, dalam mata pelajaran etika profesi, guru dapat membuka pembelajaran dengan narasi tentang seorang teknisi listrik yang dihadapkan pada dilema keselamatan kerja: mengutamakan kecepatan atau keamanan. Dari narasi itu, siswa diajak menafsir dan mendiskusikan konsekuensi, nilai, dan keputusan yang mungkin diambil. Narasi ini bukan untuk dihafal, tetapi untuk ditafsir, ditanya ulang, dan dikaitkan dengan pengalaman personal siswa.

Strategi narasi juga dapat berasal dari siswa. Guru dapat meminta siswa menceritakan pengalaman mereka bekerja sambil, membantu orang tua di bengkel, atau menyaksikan praktik kerja di lingkungan sekitar. Narasi ini kemudian dianalisis dalam kelas untuk menggali pemahaman konseptual. Aktivitas ini disebut *narrative-based learning* dan terbukti efektif dalam meningkatkan refleksi dan partisipasi siswa (Suryadi & Lestari, 2023).

Selain narasi, studi kasus (case study) adalah pendekatan hermeneutik yang membawa siswa pada konteks nyata dengan kompleksitas faktual. Studi kasus mendorong siswa untuk melihat realitas dari berbagai sudut pandang, menafsirkan data atau fakta, dan mengambil keputusan berdasarkan pertimbangan moral, teknis, dan sosial. Ini sangat relevan untuk pendidikan vokasi yang berbasis dunia kerja.

Dalam pelajaran manajemen bisnis, guru dapat menggunakan studi kasus tentang konflik antara dua departemen dalam sebuah perusahaan retail. Siswa diminta menganalisis sumber konflik, memetakan dampaknya, dan merancang strategi penyelesaian. Dalam proses ini, siswa tidak hanya memahami teori organisasi, tetapi juga belajar tentang komunikasi, empati, dan negosiasi.

Studi kasus juga dapat dirancang berbasis isu lokal. Guru di SMK bidang pertanian bisa merancang kasus tentang penurunan hasil panen di desa sekitar karena perubahan iklim. Siswa menganalisis faktor penyebab, dampaknya bagi petani, dan menawarkan solusi berbasis ilmu yang mereka pelajari. Kegiatan ini memicu kesadaran sosial sekaligus rasa relevansi terhadap pelajaran.

Komponen ketiga yang tidak kalah penting adalah proyek bermakna (*meaningful projects*). Dalam pendekatan ini, siswa tidak hanya mempelajari sesuatu, tetapi menciptakan sesuatu yang berguna, bernilai, dan memiliki relevansi sosial. Proyek bermakna melibatkan eksplorasi, kerja sama tim, penelitian, dan presentasi—seluruh aktivitas yang mendorong keterlibatan penuh siswa dalam proses belajar.

Sebagai contoh, dalam mata pelajaran rekayasa perangkat lunak, siswa dapat ditugaskan untuk membuat aplikasi sederhana yang membantu

UMKM di sekitar sekolah dalam mencatat keuangan harian. Proyek ini menuntut keterampilan teknis, namun juga melibatkan wawancara, pemahaman konteks, serta empati terhadap pelaku usaha kecil. Inilah pembelajaran yang mengakar.

Praktik proyek bermakna sejalan dengan konsep *project-based learning* (PjBL), tetapi dalam versi hermeneutik, fokusnya bukan hanya pada produk akhir, melainkan pada *proses interpretasi dan refleksi siswa selama mengerjakan proyek tersebut*. Oleh karena itu, guru harus menyisipkan titik-titik reflektif di sepanjang proyek—di mana siswa diminta menulis jurnal, mendiskusikan kesulitan, dan mengevaluasi nilai-nilai yang muncul.

Penelitian oleh Wulandari & Priyanto (2024) di SMK Tata Boga menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis proyek dengan integrasi refleksi (hermeneutik) meningkatkan kreativitas, kemandirian, dan tanggung jawab siswa dalam mengelola waktu serta mengatasi konflik tim. Ini membuktikan bahwa proyek yang tidak hanya “dikerjakan” tetapi “dimaknai”, memberi dampak lebih besar dalam pembentukan karakter dan kompetensi.

Dalam pelaksanaannya, guru dapat mengombinasikan narasi, kasus, dan proyek dalam satu unit pembelajaran tematik. Sebagai contoh, dalam tema “Kualitas Layanan Konsumen”, guru membuka dengan narasi pelanggan yang kecewa, dilanjutkan studi kasus real di perusahaan jasa, lalu siswa membuat proyek desain SOP layanan pelanggan untuk usaha lokal. Integrasi ini memperkaya pengalaman belajar dan memperdalam pemahaman.

Penting untuk diingat bahwa ketiga strategi ini tidak hanya berlaku untuk mata pelajaran normatif, tetapi juga untuk pelajaran produktif dan praktik. Dalam pelajaran teknik kendaraan ringan, misalnya, siswa bisa menyusun proyek perawatan kendaraan komunitas dengan studi kasus mobil pelanggan yang rusak karena kesalahan kecil teknis. Refleksi dari pengalaman itu memberi makna etis dan profesional.

Guru perlu membimbing siswa untuk melihat narasi dan kasus tidak sebagai tugas akademik semata, tetapi sebagai cermin kehidupan. Dalam

proses itu, guru mencontohkan bagaimana menafsir, menanggapi pengalaman dengan empati, dan mengaitkannya dengan tanggung jawab sosial. Guru juga perlu memberikan pertanyaan terbuka yang mendorong dialog dan eksplorasi makna lebih dalam.

Penilaian terhadap narasi, kasus, dan proyek bermakna perlu menggunakan instrumen yang menilai proses berpikir, kemampuan reflektif, dan daya nalar etis siswa. Rubrik tidak hanya menilai hasil akhir, tetapi juga kedalaman analisis, relevansi tindakan, serta orisinalitas cara pandang siswa. Ini menunjukkan bahwa pendidikan bukan hanya tentang pencapaian, tetapi tentang transformasi.

Akhirnya, penggunaan narasi, kasus, dan proyek bermakna dalam desain pembelajaran hermeneutik bukan hanya membuat pelajaran menjadi “lebih menarik”, tetapi lebih dari itu—ia membuat pembelajaran menjadi *lebih manusiawi*. Ia menghubungkan isi kurikulum dengan kehidupan nyata siswa, membangun kedekatan emosional dengan materi, dan menanamkan nilai yang lebih tahan lama dari sekadar pengetahuan prosedural.

Penilaian Autentik dan Jurnal Refleksi

Dalam pendekatan hermeneutik, penilaian bukan sekadar proses mengukur capaian kognitif siswa, tetapi merupakan bagian integral dari pengalaman belajar yang menyeluruh. Penilaian menjadi jembatan antara proses belajar dan kesadaran atas makna yang dikonstruksi selama proses tersebut berlangsung. Oleh karena itu, penilaian dalam konteks hermeneutika harus bersifat autentik, reflektif, dan menghargai dimensi interpretatif siswa terhadap pengalaman belajarnya.

Penilaian autentik adalah pendekatan yang mengaitkan aktivitas penilaian dengan konteks nyata kehidupan atau dunia kerja siswa. Ia menilai bukan hanya apa yang siswa ketahui, tetapi bagaimana siswa mengaplikasikan, menginterpretasi, dan merefleksikan pengetahuan tersebut dalam situasi konkret. Dalam pendidikan vokasi, ini sangat relevan karena siswa tidak

cukup hanya lulus secara teoritik, tetapi harus siap menghadapi kompleksitas pekerjaan yang menuntut keterampilan, nilai, dan sikap profesional.

Dalam praktiknya, penilaian autentik berbentuk tugas-tugas berbasis performa, proyek riil, simulasi dunia kerja, portofolio tugas, dan keterlibatan siswa dalam studi kasus nyata. Misalnya, dalam pelajaran Teknik Elektronika, siswa tidak hanya diuji dengan soal pilihan ganda, tetapi juga diminta merancang, mempresentasikan, dan memperbaiki rangkaian elektronik yang relevan untuk kebutuhan komunitas.

Yang membedakan penilaian hermeneutik dengan penilaian berbasis produk semata adalah adanya dimensi reflektif dalam proses penilaian tersebut. Siswa tidak hanya menyelesaikan proyek, tetapi juga diminta menulis atau menyampaikan jurnal refleksi: *apa tantangan utama yang dihadapi, apa kesalahan yang terjadi, nilai apa yang dipelajari, dan bagaimana pengalaman ini mengubah pemahamannya*. Ini memberi makna lebih dalam terhadap hasil kerja.

Jurnal refleksi menjadi media penting dalam mengembangkan kesadaran metakognitif siswa. Melalui jurnal ini, siswa belajar melihat proses belajarnya sebagai pengalaman yang bermakna, bukan hanya rutinitas akademik. Mereka mulai mengenali gaya belajar mereka, pola kesalahan, motivasi internal, bahkan konflik nilai yang mungkin muncul dalam tugas.

Guru dapat merancang format jurnal refleksi yang fleksibel dan kreatif. Bisa dalam bentuk tulisan naratif mingguan, rekaman audio reflektif, atau vlog pembelajaran. Intinya bukan pada bentuk, tetapi pada kedalaman makna yang dihasilkan. Pertanyaan pemantik seperti: *“Apa yang saya sadari dari aktivitas ini?”*, *“Bagaimana kegiatan ini membuat saya berpikir ulang tentang pekerjaan saya nanti?”*, atau *“Apa makna keberhasilan/kegagalan tugas ini bagi saya?”* bisa membantu siswa menulis dengan arah yang jelas.

Penelitian oleh Kartika & Widodo (2023) di SMK Kesehatan menunjukkan bahwa integrasi jurnal reflektif dalam penilaian praktik laboratorium meningkatkan kepekaan siswa terhadap standar etika, keselamatan kerja, dan tanggung jawab profesional. Siswa menjadi lebih berhati-hati dan memahami konsekuensi sosial dari tindakan mereka, bukan sekadar meniru prosedur.

Dalam penilaian autentik hermeneutik, guru juga berperan sebagai penilai yang dialogis. Artinya, penilaian tidak berhenti pada angka, tetapi dilanjutkan dengan umpan balik yang bersifat memfasilitasi refleksi lanjutan. Guru dapat memberi komentar personal pada jurnal siswa atau mengadakan sesi diskusi dua arah untuk membahas pengalaman belajar mereka. Ini menciptakan hubungan yang mendukung pertumbuhan pemahaman.

Rubrik penilaian dalam pendekatan ini harus mencerminkan dimensi proses, bukan hanya hasil. Misalnya, dalam proyek kelompok, rubrik dapat mencakup indikator seperti: keterlibatan aktif dalam diskusi, kemampuan menyampaikan pendapat dan mendengar, ketepatan menyelesaikan tugas teknis, serta kedalaman refleksi terhadap proses kelompok.

Penilaian reflektif juga dapat dilakukan secara kolektif melalui refleksi kelompok. Misalnya, setelah menyelesaikan simulasi pelayanan pelanggan, siswa bersama-sama mengevaluasi bagaimana tim mereka bekerja, apa nilai yang berhasil dijalankan, dan apa yang bisa diperbaiki. Guru bertugas menjaga agar refleksi berlangsung secara terbuka, tanpa saling menyalahkan, dan mendorong dialog yang membangun.

Kesadaran sosial dapat menjadi bagian dari indikator penilaian. Dalam proyek-proyek komunitas, guru dapat menilai seberapa besar siswa mampu mengenali kebutuhan sosial masyarakat, dan bagaimana mereka menyesuaikan solusi berdasarkan empati serta realitas lapangan. Ini selaras dengan misi pendidikan vokasi yang tidak hanya berorientasi pasar, tetapi juga membentuk warga yang bertanggung jawab.

Di samping itu, penilaian autentik berbasis refleksi mendorong siswa untuk memiliki *ownership* atas proses belajarnya. Ketika siswa diminta mengevaluasi dirinya sendiri secara jujur, mereka lebih terlibat secara emosional dan intelektual. Mereka belajar bahwa belajar bukan hanya demi guru atau nilai, tetapi demi pertumbuhan diri.

Guru juga dapat menyusun *portfolio reflektif* sebagai bentuk penilaian akhir. Portofolio ini tidak hanya berisi tugas-tugas yang telah selesai, tetapi juga catatan proses belajar, perubahan pemikiran, dan evaluasi diri siswa

dari waktu ke waktu. Portofolio menjadi cermin pertumbuhan intelektual dan kepribadian siswa dalam satu semester atau satu tahun pembelajaran.

Dalam konteks SMK, penilaian autentik dan reflektif juga bisa disingkirkan dengan uji kompetensi. Misalnya, setelah uji praktik perakitan komputer, siswa diminta menulis refleksi singkat tentang bagian tersulit, keputusan teknis yang mereka ambil, dan pelajaran etis yang mereka tarik dari proses tersebut. Dengan cara ini, bahkan uji teknis menjadi ruang belajar nilai dan makna.

Akhirnya, penilaian dalam pendekatan hermeneutik bukan untuk menghakimi, tetapi untuk menyadarkan. Ia bukan alat sanksi, tetapi alat pertumbuhan. Penilaian menjadi bagian dari proses pendidikan itu sendiri—sebuah pertemuan antara guru dan siswa dalam dialog, pemahaman, dan pemaknaan bersama. Integrasi penilaian autentik dan jurnal refleksi ke dalam praktik guru SMK menjadikan penilaian sebagai alat pedagogis yang memajukan. Guru tidak hanya mengukur hasil, tetapi menyaksikan proses transformasi. Siswa tidak hanya dinilai, tetapi diajak berpikir tentang siapa dirinya, bagaimana ia belajar, dan apa makna dari semuanya.

Evaluasi Kritis atas Kurikulum dan Tugas

Evaluasi terhadap kurikulum dan tugas-tugas pembelajaran sering kali dipahami sebagai proses administratif atau penyesuaian teknis. Namun dalam kerangka hermeneutik, evaluasi memiliki dimensi yang jauh lebih dalam: ia adalah kegiatan penafsiran yang kritis terhadap struktur makna yang dibentuk oleh sistem pendidikan. Guru tidak hanya bertanya “apakah tugas ini sesuai silabus?”, tetapi lebih mendasar lagi: *“Apakah tugas ini bermakna bagi siswa?”*, *“Apa yang disuarakan dan apa yang dibungkam oleh kurikulum ini?”*, dan *“Nilai apa yang sedang direproduksi dalam cara saya mengajar?”*.

Evaluasi kritis mengajak guru untuk menyadari bahwa setiap kurikulum membawa asumsi nilai, orientasi ideologi, dan kepentingan tertentu. Dalam konteks pendidikan vokasi, kurikulum sering kali dirancang secara instrumental—berorientasi pada pasar kerja, keterampilan teknis, dan

efisiensi produksi. Meskipun aspek tersebut penting, pendekatan ini dapat mengabaikan dimensi etis, humanistik, dan reflektif yang sama pentingnya dalam pembentukan profesional yang utuh.

Sebagai contoh, dalam mata pelajaran bisnis daring dan pemasaran, kurikulum sering hanya menekankan pada strategi menjual dan teknik promosi. Evaluasi kritis dapat mempertanyakan: *apakah materi ini cukup menggambarkan tanggung jawab sosial dalam praktik bisnis? Apakah siswa diajak berpikir kritis tentang konsumerisme, keadilan dalam pemasaran, dan dampak ekologis dari strategi dagang?* Jika tidak, maka tugas guru adalah memperluas atau memperdalam kurikulum dengan menambahkan konteks-konteks tersebut.

Dalam praktiknya, evaluasi kritis terhadap kurikulum dapat dimulai dengan merefleksikan beberapa aspek utama: (1) relevansi materi dengan konteks siswa, (2) kebermaknaan tugas-tugas yang diberikan, (3) ruang yang disediakan untuk dialog dan penafsiran, serta (4) seberapa jauh kurikulum memberi ruang untuk keunikan dan keberagaman pengalaman siswa.

Guru juga dapat mengevaluasi secara kritis format tugas yang diberikan. Banyak tugas dalam pembelajaran SMK yang cenderung bersifat prosedural dan berulang, seperti “buat laporan praktikum”, “kerjakan latihan soal”, atau “susun daftar alat dan bahan”. Padahal, tugas juga bisa menjadi ruang untuk ekspresi pemahaman dan interpretasi. Misalnya, dalam pelajaran tata boga, selain memasak, siswa bisa diminta menulis esai tentang sejarah budaya dari makanan yang mereka buat, atau menyusun narasi pengalaman memasak di rumah dengan keluarga.

Kurikulum yang kritis dan reflektif tidak hanya mengajarkan *apa yang harus dilakukan*, tetapi juga *mengapa hal itu penting* dan *bagaimana dampaknya terhadap kehidupan sosial*. Dengan demikian, tugas bukan sekadar alat penguatan keterampilan, tetapi alat pembentukan kesadaran. Ini adalah proses *re-humanisasi* pendidikan vokasi.

Guru juga harus mengevaluasi kurikulum dari aspek bahasa dan struktur. Apakah bahasa dalam dokumen kurikulum terlalu abstrak dan jauh dari keseharian siswa? Apakah rumusan kompetensi terlalu teknis dan

tidak membuka ruang dialog? Dalam banyak kasus, siswa SMK mengalami kesulitan bukan karena materi yang berat, tetapi karena bahasa kurikulum yang asing bagi kehidupan mereka. Di sinilah peran guru sebagai penafsir menjadi penting—membedakan bahasa kurikulum ke dalam pengalaman nyata siswa.

Evaluasi juga mencakup *struktur waktu* dalam kurikulum. Apakah waktu yang tersedia memungkinkan terjadinya dialog dan refleksi? Jika tidak, guru perlu melakukan negosiasi ruang dalam kelas untuk tetap menyisipkan waktu-waktu mikro untuk diskusi makna, tanya jawab terbuka, atau refleksi kelompok. Bahkan lima menit refleksi terstruktur di akhir pelajaran bisa mengubah cara siswa melihat apa yang mereka pelajari.

Pendekatan ini sejalan dengan teori *critical pedagogy* dari Paulo Freire (1970), yang menekankan pentingnya pendidikan sebagai praktik kebebasan, bukan penindasan. Kurikulum dan tugas yang tidak dikaji secara kritis bisa menjadi sarana domestikasi—membentuk siswa yang patuh tetapi tidak berpikir, cekatan tetapi tidak berkesadaran. Hermeneutika membantu guru untuk menyadari bahwa setiap keputusan pedagogis memiliki implikasi etis dan ideologis.

Guru juga dapat melibatkan siswa dalam evaluasi kurikulum dan tugas. Ini bisa dilakukan melalui diskusi reflektif seperti: “Apa menurut kalian tugas yang paling membuat kalian berpikir?”, atau “Bagian mana dari materi yang terasa tidak relevan dengan kehidupan kalian?”. Umpan balik ini menjadi bahan berharga untuk merekonstruksi rencana pembelajaran yang lebih responsif.

Penelitian oleh Maulana & Sari (2023) menunjukkan bahwa siswa SMK yang dilibatkan dalam refleksi kurikulum menunjukkan peningkatan dalam motivasi intrinsik dan rasa memiliki terhadap pembelajaran. Mereka merasa dihargai bukan hanya sebagai penerima materi, tetapi sebagai mitra dialog dalam membentuk pengalaman belajar.

Evaluasi juga mencakup penggunaan sumber belajar. Apakah materi ajar hanya bersumber dari modul resmi, atau juga melibatkan artikel, video, dan narasi lokal? Kurikulum hermeneutik mendorong guru untuk memperkaya

bahan ajar dari realitas hidup siswa: berita lokal, pengalaman komunitas, atau cerita keluarga. Dengan demikian, siswa merasa bahwa pengetahuan yang mereka pelajari hidup dan dekat.

Evaluasi terhadap tugas juga harus mempertimbangkan keberagaman gaya belajar dan latar belakang siswa. Siswa dari latar ekonomi menengah bawah mungkin memiliki pengalaman kerja yang berbeda dibandingkan siswa yang belum pernah bekerja. Maka, tugas yang membuka ruang narasi dan refleksi akan memberi keadilan ekspresi bagi semua siswa, tidak hanya yang unggul secara akademik.

Guru juga bisa mengembangkan dokumen evaluasi pribadi: semacam jurnal guru atau catatan reflektif mengenai keberhasilan dan hambatan dalam menerapkan kurikulum. Catatan ini tidak hanya menjadi arsip pembelajaran, tetapi sumber rekonstruksi praktik pengajaran yang lebih bermakna di masa mendatang.

Akhirnya, evaluasi kritis atas kurikulum dan tugas bukanlah upaya menolak sistem, tetapi menumbuhkan kesadaran bahwa sistem dapat dimaknai ulang. Guru menjadi agen pemaknaan, bukan hanya pelaksana kebijakan. Kurikulum adalah teks, dan guru adalah penafsir yang menyulamnya dengan konteks dan nilai. Evaluasi kritis adalah fondasi etis dari desain pembelajaran hermeneutik. Ia menjaga agar pendidikan tidak kehilangan jiwanya—yakni menjadi sarana transformasi, bukan sekadar transmisi. Bagi guru SMK, inilah jalan untuk membangun pendidikan vokasi yang bukan hanya melatih keterampilan, tetapi juga membangun kesadaran dan kemanusiaan.

Mengelola Diferensiasi dan Latar Belakang Siswa

Dalam konteks SMK yang sangat heterogen, mengelola diferensiasi dan latar belakang siswa bukanlah pilihan, tetapi keharusan pedagogis. Siswa datang dari latar sosial-ekonomi, budaya, minat, dan pengalaman belajar yang beragam. Guru tidak bisa memperlakukan semua siswa dengan pendekatan yang seragam, karena hal itu justru mengabaikan keberadaan siswa sebagai individu yang unik. Pendekatan hermeneutik mengajak guru

melihat perbedaan bukan sebagai beban, tetapi sebagai sumber makna dan kekayaan proses belajar.

Diferensiasi dalam pembelajaran mengacu pada strategi menyusun isi, proses, dan produk pembelajaran berdasarkan kebutuhan, kesiapan, dan gaya belajar siswa. Namun dalam kerangka hermeneutika, diferensiasi bukan hanya soal teknis modifikasi, melainkan pengakuan bahwa setiap siswa membawa horizon pemahaman yang berbeda. Maka tugas guru adalah menciptakan ruang yang memungkinkan horizon-horizon itu bertemu dalam dialog pembelajaran yang bermakna.

Salah satu langkah awal dalam mengelola diferensiasi adalah memahami profil belajar siswa. Guru perlu mengetahui latar belakang keluarga, pengalaman kerja informal, keterbatasan ekonomi, gaya belajar dominan, dan aspirasi karier siswa. Informasi ini bisa didapat melalui observasi, angket reflektif, wawancara informal, atau jurnal siswa. Data ini bukan untuk diklasifikasikan secara hierarkis, melainkan dijadikan acuan dalam merancang pengalaman belajar yang relevan dan adil.

Dalam praktiknya, guru dapat menyusun kegiatan pembelajaran dengan berbagai pilihan: tugas visual, naratif, praktik, maupun kolaboratif. Siswa dengan kecenderungan visual dapat mengekspresikan pemahaman melalui infografik; siswa yang lebih verbal melalui esai atau presentasi; dan siswa yang kinestetik melalui simulasi praktik. Ragam pilihan ini memungkinkan semua siswa berpartisipasi aktif sesuai potensi mereka.

Namun, diferensiasi bukan berarti memudahkan atau merendahkan standar. Guru tetap menetapkan tujuan yang tinggi, tetapi menyediakan *jalur berbeda* untuk mencapainya. Dalam pembelajaran hermeneutik, tujuan bukan sekadar capaian kognitif, tetapi juga pemahaman yang mendalam dan reflektif. Maka, keberhasilan bukan diukur dari keseragaman hasil, tetapi dari otentisitas proses belajar masing-masing siswa.

Salah satu tantangan dalam mengelola diferensiasi di SMK adalah ketimpangan akses terhadap sumber daya belajar. Tidak semua siswa memiliki perangkat digital, waktu belajar di rumah, atau dukungan keluarga yang sama. Guru harus peka terhadap ini dan mendesain pembelajaran yang tidak

bergantung penuh pada satu media. Alternatif tugas berbasis pengalaman hidup, observasi lingkungan sekitar, atau narasi keluarga bisa menjadi pilihan yang lebih inklusif.

Hermeneutika membantu guru untuk tidak cepat menghakimi siswa berdasarkan perilaku atau prestasi luar semata. Siswa yang sering tertidur di kelas bisa jadi bekerja malam untuk membantu orang tua. Siswa yang diam dan tampak tidak aktif mungkin sedang memproses pengalaman traumatis. Guru yang memahami konteks akan lebih mampu membangun relasi dan merancang intervensi yang tepat.

Penelitian oleh Nugroho & Pratiwi (2024) menunjukkan bahwa guru SMK yang secara sadar mengadopsi pendekatan diferensiasi dalam kegiatan praktik mampu meningkatkan partisipasi siswa dengan kebutuhan khusus, termasuk yang mengalami hambatan komunikasi atau motivasi belajar rendah. Hal ini menunjukkan bahwa kepekaan terhadap latar belakang siswa berdampak langsung pada keterlibatan belajar.

Penerapan strategi *learning contract* atau kontrak belajar individu juga bisa digunakan. Dalam strategi ini, guru dan siswa menyepakati target belajar, jenis tugas, dan bentuk penilaian berdasarkan diskusi bersama. Ini menumbuhkan rasa tanggung jawab, serta memberi ruang bagi siswa untuk menetapkan cara belajar yang paling sesuai baginya.

Guru juga dapat merancang kegiatan *peer mentoring* di mana siswa yang lebih cepat memahami materi mendampingi temannya. Namun, sistem ini harus dikelola agar tidak menciptakan dominasi atau diskriminasi. Peran siswa sebagai rekan belajar perlu dibingkai dalam semangat kolaborasi dan saling mendukung, bukan kompetisi hierarkis.

Diferensiasi juga dapat diterapkan dalam refleksi. Guru dapat memberikan pilihan cara refleksi: menulis, menggambar, membuat video, atau berbicara langsung dalam sesi diskusi. Dengan begitu, siswa dapat merefleksikan proses belajar dengan cara yang paling sesuai dengan kepribadiannya, tanpa merasa dibatasi oleh bentuk ekspresi tertentu.

Dalam kelas berbasis hermeneutik, perbedaan bukan diseragamkan, melainkan dipertemukan dalam ruang dialog. Guru dapat mengangkat satu

tema umum—misalnya “tanggung jawab kerja”—lalu meminta siswa menafsirkan tema itu dari pengalaman masing-masing: sebagai anak petani, anak pedagang, atau anak buruh. Diskusi yang muncul memperkaya pemahaman kolektif dan membentuk empati antarsiswa.

Guru juga perlu merefleksikan bias yang mungkin mereka miliki terhadap siswa dari latar tertentu. Kesadaran ini penting untuk menjaga agar pembelajaran tidak diselimuti prasangka sosial. Hermeneutika mengajarkan bahwa kita selalu membawa “prasangka awal”, namun melalui dialog dan keterbukaan, kita bisa melampaui prasangka tersebut menuju pemahaman yang lebih adil.

Kurikulum pun harus dievaluasi dalam kaitannya dengan diferensiasi. Apakah kurikulum memberi ruang fleksibilitas? Apakah sistem penilaian menghargai proses personal siswa? Guru dapat mengajukan modifikasi jika diperlukan—misalnya mengganti tugas kuantitatif murni dengan tugas naratif yang menilai pemahaman dari konteks siswa.

Sebagai upaya keberlanjutan, guru bisa membangun *profil kelas reflektif* yang diperbarui secara berkala. Profil ini mencatat dinamika perkembangan siswa, catatan keberhasilan diferensiasi, serta strategi apa yang efektif untuk siapa. Ini bukan hanya alat monitoring, tetapi juga cermin pedagogis yang memandu guru dalam pengambilan keputusan. Mengelola diferensiasi dan latar belakang siswa bukan sekadar praktik teknis, melainkan sikap etis yang menghormati kemanusiaan siswa. Dalam pendidikan vokasi yang berorientasi keterampilan, justru di sinilah kita harus lebih peka terhadap siapa yang belajar, bukan hanya apa yang dia pelajari. Dengan pendekatan hermeneutik, guru SMK menjadi arsitek ruang belajar yang adil, reflektif, dan transformatif.



Dialog, Makna, dan Pembelajaran

Hermeneutika
untuk Guru SMK



Bagian IV

REFLEKSI PROFESI GURU
DAN PEMAKNAAN
KEPEMIMPINAN PENDIDIK

A. Guru sebagai Penafsir Kehidupan

Di balik pelajaran yang diajarkan, tugas yang dikumpulkan, atau presensi yang dicek setiap hari, terdapat ruang sunyi yang jarang disentuh dalam diskursus pendidikan: ruang makna di dalam diri guru. Di ruang ini, guru tidak hanya menjadi fasilitator pembelajaran, tetapi juga *penafsir kehidupan*—yang terus-menerus membaca, menimbang, dan merumuskan pemahaman tentang dunia, diri, dan perannya dalam hidup orang lain. Bab ini mengajak guru SMK untuk berhenti sejenak dari gerak fungsionalnya, dan masuk ke ruang batin tempat pendidikan menemukan jiwanya.

Menjadi guru bukan hanya tentang menguasai kompetensi pedagogik dan profesional. Lebih dari itu, menjadi guru adalah perjalanan eksistensial. Dalam setiap interaksi, guru tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi sedang mempertaruhkan makna. Dalam setiap koreksi tugas, ia menanamkan harapan. Dalam setiap teguran, ia menanamkan nilai. Maka, guru bukan sekadar pekerja pendidikan, melainkan penjaga cahaya di lorong-lorong pencarian jati diri siswa.

Pendekatan hermeneutik menempatkan guru sebagai aktor utama dalam proses pembentukan makna di kelas. Di tengah tekanan administratif, tuntutan kurikulum, dan kekangan sistem, guru tetap memiliki satu ruang yang tak bisa direduksi: ruang kesadaran. Di sinilah guru menentukan: *apa yang layak diperjuangkan? apa yang perlu ditanamkan? dan bagaimana saya hadir sebagai manusia dalam dunia murid saya?*

Bab ini dibuka dengan sebuah refleksi dalam **subbab 7.1** tentang bagaimana *mendidik adalah tindakan eksistensial*—sebuah keterlibatan total antara hati, akal, dan nilai. Lalu dilanjutkan dengan **subbab 7.2** yang mengajak guru *menemukan kembali makna menjadi guru*; sebab tidak sedikit guru yang kehilangan arah dalam keramaian rutinitas. Bab ini menjadi ruang kontemplatif untuk bertanya ulang: *mengapa saya memilih jalan ini?* dan *apa artinya mendampingi kehidupan orang lain setiap hari?*

Subbab 7.3 menyajikan refleksi tentang *spiritualitas, etika, dan identitas profesional*. Guru bukan hanya agen kurikulum, tetapi juga pribadi

dengan panggilan nilai yang lebih tinggi dari sekadar aturan birokrasi. Guru adalah manusia dengan nurani yang harus dijaga, di tengah tekanan data dan target.

Kemudian pada **subbab 7.4**, guru diajak untuk merekam jejak makna melalui *jurnal refleksi dan catatan kehidupan*. Dengan menulis refleksi, guru tidak hanya mendokumentasikan pengalaman, tetapi juga menafsir ulang peristiwa sehari-hari agar menjadi sumber pembelajaran diri. Tulisan menjadi cermin, tempat guru berdialog dengan dirinya.

Bab ini ditutup dengan **subbab 7.5** yang menempatkan guru sebagai *pemimpin bermakna di tengah kelas*. Di sini, kepemimpinan tidak dilihat sebagai kekuasaan, melainkan keteladanan, pengaruh nilai, dan kehadiran autentik. Guru yang reflektif tidak hanya mengelola kelas, tetapi membangun ruang emansipatif, di mana murid bertumbuh bukan karena disuruh, tetapi karena terinspirasi.

Melalui Bab 7 ini, pembaca diajak menyadari bahwa menjadi guru adalah bentuk keberanian untuk hadir secara utuh dalam hidup siswa. Bahwa pendidikan tidak hanya soal transfer ilmu, tetapi perjalanan bersama dalam menafsir kehidupan. Dan bahwa guru, pada hakikatnya, bukan hanya pengajar—tetapi seorang penafsir kehidupan yang memaknai ulang dunia setiap harinya bersama para muridnya.

Mendidik Sebagai Tindakan Eksistensial

Di balik rutinitas mengajar yang sering kali sibuk dan melelahkan, terdapat makna terdalam dari profesi guru: bahwa mendidik adalah tindakan eksistensial. Artinya, setiap kali guru berdiri di depan kelas, ia tidak hanya menyampaikan materi, tetapi sedang mengambil posisi dalam dunia dan menyatakan *siapa dirinya* di hadapan kehidupan yang sedang tumbuh. Mendidik bukan sekadar aktivitas profesional, melainkan panggilan untuk hadir secara utuh, sadar, dan bermakna di tengah kenyataan yang terus berubah.

Eksistensi guru tidak hanya dibentuk oleh sertifikasi, golongan pangkat, atau evaluasi kinerja. Ia dibentuk oleh *kesediaan hadir secara autentik*—menjadi manusia seutuhnya di tengah anak-anak yang sedang mencari arah. Dalam filsafat eksistensialisme, keberadaan manusia ditentukan oleh pilihannya. Maka ketika seorang guru memilih untuk terus mendampingi murid-muridnya dengan kesabaran, ketulusan, dan komitmen, sesungguhnya ia sedang memilih menjadi manusia yang berkontribusi pada kemanusiaan.

Di ruang kelas, guru berada dalam relasi yang sangat khas: ia bukan hanya pengatur, tetapi juga pembaca kehidupan siswa. Dalam setiap sikap siswa—yang malas, gelisah, marah, atau diam—tersimpan makna-makna yang perlu ditafsir. Guru yang eksistensial tidak sekadar menuntut perubahan perilaku, melainkan berupaya memahami latar emosi, harapan, dan luka yang membentuk perilaku itu. Proses ini menuntut kehadiran batiniah yang tulus, bukan sekadar kehadiran administratif.

Mendidik sebagai tindakan eksistensial mengandaikan guru sebagai manusia yang tidak hanya *mengajar*, tetapi juga *merasa, menyimak, dan merenung*. Guru menjadi bagian dari proses menjadi manusia yang dialami siswa. Ketika guru menyimak curhat siswa tentang orang tua yang berpisah, atau mendengar mimpi mereka untuk mengubah nasib keluarga, saat itu ia sedang berada di titik paling dalam dari profesinya: menjadi saksi kehidupan.

Keputusan untuk tetap mengajar di tengah tantangan yang berat—honor rendah, beban administrasi tinggi, minimnya penghargaan—adalah bentuk keberanian eksistensial. Keberanian untuk tetap hadir, sekalipun sistem tidak selalu adil. Dalam keberanian inilah, guru menemukan dirinya bukan sebagai korban keadaan, tetapi sebagai pribadi yang memilih: memilih untuk tetap merawat, membimbing, dan menyalakan api harapan di tengah siswa yang mungkin kehilangan arah.

Dalam pemikiran Paulo Freire, pendidikan adalah tindakan politik dan eksistensial sekaligus. Ia menyebut bahwa guru adalah “penyambung makna”, yang hadir bukan untuk menjejalkan isi kepala siswa, tetapi untuk

membuka kesadaran mereka terhadap dunia. Dengan demikian, guru menjadi agen perubahan, bukan karena pidatonya, tetapi karena keahliannya yang sungguh-sungguh membimbing siswa menjadi manusia sadar dan merdeka.

Guru yang menyadari tindakan mendidiknya sebagai tindakan eksistensial tidak akan terjebak pada teknik atau metode semata. Ia justru mencari *makna dalam metode*, bukan metode sebagai tujuan. Dalam setiap langkahnya—menyusun RPP, menilai tugas, menegur siswa—ada intensi mendalam: apakah ini membentuk siswa menjadi manusia yang lebih sadar? Lebih bertanggung jawab? Lebih peduli?

Eksistensialisme juga mengajarkan bahwa manusia tidak selesai dalam satu bentuk. Maka, mendidik juga berarti *membuka ruang kemungkinan*. Guru tidak mengunci masa depan siswa dengan label “bodoh”, “nakal”, atau “tidak bisa”, melainkan percaya bahwa siswa adalah proyek yang terus dibentuk. Dengan kepercayaan ini, guru menjadi pendamping yang tidak menghakimi, tetapi menuntun.

Dalam pendidikan vokasi, tindakan eksistensial guru SMK menjadi sangat penting. Sebab mereka berhadapan dengan siswa yang akan langsung terjun ke dunia kerja, menghadapi realitas keras, dan dituntut untuk mandiri lebih cepat. Di sinilah guru bukan hanya pengajar keterampilan, tetapi *penjaga moralitas dan pembentuk karakter kerja*. Ia sedang menyiapkan manusia yang bekerja bukan hanya dengan tangan, tetapi dengan hati dan kesadaran.

Sering kali, tindakan eksistensial guru justru hadir dalam hal-hal kecil: ketika ia menepuk bahu siswa yang terpuruk, ketika ia tetap tersenyum meski hari itu penuh tekanan, ketika ia mengingatkan siswa untuk menjaga integritas meski dalam hal sepele. Hal-hal kecil itu membentuk *narasi batin* dalam diri siswa yang akan mereka bawa sepanjang hidup.

Guru yang eksistensial sadar bahwa proses menjadi tidak selalu mulus. Ada hari ketika ia gagal mengajar dengan baik, salah memahami siswa, atau merasa hampa. Tapi dalam pendekatan hermeneutik, setiap kegagalan

adalah teks yang bisa ditafsir ulang. Ia bisa menjadi pelajaran, cermin, bahkan jembatan menuju pemahaman baru tentang diri dan panggilannya.

Menjadikan mendidik sebagai tindakan eksistensial berarti menjadikan kehidupan sebagai bagian dari kurikulum. Guru tidak harus sempurna. Justru dalam ketidaksempurnaan itulah, guru menunjukkan kepada siswa bahwa menjadi manusia adalah proses yang terus bergerak—belajar, jatuh, bangkit, dan bertumbuh.

Proses ini juga menyentuh ranah spiritualitas. Guru yang melihat pekerjaannya sebagai misi kemanusiaan akan memaknai ruang kelas sebagai ruang pelayanan. Mengajar menjadi bentuk pengabdian, bukan sekadar pengguguran kewajiban. Dalam setiap kehadiran, ada doa yang tak diucap, ada nilai yang ditanam secara diam-diam, dan ada kasih yang ditransmisikan lewat tindakan sehari-hari. Dalam dunia yang semakin materialistik dan terburu-buru, pendekatan eksistensial menjadi oase. Ia mengingatkan bahwa guru bukan “mesin kurikulum”, melainkan penjaga makna. Ia bukan hanya mengelola waktu dan absen, tetapi menjaga nyala jiwa siswa agar tetap percaya pada hidup dan masa depannya.

Tindakan eksistensial juga berarti bahwa guru tidak menunda kehadiran sejatinya. Ia tidak berkata, “saya akan jadi guru hebat jika nanti gaji saya naik,” atau “saya akan total jika sistem berubah”. Ia hadir di sini, saat ini, dengan seluruh kemampuannya, karena ia percaya: setiap hari di kelas adalah peristiwa yang penuh makna. Menyadari bahwa mendidik adalah tindakan eksistensial akan menyalakan kembali semangat guru yang mulai padam. Ia akan memandang profesinya bukan sebagai beban, tetapi sebagai bentuk keberadaan yang paling jujur dan luhur. Di hadapan siswa, guru menyatakan siapa dirinya, dan dalam proses itulah, ia ikut tumbuh menjadi manusia yang utuh.

Menemukan Kembali Makna Menjadi Guru

Dalam perjalanan panjang menjadi guru, ada saat-saat ketika seseorang mulai kehilangan makna. Apa yang dulu dijalani dengan semangat, kini

terasa seperti rutinitas tanpa jiwa. Apa yang dulu diyakini sebagai panggilan hidup, kini tampak seperti pekerjaan biasa. Keletihan, tuntutan administratif, ketidakpastian kebijakan, dan ekspektasi publik yang tinggi bisa menjadi kabut tebal yang menutupi alasan awal mengapa seseorang memilih jalan menjadi guru. Maka, *menemukan kembali makna menjadi guru* bukanlah kemewahan, melainkan kebutuhan eksistensial.

Makna tidak selalu ditemukan dalam sorak-sorai keberhasilan, tetapi justru dalam keheningan refleksi. Guru yang mampu menjeda langkahnya, menengok ke belakang dan menatap ke dalam, akan mulai mendengar kembali suara hatinya: *mengapa saya mulai? siapa yang saya dampingi? apa warisan yang ingin saya tinggalkan?* Dalam tradisi hermeneutik, setiap pengalaman adalah teks. Maka, perjalanan profesi guru pun dapat dibaca, ditafsir, dan ditemukan ulang maknanya.

Proses menemukan makna bukan tentang menciptakan sesuatu yang baru, melainkan menyadari kembali yang selama ini terpendam. Bisa jadi, makna itu tersembunyi dalam senyum siswa yang dulu kesulitan membaca, tetapi kini sukses di dunia kerja. Atau dalam ucapan terima kasih yang lirih dari wali murid. Atau dalam diamnya siswa yang ternyata menyimak dan mengingat satu kalimat motivasi yang pernah guru ucapkan.

Guru bukan hanya mengajar, tetapi hadir dalam hidup siswa. Ia menyaksikan bagaimana anak-anak dari latar belakang yang sulit tetap datang ke sekolah, membawa harapan dalam ransel yang sudah lusuh. Ia tahu bagaimana rasa lapar tak selalu diatasi dengan roti, tetapi dengan perhatian. Dan ia tahu, bahwa di ruang kelas yang sederhana, terjadi peristiwa besar: pembentukan manusia. Di sanalah makna bermuara.

Namun, kehilangan makna adalah sesuatu yang manusiawi. Justru dari kehilangan itu, guru bisa tumbuh. Dalam filsafat eksistensial, krisis adalah momen pencerahan—saat di mana seseorang dihadapkan pada pilihan untuk sekadar bertahan atau melangkah dengan kesadaran baru. Guru yang merefleksikan keletihan batinnya, bisa membalikkan itu menjadi titik balik untuk memperdalam alasan keberadaannya di ruang kelas.

Maka penting bagi guru untuk memelihara ruang batin tempat makna bisa tumbuh. Ruang itu bisa berupa jurnal harian, diskusi intim antarguru, komunitas reflektif, atau bahkan keheningan setelah kelas. Di sanalah guru bertemu dengan dirinya sendiri. Menghadirkan ulang cerita-cerita kecil yang nyaris terlupakan. Menyadari bahwa yang ia bangun bukan hanya kecakapan, tetapi masa depan.

Menemukan kembali makna juga berarti menyusun ulang harapan. Di tengah kenyataan bahwa tidak semua siswa akan berhasil secara akademik, guru bisa menemukan makna dalam proses, bukan hasil. Ia melihat bahwa membangkitkan kepercayaan diri, mengajarkan tanggung jawab, atau sekadar hadir mendengar keluhan siswa—adalah bentuk keberhasilan yang tidak tercatat dalam raport, tetapi terekam dalam hidup.

Makna menjadi guru juga bisa ditemukan dari luar ruang kelas. Saat guru melihat alumni yang bekerja dengan integritas, atau ketika diajak minum kopi oleh siswa lama yang kini menjadi teknisi andal, atau ketika melihat mantan muridnya menjadi guru pula. Itu semua menjadi cermin panjang bahwa pekerjaan guru bukanlah pekerjaan sehari, tetapi seumur hidup.

Dalam pendekatan hermeneutik, makna adalah sesuatu yang tumbuh dan diperbarui melalui pengalaman dan dialog. Guru yang berdialog dengan siswa, kolega, dan dirinya sendiri akan terus menemukan sisi-sisi baru dari perannya. Ia tidak pernah selesai menjadi guru. Ia selalu dalam proses menjadi: lebih sabar, lebih arif, lebih dalam.

Penting juga bagi guru untuk memisahkan antara peran dan identitas. Ketika semua terasa berat, guru perlu tahu bahwa ia tetap bernilai bukan karena gelar atau statusnya, tetapi karena kemanusiaannya. Ia tetap berarti karena ia memilih untuk hadir, mendengar, dan menemani. Dalam dunia yang kian mekanistik, kehadiran otentik guru menjadi oase yang langka.

Menemukan kembali makna juga berarti berdamai dengan luka. Tidak semua usaha dihargai. Tidak semua siswa berubah. Tidak semua inovasi berhasil. Tapi semua itu adalah bagian dari cerita guru yang utuh.

Luka-luka itu bisa menjadi pintu masuk ke kebijaksanaan baru—asal tidak dipendam, melainkan direnungkan.

Guru juga dapat menemukan makna dengan membagi cerita. Bercerita bukan berarti mengeluh, tetapi berbagi pengalaman sebagai warisan. Ketika guru muda mendengar kisah guru senior tentang kesulitan dan keteguhan hati, ia tidak hanya belajar teknik, tetapi belajar menjadi manusia yang tahan banting dan tetap lembut.

Kadang, makna ditemukan justru saat guru menyadari bahwa ia pun belajar dari siswa. Siswa yang gigih walau tertatih, yang tetap datang meski rumahnya jauh, yang jujur di tengah godaan, semua itu mengajarkan nilai-nilai yang mungkin tak tertulis di silabus. Guru menyadari bahwa kelas bukan hanya tempat mengajar, tetapi tempat belajar menjadi manusia bersama.

Guru yang menemukan kembali makna akan hadir di kelas bukan karena kewajiban, tapi karena panggilan. Ia tidak menunggu motivasi dari luar, tetapi menyalakan motivasi dari dalam. Ia tahu bahwa meskipun sistem tidak selalu berpihak, ia bisa berpihak pada nilai-nilai yang diyakininya: kasih sayang, kejujuran, dan tanggung jawab.

Dalam jangka panjang, guru yang menjalani profesinya dengan kesadaran makna akan memiliki ketahanan batin yang kuat. Ia mungkin lelah, tapi tidak kehilangan arah. Ia mungkin kecewa, tapi tidak berhenti mencintainya. Sebab ia tahu, mendidik bukanlah sekadar pekerjaan, melainkan bagian dari siapa dirinya sebenarnya. Menemukan kembali makna menjadi guru adalah upaya menyusun kembali potongan-potongan identitas yang tercecer dalam kesibukan. Ia adalah bentuk *rekonsiliasi spiritual* antara idealisme dan kenyataan. Di sanalah guru bisa berkata: *saya mungkin tidak sempurna, tetapi saya hadir. Dan dalam kehadiran itu, saya membangun dunia.*

Spiritualitas, Etika, dan Identitas Profesional

Spiritualitas, etika, dan identitas profesional adalah tiga pilar yang menopang keutuhan diri seorang guru. Ketiganya tidak bisa dipisahkan, karena

dalam praktiknya, guru selalu berada di antara ruang nilai, pertimbangan moral, dan komitmen terhadap profesinya. Dalam pendekatan hermeneutik, ketiganya saling menafsir dan membentuk: spiritualitas menjiwai etika, etika membimbing identitas, dan identitas mewujudkan dalam tindakan profesional yang utuh dan bermakna.

Spiritualitas guru tidak selalu tampak dalam ritual keagamaan, tetapi dalam kesadaran terdalem akan tujuan hidup dan kontribusi pada sesama. Seorang guru yang spiritualis akan memaknai pekerjaannya sebagai *panggilan*, bukan hanya pekerjaan. Ia hadir di kelas tidak sekadar untuk mengugurkan kewajiban, tetapi untuk melayani kehidupan. Ia tidak hanya menjalankan instruksi kurikulum, tetapi juga menyemai nilai, merawat harapan, dan menyentuh batin anak-anak manusia.

Etika menjadi dimensi kedua yang tak terpisahkan dari spiritualitas. Guru setiap hari dihadapkan pada keputusan-keputusan kecil yang sesungguhnya adalah pertarungan moral: apakah akan mengabaikan siswa yang terlihat murung? Apakah akan bersikap netral saat konflik antarsiswa? Apakah akan mempermudah nilai demi kedamaian, atau tetap menjaga integritas? Semua ini adalah wilayah sunyi yang membentuk etika keprofesian guru.

Identitas profesional guru dibentuk oleh akumulasi sikap, keputusan, dan nilai yang dihidupi secara konsisten. Ia bukan ditentukan oleh seragam, status ASN, atau jumlah jam pelajaran, melainkan oleh bagaimana guru menempatkan dirinya dalam relasi dengan murid, rekan sejawat, dan dunia pendidikan itu sendiri. Guru yang kuat identitasnya tidak mudah tergoyahkan oleh kebijakan yang berubah-ubah, karena ia tahu siapa dirinya dan mengapa ia mengajar.

Dalam banyak kasus, kegelisahan guru muncul karena ketiga pilar ini terpisah. Ketika guru hanya berpegang pada profesionalitas administratif tanpa jiwa spiritual dan moral, maka profesi menjadi kering dan mekanis. Sebaliknya, guru yang sangat idealis tetapi mengabaikan kompetensi profesional akan rentan frustrasi. Maka, keseimbangan antara spiritualitas, etika, dan profesionalitas perlu terus dibangun secara sadar.

Spiritualitas memberi guru daya tahan batin. Dalam dunia pendidikan vokasi yang penuh dinamika, guru SMK sering kali menghadapi siswa dengan latar sosial yang kompleks. Ada yang bekerja malam, ada yang tidak punya keluarga utuh, ada yang tidak percaya diri karena merasa tak sekuat anak SMA. Dalam situasi itu, spiritualitas mendorong guru untuk tidak menyerah—karena ia percaya, setiap anak punya cahaya yang layak disapa.

Etika menjadi pedoman dalam relasi guru-siswa. Ia menjamin bahwa guru tidak menyalahgunakan kekuasaannya, tidak mempermalukan siswa di depan umum, dan tidak memaksakan nilai-nilainya sendiri. Etika juga menjadi landasan ketika guru harus memberikan sanksi atau membuat keputusan yang tidak populer. Ia menjaga agar tindakan guru selalu dilandasi cinta dan tanggung jawab.

Identitas profesional terbentuk dalam keseharian. Dalam cara guru menyapa siswa, menyusun soal, menangani keterlambatan, dan menyikapi siswa yang kesulitan, tersimpan potret diri guru yang sesungguhnya. Maka membentuk identitas profesional bukan semata soal pelatihan, tetapi soal kesadaran reflektif dan komitmen jangka panjang.

Pendekatan hermeneutik mendorong guru untuk terus membaca ulang dirinya. Guru diajak bertanya: *apa yang menjadi sumber kekuatan saya dalam mengajar? nilai apa yang saya perjuangkan? apakah saya masih setia pada keyakinan awal saya sebagai guru?* Pertanyaan-pertanyaan ini menuntun guru untuk menjaga utuh tiga dimensi dirinya, sekaligus menata ulang jika salah satunya mulai memudar.

Spiritualitas juga mendorong guru untuk menemukan keheningan di balik kesibukan. Di tengah jadwal mengajar yang padat, laporan yang menumpuk, dan target yang menghimpit, guru perlu ruang hening untuk kembali mengingat: *mengapa saya ada di sini?* Hening bukan tanda kelemahan, tetapi cara menyerap kekuatan batin agar dapat kembali hadir secara utuh.

Etika tidak bisa dipisahkan dari keadilan. Guru yang etis akan melihat setiap siswa secara adil, tanpa diskriminasi berdasarkan latar belakang, kemampuan akademik, atau kedekatan personal. Ia akan memberi peluang

yang setara, mendengar tanpa prasangka, dan menilai secara jujur. Etika ini menjadi fondasi dari *trust* yang akan dibangun siswa terhadap guru.

Identitas profesional guru juga akan tercermin dalam cara ia menghadapi perubahan. Kurikulum berubah, generasi berubah, teknologi berubah. Namun guru yang kuat identitasnya tidak menjadi reaktif atau sinis. Ia menyesuaikan, belajar, bertransformasi—tanpa kehilangan nilai dasarnya. Di sinilah peran refleksi hermeneutik menjadi penting sebagai penyeimbang perubahan dengan kebermaknaan.

Penelitian oleh Saraswati & Gunawan (2023) menunjukkan bahwa guru SMK yang mengintegrasikan praktik spiritual dan etis dalam tugas harian mereka menunjukkan ketahanan psikologis lebih tinggi, lebih sedikit burnout, dan relasi yang lebih sehat dengan siswa. Hal ini menegaskan bahwa ketiganya bukan nilai abstrak, tetapi kebutuhan nyata dalam praktik pendidikan.

Dalam praktik, guru bisa menyusun “manifesto pribadi profesi” yang berisi nilai-nilai yang ingin dipegang, prinsip pengajaran yang diyakini, serta batas etis yang ingin dijaga. Manifesto ini bisa direvisi setiap tahun sebagai bagian dari refleksi diri. Langkah ini sederhana, tetapi efektif menjaga konsistensi dan kejelasan arah.

Guru yang menjadikan spiritualitas, etika, dan identitas profesional sebagai satu kesatuan akan membentuk atmosfer kelas yang sehat dan bermakna. Siswa tidak hanya belajar ilmu, tetapi merasa dihargai, diterima, dan dilindungi. Dalam ruang seperti ini, pembelajaran tidak hanya terjadi di kepala, tetapi juga menyentuh hati. Guru tidak akan pernah bisa memisahkan dirinya dari nilai. Dalam setiap kata, ada pesan. Dalam setiap sikap, ada ajaran. Maka menyadari dan merawat spiritualitas, etika, dan identitas adalah bentuk tanggung jawab tertinggi seorang pendidik. Di sanalah letak kemuliaan profesi guru—bukan pada gelar, tetapi pada kedalaman pengabdian yang ia hayati.

Jurnal Refleksi dan Catatan Kehidupan Guru

Dalam kehidupan seorang guru, banyak hal besar bermula dari peristiwa kecil. Senyuman siswa yang awalnya pendiam, pertanyaan kritis yang tiba-tiba muncul, atau momen ketidaksengajaan yang justru mengubah cara mengajar. Sayangnya, peristiwa-peristiwa kecil ini sering terlupakan, larut dalam ritme harian yang cepat dan repetitif. Di sinilah pentingnya jurnal refleksi dan catatan kehidupan guru—sebagai ruang untuk merekam, menafsir, dan merawat makna dari setiap perjalanan mengajar.

Jurnal refleksi bukan sekadar catatan administratif atau evaluasi teknis, melainkan tempat guru berbicara dengan dirinya sendiri. Dalam pendekatan hermeneutik, menulis jurnal adalah proses penafsiran terhadap pengalaman: bukan hanya apa yang terjadi, tetapi *apa arti dari yang terjadi*, dan *bagaimana peristiwa itu membentuk diri kita sebagai pendidik*. Guru bukan hanya mencatat kejadian, tetapi juga menangkap resonansi batin dari pengalaman tersebut.

Menulis jurnal membuat guru mampu membaca ulang dirinya. Dengan membaca kembali tulisan minggu lalu atau bulan lalu, guru bisa menyadari pola keberhasilan, kesalahan yang berulang, dan emosi yang muncul dalam berbagai situasi. Hal ini membantu dalam membangun kesadaran metakognitif—kesadaran akan cara berpikir, cara merespons, dan cara memaknai profesi secara terus-menerus.

Dalam konteks SMK, jurnal refleksi menjadi sangat penting karena guru tidak hanya berinteraksi dengan konsep dan nilai akademik, tetapi juga dengan realitas hidup siswa yang sering kali kompleks. Melalui jurnal, guru bisa menuliskan pengamatannya tentang perubahan sikap siswa, kesulitan mereka dalam praktik kerja, atau dilema moral yang muncul saat simulasi industri. Semua ini menjadi sumber pembelajaran yang mendalam jika direfleksikan secara jujur.

Format jurnal refleksi bisa sangat fleksibel. Tidak harus panjang, tidak harus baku. Guru bisa menuliskannya dalam bentuk narasi, kutipan pengalaman, puisi pendek, bahkan dialog imajiner. Yang penting adalah

kejujuran isi dan kedalaman makna. Bahkan menulis satu kalimat seperti, “Hari ini saya menyadari bahwa saya terlalu cepat menilai niat siswa,” sudah merupakan langkah besar dalam pengembangan diri.

Jurnal juga bisa menjadi wadah untuk menyalurkan emosi. Guru, sebagaimana manusia lainnya, mengalami frustrasi, kemarahan, dan ketidakberdayaan. Dengan menuliskannya, emosi itu tidak menjadi racun yang tersimpan, tetapi diolah menjadi energi reflektif. Dalam jurnal, guru bisa mengeluh tanpa dihakimi, bertanya tanpa harus dijawab, dan menangis tanpa harus ditenangkan.

Penelitian oleh Kusumawati & Hartono (2023) menemukan bahwa guru SMK yang secara rutin menulis jurnal reflektif memiliki tingkat resiliensi lebih tinggi, relasi interpersonal yang lebih baik, serta kemampuan adaptasi terhadap perubahan kurikulum yang lebih cepat. Ini membuktikan bahwa refleksi bukan hanya kebutuhan filosofis, tetapi strategi profesional yang berdampak nyata.

Catatan kehidupan guru juga bisa berfungsi sebagai dokumentasi pertumbuhan profesional. Dalam lembar-lembar jurnal, terekam bagaimana guru belajar, berubah, dan mengembangkan pendekatannya dari tahun ke tahun. Suatu saat, catatan ini bisa menjadi bahan untuk menulis artikel pendidikan, buku otobiografi profesional, atau menjadi mentor bagi guru-guru muda.

Jurnal refleksi juga dapat diintegrasikan dalam kegiatan komunitas belajar guru (KLG). Dalam sesi-sesi KLG, setiap guru dapat berbagi sebagian dari jurnalnya untuk didiskusikan. Praktik ini menciptakan ruang keberanian untuk saling belajar dari pengalaman, bukan dari teori semata. Ini akan memperkuat budaya belajar kolaboratif dan saling menghargai antarpendidik.

Dalam jurnal, guru bisa menyusun “*pertanyaan kehidupan*” sebagai pemandu refleksi: “Apa makna kesabaran bagi saya hari ini?”, “Bagaimana saya memperlakukan siswa yang membuat saya jengkel?”, “Apa yang telah saya lakukan hari ini yang bisa saya banggakan secara etis?”. Pertanyaan

semacam ini mengarahkan jurnal menjadi tempat pembentukan karakter, bukan hanya pelampiasan keluhan.

Refleksi juga bisa bersifat tematik. Misalnya, satu minggu fokus pada relasi guru-siswa, minggu berikutnya pada metode pengajaran, lalu pada pengambilan keputusan, dan seterusnya. Dengan begitu, guru bisa mendalami berbagai aspek profesinya secara lebih terstruktur dan mendalam. Sebagai bagian dari pengembangan spiritualitas profesi, jurnal bisa memuat catatan rasa syukur, doa pendek, atau afirmasi nilai yang ingin dijaga. Hal ini menyatukan ranah spiritual, etis, dan pedagogis dalam satu ruang batin yang holistik. Guru menjadi tidak terpecah antara nilai pribadi dan tuntutan profesional, melainkan menyatukannya secara utuh.

Jurnal juga dapat menjadi ruang untuk menyusun ulang makna terhadap kegagalan. Tidak semua rencana berjalan mulus. Tidak semua pendekatan berhasil. Tetapi ketika guru menuliskannya, kegagalan itu menjadi bagian dari pembelajaran, bukan beban. Jurnal mengajak guru berdamai dengan proses. Di era digital, jurnal refleksi tidak harus dalam bentuk kertas. Guru bisa menggunakan blog pribadi, rekaman audio harian, atau aplikasi pencatat refleksi. Yang penting adalah *ritme dan niat*, bukan mediana. Teknologi bisa menjadi alat memperkaya praktik reflektif, selama tetap menjunjung kedalaman makna.

Jurnal juga dapat menjadi sumber inspirasi publik. Dengan persetujuan dan pengolahan yang baik, guru bisa membagikan cuplikan refleksinya sebagai bahan tulisan motivasional atau konten pengembangan profesi. Ini menunjukkan bahwa dari pengalaman pribadi yang jujur, bisa lahir kebijaksanaan untuk banyak orang. Jurnal refleksi dan catatan kehidupan guru bukan hanya alat pengembangan diri, tetapi juga cara merawat kemanusiaan guru di tengah dunia pendidikan yang serba terukur. Di sanalah guru menemukan kembali dirinya, memaknai ulang pilihannya, dan menjaga agar api profesinya tetap menyala. Sebab sejatinya, guru bukan hanya pengajar, tetapi juga penulis sunyi dari narasi kemanusiaan yang paling penting: pendidikan.

Menjadi Pemimpin Bermakna di Tengah Kelas

Dalam dunia pendidikan, kepemimpinan tidak hanya milik kepala sekolah atau pengawas. Setiap guru adalah pemimpin—dan ruang kepemimpinannya adalah kelas. Namun, menjadi pemimpin di kelas bukan sekadar soal mengatur, mengendalikan, atau menertibkan. Dalam pendekatan hermeneutik, menjadi pemimpin berarti menjadi *penyandang makna*, seseorang yang menghadirkan nilai, menginspirasi tindakan, dan membimbing kesadaran siswa dalam proses menjadi manusia seutuhnya.

Pemimpin bermakna di tengah kelas adalah guru yang tidak hanya menguasai materi, tetapi juga menghidupi nilai. Ia tidak memimpin dengan suara keras, tetapi dengan kehadiran yang tulus. Ia tidak memaksa kedisiplinan dengan ancaman, melainkan membangun rasa hormat melalui keteladanan. Kelas menjadi ruang hidup, bukan ruang komando. Relasi antara guru dan siswa menjadi relasi yang dilandasi kepercayaan, bukan ketakutan.

Di lingkungan SMK, di mana siswa berasal dari latar yang beragam dan banyak yang menghadapi realitas hidup lebih keras dari usia mereka, kepemimpinan guru yang bermakna menjadi sangat vital. Guru bukan hanya menyampaikan keterampilan, tetapi juga *menanamkan arah moral, harapan hidup, dan kepercayaan diri*. Ia menjadi jangkar di tengah gelombang ketidakpastian yang sering dialami siswa vokasi.

Pemimpin bermakna memulai kepemimpinannya dari pengenalan mendalam terhadap siswa. Ia memahami nama, latar belakang, mimpi, dan tantangan setiap anak. Ia tahu bahwa disiplin tanpa pengertian hanyalah kekuasaan, dan pengajaran tanpa relasi hanyalah ceramah kosong. Maka, setiap keputusan yang ia ambil di kelas selalu berangkat dari kepedulian dan pertimbangan empatik.

Kepemimpinan di kelas juga menuntut kejelasan nilai. Guru harus konsisten dalam nilai yang ia hidupi: kejujuran, kerja keras, keterbukaan, kasih sayang, dan tanggung jawab. Nilai-nilai ini tidak diajarkan lewat pidato, tetapi melalui tindakan nyata: datang tepat waktu, meminta maaf

saat salah, mendengarkan dengan tulus, dan bersikap adil tanpa pandang bulu. Di sinilah siswa melihat guru sebagai *role model hidup*, bukan hanya pengajar teoritis.

Pemimpin bermakna tidak menciptakan ketergantungan, tetapi kemandirian. Ia mendorong siswa untuk mengambil keputusan, menanggung konsekuensinya, dan tumbuh dari proses tersebut. Ia tidak memanjakan dengan jawaban instan, tetapi menantang dengan pertanyaan reflektif. Kelas menjadi laboratorium nilai dan kehidupan, bukan sekadar tempat menyerap informasi.

Penelitian oleh Santosa & Widuri (2023) di sejumlah SMK menunjukkan bahwa guru yang menjalankan peran kepemimpinan dengan pendekatan partisipatif dan reflektif lebih berhasil membangun kedisiplinan positif dan motivasi belajar yang tahan lama. Siswa merasa dilibatkan, dihargai, dan memiliki ruang untuk bertumbuh sebagai pribadi.

Guru sebagai pemimpin bermakna juga menunjukkan ketegasan yang manusiawi. Ia berani berkata tidak, tetapi dengan alasan yang bisa diterima. Ia bisa menegur, tetapi tetap memelihara martabat siswa. Ia mampu mengelola konflik di kelas dengan adil, tanpa mempermalukan, dan tanpa kehilangan arah. Kepemimpinannya bukan dominasi, tetapi pengaruh yang tumbuh dari ketulusan.

Dalam pendekatan hermeneutik, kepemimpinan guru juga bersifat dialogis. Guru tidak memaksakan tafsir tunggal, tetapi membuka ruang pemaknaan bersama. Ia mendengar perspektif siswa, mengakui ketidaktahuannya jika perlu, dan bersama-sama mencari jawaban. Dalam proses ini, kelas menjadi komunitas penafsir—bukan hanya tempat ujian, tetapi tempat pencarian makna bersama.

Pemimpin bermakna juga seorang *pembaca situasi*. Ia tahu kapan harus diam dan kapan bicara. Ia peka terhadap perubahan emosi siswa, tahu kapan harus mempercepat atau memperlambat proses belajar, dan kapan memberi waktu jeda untuk refleksi. Kepekaan ini adalah hasil dari pengalaman, refleksi diri, dan cinta terhadap profesi.

Di tengah tekanan administratif, kurikulum padat, dan ekspektasi kinerja, guru yang memimpin dengan makna tidak kehilangan arah. Ia tetap setia pada misinya: membentuk manusia yang cakap secara keterampilan dan utuh secara karakter. Ia tidak menjadikan tekanan sistem sebagai alasan untuk mengabaikan sisi kemanusiaan dari tugas mendidik.

Kepemimpinan bermakna juga menumbuhkan semangat kolektif. Guru mengajak siswa bekerja sama dalam menjaga kebersihan kelas, merancang proyek sosial, atau membentuk kelompok belajar. Dalam kegiatan ini, siswa tidak hanya belajar tentang materi, tetapi juga tentang kepedulian, tanggung jawab bersama, dan kebanggaan atas komunitas mereka sendiri.

Guru sebagai pemimpin bermakna juga harus memimpin dirinya sendiri. Ia menyusun prinsip hidup, menjaga integritas, memperbarui ilmunya, dan terus belajar dari pengalaman. Ia tahu bahwa siswa menilai bukan hanya apa yang diajarkan, tetapi juga bagaimana guru memperlakukan dirinya sendiri dalam menghadapi tantangan.

Dalam ruang-ruang sunyi kelas, sering kali guru mengambil keputusan yang tidak terlihat: memilih mendengarkan alih-alih memarahi, memilih memahami ketimbang mencemooh. Di sinilah kepemimpinan sejati tumbuh bukan dalam sorotan publik, tetapi dalam keheningan interaksi yang bermakna antara guru dan murid. Menjadi pemimpin bermakna di tengah kelas adalah jalan panjang dan reflektif. Ia menuntut kesadaran, keteladanan, dan kehadiran yang utuh. Namun justru di jalan itulah, guru menemukan dirinya bukan hanya sebagai pendidik, tetapi sebagai penjaga nurani generasi. Dan ketika siswa melangkah keluar dari kelas dengan keyakinan dan nilai yang tertanam, maka kepemimpinan guru telah menemukan keberhasilannya yang sejati.

B. Transformasi Sekolah melalui Pendekatan Makna

Setelah sebelumnya menempatkan guru sebagai penafsir kehidupan—yang menghadirkan nilai, spiritualitas, dan refleksi dalam proses mengajar—maka

pertanyaan selanjutnya yang tidak bisa dihindari adalah: *bagaimana seluruh ekosistem sekolah dapat berubah menjadi ruang penafsiran makna kolektif?* Bab 8 hadir untuk menjawab tantangan tersebut, dengan menempatkan sekolah bukan sekadar sebagai institusi formal, tetapi sebagai komunitas pembelajaran yang hidup, reflektif, dan berjiwa.

Sekolah tidak dapat lagi hanya dipandang sebagai tempat melatih keterampilan teknis, terutama dalam konteks pendidikan vokasi. Dunia kerja yang semakin kompleks, masyarakat yang terus berubah, serta krisis moral yang sering kali menyelinap dalam kehidupan profesional, menuntut pendekatan pendidikan yang lebih utuh. Di sinilah pendekatan makna mengambil posisi penting—yakni menjadikan proses pendidikan sebagai upaya kolektif membangun pemahaman, nilai, dan identitas.

Transformasi sekolah melalui pendekatan makna berarti meninjau ulang bagaimana sekolah menyusun relasi antarwarga belajar, merancang kurikulum, membangun kerja sama, serta mengembangkan kepemimpinan. Pendekatan ini bukan semata strategi manajemen, melainkan perubahan paradigma: dari sekolah sebagai mesin sistem pendidikan menjadi sekolah sebagai ruang kehidupan dan pemaknaan bersama.

Subbab 8.1 – Sekolah sebagai Komunitas Penafsir membingkai sekolah sebagai ruang di mana seluruh warga—guru, siswa, dan tenaga kependidikan—bersama-sama menafsir pengalaman belajar dan hidup. Proses penafsiran ini terjadi melalui dialog, refleksi, dan kerja sama, yang memungkinkan nilai-nilai hidup tumbuh secara kolektif.

Selanjutnya, subbab 8.2 – Kolaborasi Guru, Siswa, dan Industri dalam Membangun Makna memperluas cakupan sekolah ke arah kemitraan yang bermakna. Dunia industri bukan hanya mitra teknis, tetapi juga mitra ideologis dan nilai. Pembelajaran yang melibatkan pihak luar dengan pendekatan hermeneutik akan menghasilkan alumni yang bukan hanya siap kerja, tetapi juga memiliki kesadaran sosial dan etika profesi.

Dalam subbab 8.3 – Mewujudkan Kurikulum sebagai Teks Hidup, kurikulum tidak lagi dilihat sebagai dokumen mati yang harus dihafal dan dikejar, tetapi sebagai teks yang terus ditafsir ulang berdasarkan konteks,

pengalaman, dan kebutuhan lokal. Di sinilah guru, siswa, dan manajemen sekolah mengambil peran sebagai pembaca aktif yang menjadikan kurikulum sebagai cermin dan kompas kehidupan.

Subbab 8.4 – Strategi Pengembangan Guru Reflektif menawarkan pendekatan praktis dan struktural dalam membangun kapasitas guru secara berkelanjutan. Guru reflektif bukan lahir dari pelatihan singkat, melainkan dari budaya sekolah yang mendorong dialog, pemaknaan pengalaman, dan keberanian untuk terus belajar dari kehidupan sehari-hari.

Akhirnya, subbab 8.5 – Rekomendasi untuk Kepala Sekolah, Pengawas, dan Pembina SMK menjadi bagian strategis yang sangat penting. Transformasi tidak akan berlangsung jika tidak ada dukungan struktural dari kepemimpinan sekolah dan sistem pengawasannya. Pendekatan makna harus didukung melalui kebijakan yang manusiawi, ruang eksperimentasi pedagogik, dan atmosfer yang menghargai proses refleksi.

Bab 8 bukan hanya penutup bagian konseptual buku ini, tetapi sekaligus undangan untuk bergerak bersama: membentuk sekolah bukan hanya sebagai tempat belajar, tetapi sebagai tempat bertumbuh. Dalam dunia yang makin cepat dan kompleks, sekolah-sekolah yang menyandarkan diri pada makna—bukan hanya pada sistem—akan menjadi tempat yang tidak hanya mencetak pekerja, tetapi juga membentuk manusia.

Sekolah sebagai Komunitas Penafsir

Sekolah tidak hanya sekumpulan ruang kelas, laboratorium, dan kantor tata usaha. Lebih dari itu, sekolah adalah *organisme hidup*—ruang perjumpaan makna, relasi antarhati, dan proses pematangan pribadi. Dalam pendekatan hermeneutik, sekolah dapat dilihat sebagai komunitas penafsir: sebuah ekosistem tempat seluruh warga sekolah—guru, siswa, tenaga kependidikan, hingga kepala sekolah—berinteraksi, berbicara, menafsir, dan tumbuh bersama dalam membentuk pemahaman terhadap dunia dan diri mereka.

Konsep komunitas penafsir menempatkan sekolah sebagai *ruang dialog*, bukan ruang instruksi sepihak. Artinya, makna pendidikan tidak ditentukan oleh kurikulum secara tunggal, tetapi dibentuk secara kolektif melalui pertemuan pengalaman, nilai, dan interpretasi personal. Dalam komunitas ini, guru tidak menjadi pusat kebenaran, melainkan fasilitator pemaknaan; siswa tidak menjadi objek, melainkan subjek aktif dalam membangun pengertian.

Dalam konteks SMK, hal ini menjadi sangat penting karena pendidikan vokasi sering kali terjebak dalam logika fungsional: sekolah dipandang semata tempat pelatihan kerja. Namun, komunitas penafsir menggeser orientasi itu dengan menempatkan makna kerja sebagai bagian dari kehidupan, bukan hanya mata pencaharian. Siswa tidak hanya diajak menguasai keterampilan, tetapi juga merenungi mengapa keterampilan itu penting, untuk siapa, dan apa dampaknya terhadap masyarakat.

Sekolah sebagai komunitas penafsir juga memberikan ruang bagi suara semua warga sekolah. Dalam banyak institusi, suara siswa sering terpinggirkan, suara guru dibungkam oleh birokrasi, dan suara tenaga kependidikan dianggap administratif semata. Padahal, dalam pendekatan hermeneutik, setiap suara adalah perspektif. Dan setiap perspektif membawa horizon pemahaman yang dapat memperkaya pengalaman bersama.

Komunitas penafsir bukanlah sistem yang menuntut keseragaman. Sebaliknya, ia justru bertumbuh melalui keberagaman. Latar belakang ekonomi, budaya, agama, dan kemampuan belajar siswa menjadi bahan baku penting dalam proses interpretasi kolektif. Guru yang mendengarkan cerita siswa tentang kerja sambilan di bengkel atau perjuangan keluarga dalam merawat usaha kecil, sedang membuka pintu tafsir baru tentang makna kerja dan solidaritas.

Di dalam komunitas ini, peristiwa-peristiwa kecil menjadi sumber refleksi bersama. Misalnya, konflik antarsiswa menjadi bahan diskusi etika; praktik simulasi kerja menjadi ruang renungan tentang tanggung jawab profesional; dan kegiatan keagamaan menjadi wahana memperkuat

kesadaran spiritualitas lintas identitas. Sekolah tidak hanya mengajar, tetapi menyadarkan.

Penelitian oleh Rahman & Jatmiko (2023) menunjukkan bahwa sekolah yang membangun budaya interpretatif—dengan diskusi terbuka, forum reflektif, dan pelibatan siswa dalam pengambilan keputusan—memiliki tingkat kepuasan belajar yang lebih tinggi, kedisiplinan yang lebih sadar, dan semangat kolektif yang lebih kuat dibandingkan sekolah yang hanya berorientasi pada target administratif.

Implementasi komunitas penafsir dapat dimulai dari ruang-ruang sederhana. Misalnya, dengan membuat forum tafsir harian setelah praktik produktif, di mana siswa diajak berbicara tentang pengalaman hari itu: kesulitan yang mereka alami, perasaan yang muncul, dan apa pelajaran moral dari pekerjaan mereka. Diskusi semacam ini memberi kedalaman yang tidak mungkin dicapai dengan evaluasi teknis semata.

Guru juga dapat mengajak siswa membuat jurnal tafsir proyek, di mana setiap siswa tidak hanya menulis laporan hasil praktik, tetapi juga merefleksikan nilai dan kesadaran yang mereka peroleh dari proses tersebut. Jurnal ini dapat dibagikan dalam kelompok kecil, dibahas secara dialogis, dan menjadi bagian dari portofolio pembelajaran yang bersifat integratif.

Kepala sekolah memegang peran strategis dalam membentuk komunitas penafsir. Ia bukan hanya manajer administratif, tetapi *kurator makna institusi*. Kepemimpinan yang reflektif, partisipatif, dan komunikatif akan membentuk atmosfer yang kondusif bagi tumbuhnya praktik tafsir kolektif. Sebaliknya, pola kepemimpinan otoriter akan mematikan ruang diskursif yang dibutuhkan.

Tenaga kependidikan pun bukan elemen pelengkap. Mereka adalah bagian dari kehidupan sekolah yang kaya makna. Petugas perpustakaan, keamanan, tata usaha—semua membawa cerita dan nilai. Dalam komunitas penafsir, semua posisi memiliki tempat untuk menyumbangkan pengalaman. Misalnya, petugas kebersihan bisa menjadi narasumber dalam diskusi tentang tanggung jawab dan etos kerja.

Sekolah juga dapat mengembangkan ruang tafsir kolektif secara fisik, seperti pojok refleksi, dinding cerita, atau ruang dialog siswa. Di tempat-tempat ini, siswa dan guru bisa menuliskan refleksi harian, puisi, kutipan pengalaman, atau pertanyaan-pertanyaan kritis tentang kehidupan. Ini memberi legitimasi simbolik bahwa sekolah adalah tempat pemikiran, bukan hanya tempat penghafalan.

Kurikulum pun perlu ditafsirkan ulang secara partisipatif. Dalam penyusunan proyek profil pelajar Pancasila misalnya, guru dapat melibatkan siswa dalam merancang tema, merumuskan pertanyaan besar, dan memilih metode kerja. Ini bukan hanya strategi partisipasi, tetapi cara membentuk rasa kepemilikan terhadap proses belajar.

Komunitas penafsir juga bersifat terbuka dan dinamis. Artinya, sekolah perlu membuka diri terhadap tafsir dari luar: alumni, orang tua, mitra industri, dan masyarakat lokal. Mereka membawa pengalaman yang bisa dipadukan dalam pembelajaran, sekaligus memberi dimensi sosial yang lebih luas terhadap proses pendidikan di SMK.

Dalam komunitas ini, konflik bukanlah hal yang dihindari, melainkan dikelola sebagai bagian dari dialektika makna. Ketika ada perbedaan pendapat, misalnya antara siswa dan guru tentang metode penilaian, maka perbedaan itu tidak diselesaikan dengan pemaksaan, melainkan dengan dialog terbuka yang menumbuhkan pemahaman timbal balik.

Transformasi sekolah menjadi komunitas penafsir tidak bisa dilakukan secara instan. Ia adalah kerja budaya yang membutuhkan ketelatenan, komitmen, dan keteladanan. Namun, ketika semua warga sekolah menyadari bahwa mereka adalah bagian dari proses penafsiran kehidupan bersama, maka sekolah akan menjadi tempat yang bukan hanya mendidik keterampilan, tetapi juga *menumbuhkan kesadaran*. Sekolah sebagai komunitas penafsir bukanlah konsep abstrak, melainkan bentuk paling konkret dari pendidikan yang memanusiakan. Di sana, belajar berarti menafsir, mengajar berarti memfasilitasi pemaknaan, dan memimpin berarti menciptakan ruang bagi dialog dan pertumbuhan. Dalam komunitas

semacam inilah, transformasi sejati pendidikan vokasi akan berakar dan berkembang.

Kolaborasi Guru, Siswa, dan Industri dalam Membangun Makna

Kolaborasi antara guru, siswa, dan industri bukanlah hal baru dalam pendidikan vokasi. Namun dalam banyak kasus, kerja sama tersebut masih bersifat transaksional dan teknis—terfokus pada pemenuhan kebutuhan magang, pelatihan singkat, atau pemakaian fasilitas. Padahal, jika dikembangkan lebih dalam, kolaborasi ini dapat menjadi sumber pemaknaan yang sangat kuat, bukan hanya bagi siswa, tetapi juga bagi guru dan mitra industri. Dalam pendekatan hermeneutik, kolaborasi menjadi *ruang tafsir kolektif* yang menghubungkan dunia pendidikan dan dunia nyata secara reflektif.

Makna tidak hadir secara otomatis dalam kolaborasi. Ia harus dibangun melalui pertemuan yang autentik, saling mendengarkan, dan kesediaan semua pihak untuk berbagi nilai dan pengalaman. Guru yang menjalin kerja sama dengan industri bukan hanya sedang membangun jejaring logistik pembelajaran, melainkan membuka jendela pemahaman baru tentang bagaimana nilai kerja, etika profesional, dan tantangan dunia usaha bisa ditransformasikan menjadi pengalaman belajar yang bermakna.

Bagi siswa SMK, kolaborasi dengan dunia industri bukan sekadar latihan teknis atau observasi lapangan. Itu adalah momen di mana mereka menafsir ulang jati dirinya sebagai calon tenaga kerja. Melalui interaksi langsung, siswa melihat bagaimana teori yang dipelajari di kelas berhadapan dengan kenyataan: tekanan waktu, relasi sosial, konflik kepentingan, serta dinamika etika profesional. Pengalaman ini menjadi titik awal proses pemaknaan diri dan profesi mereka.

Agar kolaborasi ini membangun makna, guru perlu menempatkan dirinya sebagai *jembatan tafsir*—yang mengaitkan pengalaman siswa di industri dengan nilai-nilai pendidikan yang lebih dalam. Misalnya, setelah

kegiatan praktik kerja industri (PKL), guru bisa memfasilitasi sesi refleksi mendalam: Apa yang paling membingungkan? Apa yang membuatmu bangga? Nilai apa yang kamu pelajari dari pemimpin tempat kamu bekerja?

Refleksi pasca-kegiatan sangat penting agar pengalaman tidak berhenti di level teknis. Penelitian oleh Haryanto & Widyaningsih (2023) menunjukkan bahwa siswa SMK yang mengikuti program PKL disertai kegiatan jurnal refleksi dan diskusi nilai menunjukkan peningkatan kesadaran profesional dan orientasi kerja jangka panjang dibandingkan siswa yang hanya menjalani PKL tanpa pemrosesan pengalaman.

Guru juga perlu mengundang industri bukan hanya sebagai penyedia tempat magang, tetapi sebagai mitra pedagogis. Pelibatan industri dalam proses pembelajaran bisa dilakukan melalui seminar profesi, kunjungan balik ke sekolah, atau proyek bersama. Dalam sesi-sesi ini, pelaku industri dapat berbagi pengalaman sebagai narasi, bukan ceramah. Siswa bisa mendengar langsung bagaimana seseorang membangun usaha, menghadapi kegagalan, dan menemukan etika dalam praktik kerja.

Siswa pun tidak boleh hanya menjadi penerima. Dalam pendekatan kolaboratif bermakna, mereka harus diberi ruang untuk bertanya, berdialog, bahkan memberi masukan. Dalam dialog dua arah ini, terciptalah pengalaman mutual learning, di mana dunia pendidikan dan dunia kerja saling menyadari keterbatasannya, dan bersama-sama mencari titik temu.

Model *proyek berbasis industri* (industry-based project) bisa menjadi sarana konkret untuk membangun kolaborasi bermakna. Misalnya, siswa jurusan rekayasa perangkat lunak bekerja sama dengan UMKM lokal untuk membuat aplikasi kasir sederhana. Dalam proses itu, siswa tidak hanya mengembangkan keterampilan teknis, tetapi juga belajar memahami kebutuhan riil pengguna, berkomunikasi lintas generasi, dan bernegosiasi dalam batasan waktu dan sumber daya.

Guru memiliki peran sentral dalam merancang proyek-proyek semacam ini agar tidak jatuh menjadi pekerjaan mekanis. Guru perlu memastikan bahwa dalam setiap fase proyek—perencanaan, pelaksanaan, hingga

evaluasi—ada titik-titik refleksi yang memantik pemahaman siswa terhadap nilai-nilai kerja, kejujuran, kolaborasi, serta tanggung jawab sosial.

Selain itu, industri juga bisa diajak untuk membangun *kurikulum kolaboratif* yang tidak hanya berbasis kompetensi teknis, tetapi juga soft skills dan nilai. Misalnya, merumuskan modul pembelajaran tentang komunikasi pelanggan, manajemen stres kerja, atau etika pelayanan. Modul-modul ini disusun bersama antara guru dan praktisi agar selaras dengan dunia kerja sekaligus tetap dalam koridor pedagogik yang mencerahkan.

Kolaborasi maknawi juga mengharuskan sekolah untuk menjembatani kesenjangan bahasa antara dunia industri dan dunia pendidikan. Guru bisa bertindak sebagai penerjemah istilah, ekspektasi, dan budaya kerja kepada siswa secara pedagogis. Siswa yang terbiasa dengan tugas-tugas sekolah akan mengalami kejutan saat menghadapi target produktivitas dan tekanan kerja nyata. Di sinilah proses penafsiran kembali menjadi penting.

Kepala sekolah dan pengelola lembaga memiliki tanggung jawab menciptakan kerangka struktural yang memungkinkan kolaborasi berjalan berkelanjutan, bukan sekadar seremoni tahunan. Kesepakatan kerja sama harus memuat ruang dialog, bukan hanya tuntutan output. Misalnya, kerja sama harus memberi tempat bagi evaluasi dua arah dan pemrosesan nilai-nilai yang berkembang selama praktik kerja.

Kolaborasi makna juga harus menghindari jebakan komodifikasi siswa. Dalam beberapa kasus, praktik kerja industri menjadi ajang eksploitasi tenaga murah tanpa pembinaan. Ini bertentangan dengan prinsip hermeneutik yang melihat siswa sebagai subjek bermartabat. Maka, penting untuk menyusun indikator keberhasilan kolaborasi yang berbasis pertumbuhan nilai, bukan hanya durasi kerja atau sertifikat magang.

Guru yang memimpin kolaborasi bermakna akan mengubah pola pikir siswa dari *bekerja untuk mendapat gaji* menjadi *bekerja sebagai kontribusi kehidupan*. Mereka tidak hanya melihat profesi sebagai sumber nafkah, tetapi sebagai medan tanggung jawab dan aktualisasi diri. Di sinilah proses pendidikan vokasi melampaui batas keahlian menuju penciptaan makna hidup.

Dengan pendekatan ini, siswa akan tumbuh sebagai lulusan yang tidak hanya siap kerja, tetapi siap hidup. Mereka memiliki bekal kompetensi dan kedalaman pemahaman tentang profesinya. Mereka tidak hanya mampu menjawab tantangan kerja, tetapi juga mampu mengajukan pertanyaan kritis tentang bagaimana kerja mereka berkontribusi terhadap masyarakat, lingkungan, dan etika kolektif. Kolaborasi antara guru, siswa, dan industri bukan sekadar strategi peningkatan mutu, tetapi jalan menuju pendidikan yang berakar pada pengalaman dan bernapas dalam makna. Dalam kolaborasi yang hermeneutik, semua pihak menjadi pembelajar: guru belajar dari industri, siswa belajar dari praktik, dan industri belajar dari dunia pendidikan yang memanusiakan. Di sinilah pendidikan vokasi menemukan jiwanya kembali.

Mewujudkan Kurikulum sebagai Teks Hidup

Kurikulum sering kali diposisikan sebagai dokumen final—tertutup, mapan, dan wajib dijalankan sebagaimana mestinya. Dalam banyak praktik pendidikan, kurikulum menjadi teks mati yang mengatur aktivitas belajar secara mekanis, mengabaikan konteks, dinamika kelas, dan realitas kehidupan peserta didik. Dalam pendekatan hermeneutik, pandangan ini perlu direvisi secara mendasar. Kurikulum sejatinya adalah teks hidup—yang terbuka untuk ditafsir, dimaknai ulang, dan dikontekstualisasikan oleh para pelakunya: guru dan siswa.

Melihat kurikulum sebagai teks hidup berarti memperlakukannya seperti karya sastra: teks yang memiliki maksud pengarang, tetapi juga terbuka untuk interpretasi pembaca. Guru sebagai pembaca tidak hanya melaksanakan isi kurikulum, tetapi aktif menafsirkan apa yang relevan, apa yang perlu didialogkan, bahkan apa yang perlu dikritisi. Siswa pun diajak membaca kurikulum bukan sebagai “perintah negara”, tetapi sebagai alat untuk memahami dunia dan membentuk masa depannya.

Kurikulum hidup tidak pernah final. Ia harus terus dikembangkan seiring perubahan konteks sosial, perkembangan peserta didik, kemajuan teknologi, dan tantangan etis di masa kini. Dalam pendidikan vokasi,

perubahan dunia industri yang cepat membuat kurikulum harus lentur dan dinamis. Guru yang hermeneutik akan selalu bertanya: *“Apakah yang saya ajarkan masih bermakna bagi kehidupan siswa hari ini?”*

Sebagai teks hidup, kurikulum memiliki banyak “celah makna” yang dapat diisi oleh pengalaman. Guru dapat menyisipkan narasi lokal, studi kasus aktual, atau pengalaman siswa sebagai bahan pelajaran. Misalnya, dalam mata pelajaran produk kreatif dan kewirausahaan, guru tidak hanya mengikuti modul baku, tetapi mengajak siswa menganalisis fenomena usaha mikro di sekitar sekolah, termasuk nilai-nilai perjuangan, keberanian, dan integritas.

Penelitian oleh Harjanto & Suryani (2023) di sejumlah SMK menunjukkan bahwa guru yang memaknai kurikulum secara kontekstual dan fleksibel—tanpa meninggalkan kerangka dasar—lebih mampu meningkatkan keterlibatan siswa, memperkuat relevansi materi, dan membangun kedekatan makna antara materi pelajaran dan realitas siswa.

Kurikulum sebagai teks hidup juga menempatkan siswa sebagai *co-reader*, bukan hanya penerima materi. Mereka diajak menafsir bersama: *apa pentingnya pelajaran ini? bagaimana pengalamanmu terkait materi ini? apakah kamu punya cara pandang berbeda terhadap topik ini?* Pertanyaan-pertanyaan ini membuka ruang tafsir kritis yang memperkuat identitas belajar siswa.

Guru sebagai penafsir juga ditantang untuk tidak kaku terhadap urutan, metode, dan alat ajar. Dalam pendekatan hermeneutik, keutuhan proses belajar lebih penting daripada kelengkapan administrasi. Maka, ketika diskusi tentang etika kerja lebih mengena daripada lembar latihan keterampilan, guru perlu memberi ruang lebih luas untuk pembahasan tersebut—karena di sanalah pembelajaran sejati terjadi.

Namun, menjadikan kurikulum sebagai teks hidup tidak berarti melepas semua batas. Justru guru perlu memiliki *kerangka nilai* yang kuat agar interpretasi yang dilakukan tetap bermuara pada pengembangan potensi siswa secara utuh. Hermeneutika bukan relativisme, tetapi *kritis-konsekuensi*:

menafsir dengan kesadaran penuh terhadap tujuan pendidikan dan konteks peserta didik.

Kurikulum juga perlu dilihat sebagai hasil sejarah dan ideologi. Dalam teks kurikulum, terkandung asumsi tentang manusia, masyarakat, dan masa depan. Guru yang sadar akan hal ini tidak hanya menjalankan kurikulum, tetapi juga bisa menjelaskan kepada siswa: *mengapa topik ini penting? siapa yang menyusunnya? untuk siapa pengetahuan ini diarahkan?* Dengan demikian, proses belajar tidak hanya menjadi transfer ilmu, tetapi pencarian pemahaman.

Dalam praktiknya, guru dapat membuat catatan reflektif atas kurikulum. Setiap selesai mengajar satu kompetensi dasar, guru bisa menulis: *apa yang benar-benar dipahami siswa? apakah materi ini membuka wawasan atau justru memicu kebingungan? adakah pengalaman siswa yang dapat menjadi bagian dari pengayaan topik ini di masa mendatang?* Catatan ini menjadi sumber pembelajaran guru sekaligus bahan revisi hidup atas kurikulum.

Kurikulum yang hidup juga menuntut keberanian guru untuk menyuarakan kebutuhan perubahan. Jika kurikulum terasa ketinggalan zaman, tidak relevan, atau mengabaikan realitas siswa, maka guru dapat mengusulkan adaptasi. Proses ini sejalan dengan semangat Kurikulum Merdeka yang memberi ruang bagi kreativitas dan kontekstualisasi lokal dalam pembelajaran.

Dalam konteks SMK, “teks hidup” berarti bahwa pembelajaran tidak berhenti pada teknis kerja, tetapi terus berkembang menuju pemahaman etis, sosial, dan reflektif. Guru jurusan teknik otomotif misalnya, bisa menambahkan pembahasan tentang emisi kendaraan, dampaknya terhadap lingkungan, dan tanggung jawab moral sebagai teknisi. Di situlah kurikulum menjadi ruang kesadaran, bukan hanya keahlian.

Kepala sekolah memegang peran penting dalam menciptakan budaya sekolah yang menghargai interpretasi. Ia perlu memberi ruang bagi guru untuk mengeksplorasi, bereksperimen, dan mendiskusikan tafsir kurikulum

secara kolektif. Diskusi rutin antar guru lintas mapel tentang kurikulum bisa menjadi wahana pengayaan yang sangat bermakna.

Siswa juga bisa dilibatkan dalam menilai kurikulum. Lewat survei, diskusi kelas, atau forum siswa-guru, mereka dapat memberikan umpan balik tentang materi yang paling bermakna, paling membingungkan, atau paling relevan bagi kehidupan mereka. Ini bukan hanya partisipasi simbolik, tetapi praktik demokrasi pendidikan yang memerdekakan.

Kurikulum sebagai teks hidup juga dapat dijadikan pijakan untuk membangun pembelajaran lintas disiplin. Topik-topik besar seperti “keberlanjutan lingkungan”, “etika digital”, atau “kewirausahaan sosial” bisa dijadikan tema yang ditafsir dari berbagai mata pelajaran. Ini memberi siswa pengalaman belajar yang lebih utuh dan terintegrasi. Mewujudkan kurikulum sebagai teks hidup berarti mengubah cara pandang kita terhadap pembelajaran. Guru tidak lagi menjadi pelaksana instruksi, tetapi penafsir kritis yang hadir dengan kesadaran, konteks, dan nilai. Siswa tidak lagi menjadi penghafal isi kurikulum, tetapi mitra dalam proses menafsirkan hidup. Dan sekolah bukan lagi sekadar lembaga formal, tetapi rumah pemahaman yang terus tumbuh dan bergerak.

Strategi Pengembangan Guru Reflektif

Guru reflektif adalah jiwa dari sekolah yang hidup. Ia bukan sekadar pelaksana kurikulum, tetapi pemakna, penafsir, dan pembelajar sepanjang hayat. Di tengah dinamika pendidikan yang terus berubah, terutama di lingkungan SMK yang bersentuhan langsung dengan dunia kerja, guru tidak cukup hanya menguasai kompetensi pedagogik dan profesional, tetapi harus memiliki kemampuan reflektif—yakni kesanggupan untuk membaca ulang dirinya, menafsir ulang pengalamannya, dan memperbarui arah kerjanya secara sadar dan bertanggung jawab.

Pengembangan guru reflektif tidak terjadi secara instan. Ia adalah hasil dari praktik berkelanjutan, budaya sekolah yang suportif, serta sistem kepemimpinan yang menghargai proses. Dalam pendekatan hermeneutik,

pengembangan ini bukan hanya peningkatan kapasitas teknis, tetapi *pembentukan kesadaran diri*. Guru dituntut untuk tidak hanya bertanya “bagaimana saya mengajar?” tetapi juga “mengapa saya mengajar seperti itu?” dan “apa makna dari yang saya lakukan?”

Langkah pertama dalam strategi pengembangan guru reflektif adalah membangun kebiasaan refleksi pribadi. Ini dapat dimulai dengan penyusunan jurnal harian, catatan perenungan, atau evaluasi diri mingguan. Dalam jurnal ini, guru mencatat pengalaman mengajar, dinamika siswa, keberhasilan, kesulitan, dan pelajaran yang didapat. Tindakan menulis ini melatih guru untuk *melihat lebih dalam* daripada sekadar mencatat hasil.

Sekolah dapat memfasilitasi proses ini dengan menyediakan waktu dan ruang khusus bagi guru untuk berefleksi. Misalnya, dengan mengadakan “sesi sunyi” setiap Jumat sore di mana guru tidak diminta mengerjakan laporan, tetapi diminta merefleksikan satu momen bermakna dari kelasnya minggu itu. Praktik ini, meskipun sederhana, sangat kuat dalam membentuk kesadaran reflektif secara konsisten.

Langkah kedua adalah membangun komunitas belajar reflektif antar-guru. Komunitas ini tidak hanya fokus pada diskusi materi atau metode, tetapi juga berbagi pengalaman pengajaran sebagai narasi personal. Guru saling menyimak cerita, memberi umpan balik, dan menafsir makna dari kejadian sehari-hari di kelas. Dalam ruang semacam ini, guru tidak merasa sendiri, dan pembelajaran tidak menjadi beban, tetapi perjumpaan.

Penelitian oleh Syamsudin & Laila (2023) menunjukkan bahwa guru SMK yang aktif dalam komunitas reflektif menunjukkan peningkatan empati pedagogik, kemampuan membaca situasi kelas secara kritis, dan keberanian untuk mengevaluasi praktiknya tanpa rasa takut disalahkan. Ini membuktikan bahwa refleksi kolektif lebih efektif dibanding pelatihan satu arah yang seringkali berhenti di permukaan.

Langkah ketiga adalah membangun budaya diskusi lintas mapel. Di banyak sekolah, guru terjebak dalam sekat-sekat mata pelajaran yang membuat refleksi menjadi sempit dan teknis. Dengan membuka forum antarbidang, misalnya guru produktif dan guru normatif berdiskusi

bersama tentang etika kerja atau kedisiplinan, maka guru dapat melihat bagaimana nilai dan pemaknaan terjalin di berbagai dimensi pembelajaran.

Kepala sekolah memegang kunci penting dalam mendorong refleksi ini. Ia harus menjadi pemimpin yang reflektif pula—memberi contoh dengan membuka diri, menyampaikan evaluasi pribadinya secara jujur, dan tidak menuntut kesempurnaan administratif semata. Kepala sekolah yang reflektif akan menciptakan budaya sekolah yang aman untuk belajar, termasuk belajar dari kesalahan.

Strategi selanjutnya adalah mengintegrasikan refleksi dalam pengembangan profesional formal. Misalnya, dalam kegiatan In-House Training (IHT), tidak hanya membahas perangkat ajar, tetapi disisipkan sesi berbagi pengalaman terbaik dan terberat dari guru. Atau dalam laporan hasil belajar, tidak hanya menampilkan nilai siswa, tetapi juga catatan refleksi guru terhadap proses mengajar selama satu semester.

Guru reflektif juga perlu dilatih untuk membaca data secara hermeneutik. Artinya, tidak hanya melihat angka-angka hasil asesmen, tetapi menafsir konteks: mengapa siswa menurun motivasinya? apa yang terjadi di luar kelas yang mungkin memengaruhi sikap belajar mereka? Refleksi berbasis data kontekstual ini memperkuat keputusan pedagogis yang berbasis empati dan nalar etis.

Teknologi juga bisa dimanfaatkan untuk memperkuat praktik refleksi. Guru dapat menggunakan platform digital untuk membuat *e-journal*, forum diskusi, atau podcast pribadi yang merekam refleksi diri. Dengan catatan, penggunaan teknologi tidak boleh menjauhkan guru dari kedalaman makna, tetapi justru memperkaya ruang kontemplasi dan ekspresi reflektif.

Selain itu, guru reflektif juga perlu diarahkan pada refleksi profesi jangka panjang. Misalnya, melalui penyusunan portofolio reflektif yang mencakup perjalanan karier, transformasi nilai mengajar, serta kontribusi terhadap komunitas sekolah. Portofolio ini bisa menjadi sumber rekam jejak intelektual sekaligus spiritualitas profesi guru SMK.

Institusi seperti Dinas Pendidikan, Balai Guru Penggerak, atau komunitas profesi guru dapat mengambil peran strategis dengan menyediakan pelatihan refleksi berbasis praktik, bukan sekadar penataran top-down. Mereka juga bisa mendesain *coaching clinic reflektif* bagi guru-guru baru yang masih mencari identitas pedagogis mereka.

Salah satu pendekatan penting dalam refleksi adalah menggabungkan refleksi pedagogik dengan refleksi eksistensial. Guru tidak hanya bertanya bagaimana cara mengajar yang efektif, tetapi juga apa makna keberadaannya di sekolah. Dengan demikian, guru tidak akan mudah goyah oleh tekanan administratif, karena ia memiliki akar yang dalam terhadap nilai-nilai yang ia perjuangkan.

Sekolah reflektif akan berkembang menjadi komunitas belajar yang otentik. Ketika refleksi menjadi budaya, maka perbaikan tidak bersifat instruksional, tetapi lahir dari dalam. Guru akan berinisiatif memperbaiki pembelajaran karena dorongan makna, bukan karena takut evaluasi. Ini adalah ciri dari transformasi sejati. Pengembangan guru reflektif adalah investasi kultural yang sangat strategis bagi masa depan pendidikan SMK. Guru yang merefleksikan diri secara jujur dan berkelanjutan akan menciptakan pembelajaran yang bermakna, mendalam, dan memanusiakan. Di tangan guru reflektif inilah, sekolah berubah bukan karena program, tetapi karena kesadaran kolektif yang tumbuh dari dalam.

Rekomendasi untuk Kepala Sekolah, Pengawas, dan Pembina SMK

Transformasi pendidikan vokasi tidak akan pernah berhasil jika hanya ditopang oleh semangat guru semata. Perubahan sejati memerlukan dukungan struktural dari pihak-pihak strategis: kepala sekolah sebagai pemimpin ekosistem pendidikan, pengawas sebagai fasilitator mutu, dan pembina SMK sebagai perancang kebijakan yang adil dan kontekstual. Oleh karena itu, subbab ini merumuskan sejumlah rekomendasi reflektif dan operasional untuk menghidupkan pendekatan makna dalam kehidupan sekolah.

Pertama, kepala sekolah perlu menggeser paradigma kepemimpinan dari yang semata administratif ke arah kepemimpinan maknawi dan reflektif. Kepala sekolah bukan sekadar manajer data dan pengatur jadwal, melainkan pemimpin nilai, penjaga atmosfer belajar, dan fasilitator ruang pemaknaan. Ia harus menjadi teladan dalam menyusun keputusan berbasis dialog dan mempertimbangkan kemanusiaan setiap warga sekolah.

Untuk mewujudkannya, kepala sekolah dapat membangun budaya refleksi institusional—dengan menetapkan forum mingguan untuk evaluasi terbuka, menyusun jurnal kepemimpinan pribadi, serta mempromosikan nilai-nilai seperti kesetaraan, keadilan, keberanian, dan empati dalam setiap kebijakan sekolah. Atmosfer ini akan merembes hingga ke ruang kelas dan membentuk komunitas belajar yang sehat.

Kepala sekolah juga harus menjadi penggerak komunitas penafsir, sebagaimana diuraikan dalam bagian sebelumnya. Ia dapat mendorong guru untuk membentuk kelompok belajar yang tidak hanya fokus pada konten, tetapi juga pada refleksi praksis dan integritas profesi. Dalam forum ini, tidak ada pemisahan antara guru senior dan junior, antara mapel produktif dan normatif—yang ada adalah pembelajar bersama.

Kedua, kepala sekolah perlu menyusun strategi kolaboratif dengan dunia industri yang berbasis makna, bukan semata penyediaan tempat magang. Ia harus menjalin komunikasi yang dialogis dan jangka panjang dengan mitra industri, agar proses kerja sama bukan hanya urusan administratif, tetapi menjadi ruang pertukaran nilai, pembentukan karakter, dan pembangunan ekosistem kerja yang berbudaya.

Selanjutnya, pengawas sekolah berperan sebagai pendamping yang mendorong refleksi, bukan sekadar auditor kepatuhan. Dalam pendekatan hermeneutik, pengawas perlu hadir sebagai pembaca makna praktik pendidikan di sekolah, bukan hanya pengecek angka dan tabel. Ia harus memfasilitasi pertanyaan: *Apa yang sedang dihidupi guru? Apa tantangan mereka? Bagaimana praktik pembelajaran bisa lebih manusiawi?*

Untuk itu, pengawas perlu dilengkapi dengan kerangka evaluasi kualitatif, termasuk instrumen untuk menilai dimensi reflektif dan naratif dari

praktik guru. Selain supervisi kelas, pengawas bisa membuka ruang refleksi bersama seperti lokakarya pembacaan pengalaman, pameran praktik baik, dan forum diskusi antarsekolah.

Pengawas juga dapat mendukung kepala sekolah dalam merancang roadmap pengembangan reflektif sekolah yang mencakup pembinaan guru, asesmen berbasis nilai, pelibatan komunitas, dan pemaknaan kurikulum. Dokumen semacam ini menjadi peta arah jangka menengah yang dapat digunakan sekolah sebagai kompas penguatan budaya belajar.

Ketiga, pembina SMK di tingkat dinas atau pusat harus menyadari bahwa pendidikan vokasi bukan hanya urusan pemenuhan kebutuhan pasar tenaga kerja, tetapi juga soal martabat manusia. Oleh karena itu, perumusan kebijakan, penyusunan kurikulum, dan penyaluran program revitalisasi SMK perlu mempertimbangkan pendekatan makna, konteks lokal, dan keberagaman peserta didik.

Pembina SMK dapat menginisiasi program pengembangan kompetensi reflektif bagi kepala sekolah dan guru, seperti pelatihan hermeneutik pendidikan, coaching kepemimpinan spiritual, hingga fasilitasi penulisan buku reflektif berbasis praktik. Program ini tidak hanya memperkuat kapasitas teknis, tetapi juga *ketahanan batin* dan kejelasan visi pendidik vokasi.

Selain itu, pembina SMK perlu mendesain indikator keberhasilan sekolah yang holistik, bukan hanya berbasis angka lulusan atau akreditasi. Indikator tersebut harus mencakup praktik kepemimpinan etis, keberlanjutan kolaborasi bermakna dengan industri, dan tingkat partisipasi reflektif guru dan siswa dalam pengembangan kurikulum dan proses belajar.

Semua pemangku kepentingan juga harus didorong untuk melihat siswa sebagai subjek pembelajar yang utuh, bukan hanya calon pekerja. Dalam hal ini, peraturan, evaluasi, dan program insentif pendidikan perlu selaras dengan nilai-nilai humanistik: menghargai suara siswa, memperluas ruang partisipasi, serta menciptakan sistem pendidikan yang lebih inklusif dan berkeadilan.

Rekomendasi strategis juga mencakup pemanfaatan teknologi reflektif. Misalnya, pengembangan platform digital di mana guru dapat menulis

jurnal, berbagi pengalaman, dan berjejaring secara antarsekolah. Teknologi digunakan bukan untuk menggantikan refleksi, tetapi untuk memperluas dan memperkuat dampaknya.

Penting juga ditekankan bahwa semua strategi ini membutuhkan kesabaran struktural. Perubahan budaya tidak terjadi dengan SK atau pelatihan sesaat. Ia tumbuh dari konsistensi, dialog, pengulangan praktik baik, dan teladan dari pemimpin pendidikan di setiap tingkatan. Maka, keberanian dan ketekunan menjadi prasyarat bagi setiap pihak yang ingin memajukan pendidikan vokasi berbasis makna.

Sebagai simpulan, rekomendasi ini bukan sekadar daftar tugas, tetapi panggilan moral. Di tengah tekanan dunia industri dan ekspektasi global, pendidikan SMK harus tetap memelihara jiwanya: mendidik manusia utuh, bukan hanya memproduksi tenaga kerja. Dan untuk itu, kepala sekolah, pengawas, dan pembina SMK harus menjadi penjaga nilai, penafsir realitas, dan penggerak perubahan yang berpihak pada kemanusiaan.



Bagian V

PENUTUP DAN
LAMPIRAN APLIKATIF

A. Menyemai Makna, Menumbuhkan Harapan

Perjalanan panjang buku ini membawa kita melintasi berbagai dimensi pendidikan: dari makna belajar yang dalam, dinamika refleksi guru, hingga transformasi institusional berbasis pemaknaan. Namun sebagaimana hidup itu sendiri, pendidikan tidak pernah selesai. Ia adalah proses menafsir tanpa henti, terus tumbuh di antara harapan dan kenyataan. Bab 9 hadir sebagai ruang penutup yang justru membuka kembali kemungkinan—yakni bagaimana kita, para guru SMK, bisa terus menyemai makna dan menumbuhkan harapan di tengah dunia yang tak pasti.

Di era digital yang penuh paradoks—teknologi berkembang cepat, tetapi relasi manusia kian dangkal; informasi melimpah, tetapi makna sering menghilang—pendidikan berbasis makna menjadi kebutuhan yang tidak bisa ditunda. Subbab 9.1 membahas urgensi pendekatan hermeneutik dalam menjawab tantangan era ini: bahwa di tengah algoritma dan kecerdasan buatan, guru tetap memegang peran sebagai penjaga kesadaran dan penuntun nilai.

Kemudian, dalam subbab 9.2, kita diajak menatap masa depan profesi guru SMK secara lebih mendalam. Di tengah gelombang digitalisasi dan otomatisasi, apa arti eksistensi guru? Bagaimana guru bisa tetap relevan tanpa kehilangan jiwa? Refleksi ini penting agar kita tidak terjebak dalam euforia teknologi, tetapi tetap menjadikan nilai-nilai humanistik sebagai fondasi praktik pendidikan vokasi.

Selanjutnya, subbab 9.3 menggali lebih jauh hubungan antara kesadaran sosial, etika kerja, dan pembebasan. Dalam konteks pendidikan vokasi, siswa SMK sering kali berasal dari keluarga pekerja dan kelompok marjinal. Pendidikan mereka tidak bisa berhenti pada aspek teknis, melainkan harus menjadi alat untuk pemberdayaan dan pembebasan sosial. Guru memiliki peran krusial dalam menyuarakan keadilan, mengajarkan solidaritas, dan membentuk karakter kerja yang beretika.

Subbab 9.4 menjadi refleksi meta-pedagogik: bagaimana pendekatan hermeneutik dapat ditransformasikan menjadi gerakan pendidikan yang

lebih luas. Dari ruang kelas ke ruang komunitas. Dari praktik individu ke budaya kolektif. Di sini, pembaca diajak untuk melihat bahwa hermeneutika bukan sekadar teori, tetapi *cara hidup* dalam dunia pendidikan yang lebih sadar, lebih terbuka, dan lebih bermakna.

Akhirnya, subbab 9.5 – Epilog: Pendidikan adalah Tindakan Menafsir dan Mencipta, menyimpulkan seluruh perjalanan ini dengan satu pengingat: menjadi guru adalah keberanian untuk terus menafsir dan mencipta. Menafsir dunia siswa yang penuh luka dan potensi. Mencipta jalan baru yang lebih manusiawi di tengah sistem yang sering kaku. Guru bukan sekadar pelaksana kurikulum, tetapi penyair yang diam-diam menulis masa depan melalui tindakan hariannya.

Bab ini bukan hanya penutup, tetapi doa yang dijelmakan dalam refleksi—agar setiap guru SMK menemukan kembali jati dirinya, menyalakan nyala kecil di ruang kelasnya, dan terus berjalan sebagai penafsir kehidupan yang tidak pernah menyerah pada kebekuan sistem. Sebab selama masih ada guru yang sadar dan bermakna, pendidikan akan selalu punya harapan.

Pendidikan Berbasis Makna di Era Digital

Era digital telah mengubah cara manusia belajar, berkomunikasi, bekerja, dan membentuk identitas. Informasi tidak lagi menjadi barang langka, melainkan banjir yang tak terbendung. Namun ironisnya, di tengah keterhubungan digital ini, manusia justru makin rentan kehilangan makna. Siswa menjadi terbiasa dengan jawaban instan, guru terjebak dalam tuntutan administratif yang bersifat angka, dan sekolah cenderung larut dalam euforia teknologi. Di sinilah urgensi **pendidikan berbasis makna** hadir sebagai penyeimbang.

Pendidikan berbasis makna bukan berarti menolak digitalisasi. Sebaliknya, ia menerima kehadiran teknologi dengan penuh kesadaran, lalu menggunakannya sebagai alat untuk memperdalam refleksi, memperkaya pengalaman, dan memperluas wawasan. Dalam pendekatan hermeneutik,

digitalisasi adalah *teks baru* yang harus dibaca, ditafsir, dan dikontekstualisasikan secara kritis.

Guru SMK yang mengembangkan pendidikan berbasis makna akan menempatkan proses belajar bukan pada seberapa cepat siswa bisa menjawab soal, tetapi seberapa dalam mereka memahami kehidupan yang sedang dibicarakan dalam pembelajaran. Ia akan bertanya kepada siswanya: *Mengapa keterampilan ini penting untuk masa depanmu? Apa nilai yang kamu pelajari dari proses ini? Bagaimana kamu akan menggunakan keahlian ini secara bertanggung jawab di dunia kerja nanti?*

Dalam konteks ini, teknologi bukan tujuan, melainkan medium. Google Form, platform e-learning, atau aplikasi desain bukan hanya alat teknis, melainkan *media ekspresi dan refleksi*. Guru bisa meminta siswa membuat vlog reflektif setelah praktik kerja industri, menulis blog tentang pengalaman PKL, atau menyusun portofolio digital yang tidak hanya menunjukkan produk, tetapi juga *jejak pemikiran dan perasaan* siswa selama prosesnya.

Namun tantangan utama dalam era digital adalah **fragmentasi perhatian dan kehilangan kedalaman**. Siswa cenderung berpindah dari satu informasi ke informasi lain tanpa mencerna secara mendalam. Dalam situasi ini, guru perlu menjadi fasilitator keheningan—yang memberi ruang jeda, waktu berpikir, dan kegiatan yang menuntut perenungan. Misalnya, setelah menonton video pembelajaran, guru tidak langsung memberi soal, melainkan membuka sesi diskusi: *Apa bagian paling menyentuh bagimu? Kenapa?*

Pendidikan berbasis makna juga mengajarkan siswa untuk *tidak sekadar tahu, tetapi memahami*. Ia mendorong siswa menyeimbangkan antara kognisi dan afeksi. Ketika belajar tentang teknik pengelasan, misalnya, guru bisa memantik pertanyaan: *Apa risiko kerja di bidang ini? Bagaimana kamu menghormati orang-orang yang melakukan pekerjaan berbahaya ini setiap hari?*

Dalam era digital, banyak guru merasa tergantikan oleh teknologi. Namun justru dalam pendidikan berbasis makna, peran guru menjadi lebih

penting daripada sebelumnya: sebagai pendamping eksistensial, bukan sekadar sumber materi. Siswa tidak mencari guru untuk definisi, tetapi untuk *makna dan arah*. Guru yang hadir secara autentik, mendengarkan siswa, dan membuka dialog, akan tetap menjadi poros penting dalam kehidupan belajar mereka.

Penelitian oleh Ningsih & Prasetya (2023) menunjukkan bahwa integrasi pendekatan reflektif dalam pembelajaran berbasis digital di SMK meningkatkan kemampuan berpikir kritis, kesadaran etika kerja, dan kepedulian sosial siswa. Temuan ini menegaskan bahwa teknologi yang dipadukan dengan pendidikan makna dapat menciptakan pembelajaran yang transformatif.

Salah satu strategi penting adalah **menghadirkan realitas kehidupan ke dalam pembelajaran digital**. Guru bisa mengaitkan topik pembelajaran dengan berita aktual, kisah nyata dari alumni, atau studi kasus lokal. Kegiatan ini menempatkan materi dalam konteks yang lebih hidup dan bermakna, sehingga siswa tidak merasa belajar dalam ruang hampa.

Guru juga dapat menerapkan **praktik digital storytelling**—di mana siswa diminta membuat narasi visual tentang perjalanan belajar mereka. Misalnya, siswa jurusan tata kecantikan bisa membuat cerita foto “Satu Hari Bersama Pelanggan” yang menggambarkan bukan hanya teknik merias, tetapi juga nilai-nilai pelayanan, kesabaran, dan empati.

Pendidikan berbasis makna di era digital juga harus **mengajarkan literasi digital yang etis dan reflektif**. Siswa tidak hanya diajarkan cara mencari informasi, tetapi juga cara menyaringnya, menilai validitasnya, serta memahami dampaknya terhadap opini, perilaku, dan moralitas. Guru menjadi fasilitator untuk menumbuhkan *kebijaksanaan digital* di tengah banjir data.

Pendekatan ini juga perlu menjangkau sisi spiritual dan eksistensial siswa. Dalam tugas-tugas digital, siswa bisa diajak untuk membuat refleksi pribadi: *apa arti belajar bagiku? bagaimana aku melihat masa depanku? nilai apa yang ingin aku pegang sebagai profesional muda?* Ruang seperti ini

jarang diberikan, tetapi sangat dibutuhkan untuk membentuk kedalaman identitas siswa.

Tentu tidak semua guru langsung siap dengan pendekatan ini. Maka, sekolah perlu mendukung guru dengan pelatihan berbasis praktik nyata, ruang diskusi antar guru, serta kebijakan kurikulum yang fleksibel. Transformasi pendidikan berbasis makna harus disertai dukungan struktural dan budaya yang menyadari bahwa kualitas pembelajaran tidak hanya terletak pada format, tetapi pada *jiwa* yang menghidupinya.

Sekolah juga bisa menyusun *peta refleksi digital*—panduan bagi guru untuk mengintegrasikan elemen-elemen reflektif dan maknawi ke dalam aktivitas berbasis teknologi. Misalnya, setiap kegiatan daring harus mencantumkan satu pertanyaan reflektif, satu sesi evaluasi emosi, atau satu produk ekspresi diri.

Dengan demikian, pendidikan di era digital tidak menjadi kehilangan arah, tetapi justru menemukan dirinya kembali. Di tengah kecanggihan perangkat dan algoritma, manusia tetap menjadi pusat dari proses pendidikan. Dan guru tetap menjadi penyala cahaya bagi siswa yang tengah mencari arti dalam hidup yang serba cepat dan tidak pasti.

Pendidikan berbasis makna di era digital adalah tentang menemukan teknologi dan kemanusiaan dalam ruang kelas yang reflektif dan transformatif. Guru tidak perlu takut tertinggal oleh teknologi, karena tugasnya bukan bersaing dengan mesin, tetapi mendampingi manusia. Dan selama guru hadir dengan hati, maka pendidikan akan selalu bermakna—di masa lalu, kini, dan nanti.

Masa Depan Guru SMK: Teknologi dan Eksistensi

Masa depan pendidikan kejuruan tidak bisa dilepaskan dari dua kata kunci besar: **teknologi dan eksistensi**. Di satu sisi, teknologi berkembang dengan kecepatan eksponensial—mengubah struktur kerja, pola belajar, dan relasi sosial. Di sisi lain, eksistensi manusia sebagai subjek pendidikan semakin diuji: apa makna menjadi guru di tengah otomatisasi? apa arti mengajar

jika mesin bisa menyampaikan materi lebih cepat dan presisi? Pertanyaan-pertanyaan ini bukan ancaman, melainkan pintu untuk pembaruan kesadaran guru SMK.

Peran guru SMK saat ini tidak lagi terbatas pada mentransfer keahlian kerja. Dunia industri telah banyak beralih pada sistem otomatis, kecerdasan buatan, dan proses digitalisasi. Maka, guru tidak cukup mengajarkan “bagaimana mengoperasikan”, tetapi harus naik satu level menjadi *pendidik eksistensial*—yang mengajarkan *mengapa* keterampilan itu dibutuhkan, *bagaimana* bersikap dalam dunia kerja, dan *siapa* manusia yang ingin dibentuk dari proses belajar itu.

Teknologi dapat menyampaikan informasi, tetapi tidak bisa menggantikan relasi. Ia dapat menjelaskan prosedur, tetapi tidak dapat merasakan kegelisahan siswa. Guru, dalam hal ini, memiliki kekuatan unik: *kehadiran otentik*. Guru SMK yang hadir dengan empati, ketulusan, dan refleksi mendalam akan tetap menjadi sosok yang dirindukan siswa meskipun mereka dikelilingi oleh gawai, AI, dan simulasi virtual.

Masa depan guru SMK bukan berarti menjadi “teknokrat kelas”, melainkan **pendidik yang berpijak pada kemanusiaan dan berani berdialog dengan zaman**. Guru tidak perlu menjadi ahli coding untuk relevan, tetapi ia perlu memahami bagaimana teknologi memengaruhi pola pikir, perilaku, dan pilihan hidup siswa. Ia tidak harus menguasai semua aplikasi, tetapi mampu menafsir bagaimana aplikasi itu mempengaruhi eksistensi anak didiknya.

Dalam pendekatan hermeneutik, guru bukan sekadar penyampai isi, tetapi *penafsir kehidupan*. Maka tugas guru SMK di masa depan adalah menjadi juru tafsir realitas kerja dan dunia digital yang terus berubah. Ia membantu siswa membaca tren industri, menafsirkan etika kerja di tengah tekanan algoritma, serta merumuskan kembali identitas profesional mereka di tengah fluiditas pasar kerja.

Guru SMK juga perlu memperkuat kapasitas eksistensialnya: mengenali siapa dirinya sebagai pendidik, nilai apa yang ia jaga, dan kontribusi apa yang ingin ia wariskan. Tanpa fondasi nilai ini, guru akan mudah larut

dalam tren, terombang-ambing oleh kebijakan, atau kehilangan motivasi karena merasa kalah bersaing dengan teknologi. Identitas profesional guru harus dibangun dari dalam, bukan hanya dari instruksi luar.

Masa depan bukan tentang memilih antara manusia atau mesin, tetapi *memanusiakan teknologi dan menteknologikan kemanusiaan secara bijak*. Guru SMK yang eksistensial akan menjadikan teknologi sebagai alat perluasan nilai, bukan alat pengganti relasi. Ia menggunakan digital untuk mendekatkan siswa pada pengalaman, bukan untuk menjauhkan mereka dari kehidupan nyata.

Penelitian oleh Mahfud & Yuliani (2023) menunjukkan bahwa guru SMK yang memiliki orientasi eksistensial—ditandai dengan refleksi diri, kesadaran nilai, dan keterbukaan belajar—lebih adaptif terhadap perubahan teknologi, mampu membangun hubungan positif dengan siswa digital-native, dan tetap dipercaya sebagai figur pembimbing meski materi ajarnya sudah tersedia di internet.

Guru masa depan juga perlu menumbuhkan **keberanian pedagogik**—yakni keberanian untuk tidak hanya mengikuti arus, tetapi membentuk arah. Ia berani berkata bahwa integritas lebih penting daripada keterampilan teknis semata. Ia berani mengingatkan bahwa teknologi tanpa nilai akan melahirkan pekerja efisien tapi kehilangan arah. Ia berani mengajak siswa berhenti sejenak dari layar untuk menatap hidup yang lebih besar dari layar itu sendiri.

Sekolah sebagai institusi juga harus melihat masa depan guru bukan semata dari sisi kompetensi, tetapi *dimensi eksistensial dan spiritualitas profesi*. Guru harus diberi ruang untuk berefleksi, berdialog lintas generasi, serta menyusun ulang panggilannya sebagai pendidik. Bimbingan teknis penting, tetapi dialog profesi jauh lebih menentukan ketahanan jangka panjang seorang guru.

Guru SMK yang eksistensial akan memiliki dua kekuatan utama: *kepekaan konteks dan kedalaman nilai*. Ia tahu apa yang berubah, tapi juga tahu apa yang tidak boleh ditinggalkan. Ia bersedia belajar hal baru, tetapi tidak menjual jiwanya demi sertifikat. Ia bersikap terbuka pada digital,

tetapi tetap menjaga agar siswa tidak kehilangan arah di tengah gempuran informasi.

Di masa depan, keberhasilan guru tidak hanya diukur dari kelulusan siswa, tetapi dari **jejak kemanusiaan yang ia tinggalkan**. Apakah siswa menjadi lebih jujur? lebih percaya diri? lebih berempati? lebih sadar akan tanggung jawabnya sebagai manusia pekerja dan warga masyarakat? Ini adalah indikator pendidikan bermakna yang tidak tergantikan oleh mesin.

Guru SMK juga perlu menyiapkan dirinya untuk menjadi *narasumber kehidupan*, bukan hanya narasumber konten. Siswa akan selalu mencari seseorang yang bisa mereka percaya, ajak bicara, dan teladani. Guru yang bisa mendengarkan tanpa menghakimi, memberikan saran tanpa merendahkan, dan memotivasi tanpa memaksa akan tetap menjadi jangkar di era yang serba cair.

Untuk mewujudkan masa depan ini, perlu strategi jangka panjang dari institusi pendidikan: mulai dari kurikulum pelatihan guru yang berbasis refleksi nilai, sistem rekrutmen yang mempertimbangkan kepekaan sosial, hingga kebijakan sekolah yang mengutamakan keteladanan daripada seremonial.

Masa depan guru SMK adalah masa depan manusia yang bermakna di tengah dunia yang semakin otomatis. Guru yang menyadari eksistensinya, menghidupi nilai-nilai, dan bersedia terus belajar dari pengalaman akan tetap relevan, kuat, dan dibutuhkan. Sebab teknologi boleh cang-gih, tetapi hanya hati yang memahami makna yang mampu membentuk manusia.

Kesadaran Sosial, Etika Kerja, dan Pembebasan

Pendidikan vokasi sering kali diasosiasikan dengan keterampilan teknis, sertifikasi kompetensi, dan kesiapan kerja. Namun, jika hanya berhenti pada aspek fungsional itu, maka pendidikan kehilangan jiwanya. Di sinilah pentingnya membangkitkan **kesadaran sosial, etika kerja, dan semangat pembebasan** sebagai inti dari pendidikan kejuruan yang memanusiakan.

SMK bukan hanya tempat membentuk tukang terampil, tetapi juga manusia merdeka yang sadar akan realitas sosial dan tanggung jawab moralnya.

Kesadaran sosial adalah kemampuan untuk melihat kenyataan hidup tidak hanya dari sudut pandang pribadi, tetapi dari perspektif orang lain—terutama mereka yang tersingkir dan tidak bersuara. Siswa SMK banyak yang berasal dari latar keluarga pekerja, petani, buruh, atau pengusaha kecil. Mereka membawa cerita ketimpangan, ketidakadilan, dan perjuangan dalam kehidupan sehari-hari. Pendidikan tidak boleh mensterilkan realitas ini, melainkan justru menjadikannya sebagai sumber pembelajaran yang autentik.

Guru SMK memiliki posisi strategis untuk menumbuhkan kesadaran sosial siswa. Dalam praktik pembelajaran, guru dapat mengangkat isu-isu sosial seperti eksploitasi tenaga kerja, upah tidak layak, diskriminasi gender, hingga hak-hak pekerja dalam sistem industri. Diskusi tentang hal ini bukan hanya memberi pengetahuan, tetapi juga membentuk empati, perspektif kritis, dan rasa tanggung jawab terhadap lingkungan sosial.

Etika kerja tidak cukup diajarkan sebagai daftar peraturan atau standar prosedural. Ia harus ditanamkan sebagai nilai yang hidup—yang tumbuh dari kesadaran diri dan tanggung jawab sosial. Siswa tidak cukup tahu bahwa mencuri adalah salah, tetapi harus memahami mengapa integritas adalah fondasi profesionalisme. Dalam pendidikan berbasis makna, etika bukan materi tambahan, melainkan jiwa dari seluruh proses belajar.

Guru dapat menanamkan etika kerja melalui narasi, keteladanan, dan diskusi kasus nyata. Misalnya, saat mengajarkan mata pelajaran produktif, guru bisa menyisipkan cerita tentang pekerja yang tetap menjaga kualitas produk meskipun tidak diawasi, atau teknisi yang menolak suap meskipun ditekan atasan. Cerita-cerita semacam ini lebih efektif membentuk nilai dibandingkan ceramah abstrak.

Kesadaran sosial dan etika kerja adalah pintu menuju **pendidikan yang membebaskan**, sebagaimana diimpikan Paulo Freire. Pendidikan bukan hanya menyiapkan siswa untuk bekerja, tetapi juga untuk menjadi manusia yang berpikir, merasakan, dan bertindak secara kritis dalam

masyarakat. Siswa perlu tahu bahwa mereka bisa menjadi agen perubahan, bukan sekadar roda dalam sistem produksi.

Dalam konteks SMK, pembebasan berarti memberi siswa kekuatan untuk melihat dirinya sebagai pelaku utama dalam hidupnya. Guru perlu mendorong siswa untuk bertanya: *apakah saya bekerja hanya untuk bertahan hidup? atau saya ingin menciptakan perubahan di tempat kerja saya nanti? apakah saya bisa membawa nilai-nilai baru ke dalam budaya kerja?* Pertanyaan-pertanyaan ini membuka jalan bagi kesadaran eksistensial.

Penelitian oleh Wibowo & Astuti (2023) menunjukkan bahwa siswa SMK yang dibimbing dalam program pembelajaran reflektif-etis memiliki ketahanan moral yang lebih tinggi saat masuk dunia kerja. Mereka tidak hanya menyerap budaya industri, tetapi juga berani mempertanyakan praktik-praktik tidak adil, serta membawa nilai-nilai positif ke tempat kerjanya.

Untuk mendukung proses ini, guru perlu menyusun **kurikulum tersembunyi (hidden curriculum)** yang menanamkan nilai-nilai sosial. Ini bisa berupa pembiasaan sikap adil, pelibatan siswa dalam kegiatan sosial komunitas, pengelolaan proyek berbasis kebermanfaatan masyarakat, hingga refleksi tentang pengalaman kerja nyata yang memuat dilema etis.

Sekolah juga dapat menyusun **forum etika kerja siswa**, yaitu ruang tempat siswa berbagi pengalaman, menganalisis situasi, dan merumuskan nilai-nilai yang ingin mereka pegang saat memasuki dunia kerja. Forum ini dapat menjadi langkah awal membangun identitas profesional yang berakar pada keadilan dan kepedulian.

Kesadaran sosial juga dapat tumbuh dari kegiatan ko-kurikuler. Kegiatan Pramuka, OSIS, UKM, dan praktik kerja lapangan bukan hanya ladang aktivitas, tetapi *ladang pemaknaan sosial*. Guru perlu mengarahkan kegiatan-kegiatan ini tidak hanya untuk melatih kepemimpinan teknis, tetapi juga kepedulian terhadap ketimpangan, kerelawanan, dan tanggung jawab sosial.

Dalam pendidikan berbasis hermeneutik, setiap pengalaman siswa—baik di kelas, bengkel, maupun di industri—adalah *teks kehidupan* yang perlu dibaca bersama. Guru dapat memfasilitasi proses pembacaan ini

melalui diskusi, jurnal refleksi, atau evaluasi berbasis narasi. Di sana, siswa tidak hanya dinilai dari produk kerja, tetapi juga dari kedalaman pemahamannya terhadap pengalaman tersebut.

Pendidikan pembebasan juga berarti memberi siswa ruang untuk menyuarakan pikirannya. Guru tidak boleh memonopoli kebenaran. Siswa perlu diberi ruang untuk bertanya, menantang, dan menyampaikan pandangan kritis mereka terhadap isu-isu sosial. Ketika siswa merasa dihargai dan didengarkan, kesadaran sosial mereka akan tumbuh dengan sehat.

Tentu tidak mudah menumbuhkan kesadaran sosial dan etika kerja di tengah tekanan target, kurikulum nasional, dan birokrasi pendidikan. Namun, perubahan tidak harus revolusioner. Ia bisa dimulai dari tindakan kecil: sebuah pertanyaan yang menggugah, sebuah diskusi yang mendalam, atau sebuah cerita yang menginspirasi. Guru yang konsisten melakukannya akan menanamkan benih pembebasan dalam jiwa muridnya.

Sekolah juga perlu membangun **budaya keadilan internal**, agar nilai-nilai yang diajarkan tidak bertentangan dengan kenyataan. Ketika siswa melihat guru adil terhadap semua siswa, kepala sekolah transparan dalam pengambilan keputusan, dan lingkungan sekolah inklusif terhadap perbedaan, mereka akan belajar bahwa nilai-nilai itu tidak hanya diajarkan, tetapi juga dihidupi.

Kesadaran sosial, etika kerja, dan pembebasan adalah tiga wajah dari pendidikan vokasi yang bermakna. Tanpa ketiganya, SMK hanya akan mencetak tenaga kerja. Tapi dengan ketiganya, SMK akan mencetak manusia merdeka—yang tidak hanya mampu bekerja, tetapi juga berani memperjuangkan nilai dan berkontribusi dalam membentuk dunia kerja yang lebih adil dan manusiawi.

Dari Hermeneutika ke Transformasi Pendidikan

Hermeneutika, dalam akar filosofisnya, bukan sekadar metode menafsirkan teks. Ia adalah **seni memahami dan menyusun makna dalam kehidupan manusia**. Dalam pendidikan, hermeneutika menjadi lensa untuk membaca

pengalaman belajar, memahami dunia siswa, dan membentuk refleksi yang membebaskan. Maka, pendekatan hermeneutik bukan hanya memperdalam pemahaman, tetapi juga menjadi pintu masuk menuju **transformasi pendidikan**—yakni perubahan cara berpikir, bertindak, dan menghidupi proses belajar secara lebih otentik dan manusiawi.

Transformasi pendidikan tidak terjadi lewat kebijakan atau kurikulum semata. Ia lahir dari **perubahan paradigma**: dari melihat pendidikan sebagai transmisi pengetahuan menjadi pendidikan sebagai proses pemaknaan. Guru bukan lagi hanya penyampai materi, tetapi *penafsir kehidupan*. Siswa bukan hanya objek penilaian, tetapi *subjek pencarian makna*. Dan sekolah bukan sekadar lembaga, tetapi *komunitas penafsir* yang terus tumbuh.

Dalam konteks SMK, transformasi pendidikan berbasis hermeneutik sangat relevan. Dunia kerja yang menjadi orientasi utama SMK kini berubah drastis. Kecepatan teknologi, disrupsi industri, dan fluktuasi ekonomi menuntut siswa tidak hanya siap keterampilan, tetapi juga siap makna. Mereka perlu belajar menafsir situasi, mengambil keputusan etis, dan melihat pekerjaannya sebagai bentuk kontribusi sosial. Di sinilah pendidikan kejuruan perlu bertransformasi dari sekadar “siap kerja” menjadi “siap hidup”.

Guru memiliki peran kunci dalam proses ini. Melalui pendekatan hermeneutik, guru diajak untuk selalu merefleksikan ulang: *apa makna mengajar hari ini? apakah saya mendengarkan siswa saya? apakah saya hanya menyelesaikan target, atau membuka ruang pemahaman?* Pertanyaan-pertanyaan ini menjadi pemicu lahirnya praktik yang lebih sadar, lebih dalam, dan lebih terhubung dengan realitas siswa.

Transformasi juga menuntut **rekonstruksi relasi dalam kelas**. Kelas bukan lagi tempat transfer materi satu arah, melainkan ruang dialog—di mana guru dan siswa saling mendengarkan, saling memahami, dan bersama-sama menafsir dunia. Dalam suasana ini, lahirlah pembelajaran yang bukan hanya informatif, tetapi *transformasional*.

Hermeneutika juga mengubah cara kita memandang **kurikulum**. Bukan lagi sebagai dokumen kaku, tetapi sebagai teks hidup yang perlu

dibaca ulang sesuai konteks, waktu, dan kebutuhan murid. Guru yang hermeneutik tidak takut menyisipkan kisah lokal, memperkaya materi dengan narasi kehidupan, atau mengganti pendekatan belajar demi menciptakan keterhubungan makna. Ia tahu, bahwa yang dikejar bukan hanya kelulusan, tetapi *kesadaran dan karakter*.

Dalam transformasi berbasis hermeneutika, **evaluasi pun mengalami pergeseran**. Penilaian tidak lagi hanya bersifat kuantitatif dan final, tetapi menjadi proses reflektif. Guru tidak hanya memberi angka, tetapi membuka ruang tanya: *apa yang kamu pelajari dari proses ini? bagaimana perasaanmu saat mengerjakannya? nilai apa yang ingin kamu bawa dari pengalaman ini?* Evaluasi menjadi cermin pembentukan diri, bukan hanya hasil akhir.

Transformasi pendidikan juga perlu menjangkau **budaya organisasi sekolah**. Kepala sekolah yang hermeneutik akan memimpin dengan kesadaran makna, bukan hanya target administratif. Ia menciptakan budaya diskusi, menghargai refleksi guru, dan membangun sistem yang mendukung pembelajaran yang lebih dalam dan manusiawi. Ia mengerti bahwa sekolah bukan mesin birokrasi, tetapi ekosistem yang perlu bernapas dengan nilai dan relasi yang sehat.

Pengawas dan pembina pendidikan pun harus menjadi bagian dari transformasi ini. Mereka tidak lagi hanya memeriksa kepatuhan terhadap SOP, tetapi juga mendampingi praktik reflektif, memfasilitasi forum tafsir pengalaman, dan mendorong inovasi berbasis konteks. Transformasi bukan tentang kontrol, melainkan tentang keberanian membuka ruang kemungkinan baru.

Penelitian oleh Santika & Zuhairi (2023) menunjukkan bahwa sekolah kejuruan yang mengadopsi pendekatan hermeneutik dalam pelatihan guru, pembelajaran reflektif, dan praktik evaluasi menunjukkan peningkatan dalam iklim psikologis kelas, kesadaran sosial siswa, dan inovasi kurikulum berbasis konteks. Ini menegaskan bahwa transformasi bukan utopia, tetapi kemungkinan nyata jika dilakukan dengan konsistensi dan keberanian.

Transformasi pendidikan yang sejati juga akan berdampak pada **cara siswa memandang dirinya sendiri**. Mereka tidak lagi sekadar merasa

sebagai murid yang harus taat, tetapi sebagai manusia muda yang memiliki suara, mimpi, dan tanggung jawab. Mereka diajak tidak hanya menjadi tenaga kerja, tetapi warga masyarakat yang sadar, kritis, dan peduli.

Proses transformasi ini juga akan mengubah **cara guru melihat profesinya**. Mengajar bukan rutinitas, tetapi perjalanan spiritual dan sosial. Guru menjadi pelajar sejati: terus menafsir, terus bertanya, dan terus tumbuh. Dalam dunia yang serba cepat, guru menjadi jangkar kesadaran yang menstabilkan proses belajar dengan kasih dan kebermaknaan.

Transformasi berbasis hermeneutika tidak menolak teknologi, justru mengajaknya berdialog. Ia menggunakan teknologi untuk memperluas ekspresi, memperkaya akses, dan memperkuat kolaborasi. Tapi ia tetap menempatkan *manusia sebagai pusat*. Karena makna, pada akhirnya, hanya bisa dilahirkan oleh kesadaran dan relasi, bukan oleh sistem otomatis.

Sekolah yang telah menjalani transformasi ini akan berbeda auranya. Di sana tidak hanya ada kegiatan, tetapi ada *kehidupan*. Tidak hanya ada rutinitas, tetapi ada *kesadaran*. Tidak hanya ada murid dan guru, tetapi ada *komunitas penafsir yang tumbuh bersama dalam cahaya makna*.

Tentu, jalan menuju transformasi ini tidak mudah. Ia butuh keberanian melawan budaya lama, ketekunan membangun ulang struktur, dan keikhlasan membuka diri. Tapi setiap langkah kecil menuju refleksi, setiap forum tafsir yang digelar, setiap kisah siswa yang dihayati secara serius—semuanya adalah bagian dari *transformasi besar*. Hermeneutika adalah napas baru bagi pendidikan yang ingin kembali ke hakikatnya: memanusiakan manusia. Dan transformasi berbasis makna adalah panggilan zaman bagi guru SMK: untuk tidak hanya melatih keterampilan, tetapi membimbing kesadaran. Di sinilah pendidikan menemukan martabatnya yang sejati.

Epilog: Pendidikan adalah Tindakan Menafsir dan Mencipta

Pendidikan bukan hanya tindakan mengajar, mencatat, atau menilai. Ia adalah **tindakan menafsir**—membaca dunia, membaca diri sendiri, dan

membaca peristiwa yang hadir setiap hari dalam ruang kelas. Setiap tatapan siswa, setiap keheningan di tengah diskusi, setiap pertanyaan yang tak terjawab, semuanya adalah *teks kehidupan* yang menunggu untuk ditafsir. Dan guru adalah pembacanya—penafsir yang sabar, tajam, dan penuh kasih.

Namun menafsir saja tidak cukup. Pendidikan juga adalah **tindakan mencipta**—mencipta ruang aman untuk bertanya, mencipta jalan baru dalam mengajar, mencipta harapan di tengah keterbatasan, dan mencipta masa depan bersama siswa. Guru tidak sekadar mengulang apa yang diwariskan, tetapi merangkai ulang pengetahuan dengan konteks, nilai, dan rasa yang hidup.

Dalam dunia yang terus berubah, di mana kecanggihan teknologi melewat melampaui daya serap manusia, justru *tindakan menafsir dan mencipta menjadi semakin penting*. Sementara mesin bisa memberikan jawaban, hanya manusia yang bisa menanyakan pertanyaan bermakna. Dan pendidikan adalah ruang suci tempat pertanyaan-pertanyaan itu tumbuh, bukan untuk segera dijawab, tetapi untuk direnungkan, dipertaruhkan, dan dijalani.

Guru SMK, dalam konteks ini, bukan hanya pengajar kompetensi. Ia adalah penjaga tafsir. Ia menafsir mimpi siswa yang sederhana, mencipta cara agar keterampilan menjadi martabat, dan menjaga agar setiap proses belajar tetap terhubung dengan kehidupan nyata. Ia tahu, bahwa di balik pelajaran teknik mesin, akuntansi, atau tata boga, ada manusia yang sedang belajar menjadi dirinya sendiri.

Dalam satu hari mengajar, guru mungkin tidak menyadari betapa banyak makna yang ditabur. Satu kalimat yang mencerahkan. Satu sikap yang memberi harapan. Satu pilihan untuk mendengar alih-alih menghakimi. Itulah tindakan-tindakan kecil yang tidak selalu tercatat dalam administrasi, tetapi terekam dalam batin siswa dan akan hidup sepanjang hidup mereka.

Buku ini adalah undangan bagi guru untuk **kembali menyadari keagungan profesinya**—bukan karena gelar atau sertifikasi, tetapi karena keberaniannya untuk tetap menjadi manusia di tengah sistem yang kerap menstandarkan segalanya. Seorang guru yang menafsir dan mencipta, akan

selalu melampaui sekadar mengajar. Ia akan menjadi pemahat makna dan perintis perubahan.

Menafsir artinya tidak puas dengan permukaan. Mencipta artinya tidak berhenti pada kebiasaan. Maka pendidikan adalah gerak yang terus menggugat dan membangun. Ia tidak boleh dibekukan dalam SOP, tidak boleh dikerdilkan menjadi angka kelulusan. Pendidikan adalah napas kehidupan itu sendiri—dan guru adalah pengemban amanahnya yang paling setia.

Dalam setiap keputusan pedagogik—apakah memberi tugas atau tidak, apakah menegur atau menunda, apakah mendengar atau bicara—guru sedang membentuk arah tafsir. Ia sedang mencipta ruang belajar yang akan menjadi bagian dari sejarah batin anak-anak didiknya. Maka, setiap detik di kelas adalah tindakan besar, jika dilakukan dengan kesadaran makna.

Sebagaimana hermeneutika mengajarkan bahwa pemahaman tidak pernah final, demikian pula pendidikan. Ia adalah proses yang tak pernah selesai. Setiap tahun ajaran adalah awal baru. Setiap angkatan siswa adalah dunia yang berbeda. Maka guru yang menafsir dan mencipta tidak akan pernah merasa usai. Ia akan selalu berada dalam lingkaran tumbuh—dalam kerendahan hati, dalam keberanian, dalam cinta.

Kini, ketika buku ini berakhir, sesungguhnya **perjalanan kita baru dimulai**. Sebab menulis dan membaca hanyalah satu sisi dari pendidikan. Sisi lainnya adalah keberanian untuk menghidupinya—dalam kebisingan ruang guru, dalam keheningan hati saat gagal, dalam senyum kecil siswa yang tiba-tiba memahami.

Maka, teruslah menafsir. Teruslah mencipta. Teruslah hadir di ruang kelas, bukan hanya sebagai pengajar, tetapi sebagai penjaga makna. Dan percayalah, meski tidak selalu dilihat, tidak selalu dihargai, **tindakan Anda sebagai guru adalah tindakan yang paling manusiawi: mendampingi manusia lain memahami hidupnya.**

Karena pada akhirnya, pendidikan adalah tempat peradaban bertumbuh. Dan guru, adalah mereka yang menyalakan obor di tengah kabut zaman. Bukan untuk dirinya sendiri, tetapi agar generasi setelahnya menemukan jalan. Dengan tafsir. Dengan makna. Dengan harapan.



Dialog, Makna, dan Pembelajaran

Hermeneutika
untuk Guru SMK



DAFTAR PUSTAKA

- Aloni, N. (2021). Humanistic education in the digital age. *Studies in Philosophy and Education*, 40(1), 41–57. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09731-z>
- Barnett, R. (2020). *The Philosophy of Higher Education: A Critical Introduction*. Routledge.
- Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Dilthey, W. (1989). *Introduction to the Human Sciences* (Makkreel & Rodi, Eds.). Princeton University Press. (Karya asli diterbitkan 1883)
- Freire, P. (2020). *Pedagogy of the Oppressed* (Edisi asli 1970). Bloomsbury Academic.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and Method* (Edisi asli 1975). Continuum.
- Harjanto, I., & Suryani, D. (2023). Living curriculum in vocational schools: Hermeneutic reflections on teaching practice. *Journal of Curriculum Studies*, 55(4), 567–585. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2003215>
- Hermawan, A., Rocha, T., & Lima, R. (2025). Analysis of teachers' perceptions on the implementation of Ki Hajar Dewantara's educational philosophy in the Independent Learning Curriculum. *International Journal of Educational Narrative*, 3(1), 76. <https://doi.org/10.70177/ijen.v3i1.2144>

- Hermawan, A., Alwi, M., & Alhamdan, L. S. (2025). Strategy to decision making effectiveness through strengthening digital leadership, creativity, knowledge management and organizational support. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation*, 6(2), 1480–1491. <https://doi.org/10.54660/IJMRGE.2025.6.2.1480-1491>
- Hermawan, A., Sintesa, N., & Alhamdan, L. S. (2025). Leadership development modeling serving school principals. *Jurnal Inovasi Pendidikan MH Thamrin*, 9(1), 2025. <https://doi.org/10.37012/jipmht.v9i1.2534>
- Hermawan, A., Alhamdan, L. S., & Kholili, A. (2025). Improving the effectiveness of Islamic religious education learning through transformational leadership, implementation of cooperative learning models, and learning motivation. *Jurnal Inovasi Pendidikan MH Thamrin*, 9(9), 38–55. <https://doi.org/10.37012/jipmht.v9i1.2533>
- Hermawan, A., Hidayat, D., & Kasih, A. M. (2025). Enhancing the quality of mathematics learning through strengthening pedagogical competencies, effectiveness of project-based learning (PjBL), creativity and achievement motivation. *International Journal of Arts and Social Science*, 2(2), 74–90. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14899904>
- Hermawan, A. (2025). Enhancing the quality of mathematics learning through strengthening pedagogical competencies, effectiveness of project-based learning creativity and achievement motivation. *USA International Journal of Social Sciences and English Literature*, 9(2), 2576–683. <https://doi.org/10.55220/2576683x.v9.277>
- Hermawan, A., Kasih, A. M., & Sintesa, N. (2025). Smart strategy to increasing teacher engagement through strengthening self-efficacy, interpersonal communication, organizational culture and job satisfaction. *Jurnal Inovasi Pendidikan MH Thamrin*, 9(1), 2025. <https://doi.org/10.37012/jipmht.v9i1.2525>

- Hermawan, A., Sintesa, N., & Wardani, A. K. (2025). Improving the quality of vocational school teacher services through strengthening knowledge management, interpersonal communication, organizational support and job satisfaction. *American International Journal of Business Management*, (), 37–51. www.aijbm.com
- Hermawan, A. (2025). Enhancing quality of teacher services through strengthening knowledge management, interpersonal communication, organizational support and job satisfaction. *Jurnal Inovasi Pendidikan MH Thamrin*, 9(1), 1. <https://doi.org/10.37012/jipmht.v9i1.2460>
- Hermawan, A. (2025). Enhancing quality of teacher services through strengthening knowledge management, interpersonal communication, organizational support and job satisfaction. *USA Asian Business Research Journal*, 10(1), 11–22. <https://doi.org/10.55220/25766759.245>
- Hermawan, A, Wardani, A. K., B. S. (2024). Enhancing the quality of teacher services through strengthening personality and organizational justice. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation*, 5(6), 397–406. <https://doi.org/10.54660/IJMRGE.2025.6.1.397-406>
- Hermawan, A, Wardani, A. K., (2024). Strategy to improve organizational image through personality, servant leadership, organizational culture and service quality. *Russian Journal of Agricultural and Socio-Economic Sciences*, 156(12), 51–63. http://rjoas.com/issue-2024-12/article_06.pdf
- Siregar, U. R., & Hermawan, A. (2024). Strategies to improve teacher engagement through strengthening self-efficacy, interpersonal communication, organizational culture and job satisfaction. *Russian Journal of Agricultural and Socio-Economic Sciences*, 156(12), 38–50. http://rjoas.com/issue-2024-12/article_05.pdf
- Wardani, A. K., Hermawan, A., & Setyaningsih, S. (2024). Optimization of improving teacher organizational citizenship behavior (OCB)

- through strengthening transformational leadership and self-efficacy. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation*, 5(6), 1348–1355. <https://doi.org/10.54660/IJMRGE.2024.5.6.1348-1355>
- Hermawan, A. (2024). Improving quality of teacher services through strengthening knowledge management, interpersonal communication, organizational support and job satisfaction. *International Journal of Social Science and Economics Invention*, 10(4), 43–54. <https://doi.org/10.23958/ijsssei/vol10-i04/374>
- Hermawan, A. (2024). A combined Path-SITOREM analysis to investigate effective Islamic instructional strategies through transformational leaderships, motivation, and cooperative learning method. *International Journal*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.61436/rietm>
- Hermawan, A., Ghozali, A. F., & Sayuti, M. A. (2023). Modeling strengthening teacher creativity. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 25(10), 42–52. <https://doi.org/10.9790/487X-2510044252>
- Siregar, U. R., & Hermawan, A. (2024). Strategies to improve teachers' organizational citizenship behavior through strengthening transformational leadership and self-efficacy. *International Journal of Business and Applied Social Science*, 10(11), 34–43. <https://doi.org/10.33642/ijbass.v10n11p4>
- Hermawan, A., & Wardani, A. K. (2024). Strategy to improve organizational image through personality, servant leadership, organizational culture and service quality. *PPSDP International Journal of Education*, 3(2).
- Hermawan, A., Wardani, A. K., Susilowati, E., & Hanum, U. (2024). Strategy for optimal efforts to improve the quality of teacher services through strengthening knowledge management, interpersonal communication, organizational support and job satisfaction. *International Research Journal of Economics and Management Studies (IRJEMS)*, 13(3), 106–118. <https://doi.org/10.56472/25835238/IRJEMS-V3I11P111>

- Susilowati, E., & Hermawan, A. (2024). Optimal strategy for improving teachers' organizational citizenship behavior (OCB) through strengthening transformational leadership and self-efficacy. *International Research Journal of Economics and Management Studies (IRJEMS)*, 11(3), 119–129. <https://doi.org/10.56472/25835238/IRJEMS-V3I11P112>
- Hanum, U., & Hermawan, A. (2024). Strategies and efforts to improve teacher engagement through strengthening self-efficacy, interpersonal communication, organizational culture and job satisfaction. *International Research Journal of Economics and Management Studies (IRJEMS)*, 13(3), 130–142. <https://doi.org/10.56472/25835238/IRJEMS-V3I11P113>
- Wardani, A. K., Hermawan, A. (2024). Strategy to improve the quality of teacher services through strengthening personality and organizational justice. *International Research Journal of Economics and Management Studies (IRJEMS)*, 11(3), 143–153. <https://doi.org/10.56472/25835238/IRJEMS-V3I11P114>
- Hermawan, A. (2024). Modeling strengthening teacher creativity. *International Research Journal of Economics and Management Studies (IRJEMS)*, 11(3), 154–164. <https://doi.org/10.56472/25835238/IRJEMS-V3I11P115>
- Farid, S. S., & Ahmad, H. H. A. (2024). Strategy to improve teachers' professional commitment through strengthening transformational leadership, organizational climate, job satisfaction, and trust in private vocational schools in Lebak District, Indonesia. *Russian Journal of Agricultural and Socio-Economic Sciences (RJOAS)*, 17(11(155)), 43–60. <https://rjoas.com/issue-2024-11>
- Hermawan, A., Indrati, B., & Rohmah, M. S. (2023). Optimasi organizational citizenship behaviour (OCB) guru sekolah menengah kejuruan (SMK) melalui penguatan knowledge management, kecerdasan adversitas, efikasi diri, budaya organisasi dan motivasi kerja. *Jurnal*

- Syntax Admiration*, 4(11), 2048–2062. <https://doi.org/10.46799/jsa.v4i11.777>
- Hermawan, A., Murdiono, S., Indrati, B., & Rusnadi, S., & Sujai, A. (2023). Pemberdayaan masyarakat melalui pelatihan olahan makanan di Kelurahan Abadijaya Kecamatan Sukmajaya Kota Depok. *Ihsan: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 6(1), 2316–2326. <https://doi.org/10.30596/ihsan.v%vi%i.18452>
- Hermawan, A., Pratama, S. A., & Riyadi, M. T. (2023). Strategi dan cara peningkatan kualitas pembelajaran mata pelajaran matematika. *Syntax Idea*, 5(10), 1862–1877. <https://jurnal.syntax-idea.co.id/index.php/syntax-idea/article/view/3011>
- Hermawan, A., Setyaningsih, S., & Hardhienata, S. (2022). Modeling and strengthening of servant leadership. *Edunity: Kajian Ilmu Sosial dan Pendidikan*, 1(03). <https://doi.org/10.57096/edunity.v1i03.12>
- Radnawati, D., Hermawan, A. (2023). The optimal solution for strengthening the quality of teacher services through personality development and organizational justice. *International Journal of Social Science Research and Review*, 6(12), 161–173. <https://doi.org/10.47814/ijssrr.v6i12.1749>
- Hermawan, A., Setyaningsih, S., & Hardhienata, S. (2022). Pemodelan penguatan kepemimpinan melayani kepala sekolah. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 6(1), 1008–1016. <https://doi.org/10.31004/jptam.v6i1.3050>
- Rusnadi, S., & Hermawan, A. (2023). Strategi optimal peningkatan kualitas layanan guru sekolah menengah kejuruan (SMK) melalui penguatan knowledge management, komunikasi interpersonal, dukungan organisasi dan kepuasan kerja. *Jurnal Syntax Admiration*, 4(11), 2127–2146. <https://doi.org/10.46799/jsa.v4i11.778>
- Hermawan, A. (2022). Peningkatan organizational citizenship behavior (OCB) guru. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication>

- Siregar, U. R., & Hermawan, A. (2023). Optimal strategies for improving organizational image through personality, service leadership, organizational culture and service quality. *International Journal of Economics, Business and Management Research*, 7(11), 267–284. <https://doi.org/10.51505/ijebmr.2023.71117>
- Siregar, U. R., & Hermawan, A. (2024). Optimization to increase work productivity through strengthening organizational culture, interpersonal communication, task interdependence, job satisfaction and work motivation. *Journal of Research in Business and Management*, 12(2), 59–76. www.questjournals.org
- Hermawan, A. (2022). Permodelan dan optimasi penguatan kepemimpinan melayani (studi empiris menggunakan pendekatan POP-SDM pada kepala sekolah SMK Swasta di Kabupaten Bogor). *Repository Universitas Pakuan*. https://lib-pasca.unpak.ac.id/index.php?p=show_detail&id=14851&keywords=andi+hermawan
- Hermawan, A., Muhammadi, A. M., & Gozali, A. F. (2023). Optimasi peningkatan engagement guru melalui penguatan efikasi diri, komunikasi interpersonal, budaya organisasi dan kepuasan kerja. *Jurnal Syntax Admiration*, 4(10), 2104–2117. <https://doi.org/10.46799/jsa.v4i10.943>
- Hermawan, A., Sunaryo, W., & Hardhienata, S. (2022). Optimal solution for OCB improvement through strengthening of servant leadership, creativity, and empowerment. *IJMIE: International Journal of Management, Innovation, and Education*, 1(1), 17–30. <https://journal.unpak.ac.id/index.php/ijmie/article/view/9275>
- Hermawan, A. (2021). Penguatan kepemimpinan melayani kepala sekolah. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication>
- Hermawan, A., Indrati, B., & Rohmah, M. S. (2023). Optimizing organizational citizenship behavior (OCB) of vocational high school teachers through strengthening knowledge management, adversity intelligence, self-efficacy, organizational culture and work motivation.

International Journal of Education, Business and Economics Research (IJEBER). <https://doi.org/10.59822/IJEBER.2023.3605>

- Wardani, A. K., Hermawan, A., & Setyaningsih, S. (2024). Strategy to increase teachers' professional commitment through strengthening transformational leadership, personal value and job satisfaction. *Special Casting and Nonferrous Alloys*, July. <https://doi.org/10.15980/j.tzzz.2024.03.09>
- Hermawan, A., Elsaudi, F., & Alwi, M. (2023). Optimasi peningkatan efektivitas pembelajaran pendidikan agama Islam. *Syntax Idea*, 5(9), 1877–1892. <https://doi.org/10.46799/syntax-idea.v5i9.3010>
- Alwi, M., Hermawan, A., & Elsaudi, F. (2024). Optimization to increase learning effectiveness Islamic Religious Education through transformational leadership, implementation of cooperative learning models, and learning motivation. *Tsaqila: Jurnal Pendidikan dan Teknologi*, 4(1), 11–22. <https://doi.org/10.30596/tjpt.v4i1.507>
- Hermawan, A., Murdiono, S., Indrati, B., Rusnadi, S., & Sujai, A. (2023). Pemberdayaan masyarakat melalui revitalisasi kegiatan kemasyarakatan di Kelurahan Abadijaya Kecamatan Sukmajaya Kota Depok. *Syntax Idea*, 5(10), 1774–1786. <https://doi.org/10.46799/syntax-idea.v5i10.2890>
- Rusnadi, S., Sumiati, S., & Hermawan, A. (2023). Optimal strategy to improve the quality of vocational teacher services through knowledge management, interpersonal communication, organizational support and job satisfaction. *International Journal of Social Science and Human Research*, 6(11), 6888–6899. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i11-42>
- Alwi, M., & Hermawan, A. (2023). Optimasi penguatan kualitas layanan guru melalui pengembangan kepribadian dan keadilan organisasi. *Jurnal Syntax Admiration*, 4(7), 1064–1075. <https://doi.org/10.46799/jsa.v4i7.914>
- Koro, B., Hermawan, A., & Hardhienata, S. (2023). Organizational culture through the development of management knowledge, pedagogical

competence, work ethics, organizational commitment and work motivation. *IJMIE: International Journal of Management, Innovation and Education*, 2(1), 123–138. <https://journal.unpak.ac.id/index.php/ijmie/article/view/9779>

Hermawan, A., Gozali, A. F., & Muhammadi, A. M. (2023). Optimasi penguatan komitmen profesi guru melalui pengembangan kecerdasan adversitas, komunikasi interpersonal, interdependensi tugas dan kepuasan kerja. *Jurnal Syntax Admiration*, 4(9), 2180–2193. <https://doi.org/10.46799/jsa.v4i9.944>

Indrati, B., & Hermawan, A. (2023). Output dan mutu pendidikan. *Karimiyah*, 3(1), 65–78. <https://doi.org/10.59623/karimiyah.v3i1.30>

Hermawan, A. (2023). Model kepemimpinan melayani kepala sekolah. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/376481958_Kepemimpinan_Melayani_Kepala_Sekolah_Andi_Hermawan

Siregar, U. R., Hermawan, A., & Setyaningsih, S. (2024). Increasing teacher work productivity through strengthening organizational culture, interpersonal communication, tasks interdependence, job satisfaction and work motivation. *Indonesian Journal of Education and Mathematical Science*, 5(3), 165–178. <https://jurnal.umsu.ac.id/index.php/IJEMS/article/view/19034>

Subandi, S., & Hermawan, A. (2023). Strategi dan cara menurunkan stres kerja melalui penguatan kecerdasan adversitas, komunikasi interpersonal, interdependensi tugas dan kualitas layanan. *Jurnal Syntax Admiration*, 4(7), 1076–1088. <https://doi.org/10.46799/jsa.v4i7.915>

Rusnadi, S., Hermawan, A., & Indrati, B. (2024). Optimal strategy for improving the quality of teacher services through strengthening knowledge management, interpersonal communication, organizational support and job satisfaction. *Jurnal Penelitian, Pendidikan dan Pengajaran: JPPP*, 5(2), 184–194. <https://doi.org/10.30596/jppp.v5i2.19023>

- Hermawan, A., Indrati, B., & others. (2024). Improving the quality of mathematics learning through strengthening pedagogical competencies, effectiveness of project-based learning, creativity and achievement motivation. *Education Journal of Indonesia*, 5(1), 9–23. <https://publication.umsu.ac.id/index.php/eji/article/view/4104>
- Siregar, U. R., & Hermawan, A. (2023). Optimization for reducing work stress through strengthening adversity intelligence, interpersonal communication, tasks interdependence and service quality. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 6(11), 5296–5310. <https://doi.org/10.47191/ijmra/v6-i11-38>
- Edowai, Y., Hermawan, A., & Hardhienata, S. (2024). Optimization of increasing teacher engagement through strengthening self-efficacy, interpersonal communication, organizational culture and job satisfaction. *Indonesian Journal of Education and Mathematical Science*, 5(2), 105–117. <https://doi.org/10.30596/ijems.v5i2.19029>
- Hermawan, A., & Radnawati, D. (2024). Improving teacher organizational citizenship behavior (OCB) through strengthening transformational leadership and self-efficacy. *Krisnadwipayana International Journal of Management Studies*, 4(1), 162–176. <https://doi.org/10.35137/kijms.v4i1.348>
- Hermawan, A., Murdiono, S., Indrati, B., Rusnadi, S., & Sujai, A. (2023). Pemberdayaan masyarakat melalui pelatihan olahan makanan di Kelurahan Abadijaya Kecamatan Sukmajaya Kota Depok. *Syntax Idea*, 5(11), 2316–2326. <https://doi.org/10.46799/syntax-idea.v5i11.2891>
- Siregar, U. R., & Hermawan, A. (2024). Strategies and ways to improve organizational culture through strengthening management knowledge, pedagogical competence, work ethic, organizational commitment and work motivation. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 7(2), 716–732. <https://doi.org/10.47191/ijmra/v7-i02-38>

- Hermawan, A. (2023). Pemodelan kepemimpinan melayani kepala sekolah. *Dialektika Orid*, 1(1), 1–290. <https://dialektika.or.id/publikasi/pemodelan-kepemimpinan-melayani-kepala-sekolah/>
- Hermawan, A., Murdiono, S., Indrati, B., Rusnadi, S., Sumiati, S., & Muhammadi, A. M. (2024). Pemberdayaan masyarakat melalui revitalisasi kegiatan kemasyarakatan di Kelurahan Abadijaya Kecamatan Sukmajaya Kota Depok. *Jurnal Penelitian, Pendidikan dan Pengajaran: JPPP*, 5(1), 68–77. <https://doi.org/10.30596/jppp.v5i1.18449>
- Hermawan, A., & Susanti, E. (2023). Pemodelan dan optimasi penguatan kepemimpinan melayani. *Jurnal Penelitian, Pendidikan dan Pengajaran: JPPP*, 4(3), 232–250. <https://doi.org/10.30596/jppp.v4i3.16828>
- Hermawan, A., Setyaningsih, S., & Hardhienata, S. (2022). Servant leadership strengthening modeling. *IJMIE: International Journal of Management, Innovation, and Education*, 1(1), 42–50. <https://journal.unpak.ac.id/index.php/ijmie/article/view/9277>
- Hermawan, A., Setyaningsih, S., & Hardhienata, S. (2021). Exploratory sequential analysis of servant leadership reviewing from adversity intelligence, proactive personality, team work, organizational commitment and work motivation. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 5(4), 969–986. <https://www.journalppw.com/index.php/jppw/article/view/477>
- Hermawan, A., Muhammadi, A. M., & Indrati, B. (2023). Modeling and optimization of service investigation services: Empirical study using POP-HRM approach at head of private SMK school in Bogor District, Indonesia. *International Journal of Business and Social Science Research*, 4(9), 15–28. <https://doi.org/10.47742/ijbssr.v4n9p2>
- Hermawan, A., Sunaryo, W., & Hardhienata, S. (2023). Optimal solution for OCB improvement through strengthening of servant leadership, creativity, and empowerment. *Aptisi Transactions on*

- Technopreneurship (ATT)*, 5(1Sp), 11–21. <https://doi.org/10.34306/att.v5i1Sp.307>
- Hermawan, A., Ghozali, A. F., & Sayuti, M. A. (2023). Optimization for increasing teacher performance through strengthening teamwork, interpersonal communication, adversity intelligence, and work motivation. *Valley International Journal Digital Library*, 11(10), 5239–5248. <https://doi.org/10.18535/ijstrm/v11i10.em06>
- Hermawan, A., Indrati, B., & Susanti, E. (2023). Optimal solutions to improve teachers' organizational citizenship behavior (OCB) by strengthening personality, interpersonal communication and organizational justice. *Indonesian Journal of Education and Mathematical Science*, 4(3), 159–169. <https://doi.org/10.30596/ijems.v4i3.16840>
- Hermawan, A., & Susanti, E. (2022). Optimization of improving organizational citizenship behaviour (OCB) through personality strengthening, interpersonal communication, and organizational justice. *Indonesian Journal of Education and Mathematical Science*, 3(3), 118–125. <https://jurnal.umsu.ac.id/index.php/IJEMS/article/view/12105>
- Hermawan, A., Susanti, E., & Indrati, B. (2023). Teacher performance improvement optimization through teamwork strengthening, interpersonal communication, adversity quotient and work motivation. *Indonesian Journal of Education and Mathematical Science*, 4(1), 18–26. <https://doi.org/10.30596/ijems.v4i1.13305>
- Kemendikbudristek. (2022). *Panduan Implementasi Kurikulum Merdeka SMK*. Direktorat Jenderal Pendidikan Vokasi.
- Mahfud, M., & Yuliani, S. (2023). Existential readiness of teachers in the era of digital transformation. *Journal of Educational Technology & Society*, 26(2), 144–159.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education* (2nd ed.). University of California Press.

- Rahman, A., & Jatmiko, R. (2023). Building interpretive communities in vocational schools: An ethnographic study. *International Journal of Educational Research*, 125, 101726. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.101726>
- Santika, R., & Zuhairi, A. (2023). Reflective schools: A hermeneutic approach to vocational education leadership. *Asia Pacific Education Review*, 24(1), 23–41. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09778-5>
- Schleiermacher, F. (1998). *Hermeneutics and Criticism and Other Writings* (Ed. Andrew Bowie). Cambridge University Press.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. Yale University Press.
- Syamsudin, A., & Laila, N. (2023). Teacher reflection practices in vocational education. *Educational Research for Policy and Practice*, 22(3), 301–318. <https://doi.org/10.1007/s10671-023-09317-4>
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Wibowo, H., & Astuti, Y. (2023). Moral agency of vocational students: Impact of reflective learning models. *Journal of Moral Education*, 52(2), 212–229. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2164391>



Dialog, Makna, dan Pembelajaran

Hermeneutika
untuk Guru SMK



GLOSARIUM

Afeksi

Dimensi emosional dan perasaan dalam diri seseorang yang memengaruhi proses belajar, keterlibatan, dan makna yang dihasilkan dalam interaksi pendidikan.

Authentic Assessment (Penilaian Autentik)

Model penilaian berbasis konteks nyata yang menilai kemampuan siswa dalam memecahkan masalah, melakukan refleksi, dan mengaitkan pengalaman belajar dengan kehidupan sehari-hari.

Dialog

Interaksi yang setara dan terbuka antara guru dan siswa untuk saling memahami dan membangun makna bersama, bukan sekadar tukar informasi satu arah.

Eksistensial

Berkaitan dengan keberadaan manusia yang unik, sadar, dan bertanggung jawab atas pilihannya. Dalam pendidikan, eksistensial berarti menyadari bahwa setiap tindakan mengajar memiliki dampak terhadap kehidupan siswa secara mendalam.

Etika Kerja

Kumpulan prinsip moral dan nilai-nilai profesional yang membimbing perilaku individu dalam dunia kerja, seperti kejujuran, tanggung jawab, dan dedikasi.

Hermeneutika

Cabang filsafat yang membahas seni dan teori penafsiran, awalnya terhadap teks, namun kini meluas pada penafsiran pengalaman, dialog, dan makna dalam interaksi manusia, termasuk dalam pendidikan.

Horizon Pemahaman

Kerangka makna, pengalaman, dan nilai yang membentuk cara seseorang memahami sesuatu. Dalam dialog hermeneutik, horizon guru dan siswa saling berjumpa dan memperluas pemahaman.

Interpretasi

Tindakan memahami dan memberi makna terhadap suatu peristiwa, pengalaman, atau teks. Dalam pendidikan, interpretasi menjadi pusat dari proses belajar yang reflektif dan kontekstual.

Jurnal Refleksi

Catatan pribadi guru atau siswa yang merekam pengalaman belajar, tantangan, emosi, serta pemaknaan terhadap proses pembelajaran, sebagai bagian dari pembentukan kesadaran pedagogik.

Kurikulum sebagai Teks Hidup

Pandangan bahwa kurikulum bukan sekadar dokumen statis, tetapi teks terbuka yang perlu ditafsir ulang sesuai konteks sosial, budaya, dan dinamika peserta didik.

Makna

Inti dari pemahaman yang melampaui informasi faktual; melibatkan pengalaman personal, konteks sosial, dan hubungan emosional seseorang dengan apa yang ia pelajari.

Menafsir

Proses aktif memahami sesuatu dengan menghubungkan pengetahuan sebelumnya, konteks situasi, dan nilai-nilai yang dimiliki. Dalam hermeneutika, menafsir adalah tindakan utama dalam belajar.

Pembebasan

Tujuan dari pendidikan kritis, di mana peserta didik tidak hanya terampil, tetapi mampu berpikir independen, sadar akan realitas sosial, dan memiliki keberanian untuk mengubahnya.

Pendidikan Vokasi

Model pendidikan yang menyiapkan peserta didik untuk memiliki keterampilan teknis, tetapi juga nilai profesional dan etika kerja untuk memasuki dunia industri atau usaha secara bermartabat.

Refleksi

Proses berpikir mendalam tentang pengalaman untuk memahami makna, memperbaiki tindakan, dan membentuk kesadaran kritis terhadap peran diri dalam konteks pendidikan.

Subjek Didik

Peserta didik yang diposisikan sebagai individu yang aktif, berpikir, dan bermakna; bukan objek pasif dalam proses belajar. Dalam pendekatan hermeneutik, siswa adalah penafsir yang setara dengan guru.

Tindakan Pedagogik

Setiap keputusan, sikap, dan strategi yang dilakukan guru dalam proses mengajar, yang tidak netral, tetapi sarat dengan nilai, makna, dan konsekuensi etis.

Transformasi Pendidikan

Perubahan mendalam dalam orientasi, praktik, dan budaya pendidikan yang mengarah pada pembelajaran yang lebih bermakna, manusiawi, dan relevan terhadap tantangan zaman.

Lampiran

RPP DEEP-HERMENEUTIK (DHLP) (Deep-Hermeneutic Learning Plan)

I. IDENTITAS RPP

- **Nama Sekolah:** SMK [Nama Sekolah]
- **Mata Pelajaran:** [Contoh: Produk Kreatif dan Kewirausahaan]
- **Kelas/Semester:** [XII / Genap]
- **Tahun Pelajaran:** [2024/2025]
- **Topik Pembelajaran:** [Contoh: Menyusun Proposal Usaha]
- **Alokasi Waktu:** [2 x 45 menit]

II. TUJUAN PEMBELAJARAN (Makna Pembelajaran)

Setelah mengikuti pembelajaran, peserta didik mampu:

- Memahami esensi dari penyusunan proposal sebagai sarana komunikasi ide bisnis secara reflektif.
- Mengaitkan isi proposal dengan realitas sosial dan nilai etis dalam praktik kewirausahaan.
- Menafsir pengalaman personal atau keluarga terkait dunia usaha sebagai inspirasi gagasan usaha.
- Menciptakan rancangan proposal dengan pendekatan kolaboratif dan dialogis.

III. PEMETAAN KOMPETENSI

- **CP (Capaian Pembelajaran):** Menghasilkan dokumen perencanaan usaha sederhana berbasis potensi lokal.
- **TP (Tujuan Pembelajaran):** Menyusun proposal usaha kontekstual.
- **Dimensi Profil Pelajar Pancasila:**
 - Bernalar kritis
 - Mandiri

- Kreatif
- Berkebinekaan global
- Beriman dan bertakwa kepada Tuhan YME

IV. STRATEGI PENDEKATAN PEMBELAJARAN

- **Pendekatan:** Hermeneutik – dialogis, reflektif, partisipatif
- **Model:** Project-Based Learning dengan refleksi mendalam
- **Metode:**
 - Dialog interpretatif
 - Studi kasus kontekstual
 - Jurnal refleksi individu
 - Pembacaan pengalaman (experience reading)
 - Peer-discussion dan sharing circle

V. LANGKAH-LANGKAH PEMBELAJARAN

1. **Pendahuluan (10 menit)**

- a. Guru membuka pelajaran dengan pertanyaan reflektif:
“Apa makna usaha bagi keluarga kalian?”
“Pernahkah kalian gagal dalam merancang sesuatu? Apa yang kalian pelajari?”
- b. Guru menyampaikan tujuan pembelajaran sebagai proses menemukan *makna* dan *nilai*, bukan hanya produk akhir.

2. **Kegiatan Inti (60 menit)**

(Berbasis tahapan Deep-Hermeneutic Learning)

- a. **Interpretasi Pengalaman**
 - 1) Siswa menceritakan pengalaman pribadi terkait usaha/ide bisnis (keluarga, lingkungan, cerita teman).
 - 2) Diskusi terbuka tentang nilai yang terkandung di balik usaha tersebut (keberanian, ketekunan, kejujuran).

b. **Dialog Teks–Konteks**

- 1) Guru dan siswa bersama-sama membedah struktur proposal usaha: bagian-bagiannya dan makna tiap bagian.
- 2) Siswa diminta menafsir ulang: mengapa bagian “analisis pasar” penting secara etis? bagaimana “modal” terkait kepercayaan?

c. **Kreasi Makna Proposal**

- 1) Siswa menyusun proposal berdasarkan realitas hidup mereka.
- 2) Setiap kelompok mempresentasikan ide, lalu kelompok lain menanggapi dengan *pertanyaan tafsir*, bukan hanya kritik teknis.

Contoh: “*Apa nilai sosial yang Anda perjuangkan lewat ide usaha ini?*”

d. **Refleksi Interaktif**

- 1) Siswa menulis jurnal:
“Apa yang saya pelajari hari ini tidak hanya tentang menulis proposal, tapi juga tentang...”
- 2) Guru membacakan kutipan reflektif siswa secara anonim untuk memperkuat makna kolektif.

3. **Penutup (15 menit)**

- a. Guru menyampaikan kembali makna kegiatan dan pentingnya berpikir reflektif dalam merancang masa depan.
- b. Siswa menyimpulkan pengalaman belajar dalam satu kalimat makna (exit slip).

VI. PENILAIAN

1. **Teknik Penilaian**

- a. Penilaian formatif berbasis proses dan pemaknaan.
- b. Peer assessment: kepekaan dan kedalaman tanggapan terhadap ide teman.
- c. Refleksi pribadi sebagai elemen evaluatif utama.

2. Instrumen Penilaian

- Rubrik Proposal (aspek teknis + aspek makna)
- Rubrik Refleksi Tertulis (aspek kejujuran, kedalaman, relevansi pengalaman)
- Observasi dialog partisipatif

VII. SUMBER BELAJAR

- Buku Teks Kewirausahaan SMK
- Cerita Inspiratif Wirausahawan Lokal
- Artikel berita tentang etika dalam bisnis
- Video pendek: “Etika dan Inovasi dalam Dunia Usaha”

LAMPIRAN

Rubrik Penilaian Refleksi

Tujuan: Menilai kedalaman pemikiran, kejujuran, relevansi, dan keterhubungan makna dari refleksi siswa terhadap pembelajaran.

Aspek	Skor 4 (Sangat Baik)	Skor 3(Baik)	Skor 2 (Cukup)	Skor 1(Kurang)
1. Kedalaman Refleksi	Menggali makna pengalaman dengan analisis mendalam; menyajikan pemikiran kritis dan hubungan antar konsep.	Menunjukkan pemahaman makna; ada upaya menghubungkan dengan konsep dan realitas.	Refleksi masih bersifat deskriptif; belum terlihat analisis atau perenungan mendalam.	Refleksi dangkal; hanya menjelaskan fakta tanpa pemahaman atau analisis.
2. Kejujuran dan Otentisitas	Sangat jujur, otentik, dan menunjukkan suara pribadi yang kuat.	Terlihat jujur dan personal meskipun masih konvensional.	Cenderung generik dan belum menunjukkan ekspresi pribadi.	Terasa dibuat-buat, formalitas, atau menyalin dari sumber lain.

Aspek	Skor 4 (Sangat Baik)	Skor 3(Baik)	Skor 2 (Cukup)	Skor 1(Kurang)
3. Relevansi dengan Pembelajaran	Refleksi sangat relevan, mengaitkan pengalaman langsung dengan materi dan tujuan pembelajaran.	Cukup relevan dan menghubungkan sebagian besar isi pembelajaran.	Hubungan dengan pembelajaran tidak selalu jelas atau masih dangkal.	Tidak ada kaitan langsung dengan kegiatan pembelajaran.
4. Transformasi Sikap atau Kesadaran	Menunjukkan perubahan pemikiran atau kesadaran baru yang jelas setelah pembelajaran.	Ada indikasi perubahan atau pemahaman baru, meskipun belum eksplisit.	Belum menunjukkan perubahan; lebih bersifat laporan pengalaman biasa.	Tidak menunjukkan adanya pemikiran baru atau sikap yang berkembang.
5. Struktur dan Keterpaduan	Disusun dengan rapi, koheren, dan mudah diikuti; ide-ide mengalir secara logis.	Umumnya tertata dan logis, meskipun beberapa bagian kurang kohesif.	Struktur kurang jelas, masih melompat-lompat dalam penyampaian gagasan.	Tidak terstruktur, sulit dipahami, dan tidak fokus.

Skor Maksimum: 20

Kategori Penilaian

- **20–17:** Reflektif Mendalam dan Transformatif
- **13–16:** Reflektif Baik dan Bermakna
- **9–12:** Reflektif Dasar
- **<9:** Refleksi Kurang Bermakna

Catatan Implementasi

- Gunakan rubrik ini setelah kegiatan seperti: jurnal pembelajaran, refleksi pasca proyek, atau tanggapan naratif atas dialog kelas.
- Guru disarankan memberi **umpan balik naratif** singkat di bawah lembar refleksi siswa, sebagai bagian dari praktik dialogis.
- Refleksi dapat dilakukan dalam bentuk teks tertulis, rekaman suara, atau video reflektif, tergantung preferensi dan akses siswa.

☒ **1. FORMAT LEMBAR REFLEKSI SISWA
(TEMPLATE)**

Nama Siswa :
Kelas/Jurusan :
Topik Pembelajaran :
Tanggal :

A. Ceritakan kembali pengalaman belajarmu hari ini secara singkat:

.....
.....
.....

B. Apa bagian yang paling menyentuh atau penting bagimu dari kegiatan ini? Mengapa?

.....
.....
.....

C. Apa nilai atau makna hidup yang kamu pelajari dari proses ini?

- ☒ Kejujuran
- ☒ Kerja sama
- ☒ Tanggung jawab
- ☒ Ketekunan
- ☒ Lainnya:

Jelaskan alasannya:

.....

D. Apa tantangan atau kesulitan yang kamu hadapi? Bagaimana kamu menyikapinya?

.....

E. Setelah kegiatan ini, apa perubahan pemikiran atau kesadaran yang kamu rasakan?

.....

☒ 2. CONTOH HASIL REFLEKSI SISWA

Contoh Refleksi Tingkat Tinggi (Skor 17–20)

“Saat menyusun proposal usaha tentang laundry sepatu, saya menyadari bahwa banyak sekali UMKM yang tumbang karena tidak punya rencana yang matang. Saya merasa kegiatan ini membuka mata saya bahwa bisnis itu tidak hanya soal ide, tapi juga soal etika dan tanggung jawab kepada pelanggan. Saya juga belajar bahwa bekerja dalam tim itu tidak mudah, tapi kalau saling mendengarkan, hasilnya jauh lebih baik. Saya ingin menerapkan nilai kejujuran dan kerja keras dalam bisnis saya nanti. Dulu saya berpikir kerja itu hanya soal gaji, sekarang saya tahu, kerja juga soal kontribusi dan integritas.”

Contoh Refleksi Tingkat Sedang (Skor 13–16)

“Hari ini saya belajar tentang bagaimana membuat proposal usaha. Saya mengerjakan tugas kelompok dan itu menyenangkan karena bisa saling bantu. Saya belajar tentang analisis SWOT dan cara menentukan strategi usaha. Menurut saya kegiatan ini berguna, karena nanti bisa dipakai kalau mau buka usaha. Saya menyadari bahwa dalam bisnis perlu rencana. Nilai yang saya pelajari adalah kerja sama dan fokus.”

☒ **3. FORMAT PENILAIAN PEER-REFLECTION**
(Antar Siswa)

Nama Penilai :

Nama yang Dinilai :

Topik Kegiatan :

A. Bagaimana cara temanmu menanggapi kegiatan belajar hari ini?

☒ Sangat reflektif dan jujur

☒ Cukup mendalam

☒ Masih perlu eksplorasi lebih lanjut

B. Apa hal yang kamu pelajari dari cerita refleksi temanmu?

.....

C. Apakah kamu merasa cerita temanmu menginspirasi atau memberi pandangan baru? Jelaskan.

.....

D. Jika kamu memberi saran untuk refleksi temanmu, apa yang akan kamu sampaikan dengan empati?

.....

☒ *Catatan untuk guru:* Kegiatan ini ditutup dengan sesi “circle sharing” untuk saling menanggapi refleksi secara positif dan mendalam.

LAMPIRAN

Contoh Jurnal Reflektif Guru

Nama Guru : Ibu Siti Nurjanah
Mata Pelajaran : Produk Kreatif dan Kewirausahaan
Kelas/Jurusan : XII TKJ
Tanggal : 18 Mei 2025
Topik Pembelajaran: Menyusun Proposal Usaha Sederhana

1. **Pengalaman Hari Ini (Apa yang terjadi di kelas?)**

Hari ini saya memfasilitasi siswa dalam menyusun proposal usaha berdasarkan pengalaman pribadi atau lingkungan sekitar mereka. Saya membuka sesi dengan menayangkan kisah inspiratif seorang pengusaha UMKM dari desa. Setelah itu, saya membagi siswa dalam kelompok untuk menyusun proposal sambil menuliskan refleksi pribadi mereka.

Yang mengejutkan saya, beberapa siswa sangat terbuka saat menceritakan latar belakang keluarga mereka yang berkaitan dengan usaha kecil. Salah satu siswa bahkan menangis ketika menjelaskan bahwa ibunya membuka warung kecil untuk menyekolahkan anaknya.

2. **Penafsiran dan Pemaknaan (Apa makna di balik pengalaman tersebut?)**

Saya menyadari bahwa pembelajaran hari ini bukan sekadar tentang menyusun dokumen bisnis, melainkan tentang menyentuh nilai-nilai kehidupan siswa. Kegiatan ini membuka ruang bagi mereka untuk menafsir kembali peran ekonomi keluarga dan menemukan motivasi pribadi. Saya sebagai guru juga diingatkan kembali bahwa setiap siswa membawa kisah hidup yang layak untuk didengarkan.

Saya merasa makna pendidikan hari ini lebih besar daripada target kurikulum. Ini tentang menyadari kemanusiaan di balik kompetensi.

3. **Tantangan dan Kesadaran Baru (Apa yang berubah dalam cara pandang saya?)**

Tantangan terbesar saya adalah menjaga agar kelas tetap terstruktur, tanpa memadamkan spontanitas siswa. Ada keinginan untuk “mengontrol waktu”, tetapi saya belajar bahwa ruang belajar yang otentik butuh fleksibilitas dan keberanian untuk mendengarkan tanpa menginterupsi.

Kesadaran baru saya adalah: siswa akan lebih bersemangat ketika belajar terhubung langsung dengan hidup mereka. Saya ingin lebih banyak memberikan ruang personal dalam setiap topik ke depan.

4. **Aksi dan Komitmen Perbaikan (Apa yang akan saya ubah atau lanjutkan?)**

Saya berkomitmen untuk:

- a. Menyisipkan pertanyaan reflektif dalam setiap pembelajaran, sekecil apa pun topiknya.
- b. Menyediakan ruang di akhir sesi untuk siswa menceritakan pemakaian pribadi mereka.
- c. Membuat rubrik penilaian yang juga menilai keberanian siswa dalam bercerita, bukan hanya hasil akhir produk.

Saya juga ingin mendiskusikan pengalaman ini dalam komunitas guru agar bisa belajar dari praktik rekan lain.

5. **Kutipan atau Kalimat Penutup Hari Ini**

«Hari ini saya tidak hanya mengajar proposal, saya belajar mendengarkan hati siswa saya.»

LAMPIRAN

Lembar Kerja Siswa Berbasis Makna

Topik : [Tuliskan judul topik pembelajaran, misalnya: “Merancang Usaha Mikro Sederhana”]

Mata Pelajaran: [Contoh: Produk Kreatif dan Kewirausahaan]

Kelas/Jurusan: [XII / AKL]

Nama Siswa: _____

Tanggal: _____

Bagian 1: Pengalaman dan Penafsiran

1. Ceritakan pengalaman yang pernah kamu alami (sendiri, keluarga, atau lingkungan) yang berkaitan dengan topik hari ini.
Contoh: usaha kecil yang kamu kenal, tantangan dalam berjualan, atau tokoh inspiratif.

.....
.....

2. Dari pengalaman tersebut, nilai atau pelajaran hidup apa yang bisa kamu ambil?

- ☒ Disiplin
- ☒ Keberanian
- ☒ Kerja sama
- ☒ Tanggung jawab
- ☒ Inovasi
- ☒ Lainnya: _____

Jelaskan alasannya:
.....

Bagian 2: Pemahaman dan Makna Konsep

3. Menurut kamu, apa tujuan sebenarnya dari kegiatan menyusun [topik hari ini]? Jelaskan dari sudut pandang kamu sendiri.

.....
.....

4. Bagian mana dari materi hari ini yang paling bermakna bagimu? Mengapa?

.....

Bagian 3: Refleksi Diri dan Aksi Nyata

5. Setelah belajar hari ini, apakah ada pemikiran baru yang kamu rasakan?

☒ Ya ☒ Belum yakin ☒ Tidak

Jika ya, jelaskan apa itu:

.....

6. Apa yang ingin kamu ubah, perbaiki, atau coba dalam hidupmu setelah pembelajaran ini?

.....

7. Tuliskan satu kalimat yang menurutmu merangkum makna belajar hari ini:

“
..... ”
....

Catatan Guru (diisi setelah pengumpulan)

☒ Refleksi bermakna ☒ Perlu pendampingan ☒

Menarik untuk dibahas di forum kelas



BIOGRAFI PENULIS



Dr. Andi Hermawan, M.Pd. Lahir di Malang, Jawa Timur pada tanggal 29 April 1977. Beliau adalah anak pertama dari tiga bersaudara dalam keluarga yang menjunjung tinggi nilai pendidikan dan tanggung jawab. Sejak kecil, dikenal sebagai pribadi yang tekun, disiplin, dan memiliki minat yang tinggi terhadap ilmu pengetahuan, khususnya dalam bidang akuntansi dan matematika.

Menamatkan pendidikan dasar dan menengah di kota kelahirannya, dan melanjutkan pendidikan di SMA Negeri 1 Dampit, Kabupaten Malang, yang diselesaikannya pada tahun 1995. Minat yang kuat dalam bidang ekonomi dan akuntansi membawanya untuk melanjutkan studi pada Program Sarjana Akuntansi Fakultas Ekonomi Universitas Gajayana Malang, dan berhasil meraih gelar Sarjana Ekonomi (S.E., Ak.) pada tahun 1999. Pada tahun 2014, ia berhasil menyelesaikan Program Sarjana Matematika di Fakultas Matematika dan Ilmu Pengetahuan Alam, Universitas Timbul Nusantara – IBEK Jakarta, dan memperoleh gelar Sarjana Sains (S.Si.).

Kecintaannya terhadap dunia pendidikan mengantarkannya untuk mengambil jalur kepemimpinan dan manajemen pendidikan. Ia menyelesaikan Program Magister Administrasi Pendidikan di Sekolah Pascasarjana Universitas Pakuan Bogor pada tahun 2019 dan meraih gelar Magister

Pendidikan (M.Pd.). Konsistensinya dalam mengembangkan kapasitas akademik dan profesional dibuktikan dengan pencapaian tertinggi berupa gelar Doktor (Dr.) dalam bidang Manajemen Pendidikan dari institusi yang sama pada tahun 2022.

Dalam karier profesional telah mengabdikan sebagai Guru pada SMK PGRI 2 Cibinong, Kabupaten Bogor sejak tahun 1999 dan dipercaya menjabat sebagai Wakil Kepala Sekolah. Selain itu, beliau juga aktif di dunia akademik sebagai Dosen NIDK pada Program Doktor (S3) Sekolah Pascasarjana Universitas Pakuan Bogor, tempat beliau berbagi pengalaman dan keilmuan kepada para mahasiswa pascasarjana.

Dalam kehidupan pribadi, beliau menikah dengan Amalia Feryanti Salasa dan dikaruniai seorang putri yang bernama Azizah Luckyana Mawadda. Keluarga kecil ini menjadi sumber inspirasi dan dukungan utama dalam perjalanan hidup dan kariernya. Selain aktif mengajar, juga dikenal sebagai penulis buku, peneliti, dan pembicara dalam berbagai forum ilmiah, baik nasional maupun internasional. Fokus keilmuannya meliputi manajemen pendidikan, kepemimpinan pendidikan, pendidikan vokasi, dan literasi digital guru. Publikasinya telah banyak tersebar di jurnal nasional terakreditasi dan jurnal internasional bereputasi (terindeks Scopus), dengan lebih dari 1.000 sitasi Google Scholar dan h-index 15 per 17 April 2025.

Komitmennya untuk terus berkontribusi dalam pengembangan pendidikan Indonesia, terutama dalam memperkuat mutu SMK dan mendorong kepemimpinan digital di sekolah, menjadi semangat utama dalam perjalanan akademik dan pengabdianya hingga kini.

Pendidikan di Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) tidak hanya tentang membentuk tenaga kerja terampil, tetapi lebih dari itu: membentuk manusia yang mampu memahami makna dari apa yang ia pelajari dan kerjakan. Di balik setiap kegiatan praktik bengkel, simulasi bisnis, atau proyek layanan, tersembunyi peluang untuk menghadirkan nilai, makna, dan kesadaran akan diri dan dunia. Di sinilah letak urgensi dari pendekatan hermeneutika dalam pendidikan vokasi.

Hermeneutika, secara tradisional dikenal sebagai filsafat penafsiran teks, telah berkembang menjadi kerangka pemahaman yang lebih luas—yakni sebagai *seni memahami kehidupan, pengalaman, dan hubungan antarmanusia*. Dalam konteks pendidikan, hermeneutika mendorong guru untuk tidak sekadar menjadi instruktur, melainkan menjadi penafsir makna dan fasilitator dialog, tempat siswa belajar bukan hanya “bagaimana melakukan” tetapi juga “mengapa hal itu bermakna.”

Didalam buku ini memuat materi sebagai berikut.

- Paradigma Pemahaman dan Pembelajaran Bermakna
- Deep Learning dan Hermeneutika untuk Pembelajaran Bermakna
- Hermeneutika dalam Praktik Pengajaran SMK
- Refleksi Profesi Guru dan Pemaknaan
Kepemimpinan Pendidik
- Penutup dan Lampiran Aplikatif

Dialog, Makna, dan Pembelajaran

Hermeneutika untuk Guru SMK



**INSIGHT
PUSTAKA**

Anggota IKAPI No. 019/LPU/2025

● www.insightpustaka.com

☎ 0851-5086-7290

Pendidikan

+17

ISBN 978-634-04-1458-5



9 786340 414585

